

V08 - N.06 - JUNHO 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.6 (jun. 2026) - São Paulo: Educar Rede, 2026.

1097 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. Brincadeiras. 3. Negros na literatura. 4. Crianças. 5. Natureza
- 6 História {ensino fundamental} estudo e ensino. 7. Prazeres, Heitor dos, 1890-1966
- 8 Bourdieu, Pierre, 1930 - 2002, 9. Desigualdades educacional
10. Planejamento educacional. 11. Racismo na educação. 12. Ficção brasileira
- 13 Arte de contar histórias 14. Alfabetização 15. Arte na educação
16. Idosos - educação - Brasil 17. Professores - saúde mental
- 18 Educação de crianças - participação dos pais 19. Metodologias ativas
- 20 Jogos educacionais 21. Escritoras negras
22. Crianças com distúrbios de atenção com hiperatividade 23. Teatro na educação
23. Educação inclusiva 25. Inteligência artificial 26. Matemática - educação e estudo
27. Crianças - desenvolvimento 28. Ensino -legislação 29. Lactente - cuidados e tratamento
30. Psicologia educacional. 31. Base Nacional Curricular 32. Arte - terapias
33. Motricidade. 34. Racismo na educação 35. Crianças - cuidados e higiene
36. Educação especial. 37. Práticas pedagógicas 38. Contos brasileiros
39. Tecnologia educacional 40. Negros - educação 41. Plataforma digital
- 42 Literatura infantojuvenil 43. Professores e alunos. 44. Conflitos -administração
45. Deficiência intelectual 46. Formação de professores
- 47 Massai (povo africano) - uso e costumes 48. Língua brasileira de sinais
- 49 Educação - Brasil- história 50. Crianças- estatuto legal, leis etc.
51. Adolescentes - estatuto legal. leis etc. 52. Música na educação
- 53 EJA -Educação de jovens e adultos 54. Afeto (Psicologia) 55, Espaço físico na escola
- 56 Autismo em crianças 57. Crianças - livros e leituras 58. Educação infantil
- 59 História - estudo ensino 60. Covid 19 - Pandemia de, 2020 - 2023
61. Base Nacional Comum Currículos 62 Educação ambiental
- 63 Abordagem indisciplinar do conhecimento 64. Escolas - organização e administração
- 65 Educação 66. Direitos humanos 67. Psicanálise 68, Linguística - Brasil - história
- 69 Capacidade motora em crianças 70. Mudanças climáticas
- 71 Sustentabilidade e meio ambiente 72. Crianças - nutrição

CDD 370

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

EDITORIAL

Educação e Territórios: Construindo Pontes para o Futuro

A educação é, antes de tudo, um processo de transformação humana e social. Em cada comunidade, bairro, cidade ou região, ela assume características próprias, dialogando com a cultura local, os desafios cotidianos e as oportunidades que emergem dos diferentes territórios. É justamente nessa relação entre educação e território que encontramos caminhos para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e preparada para os desafios do século XXI.

Nesta edição de junho da Revista Territórios, convidamos nossos leitores a refletirem sobre o papel da educação como instrumento de desenvolvimento territorial. Em um cenário marcado por rápidas transformações tecnológicas, mudanças nas relações de trabalho e demandas cada vez mais complexas por cidadania e inclusão social, torna-se fundamental compreender que o aprendizado não acontece apenas dentro das salas de aula. Ele se constrói também nas experiências comunitárias, nos espaços culturais, nas organizações sociais e nas múltiplas interações que formam o tecido social de cada território.

A valorização das identidades locais, o fortalecimento das redes de colaboração e a promoção de práticas educacionais conectadas à realidade dos estudantes são elementos essenciais para uma educação significativa. Quando a escola reconhece e incorpora os saberes da comunidade, cria-se um ambiente mais acolhedor, participativo e capaz de formar cidadãos conscientes de seu papel na transformação do espaço em que vivem.

Ao mesmo tempo, os avanços tecnológicos ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento, reduzindo distâncias e conectando territórios antes isolados. No entanto, esses avanços também evidenciam a necessidade de políticas públicas que garantam equidade, inclusão digital e oportunidades educacionais para todos. O desafio contemporâneo não está apenas em disponibilizar tecnologias, mas em utilizá-las de forma crítica, ética e transformadora.

Ao longo desta edição, apresentamos artigos, relatos de experiências e reflexões que demonstram como a educação pode impulsionar o desenvolvimento local, fortalecer vínculos comunitários e promover a construção de territórios mais sustentáveis e democráticos. São iniciativas que revelam o potencial da aprendizagem como ferramenta de emancipação individual e coletiva.

Que esta leitura inspire educadores, gestores, pesquisadores e todos aqueles comprometidos com a construção de uma educação capaz de reconhecer a diversidade dos territórios e transformar desafios em oportunidades de crescimento e inovação.

Desejamos a todos uma excelente leitura.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe - REVISTA TERRITÓRIOS

Conselho Editorial

Prof.^a Adriana de Souza

Prof. Dr. Alexandre Bernardo da Silva

Prof.^a Andrea Ramos Moreira

Prof.^a Debora Banhos

Prof.^a Juliana Mota Fardini Gutierrez

Prof.^a Juliana Petrasso

Prof.^a Marina Oliveira Reis

Prof.^a Priscilla de Toledo Almeida

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Prof.^a Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico

Instituto Educar Rede

COPYRIGHT

Revista Territórios, Educar Rede.

Volume 08, N.6 (junho/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 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ADRIANA CLAUDIA DE OLIVEIRA PEREIRA
DEVICIENTE

23 A INTERSECCIONALIDADE COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES DO FEMINISMO NEGRO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

ALANA SILVA MOREIRA LOPES

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

AMANDA RIBEIRO DE SOUZA

47 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

ANA CAROLINE SOUSA DE ARAÚJO

56 “HEITOR DOS PRAZERES É MEU NOME”: ARTE, MEMÓRIA E IDENTIDADE NA CULTURA POPULAR BRASILEIRA

ANDRÉIA ANA APARECIDA SILVA LEAL

62 CAPITAL CULTURAL, HABITUS E REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS: UMA LEITURA BOURDIEUSIANA

ANTÔNIO RONEY REGIS DA SILVA

74 PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTENCIONALIDADE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

BEATRIS MARIA MOCELLIN

83 LITERATURA INFANTOJUVENIL AFRO-BRASILEIRA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

BIANCA DE FREITAS PEREIRA NAVARRO

94 A IRONIA À BURGUESIA EM “CORACÃO, CABEÇA E ESTÔMAGO”

BRUNO GARCIA TERRA

102 CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA AULA DE LÍNGUA INGLESA DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

CAMILA FRANCO BARBOSA

112 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

CAMILA QUIRINO SOUZA DA CUNHA

123 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA IMAGINAÇÃO

CINTIA BONATTO TYSKA

SUMÁRIO

134 ARTE E MÚSICA NO COTIDIANO ESCOLAR

CLAUDIA CRISTINA DOS SANTOS VIANA

144 A IMPORTÂNCIA DO DOCENTE NA EMANCIPAÇÃO DO IDOSO ATRAVÉS DA ALFABETIZAÇÃO

CRISTIANE ALMEIDA DE BARROS

154 A IMPORTÂNCIA DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

CRISTIANE BERNARDO COUTO

165 SAÚDE MENTAL E A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA DOCÊNCIA

CRISTIANE CORDEIRO PIRES

180 A IMPORTANCIA DA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

CRISTINA VITAL MAYER

187 METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL COMO ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

DAIANE PAULA DA SILVA

195 ANÁLISE DE BOAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS E NARRATIVAS NO DESENVOLVIMENTO DE DIRETRIZES DE TRABALHO PARA JOGOS INFANTIS

DANIELLA BARONE DE REZENDE

202 A LITERATURA FEMININA AFRO-BRASILEIRA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DENTRO DO ENSINO DE HISTÓRIA

DANYELLA XAVIER FRANCO

214 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ETAPA DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

DEBORA SANTOS BALDOVINOTTI

221 OS PROCESSOS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIMENSÕES COGNITIVAS, SOCIAIS E CULTURAIS

DENISE SANTOS DE SOUZA

230 O USO DO TEATRO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

DOUGLAS ANTÔNIO DOS REIS

241 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GARANTIA DO DIREITO À APRENDIZAGEM

EDICELMA BATISTA GARCIAS

255 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE MATEMÁTICA: FERRAMENTA, RECURSO PEDAGÓGICO E ÉTICA NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

EDNALDO VASCONCELOS DA ROCHA

SUMÁRIO

266 IMPORTÂNCIA DO SONO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E BEM-ESTAR DAS CRIANÇAS

ELAINE VASCONCELOS FERREIRA

274 INCLUSÃO ESCOLAR E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL: ENTRE A GARANTIA LEGAL E A REALIDADE DAS ESCOLAS

ELI MARIA DOS SANTOS GIOVANETTI

283 JOGOS E BRINCADEIRAS NOS ANOS INICIAIS

ELIANA MARIA DUARTE GREGO

292 USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) NA APRENDIZAGEM E NO PLANEJAMENTO DOCENTE

ELIANE DOS SANTOS ORLANDO

302 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELISA MARIA SALES CAETANO

315 ROTINAS, CUIDADOS E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NO ACOLHIMENTO DE BEBÊS

ELISÂNGELA DE SOUSA MORAES

327 A PSICOPEDAGOGIA E SUAS INSCRIÇÕES NA DEMANDA PELA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL

ELISANGELA VALERIA BARBOSA DOS SANTOS

336 EDUCAÇÃO INFANTIL E CIÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES DA BNCC PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

EMILAINE SUELI COLNAGO

344 COM O OLHAR NO PROFESSOR: A ARTETERAPIA COMO PREVENÇÃO PARA A DESMOTIVAÇÃO DOCENTE E FRACASSO ESCOLAR

FABÍOLA LOPES DE AMORIM BRITO

352 A IMPORTÂNCIA DA MOTRICIDADE LIVRE DOS BEBÊS NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

FLÁVIA COUTINHO DA SILVA LÚCIO

361 OS IMPACTOS DO RACISMO NO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

GABRIELA DOS SANTOS MARCELINO MAGALHÃES

373 A MEDIAÇÃO DOCENTE E O AMBIENTE COMO DISPOSITIVOS ESTRUTURANTES DA AUTONOMIA E DO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR EM BEBÊS DE 0 A 2 ANOS: CONTRIBUIÇÕES DE EMMI PIKLER E REGGIO EMILIA

GESLANNY MODESTO DE ALMEIDA

SUMÁRIO

384 CORPO, SAÚDE E HIGIENE

GIOVANA SOARES DA SILVA

393 CLUBE DA MATEMÁTICA: UMA ABORDAGEM LÚDICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

GIRLEYDE BESERRA NUNES DA SILVA

404 DESAFIOS DO TRABALHO EM SALA DE AULA COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO

GISELDA SANTOS SOUZA CHAVES

417 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E OS DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO REGULAR

GISELE MARIA DA SILVA

428 NEUROAPRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES, APLICAÇÕES E LIMITES

GISLENE DE SOUZA SANTOS
ALBUQUERQUE

438 O USO CONSCIENTE DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GIZILDA BARRETO DE ALMEIDA RIBEIRO

446 O BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GLÓRIA RODRIGUES DA SILVA

455 ENTRE A PROSA E A POESIA: O CONTO EM LETRA DE MÚSICA

HOSANA AMÉLIA SYLVESTRE CORREIA

462 VIDA ACADEMIA INFÂNCIA/VIDA ADULTA: AS CRIANÇAS PRETAS NA VIDA ADULTA SEGUEM COM A VIDA ACADEMICA ATÉ AS UNIVERSIDADES?

IARA SANTANA ROSA

471 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

IEDA ISABEL DOS SANTOS DE OLIVEIRA

482 ENTRE DADOS E PRÁTICAS: A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR ORIENTADOR DE ÁREA NO ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

IRIS DE SOUSA TRENTINO

491 PLATAFORMAS EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

ISABEL CRISTINA DE MENEZES BARRA

503 ENTENDENDO E EXPLORANDO A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ISIS NICOLI ZA

SUMÁRIO

512 A INCLUSÃO E SEUS ENTRAVES

IVONISE MARIA MACIEL SILVEIRA

521 INFÂNCIA, BRINCADEIRA E FORMAÇÃO HUMANA

IZABELA DA SILVA

530 A LITERATURA INFANTIL COMO INCENTIVO AO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JACKELINE GONÇALVES GOMES

540 A PERSPECTIVA DA REDE MUNICIPAL DE ITAQUAQUECETUBA E AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JENIFFER DA SILVA SOUZA

548 JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LINGUAGEM, CULTURA E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

JOSIMEIRE NUNES DE CARVALHO REZENDE

559 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E DESAFIOS

JULIANA FEIJO DE MELO

568 O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS AFETIVOS EM SALA DE AULA

KARINNA SOUZA DE AQUINO

577 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LEIA DE OLIVEIRA LIONARDO

589 MEDIAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DE CONFLITOS EM AMBIENTES EDUCATIVOS INCLUSIVOS

LILIAN AFFONSO FERREIRA RAMOS

597 ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO, EXPERIÊNCIAS E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

LUCICLEIDE PEREIRA DOS SANTOS

605 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

MARCELE NEVES BRAGA SANTOS

615 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA CLAUDETE BARROS CRUZ

628 O POVO MAASAI E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA AFRICANA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

MARIA CRISTINA KANAYAMA

SUMÁRIO

638 O PAPEL DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MARIA CRISTINA PAZ DE SOUSA

648 A AQUISIÇÃO TARDIA DE LIBRAS E SEUS IMPACTOS

MARIA DO SOCORRO SANTOS

657 O BRINCAR HEURÍSTICO NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

MARIA SILVANA DALE VEDOVE ROSA

667 EDUCAÇÃO DECOLONIAL: A MATRIZ DE COLONIALIDADE E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

MARIANA MARTINS ZAESLIN

677 LIBRAS: A LÍNGUA QUE PRECISA SER “FALADA”

MARILDA PISCITELLI

686 A EVOLUÇÃO DAS LEIS DE PROTEÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE NO BRASIL

MARINÊS EUGÊNIA ALFREDO RODRIGUES

693 A LINGUAGEM ARTÍSTICA E A MUSICALIDADE

MILCA OLIVEIRA FRAGA NOGUEIRA

704 SUPERANDO DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO DA EJA: UMA ABORDAGEM FREIRIANA

MIRANICE SOUZA AZEVEDO

717 INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MÔNICA CHERSONI FERNANDES

725 O USO DA TECNOLOGIA DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

NILZA MATHEUS SALLAS

737 A PEDAGOGIA DO AFETO NO COTIDIANO ESCOLAR: TECENDO RELAÇÕES ENTRE COGNIÇÃO, SUBJETIVIDADE E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA

NIVALDA ALVES GUEDES

744 A ALFABETIZAÇÃO NO CICLO I POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

PÂMELA CRISTINA DA SILVA CASTRO

751 TESSITURAS EDUCATIVAS: A MATERIALIDADE COMO NARRATIVA ESTRUTURANTE DAS EXPERIMENTAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PÂMELA ELISABETE JULIÃO

SUMÁRIO

759 O USO DE JOGOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS

PATRÍCIA DOS ANJOS VIEIRA

770 AUTISMO E ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

PRISCILA PEREIRA DE OLIVEIRA SOUZA

780 A LEITURA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS

PRISCILLA CANDEIAS FONSECA

790 EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

RAQUEL DIAS BASTOS

801 A ARTE NO ENSINO DE HISTÓRIA

REBECCA BEZERRA DIPARDO

808 ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

REGIANE NASCIMENTO SANTO

818 ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

RENATA BUZELLO

829 A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

ROSANGELA FERREIRA SUETSUGU

840 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SAMARA DE JESUS SILVA

853 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: UMA REFLEXÃO TEÓRICA

SANDRA ROSA GOMES DOS SANTOS

867 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA À LUZ DA BNCC E DA LDB

SILVIA BARRETO DE SOUZA ROCHA

SUMÁRIO

877 EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

SILVIA GIL

887 EDUCAÇÃO EM AMBIENTES INTERDISCIPLINARES: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

SORAIA BIANCA CORRÊA DAMASCENO

895 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: ASPECTOS GERAIS E DESAFIOS AOS PROFESSORES

TABATA SANTOS MAYER

905 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA INFÂNCIA: O CUIDADO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA E EQUITATIVA

TAMARA SILVA VENCESLAU

914 GESTÃO ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ORGANIZAÇÃO DA JORNADA AMPLIADA DE NOVE HORAS

TANIA REGINA GOLZIO

925 AS MÚLTIPLAS FACETAS DO ATENDIMENTO AO ALUNO COM TRANSTORNO Opositor DESAFIADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANA COIMBRA CARDOSO SILVA

942 DIREITO DA EDUCAÇÃO

TATIANA OLIVEIRA DA SILVA

950 A ESCUTA DO ALUNO NA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA

TELMA YCHICO IDE COVRE

960 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: LINGUAGEM, IDENTIDADE E FORMAÇÃO CRÍTICA

THAIS CRISTINA ALVES DE ARAUJO

971 DA COLONIZAÇÃO AOS DIAS ATUAIS: A LÍNGUA E A PARTICIPAÇÃO DO INDIVÍDUO NA SOCIEDADE

THAIS RODRIGUES DOS SANTOS

981 AS METODOLOGIAS ENTRE O BRINCAR E O APRENDER COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TIALA RODRIGUES DE OLIVEIRA

SUMÁRIO

992 BRINCADEIRAS E CULTURAS INFANTIS

VALÉRIA ARTHUR LOPES DOS SANTOS

1001 A LEITURA COMO MÉTODO FACILITADOR DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

VALQUÍRIA MARIA FERREIRA DE MELO ABATEPAULO

1012 ENTRE TELAS E ESTÍMULOS: A DIFICULDADE DE CONCENTRAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

VANESSA DA SILVA SATURNINO

1022 A PSICOMOTRICIDADE NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA SUPORTE I

VANESSA FONSECA DA SILVA

1034 ENGAJAMENTO E INCLUSÃO: O USO DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

VANESSA TAMARA GOMES DE MELO SANTOS

1044 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

VERA LÚCIA PEREIRA DA SILVA

1059 MUDANÇAS CLIMÁTICAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

VICTOR LEITE DE OLIVEIRA

1067 SUSTENTABILIDADE NA ESCOLA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL

VIVIAN PATRICIA DE AGUIAR GUERRINI

1077 ALIMENTAÇÃO NO CEI CITANDO ORIENTAÇÃO NORMATIVA DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

VIVIANE SARAIVA DOS SANTOS DE OLIVEIRA

1085 A RELEVÂNCIA A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

VIVIANI LILIAN PEREIRA DA COSTA

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF PLAY IN CHILD DEVELOPMENT



ADRIANA CLAUDIA DE OLIVEIRA PEREIRA DEVICIENTE

Licenciatura Plena: Ciências Biológicas Universidade Anhanguera de São Paulo.

RESUMO

O brincar representa atividade fundamental para desenvolvimento infantil, considerando que por meio das brincadeiras as crianças constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Na Educação Infantil, o brincar possui papel essencial durante processo educativo, favorecendo aprendizagem significativa e desenvolvimento integral das crianças. O presente estudo possui como objetivo analisar importância das brincadeiras no desenvolvimento cognitivo, motor e social das crianças na Educação Infantil. A pesquisa evidencia que atividades lúdicas contribuem para fortalecimento da criatividade, da imaginação, da autonomia e das relações interpessoais no ambiente escolar. Além disso, o estudo apresenta reflexões sobre papel do professor como mediador das experiências lúdicas e sobre importância da valorização do brincar no contexto educacional contemporâneo. Conclui-se que brincadeiras representam importante instrumento pedagógico para desenvolvimento infantil e fortalecimento das práticas educativas na Educação Infantil.

Palavras-chave: Brincar. Desenvolvimento infantil. Educação Infantil.

ABSTRACT

Play is a fundamental activity for child development, considering that through play children construct knowledge and develop cognitive, motor, emotional, and social skills. In Early Childhood Education, play has an essential role in the educational process, favoring meaningful learning and the integral development of children. This study aims to analyze the importance of play in the cognitive, motor, and social development of children in Early Childhood Education. The research shows that playful activities contribute to strengthening creativity, imagination, autonomy, and interpersonal relationships in the school environment. In addition, the study presents reflections on the teacher's role as a mediator of playful experiences and on the importance of valuing play in the contemporary educational context. It concludes that play represents an important pedagogical tool for child development and the strengthening of educational practices in Early Childhood Education.

Keywords: Play. Child development. Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

O brincar faz parte da infância e representa importante atividade para desenvolvimento integral das crianças durante primeiros anos de vida, considerando que por meio das brincadeiras elas aprendem, interagem, descobrem o mundo e desenvolvem diferentes habilidades cognitivas, motoras e sociais.

Na Educação Infantil, o brincar possui papel fundamental no processo educativo, sendo reconhecido como direito da criança e importante instrumento para construção do conhecimento e desenvolvimento da aprendizagem significativa.

As brincadeiras favorecem desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da coordenação motora, da linguagem e das relações interpessoais durante experiências vivenciadas no ambiente escolar.

Além disso, brincar permite que as crianças expressem sentimentos, desejos, emoções e experiências, contribuindo para fortalecimento da autoestima e do equilíbrio emocional.

Outro aspecto importante refere-se ao fato de que brincadeiras favorecem desenvolvimento cognitivo, considerando que durante atividades lúdicas as crianças observam, experimentam, criam hipóteses e constroem conhecimentos relacionados ao cotidiano.

As atividades recreativas também contribuem para desenvolvimento motor, especialmente no que diz respeito à coordenação motora ampla, equilíbrio, movimentos corporais e percepção espacial.

No contexto social, o brincar favorece construção das relações interpessoais, permitindo que as crianças aprendam a compartilhar, respeitar regras, resolver conflitos e desenvolver empatia nas interações com colegas.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece importância do brincar na Educação Infantil e destaca necessidade de valorização das experiências lúdicas durante práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares.

O professor possui papel fundamental nesse processo, considerando que educador deve

organizar ambientes acolhedores, seguros e estimulantes capazes de favorecer desenvolvimento das brincadeiras no cotidiano escolar.

Além disso, as práticas lúdicas contribuem para construção de uma aprendizagem mais prazerosa, participativa e significativa para as crianças durante processo educativo.

Apesar da importância do brincar para desenvolvimento infantil, muitas instituições escolares ainda priorizam práticas pedagógicas excessivamente tradicionais e mecanizadas, reduzindo espaço destinado às brincadeiras no ambiente escolar.

Diante dessa realidade, torna-se necessário ampliar discussões sobre valorização do brincar na Educação Infantil e fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com desenvolvimento integral das crianças.

O presente estudo possui como objetivo analisar influência das brincadeiras no desenvolvimento cognitivo, motor e social das crianças na Educação Infantil, destacando importância das atividades lúdicas para construção da aprendizagem significativa e fortalecimento do desenvolvimento infantil.

A infância representa uma das fases mais importantes do desenvolvimento humano, considerando que durante esse período a criança constrói aprendizagens fundamentais relacionadas aos aspectos cognitivos, motores, emocionais, afetivos e sociais que influenciarão toda sua trajetória de vida.

Nesse contexto, o brincar possui papel essencial no desenvolvimento infantil, considerando que brincadeiras e jogos representam importantes instrumentos de aprendizagem, socialização e construção do conhecimento durante experiências vivenciadas pelas crianças no ambiente familiar, escolar e social.

O ato de brincar faz parte da natureza humana e acompanha desenvolvimento das sociedades ao longo da história, sendo compreendido como atividade fundamental para crescimento saudável e integral das crianças durante primeiros anos de vida.

Durante muito tempo, brincadeiras eram vistas apenas como formas de entretenimento infantil sem grande relevância pedagógica, entretanto, com avanço das pesquisas relacionadas à educação e ao desenvolvimento humano, passou-se a reconhecer importância do brincar na formação integral da criança. Atualmente, compreende-se que brincadeiras contribuem significativamente para desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, afetivo e social das crianças, favorecendo construção de aprendizagens significativas e fortalecimento das relações interpessoais durante infância.

Na Educação Infantil, o brincar ocupa lugar central nas práticas pedagógicas, considerando que atividades lúdicas possibilitam experiências de descoberta, imaginação, criatividade e interação social importantes para desenvolvimento infantil.

As brincadeiras permitem que crianças explorem ambiente ao seu redor, experimentem situações do cotidiano e construam conhecimentos relacionados ao mundo em que vivem de maneira espontânea e prazerosa.

Além disso, brincar favorece desenvolvimento da autonomia e da capacidade de resolução de problemas, considerando que durante atividades lúdicas as crianças precisam tomar decisões, criar estratégias e encontrar soluções para diferentes desafios presentes nas brincadeiras.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento cognitivo proporcionado pelas brincadeiras durante infância, considerando que atividades lúdicas estimulam memória, atenção, concentração, raciocínio lógico, imaginação e criatividade das crianças.

Os jogos pedagógicos, brincadeiras simbólicas e atividades recreativas favorecem desenvolvimento da linguagem oral e escrita, permitindo ampliação do vocabulário e fortalecimento das habilidades comunicativas durante experiências sociais e escolares.

A brincadeira de faz de conta, por exemplo, representa importante instrumento para desenvolvimento cognitivo infantil, considerando que permite construção da imaginação, da criatividade e da representação simbólica durante interações sociais.

Quando criança brinca de casinha, escola, médico ou supermercado, ela reproduz situações observadas no cotidiano social, desenvolvendo compreensão sobre papéis sociais, relações humanas e funcionamento da sociedade.

Além disso, brincadeiras simbólicas favorecem desenvolvimento da linguagem e da expressão oral, permitindo que crianças compartilhem ideias, sentimentos e experiências durante interação com outras crianças.

Outro aspecto relevante refere-se à contribuição das brincadeiras para desenvolvimento motor infantil, considerando que atividades físicas e recreativas estimulam coordenação motora ampla e fina durante experiências vivenciadas pelas crianças.

Brincadeiras como correr, pular, dançar, jogar bola, andar de bicicleta e brincar no parque contribuem para fortalecimento muscular, equilíbrio, coordenação, lateralidade e percepção corporal durante infância.

As atividades motoras também favorecem desenvolvimento da saúde física e do bem-estar infantil, considerando que movimento é essencial para crescimento saudável e qualidade de vida das crianças.

Além disso, desenvolvimento motor está diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo, considerando que movimento e aprendizagem caminham juntos durante processo de crescimento infantil.

As brincadeiras que envolvem encaixes, desenhos, pinturas, modelagens e manipulação de objetos pequenos contribuem significativamente para desenvolvimento da coordenação motora fina, habilidade importante para realização das atividades escolares relacionadas à escrita e ao desenho.

Outro ponto importante refere-se ao desenvolvimento social proporcionado pelas brincadeiras durante infância, considerando que atividades lúdicas favorecem convivência, cooperação, diálogo e construção das relações interpessoais entre crianças.

Durante brincadeiras coletivas, as crianças aprendem a compartilhar brinquedos, respeitar regras, esperar sua vez e lidar com frustrações presentes nas interações sociais.

Essas experiências contribuem para desenvolvimento da empatia, da solidariedade e do respeito às diferenças, favorecendo formação de indivíduos mais conscientes e preparados para convivência em sociedade.

Além disso, brincadeiras possibilitam construção da identidade infantil, considerando que durante interação social as crianças desenvolvem percepção sobre si mesmas e sobre relação com outras pessoas presentes no ambiente social.

Outro aspecto relevante refere-se à importância das brincadeiras para desenvolvimento emocional das crianças durante infância, considerando que atividades lúdicas permitem expressão de sentimentos, emoções, desejos e conflitos internos de maneira espontânea e significativa.

Quando brinca, a criança expressa medos, inseguranças, alegrias e experiências vivenciadas no cotidiano familiar e social, favorecendo fortalecimento emocional e desenvolvimento da autoestima.

As brincadeiras também auxiliam crianças no controle das emoções e na aprendizagem relacionada à resolução de conflitos, permitindo desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes para vida em sociedade.

Nesse contexto, brincar representa importante forma de comunicação infantil, considerando que muitas vezes as crianças expressam sentimentos e experiências por meio das brincadeiras antes mesmo de conseguirem verbalizar emoções de maneira organizada.

Outro ponto importante refere-se ao papel da escola na valorização das brincadeiras durante Educação Infantil, considerando que ambiente escolar deve proporcionar experiências lúdicas capazes de favorecer desenvolvimento integral das crianças.

As práticas pedagógicas precisam reconhecer brincar como direito fundamental da infância e como importante instrumento de aprendizagem no contexto educacional contemporâneo.

Entretanto, muitas instituições escolares ainda valorizam excessivamente atividades mecânicas e conteudistas, reduzindo espaço destinado às brincadeiras durante rotina pedagógica da Educação Infantil.

Essa realidade compromete desenvolvimento infantil, considerando que crianças aprendem melhor quando possuem liberdade para explorar, experimentar e participar ativamente das experiências educativas realizadas no ambiente escolar.

Diante dessa realidade, torna-se necessário desenvolvimento de propostas pedagógicas mais humanizadas, participativas e alinhadas às necessidades da infância contemporânea.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor durante desenvolvimento das brincadeiras na Educação Infantil, considerando que educador atua como mediador das experiências lúdicas e responsável pela organização do ambiente educativo.

O professor precisa planejar atividades capazes de estimular criatividade, participação, interação social e desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e emocionais das crianças durante experiências escolares.

Além disso, educador deve observar brincadeiras infantis como importantes instrumentos para compreensão do desenvolvimento, das dificuldades e das potencialidades apresentadas

pelas crianças no ambiente escolar.

As observações realizadas durante atividades lúdicas permitem identificação das necessidades individuais dos estudantes e contribuem para planejamento das práticas pedagógicas mais adequadas ao desenvolvimento infantil.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de organização dos espaços escolares para valorização do brincar na Educação Infantil, considerando que ambientes acolhedores, seguros e estimulantes favorecem desenvolvimento das experiências lúdicas.

Salas de aula, parques, brinquedotecas e espaços recreativos precisam ser planejados de maneira a possibilitar liberdade de movimento, exploração e interação social entre crianças.

Além disso, materiais pedagógicos e brinquedos utilizados durante brincadeiras devem ser adequados à faixa etária infantil e capazes de estimular criatividade, imaginação e desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas.

Outro ponto relevante refere-se à participação da família no incentivo às brincadeiras durante infância, considerando que ambiente familiar possui grande influência no desenvolvimento infantil.

As experiências lúdicas realizadas em casa fortalecem vínculos afetivos entre pais e filhos e contribuem para desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças durante cotidiano familiar.

Entretanto, avanço das tecnologias digitais e mudanças presentes na sociedade contemporânea têm reduzido tempo destinado às brincadeiras tradicionais durante infância.

Muitas crianças passam grande parte do tempo utilizando aparelhos eletrônicos, realidade que pode comprometer desenvolvimento motor, social e emocional quando utilização ocorre de maneira excessiva e sem acompanhamento adequado.

Embora tecnologias possam apresentar contribuições pedagógicas importantes, torna-se necessário equilíbrio entre atividades digitais e brincadeiras presenciais relacionadas ao movimento, à interação social e à criatividade infantil.

Outro aspecto importante refere-se à inclusão escolar durante brincadeiras na Educação Infantil, considerando que atividades lúdicas favorecem participação de todas as crianças independentemente das diferenças físicas, cognitivas ou sociais presentes no ambiente escolar.

As brincadeiras possibilitam adaptação das atividades conforme necessidades individuais dos estudantes, promovendo inclusão, cooperação e valorização da diversidade durante experiências pedagógicas.

Nesse sentido, brincar representa importante estratégia para fortalecimento das práticas inclusivas e construção de ambientes escolares mais democráticos e acolhedores para todas as crianças.

Outro ponto relevante refere-se à relação entre brincadeiras e desenvolvimento da linguagem infantil, considerando que atividades lúdicas favorecem comunicação oral, ampliação do vocabulário e desenvolvimento das habilidades relacionadas à expressão verbal.

As músicas, histórias, dramatizações e jogos simbólicos estimulam linguagem e contribuem

para fortalecimento da comunicação durante interações sociais realizadas no ambiente escolar e familiar.

Além disso, brincadeiras contribuem para desenvolvimento da imaginação e da criatividade, habilidades importantes para construção da aprendizagem significativa durante infância.

As crianças precisam de oportunidades para criar, imaginar, experimentar e participar ativamente das experiências educativas, considerando que desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações realizadas com ambiente e com outras pessoas.

Outro aspecto relevante refere-se à importância do brincar para construção da autonomia infantil, considerando que durante brincadeiras as crianças aprendem a tomar decisões, criar estratégias e resolver problemas de maneira independente.

Essas experiências fortalecem confiança, autoestima e senso de responsabilidade, contribuindo para formação integral dos estudantes durante processo educativo.

Além disso, brincar favorece desenvolvimento da curiosidade e do interesse das crianças pela descoberta do mundo, permitindo construção das aprendizagens relacionadas ao cotidiano social e cultural.

Outro ponto importante refere-se ao fato de que brincadeiras auxiliam no combate ao estresse e à ansiedade infantil, proporcionando momentos de prazer, descontração e bem-estar emocional durante infância.

As atividades lúdicas tornam ambiente escolar mais acolhedor e significativo para as crianças, favorecendo participação ativa nas experiências educativas realizadas no cotidiano pedagógico.

Nesse sentido, o brincar deve ser compreendido como elemento essencial para desenvolvimento infantil e não apenas como momento de recreação sem finalidade pedagógica.

A valorização das brincadeiras na Educação Infantil contribui para construção de práticas pedagógicas mais humanas, democráticas e alinhadas às necessidades das crianças na sociedade contemporânea.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de formação continuada dos professores para utilização adequada das atividades lúdicas no contexto educacional.

Muitos educadores ainda enfrentam dificuldades relacionadas ao planejamento das brincadeiras pedagógicas e à compreensão sobre importância do brincar para desenvolvimento infantil.

Dessa forma, torna-se necessário ampliar investimentos em formação docente e em políticas públicas educacionais capazes de fortalecer valorização do brincar na Educação Infantil.

Além disso, escolas precisam reconhecer infância como período marcado pela curiosidade, pela imaginação, pelo movimento e pela necessidade de interação social durante processo de aprendizagem.

Conclui-se que brincadeiras exercem papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social das crianças, contribuindo significativamente para construção da aprendizagem significativa e para formação integral dos estudantes na Educação Infantil contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar representa uma das atividades mais importantes da infância, considerando que por meio das brincadeiras as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, emocionais, afetivas e sociais fundamentais para formação integral durante processo de crescimento e aprendizagem.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que brincadeiras não devem ser vistas apenas como momentos de entretenimento ou passatempo infantil, mas como importantes instrumentos pedagógicos capazes de favorecer desenvolvimento humano de maneira significativa e prazerosa.

As atividades lúdicas contribuem diretamente para construção do conhecimento, permitindo que crianças explorem ambiente, experimentem situações do cotidiano e desenvolvam capacidades relacionadas à imaginação, criatividade, linguagem e resolução de problemas.

No aspecto cognitivo, verificou-se que brincadeiras estimulam memória, atenção, concentração, raciocínio lógico e desenvolvimento da linguagem oral e escrita, favorecendo construção das aprendizagens relacionadas ao ambiente escolar e social.

Além disso, atividades lúdicas possibilitam desenvolvimento da imaginação e da criatividade, permitindo que crianças expressem pensamentos, sentimentos e experiências vivenciadas no cotidiano familiar e escolar.

Outro aspecto importante identificado durante pesquisa refere-se à contribuição das brincadeiras para desenvolvimento motor infantil, considerando que atividades físicas e recreativas favorecem coordenação motora ampla e fina, equilíbrio, lateralidade e percepção corporal durante infância.

As brincadeiras que envolvem movimento auxiliam no fortalecimento muscular, no desenvolvimento físico saudável e na melhoria da qualidade de vida das crianças, tornando-se fundamentais para crescimento integral durante primeiros anos de vida.

No campo social, constatou-se que brincadeiras favorecem convivência, cooperação, respeito às regras e fortalecimento das relações interpessoais entre crianças, contribuindo para formação de indivíduos mais conscientes e preparados para vida em sociedade.

Durante brincadeiras coletivas, as crianças aprendem a compartilhar brinquedos, resolver conflitos, trabalhar em equipe e respeitar diferenças presentes nas interações sociais, desenvolvendo valores relacionados à empatia, solidariedade e convivência democrática.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento emocional proporcionado pelas brincadeiras, considerando que atividades lúdicas permitem expressão de sentimentos, emoções e desejos de maneira espontânea e significativa.

O brincar contribui para fortalecimento da autoestima, da confiança e da autonomia infantil, favorecendo desenvolvimento emocional saudável e auxiliando crianças no enfrentamento das dificuldades e desafios presentes no cotidiano.

A pesquisa também destacou importância do papel da escola na valorização do brincar durante Educação Infantil, considerando que ambiente escolar deve proporcionar experiências lúdicas capazes de favorecer desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, práticas pedagógicas precisam reconhecer brincar como direito fundamental da infância e como importante estratégia para construção da aprendizagem significativa no contexto educacional contemporâneo.

Entretanto, verificou-se que muitas instituições escolares ainda priorizam metodologias tradicionais centradas apenas na transmissão de conteúdos, reduzindo espaço destinado às brincadeiras durante rotina pedagógica.

Essa realidade demonstra necessidade de reorganização das práticas educacionais e fortalecimento de propostas pedagógicas mais humanizadas, participativas e alinhadas às necessidades da infância contemporânea.

Outro ponto importante refere-se ao papel do professor como mediador das experiências lúdicas, considerando que educador possui responsabilidade de planejar atividades capazes de estimular criatividade, participação e desenvolvimento das habilidades infantis durante processo educativo.

Além disso, observação das brincadeiras permite compreensão mais ampla sobre desenvolvimento das crianças, auxiliando identificação das dificuldades, interesses e potencialidades apresentadas pelos estudantes no ambiente escolar.

A participação da família também se mostrou fundamental para fortalecimento das brincadeiras durante infância, considerando que experiências lúdicas realizadas no ambiente familiar contribuem para desenvolvimento afetivo, emocional e social das crianças.

Quando família e escola trabalham de maneira colaborativa, torna-se possível oferecer experiências mais significativas e favoráveis ao desenvolvimento integral infantil.

Outro aspecto relevante identificado durante pesquisa refere-se aos impactos das tecnologias digitais na infância contemporânea, considerando que utilização excessiva de aparelhos eletrônicos pode reduzir tempo destinado às brincadeiras tradicionais e comprometer desenvolvimento social e motor das crianças.

Diante dessa realidade, torna-se necessário equilíbrio entre utilização das tecnologias e valorização das brincadeiras presenciais relacionadas ao movimento, à criatividade e às interações sociais.

Conclui-se que brincar exerce papel essencial no desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social das crianças, representando importante instrumento para construção da aprendizagem significativa e para formação integral dos estudantes na Educação Infantil.

Portanto, torna-se necessário ampliar valorização das brincadeiras no contexto escolar e familiar, reconhecendo ludicidade como elemento fundamental para desenvolvimento infantil e para construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, humanizadas e comprometidas com necessidades da infância contemporânea.

REFERÊNCIAS

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do educador. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2009.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

A INTERSECCIONALIDADE COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES DO FEMINISMO NEGRO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA



INTERSECTIONALITY AS A PEDAGOGICAL PRINCIPLE: CONTRIBUTIONS OF BLACK FEMINISM TO BASIC EDUCATION

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

A Educação Básica brasileira tem sido desafiada a enfrentar desigualdades historicamente produzidas por relações de poder que articulam raça, gênero e classe social. Nesse contexto, a interseccionalidade, conceito desenvolvido por Kimberlé Crenshaw e aprofundado por autoras do feminismo negro, constitui uma importante ferramenta teórico-metodológica para compreender as múltiplas formas de opressão que atravessam as experiências dos sujeitos no espaço escolar. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições do feminismo negro para a construção de uma pedagogia interseccional na Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada na revisão de literatura de obras e produções acadêmicas de autoras negras e feministas, entre as quais se destacam Kimberlé Crenshaw, Patricia Hill Collins, bell hooks, Angela Davis, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Carla Akotirene e Nilma Lino Gomes. A análise evidencia que a perspectiva interseccional possibilita compreender de maneira mais ampla os processos de exclusão, silenciamento e desigualdade presentes no contexto educacional, ao mesmo tempo em que contribui para a formulação de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a valorização da diversidade e a justiça social. Conclui-se que o feminismo negro oferece aportes teóricos e políticos fundamentais para a construção de uma educação crítica, antirracista e inclusiva, capaz de reconhecer a pluralidade das experiências dos estudantes e promover transformações nas práticas educativas e curriculares.

Palavras-chave: Interseccionalidade; Feminismo negro; Educação Básica; Pedagogia interseccional; Educação antirracista.

ABSTRACT

Brazilian basic education faces the challenge of addressing inequalities historically produced by power relations that intertwine race, gender, and social class. In this context, intersectionality—a concept developed by Kimberlé Crenshaw and further elaborated by Black feminist scholars—serves as a vital theoretical-methodological tool for understanding the multiple forms of oppression that shape individuals' experiences within the school environment. This article aims to analyze the contributions of Black feminism to the development of an intersectional pedagogy in basic education. It is a qualitative, bibliographic study based on a literature review of works and academic productions by Black feminist authors, notably Kimberlé Crenshaw, Patricia Hill Collins, bell hooks, Angela Davis, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Carla Akotirene, and Nilma Lino Gomes. The analysis demonstrates that an intersectional perspective allows for a broader understanding of the processes of exclusion, silencing, and inequality present in the educational context, while also contributing to the formulation of pedagogical practices committed to equity, the valuing of diversity, and social justice. The study concludes that Black feminism offers fundamental theoretical and political insights for building a critical, anti-racist, and inclusive education system capable of acknowledging the plurality of students' experiences and fostering transformations in educational and curricular practices.

Keywords: Intersectionality; Black feminism; Basic education; Intersectional pedagogy; Anti-racist education.

INTRODUÇÃO

A Educação Básica brasileira está inserida em uma sociedade historicamente marcada por profundas desigualdades raciais, de gênero e de classe, cujos efeitos repercutem diretamente nas trajetórias escolares, nas oportunidades educacionais e nos processos de construção identitária dos sujeitos.

Embora avanços normativos e políticas públicas voltadas à democratização do ensino tenham ampliado o acesso à escola, persistem desafios relacionados à permanência, ao reconhecimento das diferenças e ao enfrentamento das múltiplas formas de discriminação presentes no cotidiano escolar.

Nesse contexto, torna-se necessário desenvolver perspectivas analíticas capazes de compreender a complexidade das desigualdades que atravessam os espaços educativos e influenciam as experiências dos estudantes.

Nas últimas décadas, a interseccionalidade tem se consolidado como um importante referencial teórico para a compreensão das relações entre diferentes sistemas de opressão. Inicialmente sistematizada por Kimberlé Crenshaw (1989), essa perspectiva evidencia que categorias como raça, gênero, classe social, sexualidade e território não atuam de forma isolada, mas se articulam na produção de experiências específicas de privilégio e subalternização.

Ao deslocar o olhar de análises fragmentadas para uma compreensão integrada das estruturas de poder, a interseccionalidade oferece importantes contribuições para o campo educacional, permitindo compreender como diferentes marcadores sociais influenciam o acesso ao conhecimento, a participação escolar e os processos de aprendizagem.

Entretanto, reduzir a interseccionalidade a uma simples sobreposição de identidades ou categorias sociais significa desconsiderar sua potência crítica e política.

Conforme argumenta Akotirene (2019), a interseccionalidade constitui uma ferramenta teórico-metodológica voltada à análise das estruturas que sustentam o racismo, o capitalismo e o patriarcado, possibilitando compreender como essas formas de dominação operam simultaneamente na produção das desigualdades sociais. Tal perspectiva desloca o debate para além da diversidade entendida apenas como representação, permitindo problematizar os mecanismos estruturais que produzem exclusões e silenciamentos em diferentes instituições, entre elas a escola.

As contribuições do feminismo negro foram fundamentais para a consolidação dessa perspectiva. Intelectuais como Patricia Hill Collins, bell hooks, Angela Davis, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Audre Lorde questionaram os limites de teorias universalizantes que tratavam as experiências das mulheres como homogêneas, ignorando as especificidades vividas por mulheres negras em contextos marcados pela articulação entre racismo e sexismo.

Ao denunciar a invisibilização dessas experiências, o feminismo negro produziu não apenas uma crítica social, mas também uma crítica epistemológica, evidenciando que a produção do conhecimento é atravessada por relações de poder que definem quais vozes são legitimadas e quais são historicamente silenciadas.

Nessa direção, Patricia Hill Collins (2019) defende que os grupos socialmente marginalizados desenvolvem perspectivas específicas sobre a realidade em razão de suas experiências históricas de exclusão e resistência.

Tal compreensão, conhecida como epistemologia do ponto de vista, não pressupõe uma hierarquia entre saberes, mas reconhece que diferentes localizações sociais produzem diferentes formas de interpretar o mundo. Para a autora, incorporar essas perspectivas significa ampliar as possibilidades de compreensão da realidade social e questionar os padrões de conhecimento tradicionalmente legitimados pelas instituições acadêmicas e educacionais.

Essa discussão torna-se especialmente relevante no contexto educacional brasileiro, marcado por processos históricos de exclusão e pelo predomínio de referenciais eurocêntricos nos currículos escolares.

Conforme argumenta Carneiro (2011), a invisibilização sistemática dos conhecimentos produzidos por populações negras configura um processo de epistemicídio, entendido como a negação da legitimidade de determinados grupos enquanto produtores de conhecimento.

Na escola, esse fenômeno manifesta-se por meio da ausência de referências negras nos currículos, da desvalorização de saberes oriundos de grupos historicamente marginalizados e da reprodução de narrativas que reforçam desigualdades sociais e raciais.

Sob essa perspectiva, a educação assume um papel central tanto na reprodução quanto no enfrentamento dessas desigualdades. Ao mesmo tempo em que pode reforçar estruturas históricas de exclusão, a escola também possui potencial para promover o reconhecimento da diversidade, a valorização de diferentes formas de conhecimento e a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

Nesse sentido, as contribuições do feminismo negro e da interseccionalidade revelam-se particularmente relevantes para a formulação de propostas educativas capazes de enfrentar os mecanismos de exclusão presentes no contexto escolar.

Diante dessas considerações, este estudo parte do seguinte problema de pesquisa: como os pressupostos teóricos do feminismo negro podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas interseccionais na Educação Básica?

O objetivo geral consiste em analisar as contribuições do feminismo negro para a construção de uma pedagogia interseccional na Educação Básica. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada na revisão de literatura de autoras negras e feministas cujas produções discutem interseccionalidade, educação, relações raciais e epistemologias críticas.

A partir desse percurso, busca-se evidenciar como uma pedagogia interseccional pode contribuir para o enfrentamento do epistemicídio e das desigualdades estruturais que atravessam os processos educativos, fortalecendo práticas comprometidas com a equidade, a inclusão e a democratização do conhecimento.

INTERSECCIONALIDADE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

A interseccionalidade consolidou-se, nas últimas décadas, como uma das mais importantes contribuições teóricas produzidas pelos estudos feministas negros para a compreensão das desigualdades sociais contemporâneas. Embora o termo tenha sido sistematizado por Kimberlé Crenshaw (1989), suas bases conceituais foram construídas a partir das reflexões de intelectuais negras que, desde muito antes, denunciavam a impossibilidade de compreender as experiências das mulheres negras por meio de análises que separavam raça, gênero e classe social.

Nesse sentido, a interseccionalidade emerge como uma crítica às abordagens reducionistas das opressões e como uma proposta analítica capaz de compreender a complexidade das relações de poder que estruturam a vida social.

Ao analisar casos de discriminação sofridos por mulheres negras nos Estados Unidos, Crenshaw (1989) demonstrou que os mecanismos jurídicos e institucionais existentes eram incapazes de reconhecer formas específicas de violência produzidas pela articulação entre racismo e sexismo.

Para a autora, as experiências das mulheres negras não poderiam ser explicadas pela simples soma dessas categorias, uma vez que a interação entre elas produzia formas particulares de exclusão. A partir dessa constatação, a interseccionalidade passou a constituir um instrumento teórico voltado à compreensão dos modos pelos quais diferentes sistemas de dominação operam simultaneamente na produção das desigualdades.

Contudo, reduzir a interseccionalidade a uma sobreposição de identidades ou a uma mera soma de opressões representa uma simplificação que esvazia sua potência analítica e política.

Conforme argumenta Akotirene (2019), a interseccionalidade não deve ser compreendida como um catálogo de diferenças sociais, mas como uma ferramenta crítica destinada a analisar a forma como racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado articulam-se na manutenção das estruturas de poder. Para a autora, trata-se de uma metodologia comprometida com a compreensão das dinâmicas de exclusão que afetam determinados grupos sociais e com a produção de estratégias capazes de enfrentar essas desigualdades.

Essa perspectiva desloca a discussão para além do reconhecimento das identidades, direcionando-a para a análise das estruturas que produzem privilégios e vulnerabilidades. Nessa direção, a interseccionalidade permite compreender que os sujeitos não vivenciam as opressões de maneira fragmentada, mas experimentam simultaneamente diferentes formas de subordinação que influenciam suas trajetórias sociais, educacionais e culturais.

Tal compreensão torna-se especialmente relevante para o campo da educação, uma vez que possibilita analisar como as desigualdades escolares são produzidas e reproduzidas por mecanismos que extrapolam os limites da instituição escolar.

As contribuições de Patricia Hill Collins ampliam significativamente esse debate ao situar a interseccionalidade no âmbito da produção do conhecimento. Para a autora, as relações de poder organizam-se por meio de uma matriz de dominação, na qual diferentes sistemas de opressão atuam de forma interdependente (Collins, 2019).

Essa compreensão permite superar leituras lineares da realidade social e reconhecer que raça, gênero, classe, sexualidade e outros marcadores sociais constituem dimensões inseparáveis da experiência humana. Ao mesmo tempo, Collins destaca que os sujeitos localizados em posições historicamente marginalizadas desenvolvem formas particulares de interpretar o mundo, uma vez que suas experiências lhes permitem identificar mecanismos de dominação frequentemente invisíveis para grupos privilegiados.

A epistemologia do ponto de vista, desenvolvida por Collins, constitui importante contribuição para o campo educacional. Ao reconhecer a legitimidade dos conhecimentos produzidos por grupos historicamente silenciados, essa perspectiva questiona a pretensa neutralidade dos saberes tradicionalmente valorizados pelas instituições escolares e acadêmicas.

Assim, a interseccionalidade deixa de ser apenas uma ferramenta de análise das desigualdades e passa a constituir uma crítica às formas hegemônicas de produção do conhecimento, contribuindo para o enfrentamento dos processos de epistemicídio discutidos por Carneiro (2011).

Nesse contexto, as reflexões de Audre Lorde oferecem importantes contribuições para a compreensão das diferenças como elementos constitutivos da vida social e da produção do conhecimento. Ao afirmar que as diferenças não devem ser apenas toleradas, mas reconhecidas como fontes de criatividade, resistência e transformação política, Lorde (2019) questiona modelos sociais que tratam a diversidade como problema ou obstáculo.

Para a autora, o reconhecimento das diferenças constitui condição necessária para a construção de relações mais democráticas e para a superação das desigualdades historicamente produzidas. Tal compreensão possui implicações significativas para a educação, uma vez que desafia práticas pedagógicas fundamentadas na homogeneização dos sujeitos e na invisibilização de experiências diversas.

A partir dessas contribuições, a interseccionalidade pode ser compreendida não apenas como uma categoria analítica, mas como uma perspectiva epistemológica e política comprometida com a transformação social. Sua relevância para a educação reside na capacidade de evidenciar que os processos de ensino e aprendizagem são atravessados por relações de poder que influenciam o acesso ao conhecimento, a construção das identidades e as oportunidades educacionais.

Dessa forma, compreender as desigualdades escolares exige considerar os múltiplos marcadores sociais que atravessam as experiências dos estudantes e reconhecer que tais marcadores operam de maneira articulada e não isolada.

No contexto da Educação Básica, essa perspectiva possibilita problematizar práticas curriculares, materiais didáticos e concepções pedagógicas que historicamente privilegiaram determinados grupos sociais em detrimento de outros.

Ao evidenciar os mecanismos pelos quais determinadas vozes são silenciadas e determinados conhecimentos são legitimados, a interseccionalidade contribui para a construção de práticas educativas comprometidas com a democratização do conhecimento e com o reconhecimento da pluralidade de experiências presentes na escola. Mais do que identificar desigualdades, trata-se de compreender os processos que as produzem e de construir estratégias pedagógicas capazes de enfrentá-las.

Desse modo, a interseccionalidade constitui um importante referencial para a construção de uma educação comprometida com a justiça social, a equidade e a valorização da diversidade. Ao articular análise crítica das estruturas de poder, reconhecimento das diferenças e questionamento das hierarquias epistemológicas, essa perspectiva oferece bases teóricas consistentes para a formulação de propostas pedagógicas alinhadas aos princípios defendidos pelo feminismo negro. É justamente nessa articulação entre produção de conhecimento, enfrentamento do epistemicídio e transformação das práticas educativas que se situam as contribuições da interseccionalidade para a Educação Básica.

O feminismo negro constitui um campo teórico, político e epistemológico que emerge da necessidade de compreender as experiências das mulheres negras em sociedades estruturadas pelo racismo, pelo patriarcado e pelas desigualdades de classe.

Diferentemente de perspectivas que analisam essas categorias de forma isolada, o feminismo negro parte do entendimento de que as opressões são produzidas de maneira articulada e, por essa razão, exigem abordagens igualmente complexas para sua compreensão e enfrentamento.

Mais do que uma crítica às desigualdades sociais, trata-se de um projeto intelectual comprometido com a produção de conhecimentos capazes de desafiar estruturas históricas de dominação e ampliar as possibilidades de justiça social. Uma das principais contribuições do feminismo negro consiste no questionamento da universalização das experiências humanas presentes em diferentes campos do conhecimento.

Conforme argumenta bell hooks (2019), grande parte das teorias feministas e educacionais foi construída a partir das experiências de grupos socialmente privilegiados, especialmente homens brancos e, posteriormente, mulheres brancas de classe média. Como consequência, as vivências de mulheres negras foram frequentemente invisibilizadas ou tratadas como experiências periféricas.

Ao denunciar essa exclusão, o feminismo negro evidencia que a produção do conhecimento não ocorre em contextos neutros, mas está diretamente relacionada às relações de poder que definem quais vozes são legitimadas e quais são silenciadas. Essa crítica encontra ressonância nas reflexões de Collins (2019), para quem as experiências das mulheres negras constituem um importante ponto de vista para a compreensão das estruturas sociais.

A autora argumenta que sujeitos historicamente marginalizados desenvolvem perspectivas específicas sobre os mecanismos de dominação justamente porque vivenciam seus efeitos de maneira direta. Nesse sentido, a epistemologia do ponto de vista proposta por Collins desafia concepções tradicionais de objetividade e contribui para a valorização de formas de conhecimento produzidas a partir das experiências de grupos subalternizados.

No campo educacional, essa perspectiva possibilita questionar currículos que privilegiam determinados referenciais culturais e intelectuais em detrimento de outros, reforçando processos de exclusão e invisibilização.

As reflexões de Carneiro (2011) aprofundam esse debate ao introduzir o conceito de epistemicídio, compreendido como a desqualificação sistemática dos conhecimentos produzidos por grupos historicamente oprimidos. Segundo a autora, o epistemicídio constitui uma das formas mais persistentes de dominação, uma vez que compromete não apenas o acesso ao conhecimento, mas também o reconhecimento dos sujeitos como produtores legítimos de saberes.

No contexto educacional, esse processo manifesta-se por meio da ausência de intelectuais negros nos currículos, da valorização quase exclusiva de referenciais eurocêntricos e da marginalização de conhecimentos produzidos por populações negras, indígenas e outros grupos historicamente excluídos.

A crítica ao epistemicídio também está presente nas contribuições de Lélia Gonzalez (2020), que denunciou a persistência do racismo na formação cultural e educacional brasileira. Ao problematizar o mito da democracia racial, a autora evidenciou como a sociedade brasileira construiu mecanismos sofisticados de invisibilização das desigualdades raciais, frequentemente naturalizadas nos discursos institucionais e educacionais.

Para Gonzalez, compreender a realidade brasileira exige reconhecer o papel central da população negra na constituição da identidade nacional e questionar narrativas históricas que silenciam suas contribuições intelectuais, políticas e culturais.

Nessa mesma direção, Audre Lorde (2019) destaca que as diferenças não devem ser entendidas como obstáculos à construção de projetos coletivos, mas como fontes de potência política e transformação social. Ao afirmar que não são as diferenças que nos dividem, mas a incapacidade de reconhecê-las e valorizá-las, a autora oferece importantes contribuições para o campo educacional.

Em contextos escolares marcados pela diversidade, o reconhecimento das diferenças torna-se condição fundamental para a construção de práticas pedagógicas democráticas, capazes de acolher múltiplas formas de existência e conhecimento.

As contribuições do feminismo negro para a educação, entretanto, não se limitam à crítica das desigualdades. Bell hooks (2017) propõe uma concepção de educação fundamentada na liberdade, no diálogo e na participação ativa dos sujeitos no processo de construção do conhecimento.

Em sua perspectiva, a sala de aula deve constituir-se como um espaço de transformação social, no qual estudantes e professores possam desenvolver consciência crítica acerca das estruturas de poder que organizam a sociedade.

Sua proposta de pedagogia engajada rompe com modelos tradicionais de ensino baseados na transmissão vertical do conhecimento e aproxima-se dos princípios da interseccionalidade ao reconhecer que as experiências dos sujeitos influenciam seus processos de aprendizagem e suas formas de participação na vida escolar.

Essa compreensão dialoga com as reflexões de Conceição Evaristo sobre a escrevivência. Ao valorizar narrativas produzidas a partir das experiências vividas por mulheres negras, a autora evidencia a importância da memória, da subjetividade e da experiência como dimensões legítimas da produção de conhecimento.

Embora desenvolvida no campo literário, a noção de escrevivência oferece importantes contribuições para a educação ao possibilitar o reconhecimento das histórias de vida dos estudantes como elementos constitutivos dos processos educativos.

Dessa forma, amplia-se a compreensão de que ensinar e aprender envolvem não apenas conteúdos formais, mas também experiências, identidades e trajetórias historicamente situadas.

No contexto brasileiro, Nilma Lino Gomes (2017) destaca que a construção de uma educação comprometida com a equidade racial exige o reconhecimento da diversidade como princípio estruturante das práticas pedagógicas. Para a autora, a implementação de políticas educacionais voltadas para a

valorização das relações étnico-raciais representa um importante avanço, mas sua efetivação depende da transformação das concepções que orientam o currículo, a formação docente e as práticas escolares.

Nessa perspectiva, combater o racismo na educação implica também enfrentar os mecanismos de epistemicídio que historicamente limitaram a presença de sujeitos negros como produtores de conhecimento.

Assim, o feminismo negro oferece importantes contribuições para a compreensão das desigualdades educacionais ao evidenciar que os processos de exclusão presentes na escola não podem ser dissociados das estruturas sociais mais amplas que organizam a sociedade.

Ao mesmo tempo, apresenta possibilidades concretas de transformação ao valorizar saberes historicamente marginalizados, questionar hierarquias epistemológicas e defender práticas educativas fundamentadas no diálogo, na participação e no reconhecimento das diferenças.

Dessa forma, o feminismo negro constitui não apenas uma crítica às desigualdades existentes, mas também um projeto pedagógico comprometido com a democratização do conhecimento e com a construção de uma educação socialmente justa

CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA INTERSECCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A construção de uma pedagogia interseccional na Educação Básica exige mais do que o reconhecimento da diversidade presente no espaço escolar. Implica compreender que as desigualdades educacionais são produzidas por estruturas históricas de poder que atravessam as experiências dos sujeitos e influenciam o acesso ao conhecimento, a participação escolar e as oportunidades de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, a interseccionalidade e o feminismo negro oferecem referenciais teóricos capazes de orientar práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a valorização das diferenças e a democratização do conhecimento.

Um dos primeiros desafios para a consolidação de uma pedagogia interseccional consiste no enfrentamento dos processos de epistemicídio presentes na educação. Conforme argumenta Carneiro (2011), a exclusão sistemática de determinados grupos sociais dos espaços de produção e validação do conhecimento constitui uma das formas mais profundas de dominação.

No contexto escolar, o epistemicídio manifesta-se por meio da invisibilização de intelectuais negros, da valorização quase exclusiva de referenciais eurocêntricos e da marginalização de saberes produzidos por populações historicamente subalternizadas.

Dessa forma, uma pedagogia interseccional deve assumir o compromisso de ampliar as referências epistemológicas presentes na escola, reconhecendo a legitimidade de diferentes formas de conhecimento e promovendo o diálogo entre distintas matrizes culturais.

Nessa direção, a revisão crítica do currículo constitui uma dimensão central das práticas pedagógicas interseccionais. Historicamente, os currículos escolares foram organizados a partir de

perspectivas que privilegiaram narrativas produzidas por grupos socialmente dominantes, contribuindo para a reprodução de desigualdades e para o silenciamento de outras experiências históricas.

A partir das contribuições de (2017), compreende-se que a construção de uma educação democrática exige a incorporação de perspectivas capazes de representar a diversidade da sociedade brasileira. Isso implica não apenas incluir conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira, indígena e de outros grupos marginalizados, mas também questionar as estruturas que definem quais conhecimentos são considerados legítimos e quais permanecem invisibilizados.

Nesse contexto, a Lei nº 10.639/2003 representa um marco importante para a educação brasileira ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Entretanto, sua efetivação não pode restringir-se à inclusão pontual de conteúdos curriculares.

Uma perspectiva interseccional exige que a legislação seja compreendida como parte de um projeto mais amplo de transformação das relações de poder presentes na escola. Isso significa promover a presença de intelectuais negras e negros nos materiais didáticos, ampliar referências culturais e científicas e possibilitar que estudantes reconheçam a pluralidade de sujeitos que contribuem para a produção do conhecimento.

Outro elemento fundamental para a construção de uma pedagogia interseccional encontra-se na valorização das experiências dos sujeitos como fontes legítimas de conhecimento.

As contribuições de bell hooks (2017) para a pedagogia engajada oferecem importantes subsídios para essa reflexão. Ao defender uma educação baseada no diálogo, na participação e na construção coletiva do saber, a autora rompe com modelos pedagógicos centrados na transmissão unilateral de conteúdos e propõe uma prática educativa que reconhece estudantes e professores como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, ensinar não significa apenas transmitir informações, mas criar condições para que diferentes experiências possam ser compartilhadas, problematizadas e transformadas em conhecimento.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Conceição Evaristo acerca da escrevivência. Ao valorizar narrativas produzidas a partir das vivências de mulheres negras, a autora evidencia que experiências historicamente silenciadas constituem importantes fontes de conhecimento e resistência.

No campo educacional, essa perspectiva contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam as histórias de vida dos estudantes, suas identidades e seus contextos socioculturais como elementos relevantes para os processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a escola passa a constituir-se como um espaço em que diferentes vozes podem ser ouvidas e valorizadas.

As reflexões de Audre Lorde também oferecem importantes contribuições para a construção de uma pedagogia interseccional. Ao compreender as diferenças como fontes de potência política e não como obstáculos à convivência social, a autora desafia práticas educacionais baseadas na homogeneização dos sujeitos.

Em contextos escolares marcados pela diversidade, reconhecer as diferenças significa criar condições para que distintas identidades, experiências e formas de conhecimento possam coexistir de maneira respeitosa e democrática. Assim, a diversidade deixa de ser tratada como exceção e passa a constituir um princípio estruturante da prática pedagógica.

A formação docente representa outra dimensão indispensável para a efetivação de uma pedagogia interseccional. O reconhecimento das desigualdades que atravessam o contexto escolar exige que professores desenvolvam competências teóricas e metodológicas capazes de compreender as múltiplas formas de opressão que afetam os estudantes.

Isso implica promover processos formativos que abordem questões relacionadas às relações raciais, aos estudos de gênero, à inclusão, aos direitos humanos e às perspectivas decoloniais, possibilitando que os profissionais da educação atuem de maneira crítica diante das desigualdades presentes na escola.

Além disso, a perspectiva interseccional contribui para que educadores compreendam que estudantes não vivenciam a escola da mesma maneira. As experiências escolares são influenciadas por diferentes marcadores sociais, como raça, gênero, classe social, território e deficiência, produzindo condições específicas de participação e aprendizagem.

Reconhecer essa complexidade não significa individualizar os problemas educacionais, mas compreender que a promoção da equidade exige estratégias pedagógicas capazes de considerar as diferentes realidades presentes no ambiente escolar.

Desse modo, uma pedagogia interseccional inspirada pelo feminismo negro pode ser compreendida como um projeto educativo comprometido com o enfrentamento do epistemicídio, a valorização da diversidade epistemológica, o reconhecimento das experiências dos sujeitos e a transformação das relações de poder que atravessam os processos educativos.

Mais do que uma metodologia de ensino, trata-se de uma perspectiva ética, política e pedagógica voltada para a construção de uma educação capaz de promover justiça social, reconhecimento e participação democrática.

Ao incorporar as contribuições da interseccionalidade e do feminismo negro, a Educação Básica amplia suas possibilidades de constituir-se como espaço de produção de conhecimento, emancipação e transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições do feminismo negro para a construção de uma pedagogia interseccional na Educação Básica, tomando como base uma revisão de literatura fundamentada nas produções de autoras negras e feministas que se dedicam à compreensão das desigualdades sociais, educacionais e epistemológicas.

Partiu-se da compreensão de que as experiências escolares são atravessadas por múltiplas relações de poder e que a análise dessas dinâmicas exige abordagens capazes de considerar a articulação entre diferentes marcadores sociais, como raça, gênero e classe.

Ao longo da discussão, evidenciou-se que a interseccionalidade constitui uma importante ferramenta analítica, política e epistemológica para a compreensão das desigualdades presentes no contexto educacional.

As contribuições de Kimberlé Crenshaw, Patricia Hill Collins e Carla Akotirene permitiram compreender que as opressões não operam de forma isolada, mas se articulam na produção de experiências específicas de exclusão e privilégio. Tal perspectiva possibilita ampliar a análise das desigualdades escolares, superando explicações simplificadoras e reconhecendo a complexidade das relações sociais que atravessam os processos educativos.

O estudo também demonstrou que o feminismo negro ultrapassa a condição de campo teórico voltado à denúncia das desigualdades, constituindo-se como uma importante perspectiva de produção de conhecimento e de transformação social.

As reflexões de bell hooks, Angela Davis, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Audre Lorde, Conceição Evaristo e Nilma Lino Gomes evidenciam a necessidade de questionar estruturas históricas de exclusão que limitam o reconhecimento de determinados sujeitos como produtores legítimos de saberes.

Nesse sentido, a crítica ao epistemicídio emerge como uma das contribuições centrais do feminismo negro para o campo educacional, ao revelar os mecanismos por meio dos quais conhecimentos, histórias e experiências de grupos historicamente marginalizados são sistematicamente invisibilizados nos espaços escolares.

A partir dessas reflexões, argumentou-se que a construção de uma pedagogia interseccional representa uma possibilidade concreta de enfrentamento das desigualdades educacionais e dos processos de epistemicídio presentes na Educação Básica.

Tal pedagogia caracteriza-se pelo reconhecimento da pluralidade epistemológica, pela valorização das experiências dos sujeitos, pela revisão crítica dos currículos escolares, pela ampliação da representatividade nos materiais didáticos e pela promoção de práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo, na participação e na justiça social.

Mais do que incorporar novos conteúdos ao currículo, trata-se de transformar concepções de ensino e aprendizagem historicamente estruturadas por hierarquias raciais, de gênero e de classe.

Nesse contexto, as contribuições do feminismo negro revelam-se particularmente relevantes para a formação docente e para a construção de práticas educativas comprometidas com a equidade.

Ao reconhecer que diferentes sujeitos vivenciam a escola de maneiras distintas, a perspectiva interseccional oferece subsídios para a elaboração de estratégias pedagógicas mais sensíveis às múltiplas realidades presentes nas salas de aula, fortalecendo processos educativos capazes de promover pertencimento, reconhecimento e participação democrática.

Do ponto de vista acadêmico, este estudo contribui para o fortalecimento do diálogo entre os campos da interseccionalidade, do feminismo negro e da educação, evidenciando o potencial dessas perspectivas para a compreensão das desigualdades educacionais contemporâneas.

Além disso, reforça a importância de ampliar a presença de autoras negras nos debates educacionais, reconhecendo suas produções como referenciais fundamentais para a construção de epistemologias críticas e socialmente comprometidas.

Por fim, considera-se que a construção de uma pedagogia interseccional inspirada pelo feminismo negro constitui não apenas uma possibilidade teórica, mas uma necessidade ética, política e educacional diante dos desafios impostos por uma sociedade marcada por profundas desigualdades.

Ao enfrentar o epistemicídio, valorizar a diversidade de saberes e reconhecer a pluralidade das experiências humanas, a Educação Básica amplia suas possibilidades de constituir-se como espaço de emancipação, produção de conhecimento e transformação social.

Recomenda-se que pesquisas futuras investiguem experiências concretas de implementação de práticas pedagógicas interseccionais em diferentes contextos escolares, contribuindo para o aprofundamento das reflexões aqui apresentadas e para o fortalecimento de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Jandaíra, 2019.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

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

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização de Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. *Teoria feminista: da margem ao centro*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LORDE, Audre. *Irmã outsider: ensaios e conferências*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

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

THE CHILD'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

- 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.
- MONTESSORI, 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.

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

MULTIPLE LANGUAGES FOR TEACHING HISTORY IN MIDDLE SCHOOL



ANA CAROLINE SOUSA DE ARAÚJO

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); Professor

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a importância das múltiplas linguagens no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História no Ensino Fundamental II, destacando seu potencial para tornar as aulas mais dinâmicas, significativas e contextualizadas. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos educacionais e estudos relacionados às metodologias de ensino de História e ao uso de diferentes linguagens no ambiente escolar. Foram examinadas contribuições teóricas sobre a utilização de recursos como imagens, filmes, músicas, mapas, tecnologias digitais, histórias em quadrinhos, jogos e outras formas de expressão que auxiliam na construção do conhecimento histórico. Os resultados esperados apontam que a adoção das múltiplas linguagens favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, amplia o interesse dos estudantes pelos conteúdos históricos e contribui para uma aprendizagem mais participativa e reflexiva. Além disso, espera-se demonstrar que a diversidade de recursos didáticos possibilita a aproximação entre os conteúdos curriculares e a realidade dos alunos, promovendo maior compreensão dos processos históricos e culturais. Conclui-se que o uso das múltiplas linguagens constitui uma estratégia pedagógica relevante para o ensino de História no Ensino Fundamental II, pois amplia as possibilidades de construção do conhecimento e fortalece o protagonismo dos estudantes no processo educativo. Dessa forma, torna-se essencial incentivar práticas pedagógicas inovadoras que valorizem diferentes formas de comunicação e interpretação da realidade histórica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Múltiplas Linguagens; Ensino Fundamental II; Metodologias Ativas; Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of multiple languages in the teaching and learning process of History in Elementary School II, highlighting their potential to make classes more dynamic, meaningful and contextualized. The research was developed through a bibliographical review, based on books, scientific articles, educational documents and studies related to History teaching methodologies and the use of different languages in the school environment. Theoretical contributions were examined on the use of resources such as images, films, music, maps, digital technologies, comic books, games and other forms of expression that help in the construction of historical knowledge. The expected results indicate that the adoption of multiple languages favors the development of critical thinking, increases students' interest in historical content and contributes to more participatory and reflective learning. Furthermore, it is expected to demonstrate that the diversity of teaching resources makes it possible to bring curricular content closer to the students' reality, promoting greater understanding of historical and cultural processes. It is concluded that the use of multiple languages constitutes a relevant pedagogical strategy for teaching History in Elementary School II, as it expands the possibilities for building knowledge and strengthens the protagonism of students in the educational process. Therefore, it is essential to encourage innovative pedagogical practices that value different forms of communication and interpretation of historical reality.

Keywords: History Teaching; Multiple Languages; Elementary School II; Active Methodologies; Meaningful Learning.

INTRODUÇÃO

O ensino de História desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, pois possibilita a compreensão dos processos históricos, sociais, políticos e culturais que influenciam a sociedade contemporânea. No Ensino Fundamental II, essa disciplina contribui para o desenvolvimento da consciência crítica, da cidadania e da capacidade de interpretar diferentes contextos históricos. Contudo, os desafios relacionados ao interesse dos alunos e à complexidade dos conteúdos exigem a adoção de metodologias que tornem o aprendizado mais significativo e dinâmico.

Nesse contexto, as múltiplas linguagens surgem como importantes ferramentas pedagógicas para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. O uso de recursos como imagens, filmes, documentários, músicas, mapas, histórias em quadrinhos, jogos educativos e tecnologias digitais amplia as possibilidades de construção do conhecimento histórico, permitindo que os estudantes estabeleçam conexões entre o conteúdo estudado e sua realidade

cotidiana. Além disso, essas linguagens favorecem diferentes formas de expressão, interpretação e interação com os acontecimentos históricos.

A utilização de múltiplas linguagens no ensino de História está alinhada às propostas educacionais contemporâneas, que valorizam metodologias ativas e a participação do aluno como protagonista de sua aprendizagem. Ao diversificar os recursos didáticos, o professor pode estimular a reflexão, a análise crítica e o desenvolvimento de competências essenciais para a compreensão da sociedade e do mundo em constante transformação.

Diante dessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo analisar a importância das múltiplas linguagens para o ensino de História no Ensino Fundamental II, destacando suas contribuições para a aprendizagem dos estudantes. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, buscando identificar estudos e discussões que evidenciam os benefícios da utilização de diferentes recursos e estratégias didáticas no contexto escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais(PCNs)e o ensino de história.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998, representam um importante marco para a renovação das práticas pedagógicas no ensino de História. Embora não constituam um currículo obrigatório, os PCNs oferecem diretrizes e orientações para que escolas e sistemas de ensino desenvolvam seus próprios currículos e projetos político-pedagógicos, considerando as especificidades de cada contexto educacional.

No ensino de História, os PCNs propõem a superação das metodologias tradicionais baseadas exclusivamente na transmissão de conteúdos e na memorização de fatos históricos. Em seu lugar, defendem práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa dos estudantes, a contextualização dos conteúdos e a utilização de diferentes recursos didáticos capazes de promover uma aprendizagem mais significativa. Nesse cenário, as múltiplas linguagens assumem papel fundamental, pois possibilitam novas formas de interpretar, representar e compreender os acontecimentos históricos.

A utilização de recursos como imagens, fotografias, mapas, filmes, documentários, músicas, histórias em quadrinhos, obras de arte, jogos educativos e tecnologias digitais amplia as possibilidades de ensino e favorece a construção do conhecimento histórico de maneira mais dinâmica e interativa. Essas linguagens permitem que os estudantes estabeleçam relações entre diferentes fontes históricas, desenvolvam habilidades de análise crítica e compreendam a diversidade cultural presente na sociedade.

Além disso, os PCNs destacam a importância da interdisciplinaridade e dos temas transversais como estratégias para aproximar o ensino da realidade dos alunos. Dessa forma, as múltiplas linguagens

contribuem para a abordagem de temas como ética, pluralidade cultural, cidadania, trabalho e consumo, possibilitando reflexões sobre diferentes contextos históricos e sociais. O ensino de História deixa de ser apenas a transmissão de informações sobre o passado e passa a favorecer a formação de sujeitos críticos, reflexivos e participativos.

Nessa perspectiva, as múltiplas linguagens tornam-se instrumentos essenciais para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para o Ensino Fundamental II, promovendo maior envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem. Ao diversificar as formas de acesso ao conhecimento histórico, o professor contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e significativa, capaz de atender às demandas da sociedade contemporânea.

1. Linguagem e representação: bases conceituais do conhecimento histórico

O ensino de História passou por transformações profundas, impulsionadas pela renovação da historiografia e pela necessidade de formar alunos críticos, capazes de compreender o passado como construção humana. Nesse processo, a linguagem deixa de ser apenas meio de transmissão de conteúdo e passa a ser compreendida como toda forma de representação, expressão e produção de sentidos sobre o tempo e a sociedade. Para Zamboni (1998), as linguagens — textuais, visuais, sonoras, corporais ou outras — são representações do real, ou seja, interpretações que selecionam, organizam e dão sentido ao que se quer dizer sobre o passado, não sendo cópias neutras ou exatas da realidade. Cada linguagem tem suas próprias regras, limites e possibilidades, e seu uso requer que alunos e professores aprendam a ler, analisar e questionar como esses significados são construídos e quais visões de mundo carregam consigo (ZAMBONI, 1998).

Essa perspectiva é reforçada por Medeiros (2005), ao defender que uma prática renovada de ensino de História depende diretamente da ampliação das fontes e linguagens utilizadas, rompendo com o modelo tradicional restrito ao livro didático e à narrativa linear. Para a autora, diversificar as formas de trabalhar o conteúdo é aproximar a disciplina da realidade dos alunos, pois as diferentes linguagens dialogam com as maneiras como eles já se comunicam e compreendem o mundo fora da escola, tornando o aprendizado mais dinâmico, participativo e significativo (MEDEIROS, 2005).

Azevedo e Lima (2011) aprofundam essa ideia ao afirmar que o uso de múltiplas linguagens não é apenas uma estratégia didática, mas um caminho essencial para desenvolver a leitura crítica e a compreensão do mundo na educação básica. Ao trabalhar com diferentes formas de expressão, o ensino de História deixa de ser mera transmissão de fatos e datas e se transforma em prática de investigação, onde o aluno aprende a construir conhecimento, a confrontar versões e a reconhecer que a história é múltipla, interpretativa e sempre em construção. Contudo, alertam que é necessário domínio teórico e crítica sobre cada linguagem, para não perder a especificidade do saber histórico e reduzir a atividade apenas a entretenimento ou ilustração sem conteúdo (AZEVEDO; LIMA, 2011).

Mendes (2020) corrobora essa visão ao analisar as relações entre ensino, historiografia e currículo. Ele destaca que a incorporação de diversas linguagens acompanha as mudanças na própria produção histórica, que passou a considerar todo tipo de registro humano como fonte, e também responde às exigências curriculares atuais, que priorizam competências de análise, interpretação e

argumentação, e não só memorização. No Ensino Fundamental II, fase em que os alunos desenvolvem raciocínio mais abstrato e capacidade de refletir sobre relações sociais e temporais, as linguagens são fundamentais para estruturar o pensamento histórico e formar cidadãos capazes de ler e intervir na realidade (MENDES, 2020).

Linguagens visuais: imagens como fontes e ferramentas de ensino

Entre as diferentes formas de linguagem, as visuais ocupam lugar central, como demonstra Silva (2010). Para a autora, imagens — pinturas, fotografias, gravuras, cartazes, charges, desenhos — não são meros complementos ou ilustrações de textos, mas fontes históricas completas, que carregam informações, valores, ideologias e marcas de sua época de produção. A relação entre imagem e texto é complementar: um não explica o outro por inteiro, mas juntos permitem compreender dimensões diferentes do mesmo fato ou processo. Trabalhar com linguagem visual significa ensinar o aluno a ler o que está representado, mas também o que foi omitido, quem produziu a imagem, com qual objetivo e quais interesses ela expressa — habilidades indispensáveis para a formação crítica (SILVA, 2010).

Zamboni (1998) já havia apontado esse potencial, especialmente da fotografia e do desenho, ao mostrar que toda imagem resulta de escolhas: o que registrar, o ângulo, o momento, a forma de retratar pessoas ou acontecimentos. No Ensino Fundamental II, em que os alunos são muito sensíveis e familiarizados com a linguagem visual, essas fontes ajudam a tornar o passado mais próximo e tangível, permitindo comparações entre épocas, modos de vida, costumes e transformações ao longo do tempo, facilitando a compreensão de conteúdos que, apenas por texto, seriam mais abstratos (ZAMBONI, 1998).

Linguagem sonora: a música como expressão e registro histórico

A música é outra linguagem potente, estudada por Santos et al. (2014). Para os autores, ela funciona como fonte histórica capaz de registrar sentimentos, ideias, lutas, valores e formas de viver de diferentes grupos sociais, em diferentes momentos. Letras, melodias, ritmos e o contexto em que foram criadas revelam muito sobre a realidade política, social, cultural e econômica de uma época: canções de protesto, hinos, cantigas populares, músicas de trabalho ou celebração carregam marcas das relações de poder, das identidades e dos conflitos de cada sociedade.

Além de fonte, a música é um recurso pedagógico eficaz, pois aproxima-se da cultura juvenil, desperta interesse, facilita a memorização e estimula a análise. No Ensino Fundamental II, pode ser utilizada para debater temas como movimentos sociais, ditaduras, revoluções, identidade e diversidade, sempre com o cuidado de contextualizar a obra, analisar sua mensagem e articulá-la aos conteúdos estudados, evitando uso apenas lúdico, sem aprofundamento histórico e teórico (SANTOS et al., 2014).

Linguagem cênica: o teatro como vivência e construção do conhecimento

Almeida (2016) apresenta o teatro como uma linguagem que permite vivenciar, representar e refletir sobre o passado de forma única. Para a autora, ao criar, ensaiar ou participar de encenações, simulações ou peças, os alunos se colocam no lugar de personagens, compreendem conflitos, dilemas, motivações e relações sociais de outras épocas. Essa prática desenvolve empatia, capacidade de

argumentação, trabalho coletivo e, principalmente, a percepção de que os acontecimentos históricos são resultados de ações humanas, de escolhas e de relações entre pessoas e grupos.

O teatro não é apenas atividade lúdica, mas uma forma de investigação: exige pesquisa, estudo do contexto, dos costumes e das ideias do período, para construir uma representação coerente, mas também interpretativa. No Ensino Fundamental II, essa linguagem é especialmente adequada, pois combina expressão corporal, oralidade, criatividade e estudo, tornando conteúdos complexos acessíveis e significativos, ao mesmo tempo que aprofunda o conhecimento histórico (ALMEIDA, 2016).

O cinema e os produtos audiovisuais são amplamente discutidos por Abud (2003) e Perinelli Neto e Paziani (2015). Para Abud (2003), o filme é uma das linguagens mais ricas e completas, pois reúne imagem, som, narrativa, texto e linguagem corporal. Ele funciona como uma interpretação do passado, não como verdade absoluta; por isso, seu uso exige análise crítica: identificar anacronismos, compreender a intenção da produção, relacionar com conhecimentos históricos e distinguir o que é fato e o que é criação artística. Quando bem explorado, permite visualizar contextos, compreender relações sociais, políticas e culturais e debater visões diferentes sobre um mesmo acontecimento, sendo um excelente recurso para tornar o estudo mais envolvente e reflexivo (ABUD, 2003).

Perinelli Neto e Paziani (2015) avançam ao defender não apenas o uso de filmes prontos, mas também a produção de materiais pelos próprios alunos, como curtas-metragens, documentários ou vídeos. Essa prática, além de consolidar o conteúdo aprendido, desenvolve habilidades de pesquisa, organização, criação e expressão, aproximando o ensino da realidade tecnológica e cultural dos alunos do Ensino Fundamental II. Para os autores, essa atividade transforma o aluno de espectador em produtor de conhecimento, fundamental para formar consciência histórica crítica e participativa (PERINELLI NETO; PAZIANI, 2015).

Em todas as referências, há consenso: a diversificação não pode ser aleatória ou apenas ilustrativa. Azevedo e Lima (2011) alertam que é necessário conhecer profundamente cada linguagem, suas características, limites e possibilidades, para não perder a especificidade do saber histórico e não transformar a aula em atividade sem conteúdo. Medeiros (2005) reforça que cada linguagem deve ser escolhida conforme o objetivo pedagógico, o conteúdo trabalhado e as características dos alunos e sempre articulada com conceitos, temas e questões centrais da disciplina.

Além disso, Zamboni (1998) ressalta que o trabalho com múltiplas linguagens exige que o professor ensine o aluno a ler e interpretar cada forma de expressão, desenvolvendo o letramento histórico e midiático: capacidade de analisar criticamente qualquer mensagem, compreender sua construção e seus significados. No Ensino Fundamental II, fase em que os alunos ampliam sua visão de mundo e passam a questionar informações, essas práticas são fundamentais para tornar o conhecimento acessível, desenvolver pensamento crítico, compreender a história como construção e conectar o conteúdo escolar com a cultura e a realidade social, formando cidadãos capazes de compreender e atuar no mundo em que vivem (ZAMBONI, 1998; MEDEIROS, 2005; AZEVEDO; LIMA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo enfatiza a relevância das múltiplas linguagens como ferramentas pedagógicas capazes de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental II. A utilização de diferentes recursos, como imagens, filmes, músicas, mapas, histórias em quadrinhos, jogos e tecnologias digitais, contribui para tornar as aulas mais atrativas, interativas e contextualizadas, favorecendo a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento histórico.

A pesquisa sobre o uso das múltiplas linguagens no ensino de História apresenta-se como fundamental e necessária, especialmente quando direcionada ao Ensino Fundamental II, etapa em que os alunos consolidam suas noções de tempo, espaço, sociedade e identidade. Ao investigar como diferentes formas de expressão — imagens, música, teatro, cinema, textos e outras linguagens — podem ser integradas ao processo de ensino e aprendizagem, este estudo ganha relevância teórica, pedagógica e social, conforme fundamentam os autores que embasam esta reflexão.

Do ponto de vista **teórico**, a pesquisa contribui para aprofundar e consolidar o debate sobre a didática da História, área que se desenvolve a partir da relação entre a produção historiográfica e as práticas educativas. Como destaca Zamboni (1998), compreender as linguagens como formas de representação e não apenas como meios de transmissão de informação implica repensar o próprio conceito de conhecimento histórico e como ele é construído e ensinado. Ao analisar, sistematizar e discutir as potencialidades e limitações de cada linguagem, o estudo amplia o entendimento sobre como o pensamento histórico se desenvolve, como os alunos constroem sentidos sobre o passado e quais mecanismos interpretativos são acionados diante de diferentes tipos de fontes e mensagens. Essa contribuição alinha-se ao que defende Mendes (2020), ao afirmar que pesquisas que articulam teoria historiográfica, currículo e prática pedagógica são essenciais para manter a disciplina atualizada e coerente com os avanços da ciência histórica e com as demandas da educação contemporânea.

Para a prática pedagógica, a relevância é ainda mais evidente, pois o ensino de História ainda enfrenta desafios históricos: a excessiva valorização da memorização de fatos e datas, o uso restrito ao livro didático como única fonte, a dificuldade em tornar o conteúdo significativo e a distância entre o que é ensinado e a realidade dos alunos. Medeiros (2005) ressalta que a renovação do ensino depende diretamente de estudos que apontem caminhos concretos para diversificar as fontes e as linguagens, oferecendo aos professores referenciais teóricos e metodológicos para transformar suas aulas. Ao investigar e apresentar como utilizar imagens, conforme analisa Silva (2010), ou como trabalhar com música, teatro e cinema, como discutem Santos et al. (2014), Almeida (2016) e Abud (2003), a pesquisa fornece subsídios práticos que ajudam o educador a planejar atividades mais dinâmicas, críticas e envolventes. Para Perinelli Neto e Paziani (2015), estudos dessa natureza também são fundamentais para a formação docente, pois capacitam o professor a trabalhar com as linguagens da cultura contemporânea, aproximando a escola das formas como os alunos se comunicam, se informam e se expressam fora do ambiente escolar.

A revisão bibliográfica realizada evidenciou que a diversidade de linguagens amplia as possibilidades de interpretação dos acontecimentos históricos, estimula o pensamento crítico e fortalece a capacidade dos alunos de relacionar conteúdos escolares com sua realidade social e cultural. Além disso, essas estratégias promovem uma aprendizagem mais significativa, ao considerar diferentes formas de comunicação e estilos de aprendizagem presentes no ambiente escolar.

Dessa forma, conclui-se que a incorporação das múltiplas linguagens no ensino de História representa uma prática pedagógica inovadora e necessária para atender às demandas educacionais contemporâneas. Recomenda-se que os professores busquem diversificar seus recursos didáticos e metodológicos, favorecendo a formação de estudantes mais reflexivos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de história. **Revista Brasileira de História**, v. 18, n. 36, p. 89-102, 1998.

MEDEIROS, Elisabeth Weber. Ensino de história: fontes e linguagens para uma prática renovada. **VIDYA**, v. 25, n. 2, p. 13-13, 2005.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; LIMA, Aline Cristina Silva. Leitura e compreensão do mundo na educação básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. **Roteiro. UNOESC**, p. 55-80, 2011.

SILVA, Edlene Oliveira. Relações entre imagens e textos no ensino de história. **SAECULUM–Revista de História, João Pessoa**, n. 22, p. 173-188, 2010.

SANTOS, Rosana Menezes et al. O uso da música na prática de ensino de história. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-SERGIPE**, v. 2, n. 2, p. 161-171, 2014.

ALMEIDA, Maria Helena Gondim. O teatro como linguagem no ensino de história: Relato de experiência. **Fato & Versões - Revista de História**, v. 8, n. 16, 2016.

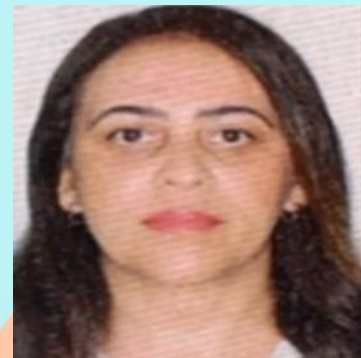
PERINELLI NETO, Humberto; PAZIANI, Rodrigo Ribeiro. Cinema, prática de ensino de História e Geografia e formação docente: produção de curtas-metragens, experiências e estudos de caso. **Educação em revista**, v. 31, n. 4, p. 279-304, 2015.

MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. **Revista transversos**, n. 18, p. 107-128, 2020.

ABUD, Katia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História (São Paulo)**, v. 22, p. 183-193, 2003.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

“HEITOR DOS PRAZERES É MEU NOME”: ARTE, MEMÓRIA E IDENTIDADE NA CULTURA POPULAR BRASILEIRA



“HEITOR DOS PRAZERES IS MY NAME”: ART, MEMORY, AND IDENTITY IN BRAZILIAN POPULAR CULTURE

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 produção artística de Heitor dos Prazeres (1898–1966), destacando sua contribuição para a construção da identidade visual do samba e da cultura popular afro-brasileira no contexto urbano do Rio de Janeiro. São feitas observações sobre as obras apresentadas na exposição realizada no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), em 2025, onde o estudo pretende propor uma compreensão de como o artista transforma próprias experiências coletivas e suas experiências individuais relacionadas à música, à dança e vivência popular em diversas linguagens artísticas. Argumenta-se que suas obras de pinturas, escultura, música, figurino não se limitam à representação meramente física dessas experiências citadas, mas constituem uma interpretação estética da cultura afro, na qual corpo, cor e movimento operam como elementos visuais do samba. Dessa forma, a obra de Heitor dos Prazeres um importante registro da memória cultural brasileira e carioca como uma forma de afirmação e representação simbólica da identidade negra no campo das artes visuais e da música, sobretudo do samba.

Palavras-chave: Samba; Arte Popular; Cultura Carioca; Memória Cultural. Heitor Dos Prazeres; Cultura Afro-Brasileira

ABSTRACT

This article discusses the artistic output of Heitor dos Prazeres (1898–1966), highlighting his contribution to shaping the visual identity of samba and Afro-Brazilian popular culture within the urban context of Rio de Janeiro. It examines works featured in the 2025 exhibition at the Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), aiming to understand how the artist translates collective and individual experiences—rooted in music, dance, and everyday life—into diverse artistic languages. The study argues that his works—spanning painting, sculpture, music, and costume design—go beyond the mere physical representation of these experiences; instead, they constitute an aesthetic interpretation of Afro-Brazilian culture, wherein body, color, and movement function as visual elements of samba. Thus, Heitor dos Prazeres’s work stands as a significant record of Brazilian and *Carioca* cultural memory, serving as a means of affirming and symbolically representing Black identity within the realms of visual arts and music—particularly samba.

Keywords: Samba; Folk Art; *Carioca* Culture; Cultural Memory; Heitor dos Prazeres; Afro-Brazilian Culture.

INTRODUÇÃO

A arte brasileira do século XX foi profundamente marcada pela polêmica em torno da identidade nacional e pela da valorização das expressões da cultura popular. Nesse sentido, a produção de Heitor dos Prazeres articula um lugar singular, ao articular pintura, música e memória social em sua própria linguagem visual, construída a partir de sua experiência no mundo do samba carioca.

Este artigo tem como objetivo analisar a obra de Heitor dos Prazeres sob um ponto de vista estético e cultural, buscando compreender como suas pinturas traduzem visualmente o ritmo, o movimento e a sociabilidade do samba. Para tanto, além de uma revisão bibliográfica do artista e o contexto histórico do samba no Rio de Janeiro, será tomada como referência a observação direta das obras apresentadas na exposição “Heitor dos Prazeres é meu nome”, realizada no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), em 2025.

A hipótese central é que Heitor dos Prazeres não apenas representou cenas do cotidiano popular, mas construiu uma verdadeira “visualidade do samba”, na qual elementos como cor, corpo e composição assumem funções equivalentes às da música: ritmo, improviso e coletividade.

HEITOR DOS PRAZERES E O CONTEXTO DA CULTURA POPULAR URBANA

Heitor dos Prazeres nasceu em 1898, no Rio de Janeiro, durante um período de grandes transformações sociais decorrentes da época pós -abolição da escravatura e da reorganização urbana da capital federal. Integrou-se a comunidades populares marcadas pela presença afro-brasileira, portanto teve contato precoce com práticas culturais como rodas de samba, festas religiosas e manifestações coletivas. Sua trajetória artística iniciou-se no campo da música, como compositor e participante ativo na formação do samba carioca. Nesse contexto, o samba não deve ser compreendido apenas como um gênero musical, mas sim como um modo de sociabilidade, expressão cultural e resistência simbólica das populações negras urbanas. Posteriormente, Heitor dos Prazeres dedicou-se posteriormente à pintura, sem formação acadêmica formal em belas artes. Sua produção pictórica, contudo, não se distancia de sua vivência musical; pelo contrário, estende essa experiência em outra linguagem. Assim, sua obra pictórica pode ser entendida como uma extensão visual de sua experiência sonora e corporal dentro do universo do samba.

O SAMBA COMO LINGUAGEM VISUAL

A obra de Heitor dos Prazeres apresenta uma característica central: a tradução do ritmo musical em imagem. O samba em suas pinturas, aparece não apenas como um tema representado, mas como um princípio organizador da composição visual.

Essa característica se manifesta nas cores vibrantes, nas figuras dinâmicas e no movimento constante, na disposição dinâmica das figuras e na constante sugestão de movimento. As figuras quase nunca aparecem imóveis, seus corpos aparecem retratados gesticulando, dançando, interagindo ou executando música personagens raramente aparecem estáticas.

A cor desempenha papel fundamental nesse processo. Tons vibrantes como rosa, vermelho, amarelo, azul e verde não apenas representam elementos visuais da cena, mas também produzem sensações de intensidade e ritmo. A composição cromática funciona como equivalente visual da musicalidade do samba.

Do ponto de vista formal, observa-se uma simplificação das figuras, afastando-se de uma representação naturalista. Essa escolha não indica ausência de técnica, mas uma opção estética voltada à expressividade. O foco não está na anatomia precisa, mas na energia coletiva das cenas.

Nesse sentido, a obra de Heitor dos Prazeres dialoga com reflexões sobre cultura popular e identidade desenvolvidas por autores como Muniz Sodré e Stuart Hall, ao compreender a cultura como campo de construção simbólica e identitária.

ANÁLISE DAS OBRAS OBSERVADAS NA EXPOSIÇÃO

As obras analisadas foram observadas durante a visita à exposição realizada no CCBB em 2025, o que possibilitou uma experiência direta com a materialidade das pinturas e sua força expressiva.

PRIMEIRA OBRA: DANÇA E CENTRALIDADE DO CORPO



Heitor dos Prazeres, *Samba*, 20 x 15 cm óleo sobre madeira.

<https://www.leilaoarte.com/leilao/2021/julho/143/heitor-dos-prazeres-samba>

Figura 1 – Bailarina em cena de festa popular.

A primeira obra, apresenta uma composição baseada na bailarina que ocupa posição central no espaço pictórico. Seu corpo em movimento, marcado pelo amplo vestido rosa, estabelece o eixo dinâmico da cena. Músicos ao seu redor acompanham a performance, sugerindo uma relação de interdependência entre dança e música.

O movimento da saia expressa visualmente a ideia de ritmo, o posicionamento dos personagens cria uma sensação de continuidade e crescimento. O posicionamento das figuras reforça o aspecto coletivo, um elemento fundamental na estética e ritmo do samba.

A seleção cromática torna a obra mais expressiva. O contraste da roupa rosa com os tons mais suaves ao redor chama a atenção a figura central e, ao mesmo tempo em que mantém a composição em harmonia.

SEGUNDA OBRA: SOCIABILIDADE E ESPAÇO URBANO



Heitor dos Prazeres, Roda de Samba, 16cm x 22cm

<https://www.catalogodasartes.com.br/cotacao/obrasdearte/artista/HeitodosPrazeres>

Figura 2 – Cena musical com instrumentos e dança.

Na segunda obra, três personagens compõem uma cena de performance musical. Uma toca pandeiro, outro violão, enquanto uma figura feminina participa da dança. O espaço urbano é sugerido por elementos arquitetônicos simples, postes de luz, por exemplo, como uma reminiscência das ruas do Rio de Janeiro.

A composição triangular das figuras cria equilíbrio visual e reforça a ideia de interação social. O samba aparece como uma prática coletiva, envolvendo música, dança e convivência social.

O uso de cores intensas, juntamente com a simplificação formal das figuras, ajuda a construir uma imagem da cultura popular que é ao mesmo tempo vibrante e dinâmica.

A EXPOSIÇÃO COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E EDUCATIVA

A visita à exposição “Heitor dos Prazeres é meu nome” permitiu uma melhor compreensão ampliada da obra do artista, enfatizando não só a sua produção pictórica, mas também as suas atividades como músico, compositor e agente cultural.

O percurso da exposição organiza a obra de Heitor dos Prazeres em torno de núcleos temáticos que destacam a dimensão pedagógica da exposição, o cotidiano e a cultura afro-brasileira. Essa abordagem

curatorial reforça ainda mais a dimensão educativa da exposição, aproximando o público da história da arte brasileira de maneira acessível e sensível.

Do ponto de vista pedagógico, exposições dessa natureza assumem um papel importante na educação estética e cultural, especialmente no ensino de artes visuais. Elas permitem o contato direto com obras originais, favorecendo uma leitura que é ao mesmo tempo crítica e sensível às imagens.

Nesse sentido o CCBB é importante espaço importante para a democratização do acesso à arte e à memória cultural brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da obra de Heitor dos Prazeres revela que ele construiu uma linguagem visual singular, na qual o samba se traduz em forma, cor e movimento. Suas pinturas não se limitam à representação de cenas populares, mas configuram uma interpretação estética da experiência coletiva afro-brasileira no contexto urbano do Rio de Janeiro.

As obras que foram observadas na exposição em 2025, foram essenciais para compreender como o artista se articulava na música, na dança e em suas composições que valorizam a cultura afro-brasileira, a expressividade e a cultura popular. Ao fazer isso, Heitor dos Prazeres ajuda a construir um banco de memória visual do samba, tornando-se assim umas figuras centrais da arte brasileira do século XX.

Seu trabalho ainda é importante porque aborda questões atuais sobre identidade e cultura, e sobre como representar pessoas negras na arte e o enfrentamento das questões raciais em uma época em que o preconceito exacerbado dentro da sociedade carioca.

REFERÊNCIAS

SODRÉ, Muniz. *Samba, o dono do corpo*. Rio de Janeiro: Mauad.

MOURA, Roberto. *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

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

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.

CATÁLOGO DA EXPOSIÇÃO. *Heitor dos Prazeres é meu nome*. Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), Rio de Janeiro, 2024.

CAPITAL CULTURAL, HABITUS E REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS: UMA LEITURA BOURDIEUSIANA



CULTURAL CAPITAL, HABITUS, AND THE REPRODUCTION OF EDUCATIONAL INEQUALITIES: A BOURDIEUSIAN READING

ANTÔNIO RONEY REGIS DA SILVA

Bacharel e licenciado em Ciências Sociais; Licenciado em História; Licenciado em Geografia; Especialista em História e Geografia; Mestre e doutorando em Desenvolvimento Regional. Professor da rede estadual de educação de Santa Catarina.

RESUMO

Este artigo analisa o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais a partir da teoria de Pierre Bourdieu, com foco nos conceitos de capital cultural, habitus e causalidade do provável. Parte-se do problema da persistência das desigualdades educacionais em contextos formalmente meritocráticos, especialmente em sociedades marcadas por profundas assimetrias estruturais, como o Brasil. Metodologicamente, realiza-se uma análise teórico-interpretativa de obras centrais do autor, articulada a evidências empíricas do contexto brasileiro e a um diálogo crítico com contribuições da psicologia e das ciências do desenvolvimento. Argumenta-se que o êxito escolar está fortemente relacionado à herança cultural familiar e que a escola atua como instância de legitimação das desigualdades. Por fim, sustenta-se que a expansão educacional não elimina, mas reconfigura os mecanismos de reprodução social.

Palavras-chave: Capital cultural; Habitus; Reprodução social; Desigualdade educacional; Bourdieu.

ABSTRACT

This article analyzes the school's role in the reproduction of social inequalities based on Pierre Bourdieu's theory, focusing on the concepts of cultural capital, *habitus*, and the causality of the probable. It begins

with the issue of persistent educational inequalities in formally meritocratic contexts, particularly in societies marked by deep structural asymmetries, such as Brazil. Methodologically, the study conducts a theoretical-interpretative analysis of the author's key works, linked to empirical evidence from the Brazilian context and a critical dialogue with contributions from psychology and developmental sciences. It argues that academic success is strongly linked to family cultural heritage and that the school acts as an agent for the legitimation of inequalities. Finally, it maintains that educational expansion does not eliminate the mechanisms of social reproduction but rather reconfigures them.

Keywords: Cultural capital; Habitus; Social reproduction; Educational inequality; Bourdieu.

INTRODUÇÃO

A relação entre educação e desigualdade social ocupa lugar central na sociologia contemporânea. A escola, frequentemente concebida como espaço privilegiado de promoção da igualdade de oportunidades, revela-se, sob análise mais detida, como uma instituição profundamente implicada na reprodução das hierarquias sociais. Nesse sentido, a obra de Pierre Bourdieu constitui um referencial teórico fundamental para compreender os mecanismos pelos quais desigualdades sociais são convertidas em diferenças escolares “legítimas”.

No caso brasileiro, marcado por desigualdades históricas de renda, acesso a bens culturais e distribuição territorial de recursos, essa problemática assume contornos ainda mais complexos. A ampliação do acesso à educação básica e superior nas últimas décadas não se traduziu, necessariamente, em redução proporcional das desigualdades educacionais, indicando a presença de mecanismos mais profundos de reprodução.

Diante desse cenário, emerge a seguinte questão: em que medida a expansão do sistema educacional brasileiro tem sido capaz de reduzir desigualdades, considerando os mecanismos de reprodução social analisados por Bourdieu? O objetivo deste artigo é analisar a transmissão do capital cultural e seus efeitos sobre o desempenho escolar e as trajetórias sociais, articulando teoria sociológica, evidências empíricas e debate interdisciplinar. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem teórico-interpretativa, com base em obras clássicas de Bourdieu e em literatura complementar.

CAPITAL CULTURAL E ÊXITO ESCOLAR

O desempenho escolar não pode ser explicado exclusivamente por capacidades individuais, estando profundamente condicionado pelo capital cultural herdado no interior da família (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais

importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhe possam dar. Elas herdam também saberes (e um "savoir-faire"), gostos e um bom gosto. (...) A cultura "livre" (...) é muito desigualmente repartida entre os estudantes universitários originários das diferentes classes sociais e, a fortiori, entre os de liceus ou os dos colégios. (...) Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é a sua origem social." (BOURDIEU; PASSERON 1992, p.45)

Deve-se assinalar, que existem correlações entre capital econômico, capital social e capital cultural. Quanto a este último, distinguem-se três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. O capital incorporado refere-se a disposições duráveis adquiridas ao longo do processo de socialização, incluindo competências linguísticas, estilos de pensamento e formas de expressão. O capital objetivado corresponde à posse de bens culturais, como livros, obras de arte e outros recursos simbólicos. Já o capital institucionalizado manifesta-se nos títulos escolares, que conferem reconhecimento formal às competências socialmente valorizadas.

Essas formas de capital operam de maneira articulada e cumulativa. Famílias com maior escolaridade tendem a proporcionar ambientes culturalmente mais ricos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e disposições reconhecidas pela instituição escolar. Desse modo, o êxito acadêmico apresenta-se menos como resultado exclusivo do mérito individual e mais como expressão da correspondência entre o habitus constituído no ambiente familiar e as exigências da escola.

Ao privilegiar determinados repertórios culturais em detrimento de outros, a escola contribui para converter vantagens herdadas em méritos aparentemente individuais. É nesse sentido que Bourdieu identifica a atuação da violência simbólica, mecanismo por meio do qual as desigualdades sociais são legitimadas e reproduzidas sob a aparência de neutralidade e justiça (BOURDIEU; PASSERON 1992).

A compreensão desses processos pode ser aprofundada a partir da contribuição teórica de Michel Foucault. Embora sua análise não tenha como foco central a reprodução das desigualdades de classe nos termos formulados por Bourdieu, suas reflexões sobre poder, disciplina e normalização oferecem instrumentos relevantes para compreender o funcionamento cotidiano das instituições educacionais. Ao deslocar a atenção das estruturas mais amplas para as práticas concretas que organizam a vida social, Foucault evidencia os mecanismos por meio dos quais os indivíduos são continuamente observados, classificados e moldados.

Por meio da noção de microfísica do poder, o autor argumenta que o poder não se concentra exclusivamente em instâncias superiores de autoridade, mas circula capilarmente através de uma rede de relações presentes nas instituições e nas práticas cotidianas (FOUCAULT, 2012). A escola constitui um dos espaços privilegiados desse exercício do poder disciplinar. Procedimentos como exames, avaliações, registros de desempenho, horários, normas de conduta e mecanismos de vigilância não apenas organizam o processo educativo, mas também produzem sujeitos ajustados a determinados padrões de comportamento e rendimento considerados legítimos.

Sob essa perspectiva, os processos de classificação e avaliação escolar transcendem sua função pedagógica imediata, atuando também como instrumentos de normalização. Ao estabelecer critérios de excelência e parâmetros de desempenho, a instituição escolar produz distinções que orientam a percepção que os indivíduos constroem de si mesmos e dos outros. O sucesso e o fracasso escolar passam, assim, a ser interpretados como atributos pessoais, obscurecendo os condicionantes sociais que influenciam as trajetórias educacionais. (FOUCAULT, 2012)

A articulação entre as contribuições de Bourdieu e Foucault permite compreender que a reprodução das desigualdades educacionais ocorre tanto pela distribuição desigual do capital cultural quanto pelos mecanismos institucionais que classificam, hierarquizam e normalizam os indivíduos. Dessa forma, a escola não apenas reflete as desigualdades existentes na sociedade, mas participa ativamente de sua legitimação e reprodução, convertendo diferenças socialmente produzidas em distinções percebidas como naturais e meritocráticas.

LINGUAGEM, CULTURA E DESIGUALDADE

A linguagem constitui um dos principais mecanismos de reprodução das desigualdades. A escola privilegia formas linguísticas associadas às classes dominantes, o que coloca estudantes de origem popular em desvantagem estrutural. Diferenças na socialização linguística inicial produzem efeitos duradouros sobre o desempenho escolar, influenciando a capacidade de interpretação, argumentação e escrita. Nesse sentido, a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um mecanismo de distinção social.

Do ponto de vista bourdieusiano, a chamada “linguagem legítima” corresponde àquela socialmente reconhecida como correta e valorizada, sendo mais facilmente dominada por estudantes provenientes de famílias com maior capital cultural. Já estudantes de origem popular frequentemente dominam variedades linguísticas que, embora funcionais em seus contextos sociais, são desvalorizadas no espaço escolar.

Essa assimetria se manifesta de forma concreta em práticas pedagógicas cotidianas. Atividades que exigem interpretação de textos abstratos, elaboração de argumentos ou domínio de registros formais tendem a favorecer estudantes previamente familiarizados com esses códigos. Por outro lado, alunos que não tiveram acesso a tais práticas em seu processo de socialização inicial enfrentam maiores dificuldades, não por ausência de capacidade, mas por distância em relação aos códigos exigidos.

Nesse ponto, a contribuição de Vygotsky permite aprofundar a análise ao evidenciar que a linguagem é o principal instrumento de mediação do desenvolvimento cognitivo. As funções psicológicas superiores se constituem por meio da internalização de práticas sociais mediadas linguisticamente. Assim, desigualdades no acesso a práticas discursivas mais complexas implicam também desigualdades no próprio desenvolvimento cognitivo.

Isso significa que a escola não apenas avalia competências linguísticas previamente adquiridas, mas participa ativamente de sua formação. No entanto, quando essa mediação não é adequadamente estruturada, tende a reforçar desigualdades já existentes, ao invés de superá-las.

Além disso, o acesso às práticas culturais é desigualmente distribuído. A chamada cultura "livre", adquirida fora da escola, desempenha papel decisivo no sucesso acadêmico, reforçando desigualdades previamente existentes. Dessa forma, a linguagem opera como um elo entre cultura, cognição e desigualdade, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade linguística e promovam mediações mais equitativas no processo de aprendizagem.

ESCOLA, MÉRITO E NATURALIZAÇÃO DO TALENTO

Um dos pontos mais controversos da teoria de Bourdieu reside na crítica à noção de talento ou dom natural. O autor questiona a ideia de que o sucesso escolar decorre de dons inatos, argumentando que aquilo que aparece como talento é, em grande medida, resultado da incorporação desigual de capital cultural.

A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhe parecem resultar de uma aprendizagem. (BOURDIEU; PASSERON 1992, p.46)

Nesse sentido, a escola desempenha papel central na naturalização das desigualdades, ao converter vantagens sociais em atributos individuais. A meritocracia escolar funciona, assim, como mecanismo de legitimação das hierarquias sociais, ocultando suas bases estruturais.

(...) A melhor maneira de provar em que medida a realidade de uma sociedade "democrática" está de acordo com seus ideais não consistiria em medir as chances de acesso aos instrumentos institucionalizados de ascensão social e de salvação cultural que ela concede aos indivíduos das diferentes classes sociais? Somos levados, então, a reconhecer a rigidez extrema de uma ordem social que autoriza as classes sociais mais favorecidas a monopolizar a utilização da instituição escolar, detentora, como diz Max Weber, do monopólio da manipulação dos bens culturais e dos signos institucionais da salvação cultural. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.64)

Esse argumento entra em tensão com abordagens da psicologia que reconhecem a existência de diferenças individuais nas capacidades cognitivas. No entanto, mesmo nesses campos, há crescente reconhecimento de que tais capacidades são profundamente influenciadas pelo ambiente social e pelas oportunidades de desenvolvimento. Dessa forma, o debate não se reduz a uma oposição entre natureza e sociedade, mas envolve a compreensão de como diferenças individuais são produzidas, moldadas e valorizadas em contextos sociais específicos.

A partir da psicologia histórico-cultural, especialmente em Vygotsky (VYGOTSKY, 2007), é possível aprofundar essa discussão ao considerar que o desenvolvimento cognitivo depende diretamente da qualidade das interações sociais. A noção de mediação pedagógica indica que o aprendizado ocorre por meio de intervenções intencionais que permitem ao estudante realizar, com apoio, tarefas que ainda não consegue executar de forma autônoma. Esse processo, descrito como zona de desenvolvimento proximal, evidencia que as capacidades não são simplesmente dadas, mas construídas socialmente.

Do ponto de vista pedagógico, isso implica reconhecer que o papel do professor é fundamental como mediador do processo de aprendizagem, organizando situações didáticas, orientando o raciocínio e fornecendo instrumentos simbólicos que possibilitem o avanço cognitivo. Interações adequadas, nesse contexto, são aquelas que equilibram desafio e suporte, promovendo o desenvolvimento progressivo das competências.

Entretanto, tais formas de mediação não estão igualmente disponíveis a todos os estudantes. Crianças oriundas de contextos com maior capital econômico, social e cultural tendem a vivenciar, desde cedo, interações mais ricas do ponto de vista linguístico e cognitivo, enquanto estudantes de origem popular frequentemente têm acesso limitado a essas experiências. Assim, a desigualdade nas condições de mediação contribui para a produção de diferenças de desempenho que, posteriormente, são interpretadas como diferenças naturais de capacidade. Essa articulação entre Bourdieu e Vygotsky permite compreender que aquilo que aparece como talento individual é, em grande medida, resultado de processos sociais de formação das capacidades, reforçando a crítica à naturalização das desigualdades educacionais.

HABITUS, ESTRATÉGIAS E TRAJETÓRIAS

O conceito de habitus refere-se a disposições incorporadas que orientam práticas, percepções e expectativas. Trata-se de um sistema de esquemas duráveis que guia a ação sem necessidade de cálculo consciente. Formado ao longo da socialização, o habitus articula passado e presente, permitindo que os indivíduos ajam de forma aparentemente espontânea, mas profundamente estruturada por suas condições sociais de existência.

Nesse sentido, o habitus não determina mecanicamente as ações, mas delimita um campo de possibilidades percebidas como plausíveis. É a partir dessas disposições que os indivíduos interpretam o mundo social, avaliam suas chances e orientam suas escolhas, inclusive no campo educacional.

A noção de causalidade do provável indica que os indivíduos tendem a investir em estratégias compatíveis com suas chances objetivas de sucesso (BOURDIEU, 2009). Assim, as escolhas educacionais são socialmente condicionadas, refletindo expectativas internalizadas ao longo do processo de socialização. O que está em jogo não é apenas uma decisão racional, mas uma antecipação prática das probabilidades de êxito.

A segurança proporcionada pela certeza íntima de poder contar com uma série de "redes de proteção" está na origem de todas as audácias, inclusive, intelectuais, vetadas aos pequenos burgueses em decorrência de sua insegurança ansiosa por segurança. (...) Os ramos de ensino e as carreiras de maior risco, portanto, normalmente, as de maior prestígio, têm sempre uma espécie de par menos glorioso, relegado aqueles que não possuem suficiente capital (econômico, cultural e social) para assumirem os riscos da perda total ao pretender ganhar tudo; tais riscos nunca são assumidos a não ser quando se tem a certeza de nunca perder tudo ao tentar ganhar tudo. (...). O mundo econômico e social, cargos a conquistar, estudos a fazer, bens a consumir, propriedades a comprar, mulheres a esposar, etc (...) formalmente disponíveis a todos (...) é potencialmente e preferencialmente propriedade dos que têm o poder que dá o monopólio de certos possíveis, formalmente inscritos no futuro de todo agente. (BOURDIEU, 2009 p. 95; 96)

Por exemplo, estudantes oriundos de famílias com alto capital cultural tendem a considerar o ensino superior como um caminho natural e esperado, investindo em trajetórias longas e ambiciosas. Já estudantes de origem popular, mesmo quando apresentam bom desempenho escolar, podem ajustar suas aspirações a horizontes considerados mais seguros ou realistas, evitando percursos percebidos como arriscados ou pouco acessíveis. Esse fenômeno revela que as desigualdades educacionais não se expressam apenas no acesso ou no desempenho, mas também nas expectativas e nas estratégias adotadas pelos indivíduos. O *habitus* opera, portanto, como um princípio gerador de práticas que contribui para a reprodução das estruturas sociais, ao alinhar aspirações subjetivas às condições objetivas.

Além disso, é importante destacar que o *habitus* não é homogêneo nem imutável. Em contextos de mobilidade social ou de trajetórias educacionais atípicas, podem emergir tensões e desajustes entre disposições incorporadas e novas exigências sociais. Tais situações evidenciam a possibilidade de transformação, ainda que marcada por conflitos e incertezas.

Grupos com maior volume de capital cultural tendem a adotar estratégias mais ambiciosas, enquanto grupos populares frequentemente desenvolvem estratégias mais conservadoras, ajustadas às suas condições objetivas. Essa diferença estratégica reforça a reprodução das desigualdades, ao mesmo tempo em que evidencia o caráter relacional e dinâmico das trajetórias sociais.

LIMITES DA EXPLICAÇÃO SOCIOLÓGICA: BIOLOGIA E NEURODESENVOLVIMENTO

Embora a teoria de Bourdieu seja um bom instrumento para explicar a reprodução das desigualdades sociais, ela encontra limites quando confrontada com condições de base biológica, como deficiências intelectuais e transtornos do neurodesenvolvimento. Casos como os transtornos do espectro autista e outros evidenciam que nem todas as diferenças nas formas de aprendizagem e interação podem ser reduzidas à socialização. Tais condições envolvem variações reais no funcionamento cognitivo e nas formas de interação social.

Entretanto, a forma como essas diferenças são reconhecidas, interpretadas e valorizadas permanece socialmente mediada. A escola tende a privilegiar determinados padrões de comportamento e comunicação, o que pode reforçar a marginalização de sujeitos que se afastam dessas normas. Nesse contexto, emerge um debate relevante sobre a medicalização das dificuldades de aprendizagem. Perspectivas críticas, muitas delas influenciadas pela psicologia histórico-cultural, questionam a tendência de atribuir dificuldades escolares exclusivamente a déficits individuais ou transtornos, frequentemente tratados por meio de intervenções médicas. Essa abordagem pode obscurecer fatores pedagógicos, sociais e institucionais que também contribuem para tais dificuldades. Além disso, ausência de socialização ou socialização inadequada, acabam por agravar quadros, tratados, no âmbito pedagógico, no campo da educação especial.

A partir de Vygotsky, é possível compreender que o desenvolvimento humano não pode ser dissociado das condições sociais de mediação. Mesmo em casos de diferenças cognitivas significativas, o potencial de aprendizagem depende das formas de interação e das estratégias pedagógicas adotadas. Isso implica reconhecer que limitações biológicas não determinam de forma absoluta as trajetórias educacionais, sendo mediadas por contextos sociais e educacionais.

Por outro lado, negar a dimensão biológica também seria problemático. Uma análise rigorosa exige reconhecer que há condições que demandam abordagens específicas, incluindo apoio especializado e adaptações pedagógicas. O desafio, portanto, consiste em evitar tanto o reducionismo biológico quanto o sociologismo estrito.

Dessa forma, a incorporação da dimensão biológica não invalida a análise sociológica, mas a complementa, indicando a necessidade de abordagens interdisciplinares para compreender a complexidade das desigualdades educacionais. Trata-se de articular diferentes níveis de explicação, reconhecendo que desigualdades escolares emergem da interação entre fatores sociais, culturais e biológicos.

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL

A expansão do acesso à educação no Brasil, sobretudo a partir dos anos 2000, representa um avanço institucional relevante, mas insuficiente para a superação das desigualdades estruturais. Políticas como PROUNI, FIES e REUNI ampliaram o ingresso no ensino superior, ao mesmo tempo em que programas de transferência de renda e de universalização do ensino básico contribuíram para a elevação das taxas de escolarização. Contudo, tais avanços ocorreram em um contexto marcado por forte heterogeneidade de qualidade entre redes e instituições, o que limita seus efeitos igualadores.

No plano do acesso, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) consolidou-se como principal porta de entrada para o ensino superior. Entretanto, relatórios educacionais e dados nacionais (IBGE; INEP) evidenciam correlação consistente entre desempenho no exame e variáveis socioeconômicas, como renda familiar, escolaridade dos pais e tipo de escola frequentada. Estudantes oriundos de escolas

privadas e de famílias com maior capital cultural tendem a apresentar melhores resultados, evidenciando que a competição meritocrática ocorre sobre bases desiguais.

Para além do acesso, a permanência e o sucesso acadêmico configuram dimensões decisivas da desigualdade. Estudantes de origem popular enfrentam, com frequência, obstáculos financeiros (custos de moradia, transporte e alimentação), acadêmicos (defasagens na formação básica) e simbólicos (sentimento de não pertencimento, distanciamento em relação aos códigos institucionais). Tais fatores impactam diretamente as trajetórias universitárias, contribuindo para evasão ou desempenho inferior.

Outro aspecto relevante refere-se à segmentação interna do sistema de ensino superior. Mesmo com a ampliação do acesso, observa-se concentração de estudantes de maior renda em cursos e instituições mais prestigiados, enquanto estudantes de menor renda tendem a se concentrar em cursos menos valorizados socialmente. Esse fenômeno indica que a expansão educacional pode reconfigurar, mas não eliminar, mecanismos de estratificação.

No âmbito da educação básica, persistem desigualdades expressivas entre redes públicas e privadas, bem como entre diferentes regiões do país. Escolas privadas, em geral, oferecem maior acesso a recursos pedagógicos, atividades extracurriculares e ambientes culturalmente estimulantes, o que reforça a vantagem acumulada dos estudantes que nela se inserem.

Assim, a análise do caso brasileiro corrobora a tese bourdieusiana de que a escola, ao não neutralizar as desigualdades de capital cultural, contribui para sua reprodução, ainda que sob novas formas. A ampliação do acesso, embora necessária, revela-se insuficiente quando não acompanhada de políticas que enfrentem as desigualdades nas condições de aprendizagem e de permanência.

DIMENSÃO TERRITORIAL DAS DESIGUALDADES

As desigualdades educacionais no Brasil apresentam forte dimensão territorial. A concentração de instituições de ensino de qualidade, centros culturais e infraestrutura educacional em determinadas regiões reforça disparidades regionais.

A partir da perspectiva de Milton Santos, pode-se compreender que o território não é apenas um espaço físico, mas uma construção social marcada por relações de poder, fluxos desiguais e diferentes níveis de acesso aos meios técnicos e informacionais. Nesse sentido, o território expressa a materialização das desigualdades sociais, influenciando diretamente as oportunidades educacionais disponíveis aos indivíduos.

Santos (1996) destaca a existência de um meio técnico-científico-informacional, cuja distribuição desigual condiciona o acesso a recursos fundamentais para o desenvolvimento social e educacional. Regiões mais integradas a esse meio tendem a oferecer melhores condições de escolarização, enquanto áreas periféricas enfrentam limitações estruturais significativas.

Essa leitura permite compreender que as desigualdades educacionais não se reduzem a diferenças individuais ou familiares, mas estão profundamente enraizadas nas condições territoriais. A localização

geográfica, a infraestrutura disponível e a presença (ou ausência) de equipamentos culturais e educacionais influenciam diretamente a formação do capital cultural.

Além disso, a perspectiva de Milton Santos dialoga com Bourdieu ao evidenciar que o acesso aos bens culturais é mediado por estruturas sociais amplas. Enquanto Bourdieu enfatiza a transmissão familiar do capital cultural, Santos amplia a análise ao demonstrar que o próprio espaço social é desigualmente estruturado, condicionando as possibilidades de acesso e apropriação desses bens.

Dessa forma, a articulação entre território e educação revela que políticas educacionais eficazes devem considerar não apenas o acesso individual à escola, mas também as condições estruturais dos territórios, incluindo infraestrutura, circulação de informações e disponibilidade de recursos culturais. Ignorar essa dimensão implica limitar o alcance das políticas públicas e perpetuar desigualdades historicamente constituídas.

Um exemplo empírico dessa dinâmica pode ser observado na diferença entre estudantes de centros urbanos dotados de ampla infraestrutura educacional e aqueles provenientes de regiões periféricas ou rurais. Enquanto estudantes de grandes centros têm maior acesso a bibliotecas, cursos extracurriculares, tecnologias digitais e ambientes culturalmente estimulantes, estudantes de territórios marginalizados frequentemente enfrentam restrições no acesso a esses recursos. Essa desigualdade territorial impacta diretamente a formação do capital cultural e as condições de aprendizagem.

À luz de Milton Santos, tal cenário pode ser interpretado a partir da coexistência de circuitos distintos no espaço geográfico: um circuito superior, caracterizado por maior densidade técnica e informacional, e um circuito inferior, marcado por precariedade e limitações estruturais. A inserção desigual dos indivíduos nesses circuitos contribui para a produção de trajetórias educacionais igualmente desiguais, reforçando a articulação entre espaço, poder e reprodução social.

DEBATE TEÓRICO: LIMITES E ATUALIZAÇÕES

A teoria de Bourdieu é amplamente reconhecida, mas, também, é objeto de críticas. Lahire (2002) propõe uma visão mais flexível do habitus, destacando a pluralidade de disposições nos indivíduos, o que tensiona a leitura mais estrutural e determinista. Dubet (2008), por sua vez, enfatiza a experiência dos atores e a multiplicidade de lógicas de ação presentes na escola contemporânea.

A incorporação de contribuições da psicologia histórico-cultural, especialmente de Vygotsky, permite aprofundar a análise das desigualdades educacionais ao evidenciar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio de processos de mediação social. Nesse sentido, a aquisição de competências cognitivas não pode ser compreendida como resultado exclusivo de disposições individuais, mas como produto de interações socialmente situadas. Tal perspectiva converge com a crítica bourdieusiana à naturalização do talento, ao mesmo tempo em que introduz maior ênfase nos processos de aprendizagem e transformação.

Enquanto Bourdieu evidencia como a escola legitima desigualdades previamente constituídas, Vygotsky permite compreender como tais desigualdades se formam no próprio processo de

desenvolvimento, por meio de mediações sociais desigualmente distribuídas. A noção de zona de desenvolvimento proximal, nesse contexto, sugere que o potencial de aprendizagem dos indivíduos depende diretamente das condições sociais e pedagógicas de mediação, o que reforça a centralidade da escola como espaço não apenas de reprodução, mas também de possível intervenção sobre as desigualdades.

Essa articulação teórica permite superar leituras dicotômicas entre determinismo social e individualismo metodológico, indicando que as trajetórias educacionais são simultaneamente condicionadas por estruturas sociais e abertas a processos de transformação mediada. Ainda assim, é importante reconhecer uma tensão de fundo: enquanto Bourdieu enfatiza a reprodução e a força estruturante das disposições incorporadas, Vygotsky atribui maior centralidade às possibilidades de desenvolvimento por meio da mediação. A aproximação entre ambos, portanto, não elimina suas diferenças, mas permite uma leitura mais complexa e menos reducionista das desigualdades educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a expansão educacional no Brasil, embora significativa, não foi suficiente para romper com os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais. A escola continua a desempenhar papel central na legitimação dessas desigualdades, ao transformar diferenças socialmente produzidas em diferenças individuais aparentemente naturais.

A teoria de Pierre Bourdieu permanece, nesse sentido, uma ferramenta analítica fundamental, especialmente ao evidenciar os processos de naturalização do mérito e de legitimação das hierarquias sociais. Contudo, sua articulação com outras abordagens - como as contribuições de Lahire, Dubet e das ciências do desenvolvimento - permite ampliar a compreensão das dinâmicas contemporâneas, evitando tanto o determinismo estrutural quanto o individualismo metodológico.

Do ponto de vista das políticas públicas, os resultados sugerem que a redução das desigualdades educacionais exige estratégias que vão além da ampliação do acesso, contemplando a democratização efetiva do capital cultural, o fortalecimento das condições de permanência e a consideração das desigualdades territoriais. Isso implica reconhecer que a igualdade formal de oportunidades não é suficiente em contextos marcados por profundas assimetrias sociais.

Por fim, destaca-se que o enfrentamento das desigualdades educacionais demanda abordagens interdisciplinares, capazes de articular dimensões sociais, culturais e, quando pertinente, biológicas. Tal perspectiva permite avançar na construção de análises mais complexas e, consequentemente, de políticas mais eficazes.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 23. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

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

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: UnB, 1999.

PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTENCIONALIDADE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

PLANNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: INTENTIONALITY AND ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK



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 planejamento na Educação Infantil constitui-se como um elemento essencial para a organização do trabalho pedagógico, garantindo intencionalidade nas práticas educativas e promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Este artigo tem como objetivo analisar a importância do planejamento como instrumento que orienta a ação docente, articulando teoria e prática no cotidiano escolar. Fundamentado em autores como Libâneo, Oliveira e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, buscando compreender como o planejamento contribui para a construção de experiências significativas na infância. Destaca-se que planejar na Educação Infantil não significa engessar a prática pedagógica, mas organizá-la de forma flexível, considerando os interesses, necessidades e ritmos das crianças. A intencionalidade pedagógica se revela na escolha de objetivos, conteúdos, metodologias e estratégias que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor. Além disso, o planejamento possibilita ao professor refletir sobre sua prática, avaliar os processos de aprendizagem e reorganizar suas ações de forma contínua. A organização do trabalho pedagógico, nesse contexto, deve contemplar a rotina, os espaços, os materiais e as interações, valorizando o brincar como eixo central da aprendizagem. Conclui-se que o planejamento na Educação Infantil é um processo dinâmico e reflexivo, fundamental para a

promoção de uma educação de qualidade, que respeite a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Planejamento pedagógico; Educação Infantil; Intencionalidade; Trabalho pedagógico; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

Planning in Early Childhood Education is an essential element for organizing pedagogical work, ensuring intentionality in educational practices and promoting the holistic development of children. This article aims to analyze the importance of planning as a tool that guides teaching practice, linking theory and practice in the daily school routine. Grounded in authors such as Libâneo and Oliveira, as well as the National Common Curricular Base (BNCC), the study adopts a qualitative, bibliographic approach, seeking to understand how planning contributes to creating meaningful childhood experiences. It highlights that planning in Early Childhood Education does not mean rigidifying pedagogical practice, but rather organizing it flexibly, taking into account the children's interests, needs, and paces. Pedagogical intentionality is revealed through the selection of objectives, content, methodologies, and strategies that foster cognitive, social, emotional, and motor development. Furthermore, planning enables teachers to reflect on their practice, evaluate learning processes, and continuously reorganize their actions. In this context, the organization of pedagogical work must encompass routines, spaces, materials, and interactions, valuing play as the central axis of learning. The study concludes that planning in Early Childhood Education is a dynamic and reflective process, fundamental to promoting quality education that respects the child as a rights-bearing subject and the protagonist of their own learning process.

Keywords: Pedagogical planning; Early Childhood Education; Intentionality; Pedagogical work; Child development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, contemplando dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras. Nesse contexto, o planejamento pedagógico assume um papel fundamental, pois orienta a ação docente, organiza as práticas educativas e garante a intencionalidade no processo de ensino e aprendizagem. Planejar, na Educação Infantil, vai além da simples organização de atividades: trata-se de um processo reflexivo, dinâmico e contínuo, que considera a criança como sujeito ativo, capaz de interagir, explorar e

construir conhecimentos a partir de suas experiências. Assim, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a importância do planejamento na Educação Infantil, destacando sua função na organização do trabalho pedagógico e na promoção de aprendizagens significativas. Como objetivos específicos, busca-se compreender a relação entre planejamento e intencionalidade pedagógica, investigar como a organização da rotina e dos espaços contribui para o desenvolvimento infantil e refletir sobre o papel do professor na construção de práticas educativas conscientes e contextualizadas.

A realização deste estudo justifica-se pela necessidade de fortalecer a compreensão do planejamento como um instrumento essencial na prática docente, especialmente na Educação Infantil, onde ainda se observam, em alguns contextos, práticas desarticuladas ou pautadas em improvisações. Em uma perspectiva crítica e comprometida com a qualidade da educação, torna-se imprescindível reconhecer que o planejamento não deve ser entendido como um documento burocrático, mas como uma ferramenta que possibilita ao professor pensar, organizar, avaliar e ressignificar sua prática pedagógica. Além disso, diante das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a centralidade das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes, o planejamento ganha ainda mais relevância, pois deve assegurar experiências que respeitem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Dessa forma, compreender a importância do planejamento contribui para a construção de práticas pedagógicas mais intencionais, inclusivas e significativas.

Nesse sentido, emerge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira o planejamento pedagógico, articulado à intencionalidade docente, contribui para a organização do trabalho pedagógico e para a promoção do desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil? Essa questão orienta a investigação ao considerar que o planejamento, quando realizado de forma consciente e fundamentada, pode potencializar as experiências educativas, garantindo maior qualidade às práticas pedagógicas. Para responder a esse questionamento, o estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, fundamentando-se em autores que discutem o planejamento educacional e o desenvolvimento infantil, como Libâneo, Oliveira e documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil.

Ao situar o leitor acerca do tema, esta introdução apresenta uma visão global sobre a relevância do planejamento na Educação Infantil, evidenciando sua relação direta com a intencionalidade pedagógica e a organização do trabalho docente. Considera-se que planejar implica tomar decisões conscientes sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar, respeitando as especificidades da infância e promovendo experiências que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. Assim, o planejamento se configura como um elemento indispensável para a construção de uma prática pedagógica comprometida com a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos, reafirmando o papel da Educação Infantil como espaço de aprendizagem, cuidado e desenvolvimento.

INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA: O SENTIDO DO PLANEJAR

A intencionalidade pedagógica constitui o eixo central do planejamento na Educação Infantil, pois é ela que confere sentido, direção e coerência às práticas educativas desenvolvidas no cotidiano escolar. Planejar com intencionalidade implica compreender que toda ação docente deve estar fundamentada em objetivos claros e em concepções teóricas que reconheçam a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o planejamento deixa de ser uma simples organização de atividades e passa a ser uma ação consciente, crítica e comprometida com o desenvolvimento integral da criança. Conforme afirma Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996), destacando que a prática pedagógica deve favorecer a autonomia e a participação ativa dos educandos.

Na Educação Infantil, a intencionalidade pedagógica está diretamente relacionada à promoção de experiências significativas que integrem o cuidar e o educar, respeitando as especificidades da infância. Isso significa que o professor precisa planejar situações que envolvam brincadeiras, interações, exploração do ambiente e múltiplas linguagens, garantindo que as crianças tenham oportunidades de aprender de forma lúdica e contextualizada. A intencionalidade não se restringe à escolha do conteúdo, mas envolve a definição de estratégias, a organização do tempo e do espaço e a mediação das interações, elementos que, articulados, contribuem para a construção do conhecimento.

Além disso, a intencionalidade pedagógica exige do professor uma postura investigativa e reflexiva, baseada na observação constante das crianças. Ao observar as interações, interesses e necessidades dos alunos, o docente pode ajustar seu planejamento, tornando-o mais significativo e adequado à realidade do grupo. Nesse processo, o planejamento assume um caráter flexível, permitindo que novas possibilidades de aprendizagem emergentes no cotidiano sejam incorporadas às práticas pedagógicas. Como destaca José Carlos Libâneo, “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente” (LIBÂNEO, 1994), o que implica a necessidade de constante revisão e adaptação.

Outro aspecto relevante refere-se à articulação entre a intencionalidade pedagógica e as orientações curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece direitos de aprendizagem e campos de experiência para a Educação Infantil. Nesse contexto, planejar com intencionalidade significa garantir que as experiências propostas estejam alinhadas a esses princípios, promovendo o desenvolvimento das crianças em suas múltiplas dimensões. A intencionalidade, portanto, orienta o “por que ensinar”, o “para que ensinar” e o “como ensinar”, assegurando que as práticas pedagógicas sejam significativas e coerentes.

Ademais, é importante destacar que a intencionalidade pedagógica também está relacionada à formação de valores e atitudes, contribuindo para a construção de sujeitos críticos, autônomos e participativos. Ao planejar suas ações, o professor deve considerar não apenas os aspectos cognitivos, mas também as

dimensões sociais e emocionais do desenvolvimento infantil, promovendo experiências que favoreçam o respeito, a cooperação e a empatia.

Portanto, a intencionalidade pedagógica se configura como um elemento indispensável no planejamento da Educação Infantil, pois orienta a prática docente de forma consciente e significativa. Ao planejar com intencionalidade, o professor cria condições para que a criança explore, descubra, interaja e construa conhecimentos, consolidando uma prática educativa comprometida com a formação integral e com a qualidade da educação.

A ORGANIZAÇÃO DA ROTINA E DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A organização da rotina e dos espaços na Educação Infantil constitui um dos pilares do planejamento pedagógico, uma vez que influencia diretamente as experiências, interações e aprendizagens das crianças. Diferentemente de uma visão rígida e engessada, a rotina deve ser compreendida como uma estrutura flexível, que organiza o tempo de forma intencional, garantindo previsibilidade e segurança, ao mesmo tempo em que possibilita a exploração, a criatividade e a autonomia. Nesse sentido, a rotina não é apenas uma sequência de atividades, mas um elemento pedagógico que favorece o desenvolvimento integral da criança. Conforme destaca Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, “a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil deve garantir oportunidades diversificadas de interação e aprendizagem” (OLIVEIRA, 2010), evidenciando a importância de um planejamento que considere a criança em sua totalidade.

A previsibilidade proporcionada pela rotina é essencial para que a criança se sinta segura e confiante no ambiente escolar. Ao saber o que irá acontecer ao longo do dia, a criança desenvolve noções de tempo, organização e autonomia, aspectos fundamentais para seu desenvolvimento cognitivo e emocional. No entanto, é importante que essa rotina não seja inflexível, mas aberta a adaptações conforme as necessidades, interesses e ritmos das crianças. Dessa forma, o planejamento deve prever momentos diversificados, como acolhida, roda de conversa, atividades dirigidas, brincadeiras livres, alimentação e descanso, garantindo um equilíbrio entre diferentes experiências.

Além da organização do tempo, o espaço educativo também desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem. Os ambientes na Educação Infantil devem ser planejados de forma a estimular a curiosidade, a exploração e a interação entre as crianças. Espaços organizados com cantinhos temáticos, como leitura, faz de conta, construção e artes, possibilitam que a criança escolha suas atividades, desenvolvendo sua autonomia e iniciativa. Nesse contexto, o ambiente torna-se um “terceiro educador”, conceito amplamente discutido por abordagens contemporâneas, que reconhecem o espaço como elemento ativo no processo educativo.

Outro aspecto relevante refere-se à acessibilidade e à organização dos materiais. Os recursos pedagógicos devem estar ao alcance das crianças, permitindo que elas explorem, manipulem e

experimentem de forma independente. Essa organização contribui para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, além de favorecer a construção do conhecimento por meio da ação. Assim, o espaço não deve ser apenas funcional, mas também acolhedor, esteticamente agradável e desafiador, estimulando diferentes formas de expressão e aprendizagem.

Ademais, a organização da rotina e dos espaços deve considerar as interações como eixo central da Educação Infantil. As relações estabelecidas entre crianças e adultos são fundamentais para o desenvolvimento social e cognitivo, e o ambiente deve favorecer essas trocas. Momentos coletivos, como rodas de conversa e atividades em grupo, devem ser planejados de forma a promover o diálogo, a cooperação e o respeito às diferenças.

Portanto, a organização da rotina e dos espaços na Educação Infantil deve ser pensada de maneira intencional e integrada ao planejamento pedagógico, considerando as necessidades e potencialidades das crianças. Ao estruturar um ambiente rico, acolhedor e estimulante, o professor cria condições para que a criança aprenda, explore e se desenvolva de forma significativa, consolidando uma prática educativa comprometida com a qualidade e com o respeito à infância.

PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO NA PRÁTICA DOCENTE

O planejamento pedagógico na Educação Infantil está intrinsecamente articulado aos processos de avaliação e reflexão docente, constituindo um movimento contínuo e dinâmico que orienta a prática educativa. Diferentemente de concepções tradicionais centradas em resultados quantitativos, a avaliação na Educação Infantil assume um caráter qualitativo, processual e formativo, tendo como principal objetivo acompanhar o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, planejar, avaliar e refletir são ações indissociáveis, que se retroalimentam e possibilitam a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e significativas. Conforme destaca Jussara Hoffmann, “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões” (HOFFMANN, 2001), reforçando a necessidade de uma avaliação sensível e comprometida com o processo de aprendizagem.

A avaliação, nesse contexto, deve ser compreendida como um instrumento de observação e registro das experiências vivenciadas pelas crianças, permitindo ao professor identificar avanços, dificuldades, interesses e necessidades. Por meio de registros como relatórios descritivos, portfólios, fotografias e anotações, o docente constrói um olhar mais atento sobre o desenvolvimento infantil, o que subsidia a reorganização do planejamento. Assim, a avaliação não tem um fim em si mesma, mas orienta a prática pedagógica, contribuindo para a tomada de decisões mais assertivas.

Além disso, a reflexão sobre a prática é um elemento fundamental para o aprimoramento do trabalho docente. O professor, ao analisar suas ações, suas escolhas metodológicas e os resultados observados, desenvolve uma postura investigativa, que favorece a constante ressignificação de sua prática. Nesse

sentido, a reflexão não ocorre apenas ao final de um processo, mas durante toda a ação pedagógica, permitindo ajustes e intervenções que potencializem as aprendizagens das crianças. Como afirma Antônio Nóvoa, “a formação não se constrói por acumulação de cursos, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas” (NÓVOA, 1992), evidenciando a importância da prática reflexiva na formação docente.

Outro aspecto relevante refere-se à intencionalidade do planejamento, que deve ser constantemente revisitada à luz das observações realizadas no cotidiano. O planejamento não é um documento fixo, mas um instrumento flexível, que se transforma conforme as experiências vivenciadas pelas crianças. Dessa forma, o professor precisa estar aberto às mudanças, incorporando novos elementos ao planejamento e adaptando suas propostas às necessidades do grupo. Esse movimento garante que a prática pedagógica permaneça significativa e contextualizada.

Ademais, é importante destacar que a avaliação e a reflexão também contribuem para a construção de uma prática pedagógica mais democrática e inclusiva. Ao considerar as singularidades de cada criança, o professor pode planejar intervenções mais adequadas, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Esse olhar sensível e individualizado fortalece o compromisso com uma educação de qualidade, que valoriza a diversidade e promove a equidade.

Portanto, planejamento, avaliação e reflexão constituem um ciclo contínuo e interdependente, que sustenta a prática docente na Educação Infantil. Ao articular esses elementos de forma consciente e intencional, o professor potencializa o desenvolvimento das crianças e fortalece sua própria prática profissional, consolidando uma educação mais significativa, crítica e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender que o planejamento na Educação Infantil, quando orientado pela intencionalidade pedagógica e articulado à organização do trabalho docente, constitui-se como elemento fundamental para a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Ao longo da discussão, evidenciou-se que planejar não se resume à elaboração de atividades, mas envolve um processo reflexivo, dinâmico e contínuo, que considera a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Nesse sentido, o planejamento assume um papel estruturante na prática pedagógica, contribuindo para a organização das experiências educativas de forma significativa e contextualizada.

A partir das contribuições teóricas de José Carlos Libâneo, Paulo Freire e Jussara Hoffmann, foi possível compreender que o planejamento está diretamente relacionado à intencionalidade docente, à mediação pedagógica e ao acompanhamento do desenvolvimento infantil. A intencionalidade, nesse contexto, configura-se como o eixo que orienta o “por que”, o “para que” e o “como” ensinar, garantindo que as práticas pedagógicas estejam alinhadas aos objetivos educacionais e às necessidades das crianças.

Assim, o professor deixa de atuar de forma improvisada e passa a desenvolver uma prática consciente, fundamentada e comprometida com a aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à organização da rotina e dos espaços educativos, que se configuram como elementos essenciais do planejamento pedagógico. A rotina, quando estruturada de forma flexível, proporciona segurança, autonomia e previsibilidade às crianças, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Da mesma forma, os espaços, quando organizados de maneira intencional, tornam-se ambientes de aprendizagem que estimulam a curiosidade, a interação e a criatividade. Nesse sentido, o planejamento deve contemplar não apenas os conteúdos e atividades, mas também as condições em que as experiências serão vivenciadas, garantindo um ambiente acolhedor e estimulante.

Além disso, destacou-se a importância da avaliação como parte integrante do planejamento, compreendida como um processo contínuo e formativo. A avaliação na Educação Infantil não deve assumir um caráter classificatório, mas sim investigativo, permitindo ao professor acompanhar o desenvolvimento das crianças e reorganizar suas práticas conforme as necessidades observadas. A reflexão docente, por sua vez, constitui-se como elemento essencial para a melhoria da prática pedagógica, possibilitando ao educador repensar suas ações, identificar desafios e construir novas estratégias de intervenção.

Outro ponto de destaque refere-se à necessidade de compreender o planejamento como um instrumento flexível, aberto às mudanças e às experiências emergentes no cotidiano escolar. A prática pedagógica na Educação Infantil é marcada pela imprevisibilidade e pela diversidade de interações, o que exige do professor sensibilidade e capacidade de adaptação. Nesse contexto, o planejamento não deve ser visto como um documento engessado, mas como um guia que orienta a ação docente, permitindo ajustes e ressignificações ao longo do processo educativo.

Dessa forma, conclui-se que o planejamento na Educação Infantil é um elemento indispensável para a construção de uma prática pedagógica de qualidade, que respeite as especificidades da infância e promova o desenvolvimento integral das crianças. Ao articular intencionalidade, organização, avaliação e reflexão, o professor fortalece sua prática e contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos. Por fim, ressalta-se a importância de investir na formação continuada dos professores, garantindo subsídios teóricos e práticos que possibilitem o aprimoramento do planejamento pedagógico e a construção de uma educação mais significativa, inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

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

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

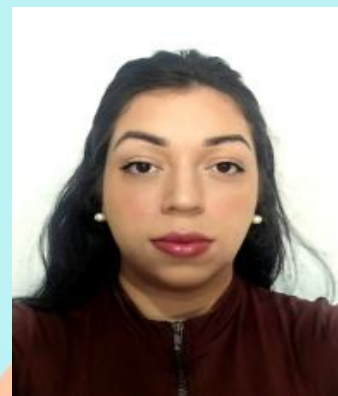
HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

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

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2010.

LITERATURA INFANTOJUVENIL AFRO-BRASILEIRA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL



AFRO-BRAZILIAN CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE AND THE CONSTRUCTION OF ETHNIC-RACIAL IDENTITY IN ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOL EDUCATION

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

O presente artigo investiga a literatura infanto-juvenil afro-brasileira como instrumento privilegiado para a construção da identidade étnico-racial de estudantes do Ensino Fundamental. Mediante revisão bibliográfica e análise de obras representativas do gênero, o trabalho demonstra que a literatura infantojuvenil afro-brasileira ocupa posição estratégica na formação de leitores críticos e na promoção de uma cultura escolar efetivamente comprometida com a equidade racial. Conclui-se que o investimento na diversificação do acervo literário disponível nas escolas brasileiras, com ênfase em obras que representem positivamente a cultura e a estética afro-brasileira, constitui ação pedagógica insubstituível para a superação do racismo estrutural que ainda marca os ambientes educacionais.

Palavras-chave: Literatura Infanto-juvenil; Identidade Étnico-Racial; Representatividade; Educação Antirracista; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article investigates Afro-Brazilian children's and young adult literature as a key instrument for the construction of ethnic-racial identity among elementary and middle school students. Through a literature review and an analysis of representative works within the genre, the study demonstrates that Afro-Brazilian literature for young readers plays a strategic role in shaping critical readers and fostering a school culture genuinely committed to racial equity. It concludes that investing in the diversification of literary collections in Brazilian schools—with an emphasis on works that positively represent Afro-Brazilian culture and aesthetics—constitutes an indispensable pedagogical measure for overcoming the structural racism that still characterizes educational environments.

Keywords: Children's and Young Adult Literature; Ethnic-Racial Identity; Representation; Anti-racist Education; Elementary and Middle School Education.

INTRODUÇÃO

A infância constitui período decisivo para a formação das estruturas identitárias que acompanharão o ser humano ao longo de toda a sua existência. Nesse contexto, os livros que as crianças leem, as histórias com que têm contato e os personagens que habitam seu imaginário exercem influência profunda sobre a maneira como elas se percebem e percebem o mundo ao seu redor. Quando uma criança negra cresce lendo histórias cujos heróis, princesas e protagonistas têm características físicas e culturais completamente distintas das suas, o efeito sobre sua autoestima e sobre sua relação com a própria identidade pode ser devastadoramente negativo. Essa constatação, que atravessa décadas de pesquisa em psicologia da educação e teoria literária, justifica o crescente interesse acadêmico e pedagógico pela literatura infanto-juvenil afro-brasileira, compreendida como produção cultural estratégica para a construção de subjetividades negras positivamente constituídas.

Sendo assim, o mercado editorial brasileiro, durante a maior parte do século XX, reproduziu nas obras destinadas ao público infanto-juvenil os mesmos padrões de invisibilidade e estereotipia que caracterizavam a cultura letrada em geral. Personagens negros, quando presentes, ocupavam quase invariavelmente posições subalternas, eram representados por meio de características físicas caricaturais ou apareciam apenas como figuras de fundo, desprovidas de protagonismo, complexidade psicológica e vida interior. Essa tendência, longe de ser inocente ou acidental, refletia e ao mesmo tempo reforçava as hierarquias raciais vigentes na sociedade brasileira, naturalizando para as crianças, tanto negras quanto brancas, uma visão de mundo na qual o valor, a beleza e a inteligência tinham cor definida. A transformação desse quadro demandaria não apenas mudanças na sensibilidade dos autores e

editores, mas também a emergência de um movimento coletivo de escritores, ilustradores e educadores comprometidos com a representatividade e com a dignidade da população afrodescendente.

Vale elencar que, a promulgação da Lei 10.639, em janeiro de 2003, representou inflexão significativa nesse processo ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas de Educação Básica. Embora a legislação não se refira exclusivamente à literatura, sua implementação criou demanda concreta por materiais literários que dessem substância pedagógica às determinações legais. O crescimento subsequente da produção editorial de literatura infantojuvenil afro-brasileira não pode ser compreendido sem esse contexto político e jurídico que, ao reconhecer o dever do Estado de combater o racismo por meio da educação, sinalizou para o mercado editorial e para os pesquisadores da área que a representatividade racial nas obras destinadas às crianças era questão de justiça social, não apenas de preferência estética ou sensibilidade individual.

Nesta lógica, o presente artigo propõe-se a examinar as características e as potencialidades pedagógicas da literatura infanto-juvenil afro-brasileira, investigando como obras representativas desse segmento constroem narrativas e imagens capazes de contribuir para a formação identitária positiva de estudantes afrodescendentes no Ensino Fundamental. Para tanto, o trabalho está organizado em torno de três eixos principais: o panorama histórico da representação da criança negra na literatura infanto-juvenil brasileira; a análise das características estéticas e temáticas que distinguem a produção afro-brasileira contemporânea para crianças e jovens; e as estratégias pedagógicas mais adequadas para a utilização dessas obras no contexto escolar, considerando tanto as possibilidades formativas quanto os desafios práticos que os educadores encontram nesse trabalho.

DESENVOLVIMENTO

A história da representação da criança negra na literatura infanto-juvenil brasileira é, em larga medida, a história de uma ausência. Durante o período colonial e imperial, a produção destinada ao público infantil era escassa e fortemente marcada pelos padrões culturais europeus, nos quais a infância negra simplesmente não tinha lugar como experiência digna de representação literária. As crianças escravizadas viviam realidade tão radicalmente distante dos ideais românticos de infância que orientavam a produção literária europeia que sua inclusão nas narrativas ficcionais destinadas a crianças parecia impensável para os autores da época. Quando apareciam em textos literários ou didáticos, meninos e meninas negros eram frequentemente retratados como seres pitorescos, infantilizados de maneira duplamente cruel, como crianças que nunca alcançariam a plena humanidade que supostamente caracterizava a maturidade da civilização europeia.

Não obstante as condições adversas desse período é preciso reconhecer que as comunidades negras jamais abandonaram suas tradições narrativas orais, que continuaram sendo transmitidas de geração em geração mesmo à margem dos circuitos letrados oficiais. Essas histórias contadas ao redor das fogueiras, nas senzalas, nas comunidades quilombolas e nos terreiros constituíam uma literatura paralela, invisível aos olhos das elites dominantes, mas viva e pulsante no cotidiano da população afrodescendente. Sendo assim, quando a produção literária escrita voltada às crianças negras começa a emergir com maior visibilidade no século XX, ela não nasce do nada: é herdeira de uma tradição oral secular que fornece seus temas, seus valores e suas formas narrativas mais profundas.

Sendo assim, o século XX trouxe mudanças graduais, porém insuficientes, nesse quadro. Autores como Monteiro Lobato, figura central da literatura infantil brasileira do período modernista, produziram representações da criança negra que, embora reflitam as tensões e contradições de seu tempo, evidenciam a persistência de estereótipos racistas mesmo em obras consideradas progressistas em outros aspectos. A personagem Tia Nastácia, no Sítio do Picapau Amarelo, carrega o peso dessas ambiguidades: ao mesmo tempo guardiã da sabedoria popular e figura folclorizada, ela raramente é tratada com a mesma complexidade psicológica reservada aos personagens brancos da série. Essa tensão entre o reconhecimento da contribuição cultural negra e a persistência de uma visão hierárquica das raças marcaria a literatura infanto-juvenil brasileira por décadas, refletindo as contradições mais amplas de uma sociedade que proclamava a democracia racial enquanto mantinha intactas as estruturas da desigualdade étnico-racial.

Contudo, a segunda metade do século XX assistiria a um processo lento, mas consistente, de revisão crítica desses padrões. O fortalecimento do Movimento Negro a partir dos anos 1970 e a ampliação dos debates sobre racismo estrutural no campo educacional criaram as condições para que uma geração de escritores e ilustradores comprometidos com a representatividade negra começasse a produzir obras infanto-juvenis que efetivamente rompiam com o legado da invisibilidade e da estereotipia. A renovação efetiva da literatura infantojuvenil afro-brasileira começa a se delinear, portanto, nas últimas décadas do século XX, impulsionada pela atuação do Movimento Negro e pelo crescimento dos estudos étnico-raciais no campo acadêmico. Autores como Joel Rufino dos Santos, Júlio Emílio Braz e Rogério Andrade Barbosa emergiram nesse período como vozes fundamentais para a construção de uma literatura infanto-juvenil que representasse as crianças negras como protagonistas plenos, dotados de curiosidade, afeto, sonhos e complexidade interior. Conforme analisa Jovino (2006, p. 212), essas obras permitem que as crianças desenvolvam desde cedo uma visão positiva da diversidade étnico-racial, familiarizando-se com personagens, histórias e referências culturais que raramente aparecem nos livros infantis tradicionais.

Vale elencar que, um aspecto central que distingue a literatura infantojuvenil afro-brasileira contemporânea é a atenção dedicada à dimensão estética da representação. Diferentemente de obras que se contentam em inserir personagens negros em narrativas estruturadas segundo os padrões da

tradição literária europeia, a produção mais comprometida com a identidade afro-brasileira busca construir uma estética própria, que valoriza os traços físicos, as expressões culturais e as formas de subjetividade características da população negra. Os cabelos crespos, as diferentes tonalidades de pele, as vestimentas e adornos associados às tradições africanas e afro-brasileiras aparecem nessas obras não como elementos exóticos ou folclóricos, mas como expressões legítimas de beleza e pertencimento cultural. Essa mudança estética tem repercussões profundas sobre a experiência de leitura das crianças negras, que passam a encontrar nas páginas dos livros um espelho que reflete positivamente sua própria aparência e sua cultura.

Nesse mesmo sentido, a dimensão da ilustração merece atenção particular, pois nas obras infanto-juvenis a imagem frequentemente antecede e potencializa a palavra. Durante décadas, os ilustradores brasileiros reproduziram nas imagens os mesmos padrões de embranquecimento e idealização eurocêntrica que caracterizavam os textos: personagens com traços europeus, famílias nucleares brancas, ambientes domésticos que excluía qualquer referência à diversidade étnica do país. A emergência de ilustradores afro-brasileiros comprometidos com a representatividade, como Graça Lima e Cida Vasconcelos, representou virada fundamental nesse cenário. Suas obras não apenas incluem personagens negros, mas os retratam com a dignidade, a beleza e a riqueza expressiva que lhes é devida, transformando o próprio ato de ver num exercício de reconhecimento e pertencimento para as crianças afrodescendentes.

Ademais, a questão da autoestima e da construção identitária positiva ocupa lugar central nas discussões sobre literatura infantojuvenil afro-brasileira e seus efeitos sobre as crianças. Pesquisas na área da psicologia do desenvolvimento têm demonstrado que a exposição precoce a representações positivas de pessoas com características semelhantes às suas contribui significativamente para a formação de uma identidade segura e para o desenvolvimento da autoconfiança. No contexto escolar brasileiro, onde estudantes negros frequentemente se deparam com materiais didáticos e literários que os ignoram ou os representam de maneira estereotipada, a introdução de obras que celebrem a beleza, a inteligência e a criatividade da criança afrodescendente pode ser transformadora. Conforme argumenta Souza (2005, p. 56), ao se depararem com personagens negros apresentados não como estereótipos inferiorizados, mas como sujeitos complexos, dotados de humanidade plena, os estudantes afrodescendentes podem ressignificar suas próprias identidades.

Contudo, é fundamental compreender que a literatura infanto-juvenil afro-brasileira não se destina exclusivamente às crianças negras. Sua importância para a formação de todos os estudantes é igualmente significativa, ainda que por razões distintas. Para as crianças brancas, o contato com narrativas que apresentam personagens negros como protagonistas complexos e admiráveis contribui para a desconstrução dos preconceitos que a cultura dominante transmite de maneira muitas vezes imperceptível. Aprender desde a infância a reconhecer e valorizar a diversidade cultural, a admirar heróis e heroínas de diferentes origens étnicas e a compreender que a beleza e o valor humano não têm cor é

parte essencial de uma formação cidadã comprometida com a democracia e com a justiça social. Nesse sentido, a literatura infanto-juvenil afro-brasileira beneficia o conjunto da sociedade, contribuindo para a construção de relações étnico-raciais mais igualitárias e respeitosas.

Necessariamente, no plano das práticas pedagógicas, a incorporação da literatura infanto-juvenil afro-brasileira ao cotidiano escolar demanda preparação específica dos docentes e reflexão cuidadosa sobre as metodologias mais adequadas a diferentes faixas etárias. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, obras que abordem de maneira lúdica e afetiva temas como a beleza dos cabelos crespos, a riqueza das festas e tradições afro-brasileiras, as histórias de animais e personagens da mitologia africana, e a vida de crianças negras em contextos contemporâneos oferecem possibilidades ricas de identificação e aprendizagem. A mediação do professor é crucial nesse processo, pois cabe ao docente criar o ambiente de acolhimento e respeito necessário para que as discussões que a literatura pode suscitar se desenvolvam de maneira construtiva, sem expor nenhum estudante a situações constrangedoras ou de discriminação.

Não obstante, para os anos finais do Ensino Fundamental, torna-se possível e desejável avançar em direção a textos que problematizem mais diretamente as questões do racismo, da discriminação e das desigualdades raciais na sociedade brasileira. Obras de autores como Ana Maria Gonçalves, Nei Lopes e outros escritores que dialogam com a experiência adolescente afro-brasileira oferecem material para reflexões mais aprofundadas sobre identidade, pertencimento, resistência e transformação social. A adolescência, período de intensas buscas identitárias, é momento particularmente fértil para o trabalho com essa literatura, pois os jovens estão em processo ativo de construção de suas autoimagens e são especialmente receptivos a narrativas que dialoguem com suas experiências de vida e com as questões que os afligem cotidianamente. A escola que oferece esse tipo de material literário a seus estudantes contribui para que eles desenvolvam ferramentas simbólicas e conceituais para compreender e enfrentar as situações de racismo que invariavelmente encontrarão ao longo de suas vidas.

Ademais, cabe destacar que o trabalho com literatura infanto-juvenil afro-brasileira não deve se restringir ao espaço físico da sala de aula ou aos limites do calendário escolar convencional. Projetos que envolvem saraus literários, feiras culturais afro-brasileiras, apresentações teatrais baseadas nas obras estudadas e clubes de leitura que se estendem para além do horário regular de aulas ampliam significativamente o impacto formativo dessa literatura. Essas atividades criam espaços de protagonismo para os estudantes, permitindo que eles não apenas recebam as histórias como leitores passivos, mas as reelaborem criativamente a partir de suas próprias experiências e perspectivas. Segundo Munanga (2005, p. 17), atividades que permitem aos estudantes expressar suas próprias histórias e identidades, inspirados pelas obras lidas, favorecem processos de identificação e apropriação crítica dos conteúdos, tornando a aprendizagem mais significativa e duradoura.

Em contrapartida, a formação de professores para o trabalho com literatura infanto-juvenil afro-brasileira permanece como desafio central para a efetivação das possibilidades pedagógicas que esse

segmento literário oferece. Segundo Gomes (2012, p. 345), muitos professores relatam insegurança para abordar as questões raciais em sala de aula, temendo suscitar conflitos ou não dispor de conhecimento suficiente sobre a temática. Essa insegurança, compreensível diante da complexidade do tema e das limitações das formações iniciais, frequentemente resulta na omissão ou no tratamento superficial das questões étnico-raciais, perpetuando no cotidiano escolar o silêncio que as políticas públicas buscam romper. Superar esse obstáculo requer investimento consistente em programas de formação continuada que ofereçam aos docentes não apenas conhecimento teórico sobre história e cultura afro-brasileira, mas também ferramentas metodológicas concretas para conduzir o trabalho com literatura afro-brasileira de maneira reflexiva e transformadora.

Vale predizer que, o acervo disponível nas bibliotecas escolares constitui outro nó crítico na implementação efetiva da literatura infantojuvenil afro-brasileira nas escolas brasileiras. Apesar do crescimento da produção editorial nesse segmento nas últimas décadas, muitas escolas públicas ainda dispõem de acervos predominantemente compostos por obras que reproduzem os padrões eurocêntricos tradicionais, com escassa representação de personagens, autores e perspectivas afro-brasileiras. Políticas públicas de aquisição de livros, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola, têm papel fundamental nesse processo, pois a democratização do acesso à literatura infantojuvenil afro-brasileira depende em grande medida de decisões institucionais sobre quais obras merecem compor os acervos das escolas públicas brasileiras. A articulação entre pesquisadores da área, movimentos sociais negros, editoras comprometidas com a diversidade e gestores educacionais é indispensável para que essas decisões sejam tomadas com base em critérios que priorizem a qualidade literária e a relevância pedagógica das obras para a promoção da equidade racial.

Igualmente relevante é considerar o papel das famílias nesse processo. A escola não é o único espaço onde a criança desenvolve sua relação com a leitura e com as representações culturais que moldam sua identidade. As famílias afrodescendentes que valorizam a leitura de obras infantojuvenis que celebram a cultura negra, que contam histórias de ancestrais e tradições africanas e afro-brasileiras em casa, contribuem de maneira decisiva para reforçar o trabalho realizado no ambiente escolar. No entanto, nem sempre as famílias têm acesso a informações sobre quais obras estão disponíveis no mercado ou dispõem de recursos financeiros para adquiri-las. Sendo assim, ações de extensão escolar que envolvam as famílias na escolha e na leitura compartilhada de obras afro-brasileiras, aliadas a políticas de distribuição gratuita de livros e à abertura das bibliotecas escolares para uso comunitário, ampliam consideravelmente o alcance do trabalho pedagógico com essa literatura.

Além do mais, as tecnologias digitais têm desempenhado papel crescente na ampliação do acesso à literatura infanto-juvenil afro-brasileira, especialmente em regiões e contextos onde o acesso ao livro físico é limitado. Plataformas de leitura digital, canais no YouTube dedicados à contação de histórias afro-brasileiras e aplicativos que reúnem obras representativas desse segmento literário têm contribuído para ampliar significativamente o alcance dessa produção. Para educadores, essas ferramentas

oferecem possibilidades criativas para enriquecer suas práticas pedagógicas, seja por meio da exibição de vídeos de contação de histórias que valorizam a oralidade característica das tradições africanas, seja pela organização de clubes de leitura virtuais que conectem estudantes de diferentes escolas em torno da discussão de obras afro-brasileiras. Essa dimensão tecnológica não substitui o fundamental: a relação afetiva e intelectual entre o leitor e o livro, mediada pela presença cuidadosa do professor. Contudo, amplia consideravelmente as possibilidades de acesso e circulação de uma literatura que ainda enfrenta barreiras significativas para chegar às mãos de quem mais precisa dela.

Não obstante os avanços proporcionados pela tecnologia, é preciso reconhecer que o acesso digital ainda é profundamente desigual no Brasil, e que as crianças mais marginalizadas socioeconomicamente, que são também frequentemente as que mais precisam de representação positiva, são exatamente aquelas com menor acesso a dispositivos digitais e à internet de qualidade. Essa constatação reforça a urgência de políticas públicas que garantam a presença física de obras afro-brasileiras de qualidade nas bibliotecas das escolas públicas, especialmente nas periferias urbanas e nas zonas rurais onde a desigualdade de acesso à cultura é mais acentuada. A democratização da leitura afro-brasileira não pode depender exclusivamente de soluções tecnológicas; ela exige investimento concreto em infraestrutura, formação e distribuição de materiais que chegue a todos os estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica.

Há de se considerar que, a avaliação dos impactos do trabalho com literatura infanto-juvenil afro-brasileira nas escolas brasileiras permanece campo em desenvolvimento, com necessidade de pesquisas longitudinais que acompanhem os efeitos dessa intervenção pedagógica sobre a autoestima, o desempenho acadêmico e o desenvolvimento identitário de estudantes negros ao longo do tempo. As evidências disponíveis, ainda que fragmentadas, apontam na direção de que escolas que incorporam de maneira sistemática e comprometida essa literatura em seus currículos produzem ambientes mais acolhedores para estudantes afrodescendentes e contribuem para a redução de episódios de discriminação racial no ambiente escolar. Conforme Santos (2013, p. 412) observa em relação às experiências exitosas de implementação da Lei 10.639/2003, escolas que conseguiram incorporar substantivamente a literatura afro-brasileira em seus currículos reportam ampliação do repertório cultural de todos os estudantes e fortalecimento do diálogo entre escola e comunidades. Esses resultados, embora necessitem de investigação mais sistemática, sugerem que o investimento na diversificação do acervo literário escolar com obras de qualidade que representem a cultura e a experiência afro-brasileira produz benefícios que transcendem a sala de aula.

Por fim, vale sublinhar que a literatura infantojuvenil afro-brasileira não deve ser compreendida como um projeto acabado ou estático, mas como campo em permanente expansão e renovação. Novas vozes surgem a cada ano, trazendo perspectivas inéditas, experimentações estéticas inovadoras e abordagens que incorporam as complexidades do tempo presente, como as experiências das crianças negras nas periferias digitais, os desafios identitários da juventude afro-brasileira nas metrópoles

contemporâneas e as conexões entre a ancestralidade africana e as formas culturais mais recentes. Acompanhar e valorizar essa produção em curso é tarefa tanto dos educadores quanto dos gestores das políticas educacionais, pois uma literatura viva e em movimento exige práticas pedagógicas igualmente abertas à novidade e ao diálogo com o presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação das potencialidades pedagógicas da literatura infanto-juvenil afro-brasileira para a construção da identidade étnico-racial no Ensino Fundamental permite concluir que esse segmento literário ocupa posição insubstituível na formação de crianças e adolescentes numa sociedade marcada pela diversidade étnico-racial e pela persistência de desigualdades raciais estruturais. A representatividade que essa literatura oferece às crianças negras, ao apresentar protagonistas que se parecem com elas, que vivem histórias que dialogam com suas experiências e que carregam a dignidade e a complexidade de toda experiência humana autêntica, exerce função formativa que vai muito além da simples transmissão de informações culturais.

Ao longo deste trabalho, foi possível evidenciar que a trajetória da literatura infanto-juvenil afro-brasileira está intimamente ligada às lutas políticas e culturais do Movimento Negro, que soube reconhecer na disputa pelo imaginário das crianças uma frente estratégica na batalha pela igualdade racial. A conquista legal representada pela Lei 10.639/2003 criou condições institucionais para a expansão dessa produção e para sua incorporação nos currículos escolares, mas a efetivação desse potencial depende de um conjunto de condições que ainda estão longe de ser universalmente alcançadas nas escolas brasileiras: formação docente adequada, acervos diversificados e de qualidade, metodologias comprometidas com o diálogo e com a reflexão crítica, e projetos político-pedagógicos institucionalmente comprometidos com a educação antirracista.

Para além dos desafios, o horizonte que se vislumbra é de enorme riqueza e possibilidade. A produção contemporânea de literatura infanto-juvenil afro-brasileira, com sua diversidade de estilos, temáticas e perspectivas, oferece às escolas brasileiras um patrimônio literário que pode contribuir decisivamente para a formação de gerações de leitores críticos, cidadãos sensíveis à diversidade e sujeitos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A escola que abre suas portas para essa literatura não apenas cumpre uma obrigação legal ou repara uma injustiça histórica: ela se enriquece com a pluralidade que constitui a verdadeira identidade da cultura brasileira, e oferece a todas as suas crianças, negras e brancas, o presente inestimável de uma educação verdadeiramente democrática.

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 antirracismos: 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 antirracismos 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.

A IRONIA À BURGUESIA EM “CORACÃO, CABEÇA E ESTÔMAGO”



THE IRONY DIRECTED AT THE BOURGEOISIE IN "HEART, HEAD AND STOMACH"

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

O presente artigo analisa a obra “Coração, Cabeça e Estômago”, de Camilo Castelo Branco, com o objetivo de compreender como o autor constrói uma crítica à burguesia portuguesa do século XIX por meio da ironia e da caricatura. A partir da trajetória do personagem-narrador Silvestre, observa-se a exposição de valores como a superficialidade, a busca por prestígio social e a valorização das aparências. A análise considera o contexto histórico e literário da obra, bem como a transição entre o Romantismo e o Realismo, e evidencia como a estrutura tripartida do romance contribui para a construção de uma leitura crítica da sociedade portuguesa.

Palavras-chave: Camilo Castelo Branco; Ironia; Burguesia; Romantismo; Realismo.

ABSTRACT

This article analyzes the work "Heart, Head and Stomach," by Camilo Castelo Branco, with the aim of understanding how the author constructs a critique of the 19th-century Portuguese bourgeoisie through irony and caricature. Based on the trajectory of the narrator-character Silvestre, the analysis examines values such as superficiality, the pursuit of social prestige, and the emphasis on appearances. The analysis considers the historical and literary context of the work, as well as the transition between

Romanticism and Realism, and highlights how the tripartite structure of the novel contributes to the construction of a critical reading of Portuguese society.

Keywords: Camilo Castelo Branco; Irony; Bourgeoisie; Romanticism; Realism.

INTRODUÇÃO

Camilo Castelo Branco publica “Coração, Cabeça e Estômago” em 1862, em um contexto europeu marcado por intensas transformações políticas, sociais e culturais. Após as revoluções francesas e o avanço da industrialização, a burguesia consolidava-se como classe dominante, alterando profundamente os valores sociais e as formas de relação humana. Nesse cenário, a literatura portuguesa também atravessava um período de transição estética, situado entre o esgotamento do Romantismo e a ascensão de tendências realistas.

O presente artigo busca analisar de que maneira Camilo Castelo Branco utiliza a ironia e a caricatura para construir uma crítica à burguesia portuguesa por meio da trajetória do personagem Silvestre. A análise pretende demonstrar como o romance evidencia comportamentos marcados pela superficialidade, pela busca de reconhecimento social e pela valorização das aparências.

DESENVOLVIMENTO

É nesse contexto do século XIX que Camilo mergulha na sociedade portuguesa através do personagem/narrador Silvestre. Na verdade, o texto começa com o preâmbulo de um editor e personagem que dá importantes noções em torno da estória a ser contada. Após essa pequena apresentação, surge a primeira parte do livro de memórias de Silvestre: Coração. Dentro desta primeira divisão começa o capítulo inicial “sete mulheres”, que retrata o personagem principal como ingênuo e alvo fácil de ilusões etc. Camilo, já ao contar o caso dessas sete primeiras paixões de Silvestre, emprega o humorismo fino e reflexivo, que para Prado Coelho a crítica ainda não soube valorizar. A linguagem camiliana em “Coração, Cabeça e Estômago” não se encaixa perfeitamente ao molde ultra-romântico, que teve muita força de 1838 a 1860, e também não é uma fiel prefiguração do modo de escrita intensamente objetivo, instalado em Portugal a partir da Questão Coimbrã. Mais satisfatório é afirmar que o discurso desta obra segue lentamente em direção às características da estética realista, com um estilo que, se não abandona totalmente traços românticos e assimila as formas do realismo, não deixa de ser uma maneira peculiar de contar estória, ou, aliás, a peculiaridade está também nesse transitar consciente por diferentes modos de escrever. Neste sentido, a estruturação do romance não deixa de representar, em parte, o momento histórico. Essa ligação íntima entre expressão individual e meio social, analisada de perto por Adorno, é facilmente perceptível ao longo de “Coração, Cabeça e Estômago”.

Além da relação entre indivíduo e sociedade, a própria fragmentação estrutural do romance contribui para a construção da crítica social desenvolvida por Camilo Castelo Branco. A divisão em “Coração”, “Cabeça” e “Estômago” não funciona apenas como organização narrativa, mas como representação simbólica das diferentes formas de atuação do sujeito diante do mundo. Cada etapa da trajetória de Silvestre evidencia uma tentativa frustrada de adaptação aos valores sociais dominantes. O

sentimentalismo exagerado do “Coração”, a racionalidade pretensamente intelectual da “Cabeça” e a acomodação prática do “Estômago” revelam não apenas mudanças comportamentais do protagonista, mas também diferentes manifestações da própria burguesia portuguesa oitocentista.

Nesse sentido, Silvestre pode ser compreendido como um personagem profundamente contraditório. Ao mesmo tempo em que critica determinados comportamentos sociais, ele próprio reproduz constantemente os valores que condena. Sua necessidade de reconhecimento, sua busca por admiração pública e sua constante teatralização da própria existência aproximam-no da sociedade burguesa que pretende combater. Camilo constrói, assim, uma ironia ainda mais sofisticada: o personagem que deseja diferenciar-se da superficialidade social termina por tornar-se um de seus maiores representantes.

Contando como se deu seus primeiros contatos com o amor, o personagem e narrador, Silvestre, está no meio de uma sociedade em que a boa imagem, a aparência representa respeitabilidade. Até mesmo este personagem principal é pintado como um sujeito de fácil manipulação e fracassa a todo o momento em seus objetivos. Ao desenhar tal figura, Camilo busca “ridicularizar o burguês pela caricatura”, como lembrou Alexandre Cabral, assim como o que este mesmo autor tratou de romantismo postiço é sublinhado a cada amor assumido por Silvestre – assumido, pois há uma banalização do sentimento amoroso. Na verdade, seus primeiros amores são as primeiras mulheres que ele entra em contato.

As paixões até aqui são totalmente ligadas à aparência, como um amor inspirado só pela imagem. Este romantismo de aparência está claro na passagem em que Silvestre descreve seu amor por uma mulata: “Mas que anjo das estuvas zonas onde a pele está calcinada.” As características da personalidade da mulata só são lembradas muitas linhas após; ou mesmo seu nome só é revelado no desfecho da estória. Camilo, usando Silvestre, observa esses valores superficiais da sociedade sob uma aparente e traiçoeira distância, ou, como disse Antônio Cândido em seu esquema sobre Machado, “escondendo um mundo estranho e original sob a neutralidade aparente das suas histórias”. Como esta frase, a ironia fina tão comentada ao analisar a obra machadiana também cabe em muitas situações de “Coração, Cabeça e Estômago”. O autor, neste romance, camufla sua ironia e seu humor com a voz de seu narrador e personagem principal e o que, aparentemente, surge como uma mera descrição de cena, no fundo, tem um caráter totalmente crítico.

Após contar seus fracassos amorosos Silvestre chega ao Capítulo “A mulher que o mundo respeita”. Aqui, o personagem principal busca construir uma imagem de si próprio, uma imagem de signifique “desordem e gênio” e que o torne admirável, ou, apenas, notado. Nesse espírito, o narrador Silvestre leva ao extremo a forma como se sente melancólico, sofrido, triste, o que na verdade não passa de uma imagem engendrada para ser ter notoriedade. Camilo, nesse trecho, abusa do discurso romântico de grande quantidade de expressões sentimentais, porém esta escolha faz parte até mesmo da construção dos personagens. Como ao tratar do amor que Silvestre passa a ter por uma moça chamada Paula, o autor carrega a linguagem e os atos do apaixonado de um romantismo revelador de inferioridade. Silvestre tenta conquistar de todas as formas, pensando ser capaz de dar a amada uma vida de “Festões, grinaldas, passarinho, frutos”, porém todo esforço é em vão. Essa linguagem dotada até o extremo de romantismo - mesmo que um romantismo postiço- é linguagem que não pretende julgar

aos personagens, é, na realidade, um instrumento para que o autor ironize com o caráter ingênuo e pouco perspicaz de Silvestre e, também, delatar a face mais maliciosa de Paula.

Há também ainda nesse capítulo uma situação contada com muito jogo de suspense. Nessa passagem, Silvestre, com uma pistola, parte para o palacete sua amada, Paula, com plano de se vingar de um rival. O fato de Camilo Castelo Branco ser o primeiro escritor português que vivia de sua Literatura é decisivo para o emprego desse suspense. Como escritor profissional, Camilo também buscava modos de atrair leitores.

No seguinte capítulo, “a mulher que o mundo despreza”, a personagem Marcolina toma quase completamente para si a voz do narrador. Ao redirecionar o ângulo da narração, Camilo busco fazer uma distinção de Marcolina e Paula: o retrato desta última, que é a “Mulher que o mundo respeita”, que é a mulher que triunfa diante da sociedade, é feito pelo ângulo exterior à personagem, permitindo que ela mesma seja o alvo do julgamento de outros. Já no capítulo “da mulher que o mundo despreza”, é essa mulher desgraçada que constrói sua própria imagem. Aqui, é a mulher que olha para a sociedade, e não o contrário. Uma, a Paula, é julgada pelo que tem, por sua origem, por seu modo de vida, e nunca por suas ações; já Marcolina é retratada como desonrosa e desgraçada por si própria, mesmo que levando em consideração a sociedade. É como se esta última nem fizesse parte da sociedade.

Nenhuma de ambas as moças encontrou em seu parceiro o homem que lhe inspirasse amor; encontraram, sim, um homem que lhe permitisse melhor situação no meio social. Uma personagem porém, a de família pobre, a concubina, é a prostituta desprezada, enquanto a outra é a dama invejada e respeitada. O próprio discurso narrativo deixa claro essa distinção: Marcolina, sem ser notada por quase ninguém fala de si mesma; já Paula é centro de atenções.

Na verdade, se só levarmos em conta as motivações que levaram Paula e Marcolina a decidirem por determinados caminhos e até mesmo suas personalidades e ações, somos inclinados a julgar a segunda como mulher mais respeitável, já que seus procedimentos diante de sua família e até mesmo de seu parceiro, o barão, revelam uma mulher firme, decidida, solidária, verdadeira etc. Porém, Marcolina, além de ser pobre de origem, é apenas concubina de um rico Senhor casado. Tal status prevalece sobre qualquer valor moral na sociedade de “Coração, Cabeça e Estômago”.

A oposição entre Paula e Marcolina evidencia ainda outro aspecto importante da crítica camiliana: a hipocrisia moral da sociedade burguesa. Enquanto Paula é legitimada socialmente apesar de sua superficialidade, Marcolina permanece marginalizada mesmo demonstrando características moralmente mais consistentes. O romance sugere, portanto, que os critérios de aceitação social estão muito mais ligados à posição econômica e à aparência pública do que aos valores éticos propriamente ditos.

Essa crítica aproxima Camilo Castelo Branco de outros autores do século XIX que buscaram expor as contradições da moral burguesa. Entretanto, no caso camiliano, tal crítica não se realiza por meio de uma narração objetiva ou distante. Pelo contrário, ela emerge através do exagero, da caricatura e da ironia, recursos que tornam o discurso simultaneamente cômico e crítico. O humor presente na obra não suaviza a crítica social; ao contrário, intensifica-a.

Esta PARTE I trata das mulheres que passaram pela vida de Silvestre e encerra com a morte da única mulher que, até então, assumiu amar o personagem/narrador.

A PARTE II traz em Silvestre uma imagem de desilusão, de pessimismo. O protagonista ainda carrega uma certa mania de engrandecer exageradamente momentos de sua vida, entretanto o faz por um novo caminho: o da CABEÇA. Se no primeiro capítulo Silvestre transforma sua história de vida impactantes acontecimentos com intensa efusão de dramaticidade, neste segundo período do livro é na razão, não mais no sentimento, que o personagem principal injeta a sua natural propensão de assimilar e transmitir suas experiências com feição descomedida, e ainda permanece, mais que naturalmente, na condição de centro das ocasiões.

Além da mudança comportamental de Silvestre, a descrição das mulheres nesse período é bem mais distanciada:

“E Eu, vendo-as, pensava não ter corações para elas!”

Silvestre, agora, vê de cima as mulheres, e não mais ao pé delas, como no início do romance. A análise das mulheres não persegue só os aspectos físicos, mas também os psicológicos. Assim, pelo raciocínio e reflexão, também é descrito o ambiente.

Nessa nova fase o protagonista do romance é redator principal de um jornal e faz críticas ferozes aos ministros, aos opositores, enfim, Silvestre ainda permanecia na busca por respeito e notoriedade, só que desta vez por outro caminho.

A passagem da esfera amorosa para a esfera intelectual não representa uma verdadeira transformação do personagem, mas apenas uma mudança de estratégia. O desejo de reconhecimento permanece sendo o principal motor das ações de Silvestre. Se anteriormente buscava admiração através do sofrimento amoroso e da figura do homem melancólico, agora pretende conquistar notoriedade pela inteligência e pela atuação pública.

Essa permanência revela um dos aspectos centrais da ironia construída por Camilo Castelo Branco: a incapacidade do personagem de compreender a si mesmo. Silvestre acredita constantemente estar evoluindo, amadurecendo ou superando fases anteriores, quando, na verdade, continua reproduzindo os mesmos impulsos de vaidade e autoafirmação. O romance desmonta, assim, qualquer ideia linear de progresso individual.

No começo da parte “Coração”, Silvestre não alcança êxito em suas investidas amorosas; aqui, em “Cabeça”, são suas idéias que são ignoradas pelos Lisboetas. Por fim, vem a desilusão de tentar fazer bem ao futuro do povo português através de seus textos políticos.

O editor faz uma nova intervenção no capítulo “Páginas sérias da minha vida” e apresenta poemas que Silvestre escrevera ridicularizando um homem da alta sociedade portuguesa, o Jasino. Nos versos, o personagem principal de Camilo busca ridicularizar Jasino ao saber que este é amado pela mais bela das três mais ricas herdeiras da sociedade. Desta vez, o Porto e a sociedade portuense são o foco de análise dos olhos de sociólogo que Silvestre adquiriu. Jornalistas, ministros, importantes personalidades da sociedade do porto, são todos alvos freqüentes dos textos críticos do narrador/personagem.

Mesmo quando trata de mulheres, nesta segunda parte do livro Silvestre mais reflete acerca do amor do que conta aventuras e sensações amoras. Seus pensamentos, em “Cabeça”, estão racionalmente voltados aos costumes dos outros, e não mais nas suas próprias experiências pessoais.

Ao ouvir uma estória de uma empregada sua, que acusava um senhor Anselmo Sanches de adultério, Silvestre, enciumado, já que a outra envolvida no adultério lhe causava admiração, e também se julgando atuar em serviço do bem e da sociedade, Silvestre escreve um artigo que lhe rende julgamento e condenação pela Polícia Correccional. A pena, porém, é abrandada, custando ao condenado alguns mil-réis.

Com esta situação, Camilo revela um personagem social que deseja ser digno de nota e respeito:

“Bati, como Galileu, o chão com o pé e disse: Seja como for, o Sr Sanches é um infame”

A mesma mania de grandeza, ironizada pelo autor nas páginas anteriores, de um sujeito em busca de uma grande história de amor, agora renasce sob outro viés: Silvestre, nesse momento, quer ser notado por seus dotes intelectuais.

Camilo Castelo Branco continua seu intento de combater o burguês de Portugal pela caricatura, pela ironia. Silvestre é a representação desse burguês. Ademais, ainda a personagem falha mais uma vez em sua empresa.

A “Cabeça” termina com uma nova intervenção do editor/personagem. Este traz à tona textos em que Silvestre analisa e reflete em torno da cidade do Porto. A sociedade portuense é, assim como as mulheres do início de “Cabeça”, olhada de frente e por cima pelo personagem principal do livro, e as declarações sentimentais da Parte I são, agora, substituídas pelo discurso analítico focado na sociedade. Antes, o derramamento sentimental em direção a seus amores; nesta parte, a sociedade do Porto é o alvo. O exagero está, por sua vez, a serviço das reflexões políticas e sociais.

No “Estômago” encontramos um personagem mais sereno, menos ativo. Silvestre é nomeado regedor de uma aldeia e, apesar de muitos inimigos e rivais, só agora consegue ter algum sucesso em suas ambições. Até mesmo o casamento lhe é oferecido, desta vez. Nesta terceira parte, os acontecimentos da vida de Silvestre seguem um curso natural, sem muito esforço.

Esta última passagem de “Coração, Cabeça e Estômago”, parece se ajeitar bem ao pensamento positivista de Augusto Comte, que ecoava em toda a Europa. Para o positivista o progresso é alçando de forma contínua e natural. Silvestre nesta última fase mais espera que as coisas progridam do que realmente luta por elas, totalmente inverso da fase anterior, que os pensamentos e ações do personagem/narrador estavam muito melhor ajustados ao pensamento pessimista de Schopenhauer, por exemplo, mesmo que em “Cabeça” Silvestre busca seu estado mais analítico e racional também típico do Comtismo.

Até mesmo Tomásia, esposa de Silvestre, tem, no último trecho do romance, um discurso mais espontâneo e até mesmo deselegante à luz da época. Os diálogos do casal são totalmente naturais e fluem de forma despretensiosa. Os acontecimentos da vida de Silvestre também ganham um timbre mais simples, puro, e só neste período que há uma clara manifestação de admiração e querer-bem personagem principal:

“O Senhor entra aqui mais como filho que como genro”

Até uma manifestação religiosa surge em “Estômago” pela boca de Silvestre:

Como tu vais linda! Bendito seja Deus! Parece Nossa Senhora!

A narração do protagonista termina com esse ar meio bucólico, de desfecho justo. Todo esse ajuste que se dá no final história de Silvestre tem muito a ver com o fato de Camilo Castelo Branco viver de sua Literatura e, portanto, buscava dar aos seus textos certos recursos que, como o suspense já mencionado, ajudassem a conquistar leitores.

A terceira parte termina com a publicação de alguns versos de Silvestre, que acabam por completar o retrato que o marido de Tomásia fez de seu mundo.

Outro aspecto relevante da obra é a constante oscilação entre crítica e identificação. Embora Camilo ironize profundamente o comportamento de Silvestre, o personagem não é construído apenas como objeto de ridicularização. Em diversos momentos, suas fragilidades, frustrações e inadequações revelam aspectos humanos universais, permitindo certa aproximação afetiva entre personagem e leitor. Essa ambiguidade contribui para a complexidade da narrativa camiliana.

Além disso, o romance evidencia a capacidade de Camilo Castelo Branco de articular diferentes tendências literárias em uma mesma obra. Elementos românticos, realistas e satíricos convivem de forma dinâmica ao longo da narrativa, reforçando o caráter híbrido de *Coração, Cabeça e Estômago*. Essa pluralidade estética contribui para a permanência da obra como objeto relevante de estudo dentro da literatura portuguesa do século XIX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de “Coração, Cabeça e Estômago” permite compreender como Camilo Castelo Branco constrói uma crítica contundente à burguesia portuguesa do século XIX por meio da ironia e da caricatura. A trajetória de Silvestre revela a fragilidade dos valores sociais sustentados pela aparência e pelo desejo de reconhecimento.

Ao articular humor, exagero e observação social, Camilo produz uma obra que ultrapassa os limites do Romantismo tradicional e antecipa aspectos importantes da estética realista. Dessa forma, o romance permanece relevante por possibilitar reflexões acerca das relações sociais e da construção das identidades no mundo moderno.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Notas de literatura I. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003.
- CABRAL, Alexandre. Camilo Castelo Branco. Lisboa: Presença, 1985.
- CANDIDO, Antonio. A personagem de ficção. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- CASTELO BRANCO, Camilo. Coração, cabeça e estômago. Lisboa: Livraria Editora, 1862.

COELHO, Jacinto do Prado. Introdução ao estudo da novela camiliana. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1982.

COMTE, Auguste. Curso de filosofia positiva. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SCHOPENHAUER, Arthur. O mundo como vontade e representação. São Paulo: UNESP, 2005.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA AULA DE LÍNGUA INGLESA DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

STORYTELLING AS A PEDAGOGICAL RESOURCE IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASS DURING THE LITERACY CYCLE.



CAMILA FRANCO BARBOSA

Graduação em Letras Tradução pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2008); Licenciada em inglês e Português, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2008), Licenciada em Pedagogia pela Universidade Cidade Verde (2025), Especialista em Língua Inglesa Aplicada pela Faculdade Conectada (2025); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Inglesa – Professora do Projeto Mais Educação de Educação Básica – Língua Portuguesa e Matemática – na EMEF Professor Gilberto Dupas.

RESUMO

O presente artigo investiga a contação de histórias como recurso pedagógico estratégico para o ensino de Língua Inglesa no Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental. O estudo justifica-se pela necessidade de metodologias significativas que superem o desinteresse e a falta de motivação nas aulas iniciais de idioma, utilizando o caráter lúdico e contextualizado da literatura infantil para envolver os alunos, fundamentando-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o trabalho explora como as narrativas abrangem os eixos de leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Para crianças em fase de alfabetização, a escuta atua como uma forma de leitura, permitindo o desenvolvimento de habilidades auditivas (listening), o reconhecimento de vocabulário e a inferência de significados por meio de rimas, repetições e recursos visuais. Além dos aspectos linguísticos, o artigo enfatiza o papel da literatura na educação antirracista e na consciência intercultural, transcendendo o ensino funcional do idioma, atuando na formação da consciência crítica e na humanização do aluno.

Palavras-chave: Contação de histórias; Língua Inglesa; Ciclo de Alfabetização; Idiomas; Educação Antirracista.

ABSTRACT

This article investigates storytelling as a strategic pedagogical resource for teaching English in the Literacy Cycle of Elementary School. The study is justified by the need for meaningful methodologies that overcome disinterest and lack of motivation in initial language classes, using the playful and contextualized nature of children's literature to engage students. Based on the Brazilian National Curriculum Base (BNCC), the work explores how narratives encompass the axes of reading, writing, linguistic knowledge, and intercultural dimension. For children in the literacy phase, listening acts as a form of reading, allowing the development of auditory skills (listening), vocabulary recognition, and the inference of meanings through rhymes, repetitions, and visual resources. In addition to linguistic aspects, the article emphasizes the role of literature in anti-racist education and intercultural awareness, transcending the functional teaching of the language and acting in the formation of critical awareness and the humanization of the student.

Keywords: Storytelling; English Language; Literacy Cycle; Languages; Anti-racist Education.

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente no Ciclo de Alfabetização, atravessa um momento de redefinição paradigmática. O cenário atual revela uma tensão entre a necessidade de introduzir uma segunda língua (L2) e o complexo processo de alfabetização na língua materna. Observa-se, frequentemente, uma carência de metodologias que superem o ensino mecânico e fragmentado, resultando em desinteresse e desmotivação precoce.

O problema central reside na dificuldade de estabelecer um equilíbrio pedagógico: como promover a aquisição de um novo idioma sem sobrecarregar o aluno, garantindo que o aprendizado seja significativo e respeite sua subjetividade cognitiva? A ausência de abordagens que considerem o letramento para além da decodificação gráfica impede que a criança perceba o inglês como uma ferramenta de expressão e compreensão de mundo.

A introdução da Língua Inglesa no primeiro ciclo do Ensino Fundamental demanda um olhar que ultrapasse a mera transmissão de vocabulário isolado. Observa-se, com frequência, uma lacuna de metodologias significativas, o que culmina em um cenário de apatia pedagógica. Essa apatia é fruto de abordagens tecnicistas que priorizam a decodificação de listas de palavras em detrimento do fluxo narrativo e da vivência estética, resultando no desinteresse precoce do aluno pelo idioma.

A escolha do presente trabalho justifica-se pelo caráter inerentemente lúdico e pela capacidade de capturar a subjetividade infantil, transformando o aprendizado em um processo de descoberta e prazer. Através das histórias, os alunos também podem entrar em contato com diferentes culturas, ampliando a valorização cultural e consciência intercultural.

Sendo assim, vem-se demonstrar como a contação de histórias pode auxiliar ao expor os alunos a diversas narrativas, desenvolver habilidades de escuta, o contato com diversos sotaques e pronúncias e

apresentar aos alunos itens lexicais e estruturas gramaticais básicas, de forma contextualizada, além de aspectos interculturais dentro das narrativas abordadas.

A literatura infantil não é um acessório didático, mas uma ferramenta de transformação da consciência crítica e facilitadora da aquisição linguística. Ao integrar o desenvolvimento de habilidades auditivas com a ampliação da percepção intercultural, a narrativa permite que a criança reconheça o inglês não como uma obrigação escolar, mas como uma chave para acessar novas identidades e atuar no mundo.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: RECURSO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) redefine o ensino de Língua Inglesa ao organizá-lo em cinco eixos interconectados. A contação de histórias revela-se um recurso de excepcional valia por permitir a transdisciplinaridade entre esses eixos de forma orgânica, superando a fragmentação do conhecimento. Os eixos distribuem-se da seguinte forma:

Oralidade: através da escuta ativa de histórias, a criança é exposta à prosódia, ao ritmo e à entonação do inglês. O uso de bordões e repetições narrativas incentivam a produção oral sem o filtro afetivo da ansiedade, permitindo que o aluno experimente fonemas em um contexto de segurança comunicativa.

Leitura: No ciclo de alfabetização, a leitura precede a decodificação do alfabeto. A contação de histórias estimula a "leitura visual" e a capacidade de inferência. Ao associar a narrativa oral às ilustrações, o aluno constrói sentidos e desenvolve o comportamento leitor, compreendendo que o texto (visual ou verbal) carrega significados.

Escrita: As histórias servem como um "banco de dados" criativo. Ao internalizar estruturas narrativas (início, conflito, resolução), a criança desenvolve o repertório necessário para, futuramente, transpor essas ideias para o código escrito, utilizando a Língua Inglesa como ferramenta de expressão autoral.

Conhecimentos Linguísticos: A gramática e o vocabulário deixam de ser objetos de estudo isolados para se tornarem recursos para a compreensão da história. Através do fenômeno do noticing (Schmidt, 1990), o aluno começa a notar padrões gramaticais recorrentes nas falas dos personagens e nas descrições de cenários.

Dimensão Intercultural: Este eixo é o coração ético da contação de histórias. A literatura infantil expõe a criança a modos de vida, geografias e sistemas de valores diversos, promovendo a alteridade e o respeito à pluralidade cultural como competência central do cidadão do século XXI.

Quando a criança chega aos primeiros anos do Ensino Fundamental, ainda não traz consigo, em sua maioria, o domínio da leitura e da escrita. A alfabetização e o letramento acontecerão através da oralidade:

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura. (Fonseca; Vanalli: 2012, p. 1157).

A história contada, já parte da rotina das aulas de Língua Portuguesa e trazida da Educação Infantil, atrai a atenção, motiva, ativa a imaginação e fica guardada na memória, podendo ser recontada, e assim, também influencia naquilo que um dia a criança será capaz de escrever.

Segundo Coelho,

[...] a literatura [...] visa alertar ou transformar a consciência crítica do seu leitor/receptor. A literatura infantil provoca emoções, diverte, dá prazer, mas ao mesmo tempo ensina novos modos de ver o mundo, de viver, de pensar, além de estimular a criatividade (Coelho, 2002, p. 29).

Os alunos também têm a oportunidade de entrar em contato com novos vocábulos, expressões, assim como aprender a respeitar os momentos de silêncio e pensar criticamente sobre aquilo que escuta. Isso também ocorre no segundo idioma.

A contação traz um caráter provocativo, já que há por trás dela a intenção do educador em mediar o conhecimento a fim de que o aluno seja levado a questionar valores, inferir conceitos e refletir, indo além de uma mera ocasião de apresentação de vocabulário e/ou estrutura gramaticais de forma contextualizada.

A LITERATURA COMO TRANSFORMADORA DA CONSCIÊNCIA

Para Nelly Novaes Coelho (2002), a literatura infantil não é um gênero menor, mas uma ferramenta pedagógica de primeira ordem para a transformação da consciência crítica. Segundo a autora, a experiência estética proporcionada pelo livro atua em três dimensões: a lúdica (o prazer de ouvir), a cognitiva (a organização do pensamento) e a ética (a formação de valores).

Na aula de inglês, essa "transformação da consciência" ocorre quando o aluno percebe que o novo idioma não é apenas uma disciplina escolar, nem algo completamente fora de suas realidades, mas uma chave para acessar novos mundos ficcionais e realidades humanas. A literatura provoca emoções que funcionam como catalisadores da aprendizagem.

Diferentemente de atividades centradas na memorização de vocabulário isolado, as narrativas envolvem emocionalmente os estudantes, despertando curiosidade, identificação e prazer pela descoberta do idioma.

Esse envolvimento afetivo encontra respaldo na Hipótese do Filtro Afetivo, proposta por Krashen (1982), segundo a qual emoções positivas favorecem a aquisição linguística ao reduzir barreiras psicológicas como ansiedade, insegurança e medo de errar. Quando a criança se vê imersa em uma história, sua atenção se volta para os personagens, os acontecimentos e os significados construídos ao longo da narrativa, e não para a preocupação com o desempenho linguístico.

Além disso, estudos da neurociência educacional apontam que a aprendizagem está profundamente relacionada às emoções. Immordino-Yang e Damasio (2007) defendem que experiências emocionalmente significativas fortalecem os processos de atenção, compreensão e memória, tornando o conhecimento mais duradouro. Nesse sentido, a literatura infantil oferece um contexto rico para a

aprendizagem da Língua Inglesa, pois associa linguagem, imaginação e emoção em uma experiência integrada.

No ciclo de alfabetização, em que a aprendizagem ocorre predominantemente por meio da exploração, da brincadeira e das interações sociais, a literatura assume ainda maior relevância. As histórias criam oportunidades autênticas de contato com a língua inglesa, favorecendo o desenvolvimento da compreensão oral, da ampliação vocabular e da consciência linguística em um ambiente acolhedor e motivador. Dessa forma, a literatura deixa de ser apenas um recurso complementar e passa a constituir uma estratégia pedagógica capaz de aproximar a criança do idioma de forma prazerosa, significativa e compatível com as características do desenvolvimento infantil.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PELA ORALIDADE

Um equívoco comum no ensino de línguas para crianças é a “pressa” em alfabetizar grafocentricamente. Fonseca e Vanalli (2012) oferecem uma correção teórica vital: “ouvir um texto já é uma forma de leitura”. No ciclo de alfabetização, a criança está desenvolvendo sua consciência fonológica e sua capacidade de decodificação do mundo.

A literatura infantil, quando mediada de forma intencional no contexto educacional, constitui uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento integral da criança. Nessa perspectiva, Coelho (2002) a define como um instrumento pedagógico de primeira ordem para a formação e a transformação da consciência crítica. Segundo a autora, a experiência literária articula três dimensões fundamentais: a lúdica, relacionada ao prazer e ao encantamento proporcionados pela leitura; a cognitiva, que contribui para a compreensão e a organização da realidade; e a ética, vinculada à construção de valores e à reflexão sobre as relações humanas.

Ao interagir com textos literários, a criança não apenas amplia seu repertório linguístico e cultural, mas também desenvolve a capacidade de interpretar, questionar e atribuir significados ao mundo que a cerca. Para Coelho (2002), a literatura infantil tem como finalidade “alertar ou transformar a consciência crítica do seu leitor/receptor”, favorecendo o exercício da imaginação, da criatividade e do pensamento reflexivo. Dessa forma, a leitura literária ultrapassa a função de entretenimento e assume um papel formativo essencial, especialmente no ciclo de alfabetização, período em que as crianças estão construindo suas primeiras compreensões sobre si mesmas, sobre o outro e sobre a realidade social em que estão inseridas.

No contexto do ensino de línguas, é imperativo distinguir alfabetização de letramento. Enquanto a alfabetização foca no domínio do código, o letramento refere-se às práticas sociais de uso da linguagem. Fonseca e Vanalli (2012) asseveram que “ouvir um texto já é uma forma de leitura”. Portanto, a escuta mediada é uma prática de letramento que fornece o solo linguístico necessário para a alfabetização posterior.

Nesse estágio, a escuta da leitura mediada pelo professor desempenha um papel fundamental na construção de sentidos, funcionando como um “andaime” (scaffolding) que apoia a criança em sua Zona

de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1998). Por meio das intervenções, explicações e questionamentos realizados durante a leitura compartilhada, o docente oferece suporte para que os alunos compreendam estruturas linguísticas e significados que ainda não conseguiriam acessar de forma autônoma. Estudos sobre scaffolding na compreensão leitora demonstram que esse suporte interacional favorece significativamente o desenvolvimento da compreensão e da aprendizagem da linguagem.

A literatura especializada também aponta que a oralidade constitui a base sobre a qual se desenvolvem as habilidades de leitura e escrita. O desenvolvimento da linguagem oral favorece a construção da consciência linguística, ampliando as competências semânticas, pragmáticas, morfológicas e fonológicas necessárias ao processo de alfabetização.

Quando uma criança ouve histórias em língua inglesa, ela é exposta a padrões sonoros, estruturas sintáticas, vocabulário e significados em um contexto comunicativo autêntico. Esse processo ativa mecanismos cognitivos relacionados à compreensão oral e ao processamento da linguagem, considerados precursores importantes para o sucesso posterior na leitura convencional. Pesquisas sobre leitura em voz alta indicam que a escuta frequente de histórias promove o desenvolvimento da linguagem, do vocabulário e das habilidades emergentes de letramento.

Dessa forma, o foco na oralidade durante a contação de histórias não representa um atraso no processo de alfabetização; ao contrário, constitui um de seus alicerces. Ao oferecer experiências significativas de escuta e interação linguística, a literatura cria um ambiente rico em linguagem, no qual as futuras relações entre sons, palavras e escrita passam a ser construídas de maneira contextualizada e significativa.

Como defendem os estudos sobre desenvolvimento da linguagem, é a riqueza das experiências orais que permite à criança atribuir sentido ao código escrito, transformando a alfabetização em um processo de construção de significados e não apenas de decodificação mecânica.

TIPOLOGIAS NARRATIVAS E RECURSOS PEDAGÓGICOS

Dentre as possíveis narrativas, destacam-se: fábulas, histórias em quadrinhos, contos de fadas, histórias com repetições ou rimas e histórias com personagens conhecidos e com temas do repertório infantil.

As fábulas trazem histórias curtas, com animais, e contribuem com a construção do vocabulário relacionado aos elementos da natureza, animais selvagens ou domésticos e valores morais, para reflexão, além de estruturas gramaticais simples. Pode-se pensar nas fábulas de Esopo, por exemplo, que apresentam uma grande variedade em termos de animais e valores morais trazidos por elas, para reflexão.

As histórias em quadrinho também são uma opção de recurso, já que contam com linguagem verbal e não-verbal, o que se torna bastante atrativo para crianças mais novas.

Histórias que apresentam estruturas repetitivas, rimas e padrões linguísticos previsíveis favorecem a aprendizagem da língua ao ampliar as oportunidades de exposição e reutilização do vocabulário em contextos significativos. Esses recursos contribuem para a memorização de palavras e expressões, além

de auxiliarem as crianças a acompanharem a sequência narrativa e a anteciparem acontecimentos da história, fortalecendo sua compreensão oral e sua participação durante a leitura mediada.

Um exemplo significativo é o livro *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* (Carle; Martin Jr., 1997), cuja narrativa se estrutura a partir da repetição de perguntas e respostas. Essa característica torna o texto acessível aos aprendizes iniciantes de língua inglesa, favorecendo a assimilação natural de estruturas linguísticas recorrentes. Além disso, a obra possibilita a exploração de campos lexicais relevantes para o ciclo de alfabetização, como cores, animais e os sentidos, articulando aprendizagem linguística e desenvolvimento cognitivo em uma experiência lúdica e significativa.

Esta obra é o arquétipo do "texto previsível". A estrutura repetitiva e o ritmo binário atuam diretamente na redução da ansiedade. Quando a criança consegue prever o que o urso "vê", ela se sente empoderada linguisticamente. Facilita a retenção de adjetivos (cores) e substantivos (animais) de forma orgânica.

Assim, também, as histórias com personagens famosos e com temáticas do universo infantil, ajudam no engajamento dos alunos, muitas vezes, esse aluno já traz conhecimentos prévios dessas narrativas. A criança não chega à sala de aula "vazia de experiência". Ela utiliza seus conhecimentos prévios — sobre o mundo, sobre contos de fadas ou sobre filmes — para preencher lacunas linguísticas na L2. Esse esquema mental é o que permite que um input em inglês se torne compreensível.

A utilização do paradidático *Shrek* (2012), desenvolvido pela University of Dayton Publishing Educational Team, exemplifica de forma significativa os princípios da Teoria dos Esquemas (Schemata Theory), segundo a qual a compreensão de novos conteúdos é facilitada quando o aprendiz consegue relacioná-los a conhecimentos previamente construídos. No contexto do ensino de língua inglesa para crianças, o contato com narrativas e personagens já conhecidos reduz a carga cognitiva necessária para a compreensão global da história, permitindo que a atenção dos alunos seja direcionada aos aspectos linguísticos do texto.

Nesse sentido, a familiaridade prévia com a trama e os personagens de *Shrek*, amplamente difundidos por meio do cinema e de outras mídias, funciona como um importante suporte para a aprendizagem. Como os estudantes já conhecem as características, os conflitos e as relações entre personagens como *Shrek* e *Fiona*, eles podem concentrar seus esforços na compreensão e na aquisição de novos elementos da língua inglesa, como vocabulário relacionado à descrição física, traços de personalidade, emoções e sentimentos. Dessa forma, o conhecimento prévio atua como uma ponte entre o repertório já consolidado e os novos conteúdos linguísticos, tornando a aprendizagem mais acessível, significativa e motivadora.

Outro aspecto bastante relevante previsto também na BNCC (Brasil, 2018), é a dimensão intercultural, que pode ser apresentada de forma bastante eficiente através das histórias. As culturas estão em constante interação e a Língua Inglesa pode ser uma poderosa ferramenta para unir culturas distintas, sejam elas próximas ou totalmente diferentes umas das outras. É o caso da história "The proudest blue" (Muhammad, 2019), em que a protagonista utiliza o uso do véu na cultura islâmica para universalizar o sentimento de autoaceitação, que pode ser transposto a qualquer outra cultura e levar as

crianças à reflexão. Em sala, isso permite discutir identidades religiosas e combater a xenofobia, utilizando o inglês como língua de empatia global.

A educação antirracista, por sua vez, pode ser colocada em prática quando o professor faz uso da história para gerar problematização do tema e tomada de consciência por parte dos alunos. A história “Sulwe” (NYONG’O, 2019), que traz uma história sobre empatia, aceitação e respeito às diferenças raciais e culturais é um ótimo exemplo de como uma história de linguagem simples, visualmente atrativa e com a temática mencionada, pode ser um ótimo ponto de partida para um plano de aula ou, até mesmo, um projeto interdisciplinar que lide com concepções de racismo nos dias de hoje.

Através de palavras como *midnight, sun, moon, bright e beautiful*, constrói-se um léxico de valorização estética que combate o racismo estrutural desde o ciclo de alfabetização.

A eficácia da contação de histórias depende visceralmente da seleção criteriosa do material, que deve estar alinhado às necessidades de desenvolvimento da criança.

As Fábulas de Esopo, por exemplo, permanecem como um pilar nesse ciclo devido à sua estrutura minimalista e conclusões éticas explícitas. Pedagogicamente, elas são ideais para a introdução de vocabulário elementar (natureza, animais, características físicas) e estruturas gramaticais no presente e passado simples. O papel do educador aqui é o de mediador intercultural, utilizando a “moral da história” para provocar reflexões sobre comportamento e convívio social, permitindo que os alunos expressem suas opiniões em inglês por meio de palavras-chave e reações guiadas.

No ciclo de alfabetização, o suporte visual não é um acessório, mas parte constituinte da mensagem. As Histórias em Quadrinhos (HQs) oferecem um dinamismo que atrai a atenção do aluno e fornece pistas contextuais valiosas. O uso de realia (objetos reais), gestos exagerados e expressões faciais durante a narração garantem que o significado seja construído sem a necessidade de tradução sistemática, promovendo a aquisição da língua de forma direta e intuitiva.

DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES AUDITIVAS (*LISTENING*) E CONTEXTUALIZAÇÃO DA GRAMÁTICA E VOCABULÁRIO.

As habilidades auditivas, em especial a escuta, também são contempladas na contação de histórias. Segundo Fonseca e Vanalli,

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura. (FONSECA; VANALLI: 2012, p. 1157).

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura. (FONSECA; VANALLI: 2012, p. 1157).

Desse modo, a criança que escuta as histórias em Língua Inglesa, poderá decifrar palavras já conhecidas, reconhecer palavras novas (palavras cognatas, principalmente), inferir significados e identificar repetições. É o caso das histórias cantadas, por exemplo, como a canção “We are going on a bear hunt” (Kiboomers, 2017).

Nessa canção, há um ritmo de suspense, relacionado ao contexto da história: crianças indo à caça de um urso na floresta. A repetição dos versos e os gestos empregados durante a canção ajudam as crianças a entender as etapas de caça ao urso, bem como reconhecer vocábulos já conhecidos (como bear – urso) e inferir significados (como scared – assustado - e binoculars - binóculos).

Um aspecto importante que auxilia a contação da história é também o uso de imagens, que ajudam o aluno a fazer associações entre o contexto e aquilo que está sendo escutado. No caso dessa canção, há o vídeo ilustrativo, que ajuda no entendimento. Mas, também, o professor pode usar objetos, figuras ou o próprio exemplar da história sendo contada, para funcionar como auxiliar na compreensão mais ampla de sentido. A tarefa de prever a história com o uso desse material, pode ser um excelente modo de colocar o aluno como centro da aprendizagem dentro da contação de história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, ficou evidente que a literatura infantil ocupa um lugar privilegiado no ensino de Língua Inglesa durante o ciclo de alfabetização, ultrapassando a função de mero recurso para a apresentação de vocabulário ou estruturas linguísticas. Ao proporcionar experiências significativas de linguagem, imaginação, emoção e reflexão, a literatura cria condições para que a aprendizagem do idioma ocorra de forma contextualizada, prazerosa e socialmente relevante.

Mais do que ensinar uma língua estrangeira, o trabalho com obras literárias possibilita a formação de sujeitos capazes de dialogar com diferentes culturas, reconhecer a diversidade humana e desenvolver uma postura crítica diante do mundo. Nesse processo, o professor assume o papel de mediador de sentidos, promovendo encontros entre a criança e múltiplas formas de ver, sentir e compreender a realidade. Ao selecionar e explorar narrativas que abordam temas como respeito às diferenças, diversidade cultural, empatia e justiça social, o ensino de inglês deixa de estar restrito à aquisição de competências linguísticas e passa a contribuir para a construção de valores éticos e cidadãos.

Dessa forma, a literatura infantil consolida-se como um dos pilares de uma educação linguística comprometida com o desenvolvimento integral da criança. Ao mesmo tempo em que favorece a ampliação do repertório linguístico e o desenvolvimento das habilidades de compreensão e comunicação em língua inglesa, a experiência literária promove processos de humanização, sensibilização e letramento crítico. Assim, aprender inglês por meio da literatura significa também aprender a interpretar o mundo, posicionar-se diante dele e atuar de forma consciente em uma sociedade cada vez mais diversa, interconectada e multicultural.

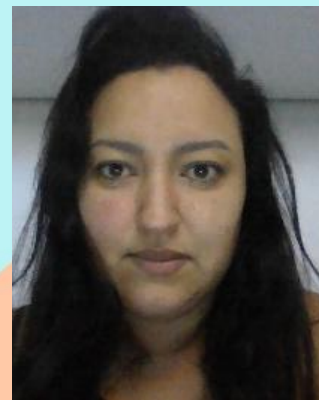
REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- CARLE, Eric; MARTIN JR, Bill. Brown Bear, Brown Bear, What do You See?. Londres: Penguin Random House Children's UK, 1997.
- COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil. 7. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2002.
- ESOPO. As Fábulas de Esopo (Texto bilíngue: grego-português). Tradução de Manuel Aveleza de Sousa. Rio de Janeiro: Thex, 2002.

- FONSECA, Daniela Andrade Coelho da; VANALLI, Marilani Soares. Formação Leitora na Educação Infantil. *Colloquium Humanarum, Presidente Prudente*, v. 9, n. Especial, jul-dez 2012. Disponível em: Unoeste. Acesso em: 13 jan. 2025.
- IMMORDINO-YANG, Mary Helen; DAMASIO, Antonio. We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, v. 1, n. 1, p. 3–10, 2007.
- KIBOOMBERS. We are going on a bear hunt. Montreal: Kiboomu Kids Songs, 2017. Disponível em: YouTube. Acesso em: 13 jan. 2025.
- KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- MUHAMMAD, Ibtihaj. *The proudest blue*. Nova Iorque: Andersen Press, Ltd, 2019.
- NYONG'O, Lupita. *Sulwe*. Nova Iorque: Simon & Schuster Books for Young Readers, 2019.
- SHREK. Ohio: University of Dayton Publishing Educational Team, 2012. (Paradidático).
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

LITERACY AND READING: THE IMPORTANCE OF PLAY IN THE LITERACY PROCESS



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

A alfabetização e o letramento representam processos fundamentais para desenvolvimento educacional das crianças durante anos iniciais da escolarização. No contexto contemporâneo, torna-se necessário utilizar estratégias pedagógicas capazes de tornar aprendizagem mais significativa, participativa e prazerosa para os estudantes. Nesse sentido, o lúdico apresenta grande importância no processo de alfabetização, considerando que brincadeiras, jogos e atividades recreativas favorecem desenvolvimento da leitura, da escrita e das habilidades cognitivas das crianças. O presente estudo possui como objetivo analisar importância do lúdico no processo de alfabetização e letramento, destacando contribuições das práticas pedagógicas lúdicas para desenvolvimento integral dos estudantes. A pesquisa evidencia que atividades lúdicas favorecem motivação, criatividade, socialização e construção do conhecimento de maneira significativa. Além disso, o estudo apresenta reflexões sobre papel do professor como mediador da aprendizagem e sobre necessidade de utilização de metodologias diferenciadas no ambiente escolar. Conclui-se que ludicidade representa importante ferramenta pedagógica para fortalecimento da alfabetização e do letramento na educação básica.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Ludicidade.

ABSTRACT

Literacy and reading comprehension represent fundamental processes for the educational development of children during the early years of schooling. In the contemporary context, it becomes necessary to use pedagogical strategies capable of making learning more meaningful, participatory, and enjoyable for students. In this sense, play is of great importance in the literacy process, considering that games, play, and recreational activities favor the development of reading, writing, and cognitive skills in children. This study aims to analyze the importance of play in the literacy and reading comprehension process, highlighting the contributions of playful pedagogical practices to the integral development of students. The research shows that playful activities promote motivation, creativity, socialization, and the construction of knowledge in a meaningful way. Furthermore, the study presents reflections on the teacher's role as a mediator of learning and on the need to use differentiated methodologies in the school environment. It concludes that playfulness represents an important pedagogical tool for strengthening literacy and reading comprehension in basic education.

Keywords: Literacy. Literacy. Playfulness.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento representam importantes processos para formação educacional das crianças, considerando que desenvolvimento da leitura e da escrita possibilita maior participação social e construção do conhecimento durante trajetória escolar.

Nos últimos anos, as discussões relacionadas à alfabetização passaram a destacar necessidade de construção de práticas pedagógicas mais significativas e alinhadas às necessidades das crianças no ambiente escolar contemporâneo.

Nesse contexto, o lúdico surge como importante ferramenta pedagógica capaz de favorecer aprendizagem de maneira dinâmica, prazerosa e participativa durante processo de alfabetização.

As atividades lúdicas despertam interesse, criatividade e motivação dos estudantes, contribuindo para fortalecimento das habilidades relacionadas à leitura, à escrita e à comunicação oral.

Além disso, brincar representa atividade essencial para desenvolvimento infantil, considerando que por meio das brincadeiras as crianças constroem conhecimentos, desenvolvem linguagem e ampliam possibilidades de interação social.

O processo de alfabetização torna-se mais significativo quando os estudantes participam de experiências educativas relacionadas ao brincar, aos jogos pedagógicos e às atividades interativas.

Outro aspecto importante refere-se à relação entre alfabetização e letramento, considerando que aprender a ler e escrever não significa apenas dominar códigos linguísticos, mas também compreender usos sociais da leitura e da escrita.

Nesse sentido, as práticas lúdicas favorecem aproximação entre conteúdos escolares e realidade cotidiana das crianças, contribuindo para construção da aprendizagem significativa.

O professor possui papel fundamental nesse processo, considerando que educador deve planejar atividades capazes de estimular curiosidade, participação e autonomia dos estudantes durante processo educativo.

Além disso, utilização do lúdico no ambiente escolar favorece desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da socialização e das competências cognitivas importantes para aprendizagem infantil.

Apesar das contribuições das atividades lúdicas para alfabetização, muitas instituições escolares ainda apresentam práticas pedagógicas tradicionais baseadas apenas na repetição e memorização de conteúdo.

Diante dessa realidade, torna-se necessário ampliar discussões sobre importância do lúdico no processo educativo e incentivar construção de práticas pedagógicas mais inovadoras e humanizadas.

O presente estudo possui como objetivo analisar importância do lúdico no processo de alfabetização e letramento, destacando contribuições das atividades recreativas para desenvolvimento integral das crianças.

DESENVOLVIMENTO

A alfabetização e o letramento representam processos fundamentais para desenvolvimento educacional das crianças, considerando que aprendizagem da leitura e da escrita possibilita maior participação social, construção do conhecimento e fortalecimento da autonomia no cotidiano escolar e social.

Durante muitos anos, alfabetização foi compreendida apenas como processo mecânico relacionado à memorização de letras, sílabas e palavras, sem considerar contexto social e cultural presente nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelas crianças.

Com avanço das pesquisas educacionais e linguísticas, surgiram novas concepções pedagógicas capazes de compreender alfabetização como processo amplo, significativo e relacionado às experiências sociais vivenciadas pelos estudantes dentro e fora do ambiente escolar.

Nesse contexto, o conceito de letramento passou a ganhar grande relevância nas discussões educacionais contemporâneas, considerando que aprendizagem da leitura e da escrita envolve não apenas domínio do código linguístico, mas também compreensão das funções sociais da linguagem na sociedade.

A criança precisa compreender significado e utilidade da leitura e da escrita no cotidiano, desenvolvendo capacidade de interpretar informações, comunicar ideias e participar ativamente das práticas sociais relacionadas ao universo letrado.

Diante dessa realidade, torna-se necessário desenvolvimento de metodologias pedagógicas mais dinâmicas, participativas e significativas capazes de favorecer aprendizagem da leitura e da escrita durante processo de alfabetização na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o lúdico apresenta grande importância no processo educativo, considerando que brincadeiras, jogos e atividades recreativas favorecem desenvolvimento integral das crianças durante experiências escolares relacionadas à alfabetização e ao letramento.

As atividades lúdicas despertam interesse, criatividade, curiosidade e motivação dos estudantes, tornando aprendizagem mais prazerosa e significativa no ambiente escolar contemporâneo.

O brincar faz parte da infância e representa importante instrumento para desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social das crianças, favorecendo construção das aprendizagens de maneira natural e participativa.

Durante brincadeiras e jogos pedagógicos, as crianças experimentam situações relacionadas à leitura e à escrita de maneira espontânea, desenvolvendo habilidades linguísticas importantes para processo de alfabetização.

As práticas lúdicas também contribuem para fortalecimento das relações interpessoais entre estudantes, considerando que atividades coletivas favorecem cooperação, diálogo, respeito às regras e desenvolvimento da convivência social no ambiente escolar.

Outro aspecto importante refere-se ao fato de que ludicidade favorece participação ativa das crianças durante processo educativo, permitindo que estudantes assumam papel mais protagonista na construção do conhecimento.

As metodologias tradicionais baseadas apenas na repetição e memorização muitas vezes tornam aprendizagem cansativa e desmotivadora para as crianças, dificultando desenvolvimento do interesse pela leitura e pela escrita.

Por outro lado, utilização de jogos pedagógicos, músicas, histórias, dramatizações e atividades recreativas torna processo de alfabetização mais dinâmico e significativo para os estudantes.

A contação de histórias representa importante recurso pedagógico para desenvolvimento da alfabetização e do letramento, considerando que estimula imaginação, criatividade, oralidade e interesse das crianças pelo universo da leitura.

Quando crianças participam de experiências relacionadas à literatura infantil, elas ampliam vocabulário, desenvolvem capacidade de interpretação e fortalecem relação afetiva com livros e práticas de leitura.

Além disso, literatura infantil contribui para desenvolvimento emocional e social das crianças, permitindo reflexão sobre sentimentos, valores, comportamentos e situações presentes no cotidiano social.

Outro recurso importante no processo de alfabetização refere-se às músicas e cantigas infantis, considerando que atividades musicais favorecem percepção auditiva, consciência fonológica e desenvolvimento da linguagem oral durante experiências educativas.

As rimas, repetições sonoras e brincadeiras musicais auxiliam crianças na identificação de sons, sílabas e palavras, fortalecendo desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

A consciência fonológica possui grande importância no processo de alfabetização, considerando que capacidade de identificar sons da fala contribui significativamente para compreensão do sistema de escrita alfabética.

Nesse contexto, utilização do lúdico favorece desenvolvimento dessas habilidades de maneira prazerosa e significativa, respeitando características e necessidades da infância contemporânea.

Outro aspecto relevante refere-se à utilização dos jogos pedagógicos durante processo de alfabetização e letramento, considerando que atividades recreativas estimulam raciocínio lógico, atenção, memória e concentração das crianças no ambiente escolar.

Os jogos também favorecem desenvolvimento da autonomia e da resolução de problemas, permitindo que estudantes construam conhecimentos de maneira ativa e participativa durante experiências educativas.

Além disso, práticas lúdicas possibilitam adaptação das atividades conforme necessidades individuais dos estudantes, favorecendo inclusão e participação de todas as crianças no ambiente escolar.

A alfabetização deve ocorrer de maneira contextualizada e significativa, permitindo que crianças compreendam relação entre leitura, escrita e situações presentes no cotidiano social.

Nesse sentido, o letramento possibilita desenvolvimento de competências relacionadas ao uso social da linguagem, favorecendo participação crítica e consciente das crianças nas práticas sociais contemporâneas.

Outro aspecto importante refere-se ao papel do professor durante processo de alfabetização e letramento, considerando que educador atua como mediador das aprendizagens e responsável pela organização das experiências pedagógicas realizadas em sala de aula.

O docente precisa planejar atividades criativas, participativas e adequadas às necessidades dos estudantes, buscando estratégias capazes de despertar interesse das crianças pela leitura e pela escrita.

Entretanto, muitos professores ainda enfrentam dificuldades relacionadas à utilização das práticas lúdicas no contexto escolar, especialmente devido à falta de formação adequada e ausência de recursos pedagógicos nas instituições educacionais.

A formação continuada dos educadores representa elemento fundamental para fortalecimento das práticas pedagógicas inovadoras voltadas para alfabetização e letramento no ambiente escolar contemporâneo.

Além disso, torna-se necessário desenvolvimento de políticas públicas educacionais capazes de incentivar utilização das metodologias participativas e melhoria da qualidade da educação básica brasileira.

Outro desafio importante refere-se à permanência de práticas pedagógicas tradicionais centradas apenas na transmissão de conteúdos e na realização de atividades mecânicas durante processo educativo.

A educação contemporânea exige construção de práticas mais flexíveis, humanizadas e alinhadas às necessidades das crianças, valorizando participação ativa dos estudantes durante processo de aprendizagem.

Nesse contexto, as metodologias ativas apresentam grande contribuição para alfabetização e letramento, considerando que favorecem protagonismo infantil e desenvolvimento da aprendizagem significativa no ambiente escolar.

As crianças aprendem melhor quando participam ativamente das experiências educativas, experimentando situações concretas relacionadas à leitura, à escrita e à comunicação oral durante cotidiano escolar.

Outro aspecto importante refere-se à participação da família durante processo de alfabetização, considerando que acompanhamento familiar fortalece desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita no cotidiano infantil.

Quando família e escola trabalham de maneira colaborativa, as crianças sentem-se mais motivadas e seguras durante processo educativo, favorecendo construção das aprendizagens escolares.

O incentivo à leitura no ambiente familiar contribui significativamente para desenvolvimento do interesse das crianças pelos livros e pelas práticas relacionadas ao universo letrado.

As experiências de leitura compartilhada entre pais e filhos fortalecem vínculos afetivos e favorecem desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e da criatividade durante infância.

Além disso, participação da família possibilita acompanhamento mais próximo do desenvolvimento das crianças e contribui para identificação das dificuldades de aprendizagem presentes durante processo de alfabetização.

Outro ponto relevante refere-se à importância da ludicidade para inclusão escolar, considerando que atividades recreativas favorecem participação de todas as crianças nas experiências pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

As práticas lúdicas possibilitam adaptação das atividades conforme necessidades individuais dos estudantes, respeitando ritmos de aprendizagem e potencialidades de cada criança.

Nesse sentido, o brincar representa importante instrumento para construção de práticas pedagógicas inclusivas, democráticas e comprometidas com valorização da diversidade presente no contexto escolar contemporâneo.

Outro aspecto importante refere-se à relação entre ludicidade e desenvolvimento emocional das crianças durante processo de alfabetização e letramento.

As atividades lúdicas favorecem expressão de sentimentos, fortalecimento da autoestima e desenvolvimento da confiança dos estudantes nas experiências escolares relacionadas à leitura e à escrita.

Quando aprendizagem ocorre de maneira prazerosa e acolhedora, as crianças sentem-se mais motivadas para participar das atividades pedagógicas e enfrentar desafios presentes no processo educativo.

Além disso, o lúdico contribui para redução da ansiedade e do medo relacionados às dificuldades de aprendizagem, tornando ambiente escolar mais acolhedor e significativo para os estudantes.

A escola precisa compreender infância como período marcado pela curiosidade, imaginação e necessidade de movimento, permitindo desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas às características infantis.

Nesse contexto, brincar e aprender devem caminhar juntos durante processo educativo, favorecendo construção do conhecimento de maneira significativa e prazerosa para as crianças.

Outro desafio importante refere-se à necessidade de reorganização curricular das instituições escolares, considerando que muitas propostas pedagógicas ainda priorizam ensino tradicional e pouco valorizam utilização das práticas lúdicas durante alfabetização.

A construção de currículos mais flexíveis e participativos possibilita desenvolvimento de experiências educativas mais contextualizadas e alinhadas às necessidades da infância contemporânea.

Além disso, utilização do lúdico contribui para fortalecimento das competências socioemocionais das crianças, considerando que brincadeiras e jogos favorecem desenvolvimento da cooperação, da empatia e do respeito às diferenças.

As práticas coletivas permitem que estudantes aprendam a compartilhar materiais, resolver conflitos e trabalhar em equipe durante experiências educativas desenvolvidas no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante refere-se ao uso das tecnologias digitais no processo de alfabetização e letramento, considerando que recursos tecnológicos podem ser utilizados de maneira lúdica e pedagógica para fortalecimento das aprendizagens escolares.

Jogos educativos digitais, vídeos, músicas e aplicativos interativos despertam interesse das crianças e favorecem desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita durante processo educativo.

Entretanto, utilização das tecnologias deve ocorrer de maneira planejada e equilibrada, considerando objetivos pedagógicos e necessidades das crianças durante experiências escolares.

Outro ponto importante refere-se à necessidade de valorização da literatura infantil no contexto escolar, considerando que contato frequente com livros contribui para formação de leitores críticos, criativos e participativos na sociedade contemporânea.

A leitura deve ser incentivada desde primeiros anos da infância, permitindo que crianças desenvolvam relação afetiva e prazerosa com universo literário durante trajetória escolar.

Nesse sentido, o professor possui papel fundamental na mediação das experiências de leitura realizadas em sala de aula, incentivando participação e interesse das crianças pelas práticas literárias.

As bibliotecas escolares também representam espaços importantes para fortalecimento do letramento e desenvolvimento das práticas relacionadas à leitura durante cotidiano educacional.

Outro aspecto importante refere-se à avaliação da aprendizagem durante processo de alfabetização e letramento, considerando que avaliação deve ocorrer de maneira contínua, diagnóstica e formativa.

A avaliação não deve estar baseada apenas em resultados quantitativos, mas na observação do desenvolvimento das habilidades, das potencialidades e das dificuldades apresentadas pelas crianças durante processo educativo.

Nesse contexto, práticas lúdicas também podem ser utilizadas como instrumentos avaliativos, permitindo observação mais significativa das aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes.

Além disso, o lúdico favorece construção de ambientes escolares mais acolhedores, participativos e motivadores, contribuindo para melhoria da qualidade da educação básica contemporânea.

Outro aspecto relevante refere-se à importância do brincar para desenvolvimento da criatividade infantil, considerando que imaginação e fantasia contribuem para construção das aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita.

As crianças aprendem melhor quando possuem liberdade para criar, experimentar e participar ativamente das experiências pedagógicas realizadas no ambiente escolar.

A alfabetização precisa ser compreendida como processo humano, social e cultural relacionado às experiências vivenciadas pelas crianças durante infância e cotidiano escolar.

Portanto, utilização do lúdico no processo de alfabetização e letramento representa importante estratégia pedagógica para fortalecimento da aprendizagem significativa, do desenvolvimento integral e da formação crítica das crianças na educação contemporânea.

Conclui-se que brincadeiras, jogos, músicas, literatura infantil e atividades recreativas contribuem significativamente para desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita, favorecendo construção de práticas educativas mais humanizadas, inclusivas e comprometidas com necessidades da infância atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e o letramento representam processos fundamentais para formação educacional das crianças, considerando que desenvolvimento da leitura e da escrita possibilita maior participação social, construção do conhecimento e desenvolvimento da autonomia durante trajetória escolar e vida em sociedade.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que utilização do lúdico no processo de alfabetização contribui significativamente para fortalecimento da aprendizagem significativa, tornando experiências educativas mais prazerosas, participativas e contextualizadas com realidade infantil.

As atividades lúdicas despertam interesse, criatividade, curiosidade e motivação das crianças, favorecendo desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais durante processo educativo na educação básica.

Além disso, verificou-se que brincadeiras, jogos pedagógicos, músicas, contação de histórias e atividades recreativas representam importantes ferramentas pedagógicas para desenvolvimento da leitura, da escrita e da comunicação oral no ambiente escolar contemporâneo.

O brincar possibilita que as crianças aprendam de maneira natural e significativa, considerando que durante atividades lúdicas elas interagem, experimentam, criam hipóteses, resolvem problemas e constroem conhecimentos relacionados ao cotidiano social e escolar.

Outro aspecto importante identificado durante pesquisa refere-se à relação entre alfabetização e letramento, considerando que aprender a ler e escrever não significa apenas memorizar códigos linguísticos, mas compreender usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos da sociedade.

Nesse sentido, utilização do lúdico favorece aproximação entre conteúdos escolares e experiências vivenciadas pelas crianças, permitindo construção de aprendizagens mais contextualizadas e significativas durante processo educativo.

A pesquisa também evidenciou importância do papel do professor no desenvolvimento das práticas lúdicas relacionadas à alfabetização, considerando que educador atua como mediador do conhecimento e responsável pela organização das experiências pedagógicas realizadas em sala de aula.

O professor possui responsabilidade de planejar atividades criativas, dinâmicas e adequadas às necessidades das crianças, favorecendo participação, interação social e desenvolvimento da aprendizagem significativa no ambiente escolar.

Entretanto, verificou-se que muitas instituições educacionais ainda apresentam práticas pedagógicas tradicionais baseadas apenas na repetição, memorização e utilização excessiva de atividades mecânicas durante processo de alfabetização.

Essas metodologias tradicionais muitas vezes tornam aprendizagem cansativa e desmotivadora para as crianças, dificultando desenvolvimento do interesse pela leitura, pela escrita e pelas experiências escolares.

Diante dessa realidade, torna-se necessário ampliar discussões sobre importância da ludicidade no contexto educacional e incentivar utilização de metodologias mais inovadoras, participativas e humanizadas no processo de alfabetização e letramento.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que atividades lúdicas favorecem desenvolvimento das competências socioemocionais, considerando que durante brincadeiras e jogos as crianças aprendem a compartilhar, respeitar regras, trabalhar em equipe e resolver conflitos nas interações sociais.

Além disso, as práticas lúdicas contribuem para fortalecimento da autoestima e da confiança dos estudantes, permitindo maior participação durante atividades pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

A pesquisa também destacou importância da participação da família durante processo de alfabetização, considerando que acompanhamento familiar fortalece aprendizagem e contribui para desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita no cotidiano infantil.

Quando escola e família trabalham de maneira colaborativa, as crianças sentem-se mais motivadas e seguras durante processo educativo, favorecendo construção de experiências escolares mais positivas e significativas.

Outro ponto importante refere-se à necessidade de formação continuada dos professores para utilização adequada das atividades lúdicas no processo de alfabetização, considerando que muitos educadores ainda enfrentam dificuldades relacionadas ao planejamento das práticas pedagógicas inovadoras.

A formação docente deve contemplar estudos sobre ludicidade, alfabetização, letramento e metodologias ativas capazes de favorecer melhoria da qualidade da educação básica contemporânea.

Além disso, torna-se necessário que instituições escolares ofereçam recursos pedagógicos adequados e ambientes estimulantes capazes de favorecer desenvolvimento das atividades lúdicas durante processo educativo.

Apesar dos desafios encontrados na realidade educacional brasileira, verificou-se que utilização do lúdico apresenta inúmeras contribuições para fortalecimento da aprendizagem significativa e desenvolvimento integral das crianças durante alfabetização.

As experiências lúdicas favorecem construção de ambientes escolares mais acolhedores, participativos e motivadores, permitindo que crianças aprendam de maneira prazerosa e significativa durante anos iniciais da escolarização.

Outro aspecto importante refere-se ao fato de que ludicidade contribui para redução das dificuldades de aprendizagem, considerando que atividades recreativas tornam conteúdos mais acessíveis e despertam maior interesse dos estudantes pelas práticas educativas.

Conclui-se que utilização do lúdico no processo de alfabetização e letramento representa importante estratégia pedagógica para desenvolvimento da aprendizagem significativa, da criatividade, da autonomia e da participação das crianças, contribuindo para construção de práticas educativas mais humanizadas, inclusivas e alinhadas às necessidades da infância contemporânea.

REFERÊNCIAS

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

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

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA IMAGINAÇÃO



STORYTELLING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AS A PEDAGOGICAL PRACTICE FOR THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE AND IMAGINATION

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 contação de histórias na educação infantil configura-se como uma prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da imaginação das crianças, contribuindo de forma significativa para a construção do pensamento, da expressão oral e da formação cultural. Este estudo tem como objetivo analisar o papel da narrativa oral como estratégia educativa no contexto da educação infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Fundamentado nas contribuições de Lev Vygotsky, Bruno Bettelheim e Ana Maria Machado, o trabalho evidencia que a linguagem se desenvolve por meio das interações sociais e que a narrativa desempenha papel central nesse processo. A contação de histórias possibilita à criança ampliar seu vocabulário, organizar o pensamento e desenvolver habilidades comunicativas, além de estimular a imaginação e a criatividade. Ao entrar em contato com diferentes narrativas, a criança constrói significados, elabora emoções e compreende aspectos da realidade de forma simbólica. Destaca-se ainda o papel do educador como mediador da leitura e da escuta, responsável por criar um ambiente acolhedor e significativo para a experiência narrativa. A pesquisa evidencia que práticas intencionais de contação de histórias contribuem para a formação de leitores, para o desenvolvimento da linguagem oral e para o

fortalecimento da identidade cultural. Conclui-se que a contação de histórias, quando integrada ao cotidiano pedagógico, constitui um recurso potente para a promoção de aprendizagens significativas, reafirmando sua importância na educação infantil contemporânea.

Palavras-chave: Contação de histórias; Educação infantil; Linguagem oral; Imaginação; Literatura infantil.

ABSTRACT

Storytelling in early childhood education is a fundamental pedagogical practice for the development of children's language and imagination, contributing significantly to the construction of thought, oral expression, and cultural formation. This study aims to analyze the role of oral narrative as an educational strategy in the context of early childhood education, highlighting its contributions to cognitive, emotional, and social development. Based on the contributions of Lev Vygotsky, Bruno Bettelheim, and Ana Maria Machado, the work shows that language develops through social interactions and that narrative plays a central role in this process. Storytelling allows children to expand their vocabulary, organize their thinking, and develop communicative skills, as well as stimulate imagination and creativity. By coming into contact with different narratives, children construct meanings, elaborate emotions, and understand aspects of reality symbolically. The role of the educator as a mediator of reading and listening, responsible for creating a welcoming and meaningful environment for the narrative experience, is also highlighted. The research shows that intentional storytelling practices contribute to the formation of readers, the development of oral language, and the strengthening of cultural identity. It concludes that storytelling, when integrated into daily pedagogical practice, constitutes a powerful resource for promoting meaningful learning, reaffirming its importance in contemporary early childhood education.

Keywords: Storytelling; Early childhood education; Oral language; Imagination; Children's literature.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias na educação infantil configura-se como uma prática pedagógica de grande relevância, especialmente por sua contribuição para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da formação cultural das crianças. Desde os primeiros anos de vida, a criança estabelece relações com o mundo por meio da linguagem, sendo a narrativa uma das formas mais significativas de construção de sentidos. Nesse contexto, a oralidade assume papel central no processo educativo, permitindo que a criança amplie seu vocabulário, organize o pensamento e desenvolva habilidades comunicativas.

A perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky contribui significativamente para a compreensão desse processo, ao afirmar que “a linguagem é o principal instrumento de mediação do pensamento” (VYGOTSKY, 1998, p. 62). Dessa forma, a contação de histórias, ao promover interações sociais mediadas pela linguagem, favorece o desenvolvimento cognitivo e social da criança, ampliando suas possibilidades de expressão e compreensão do mundo.

Além disso, a narrativa exerce papel fundamental no desenvolvimento da imaginação infantil. Ao ouvir histórias, a criança é convidada a construir imagens mentais, interpretar situações e atribuir significados às experiências narradas. Segundo Bruno Bettelheim (2002, p. 15), “os contos de fadas ajudam a criança a lidar com conflitos internos e a compreender emoções complexas”, evidenciando a importância da literatura na formação emocional. Nesse sentido, a contação de histórias não apenas entretém, mas também contribui para o desenvolvimento psíquico e afetivo.

A literatura infantil, enquanto instrumento pedagógico, também desempenha papel essencial na formação do leitor. Para Ana Maria Machado (2001), o contato precoce com histórias amplia o repertório cultural da criança e desperta o interesse pela leitura, contribuindo para a construção de uma relação positiva com os livros. Assim, a contação de histórias se configura como uma prática que articula linguagem, cultura e imaginação, promovendo aprendizagens significativas.

No contexto escolar, o papel do educador é fundamental na mediação dessa prática. Cabe ao professor criar situações de escuta, diálogo e participação, valorizando a experiência narrativa como momento de interação e construção coletiva de conhecimento. A forma como a história é contada com expressividade, entonação e envolvimento influencia diretamente o interesse e a compreensão das crianças, tornando o momento ainda mais significativo.

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre a contação de histórias não apenas como atividade complementar, mas como prática pedagógica intencional, integrada ao currículo da educação infantil. Este estudo tem como objetivo analisar a importância da contação de histórias no desenvolvimento da linguagem e da imaginação, evidenciando suas contribuições para a formação integral da criança. A relevância da pesquisa justifica-se pela necessidade de fortalecer práticas educativas que valorizem a oralidade, a literatura e a criatividade no contexto escolar.

Dessa forma, compreender a contação de histórias como recurso pedagógico essencial é reconhecer seu potencial transformador na educação infantil, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de interpretar o mundo de maneira significativa.

A LINGUAGEM NA INFÂNCIA E SUA CONSTRUÇÃO SOCIAL

A linguagem, na infância, constitui-se como um dos principais instrumentos de mediação entre o sujeito e o mundo, sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural da criança. Longe de ser um processo meramente biológico ou individual, a aquisição da linguagem ocorre no interior das relações sociais, por meio das interações estabelecidas com adultos e pares. Nesse sentido, a linguagem é construída historicamente, sendo influenciada pelo contexto cultural em que a criança está inserida.

A perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky oferece importante fundamentação para essa compreensão. Para o autor (1998, p. 62), “a linguagem é o principal instrumento de mediação do pensamento”, o que evidencia sua função estruturante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, ao interagir com o outro por meio da linguagem, a criança não apenas se comunica, mas também organiza o pensamento, constrói significados e desenvolve sua capacidade de reflexão.

No contexto da educação infantil, a contação de histórias configura-se como uma prática privilegiada para o desenvolvimento da linguagem, pois promove situações de interação ricas em significado. Ao ouvir histórias, a criança entra em contato com diferentes estruturas linguísticas, amplia seu vocabulário e desenvolve habilidades narrativas, como a organização temporal e a compreensão de enredos. Além disso, a escuta de histórias favorece o desenvolvimento da atenção, da memória e da capacidade de interpretação.

Outro aspecto relevante refere-se à oralidade como forma primordial de expressão na infância. Antes mesmo de dominar a linguagem escrita, a criança se comunica por meio da fala, dos gestos e das expressões, construindo sentidos a partir das experiências vividas. Nesse processo, a narrativa oral desempenha papel central, pois possibilita a troca de experiências, a construção de vínculos e a inserção da criança no universo cultural.

Além disso, a linguagem está diretamente relacionada à construção da identidade e à participação social. Ao se apropriar da linguagem, a criança passa a se posicionar no mundo, expressar desejos, sentimentos e opiniões, tornando-se sujeito ativo nas interações sociais. Essa dimensão social da linguagem reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a escuta, o diálogo e a participação.

A contação de histórias, nesse contexto, contribui para a formação de sujeitos críticos e comunicativos, ao oferecer oportunidades de expressão e interpretação. Ao recontar histórias, por exemplo, a criança reorganiza o discurso, exercita a memória e desenvolve sua capacidade de argumentação. Esse processo favorece não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também o cognitivo e o social.

Ademais, a linguagem, ao ser mediada por práticas culturais como a literatura, amplia o repertório simbólico da criança, permitindo-lhe compreender diferentes realidades e construir novas formas de pensamento. Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental na promoção de experiências linguísticas significativas, que contribuam para o desenvolvimento integral da criança.

Dessa forma, compreender a linguagem como construção social implica reconhecer a importância das interações e das práticas culturais no processo educativo. A contação de histórias, ao integrar linguagem, cultura e imaginação, configura-se como uma estratégia pedagógica essencial na educação infantil, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de se expressar, interpretar e transformar o mundo ao seu redor.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

A contação de histórias, quando compreendida para além do caráter recreativo, configura-se como uma prática pedagógica intencional, capaz de promover aprendizagens significativas na educação infantil. Inserida no cotidiano escolar, essa prática contribui para o desenvolvimento da linguagem, da escuta, da atenção e da construção de sentidos, articulando dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Nesse contexto, a narrativa não é apenas um recurso didático, mas um instrumento de mediação cultural que amplia as possibilidades de aprendizagem da criança.

A partir da perspectiva de Paulo Freire, a prática pedagógica deve ser compreendida como um processo dialógico e participativo. Para o autor (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção”, o que reforça a importância de práticas que envolvam a criança ativamente. A contação de histórias, nesse sentido, possibilita a participação, a interpretação e a construção coletiva de significados, favorecendo o protagonismo infantil.

Além disso, a narrativa oral promove a inserção da criança no universo simbólico, permitindo-lhe compreender a realidade por meio da linguagem e da imaginação. Ao ouvir histórias, a criança não apenas absorve informações, mas interpreta, questiona e atribui sentidos às experiências narradas. Esse processo contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de reflexão.

Outro aspecto relevante refere-se à função cultural da contação de histórias. As narrativas transmitem valores, tradições e conhecimentos, possibilitando à criança o contato com diferentes contextos culturais. Conforme destaca Lev Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre por meio da mediação cultural, sendo a linguagem um dos principais instrumentos desse processo. Assim, a contação de histórias atua como meio de inserção da criança na cultura, ampliando seu repertório simbólico.

No contexto pedagógico, a contação de histórias também favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, escuta e respeito ao outro. Ao se envolver com personagens e enredos, a criança vivencia diferentes situações, compreende emoções e desenvolve a capacidade de se colocar no lugar do outro. Esse aspecto é fundamental para a formação integral do sujeito.

A prática da contação de histórias exige planejamento e intencionalidade por parte do educador. A escolha das narrativas deve considerar a faixa etária, os interesses das crianças e os objetivos

pedagógicos. Além disso, a forma de contação — envolvendo expressividade, entonação e recursos variados — influencia diretamente o envolvimento e a compreensão das crianças.

Outro elemento importante é a interação durante e após a contação. Momentos de diálogo, perguntas e recontos permitem que as crianças expressem suas interpretações, compartilhem experiências e construam novos significados. Essa interação transforma a contação de histórias em uma prática dinâmica e participativa.

Ademais, a contação de histórias pode ser articulada com outras áreas do conhecimento, tornando-se uma estratégia interdisciplinar. Atividades como dramatizações, desenhos e produções orais ampliam as possibilidades de aprendizagem e favorecem a integração entre diferentes linguagens.

Dessa forma, a contação de histórias, enquanto prática pedagógica, contribui para a construção de uma educação mais significativa, participativa e humanizada. Ao integrar linguagem, cultura e imaginação, essa prática fortalece o desenvolvimento integral da criança, reafirmando seu papel essencial na educação infantil contemporânea.

IMAGINAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A imaginação ocupa um lugar central no desenvolvimento infantil, especialmente na educação infantil, por constituir-se como uma capacidade que permite à criança transcender o imediato, elaborar experiências e construir significados sobre o mundo. No contexto da contação de histórias, a imaginação é constantemente mobilizada, pois a criança, ao ouvir narrativas, cria imagens mentais, interpreta situações e atribui sentidos às ações dos personagens, ampliando suas possibilidades de compreensão da realidade.

A perspectiva de Lev Vygotsky contribui significativamente para essa discussão, ao afirmar que a imaginação não é uma função isolada, mas está diretamente relacionada às experiências vividas pela criança. Para o autor (1998), a imaginação é construída a partir da realidade, sendo reorganizada de forma criativa por meio da linguagem e da interação social. Assim, quanto mais ricas forem as experiências da criança, maiores serão suas possibilidades de imaginação.

Nesse sentido, a contação de histórias configura-se como uma prática privilegiada para o desenvolvimento da imaginação, pois oferece à criança um universo simbólico no qual ela pode experimentar diferentes situações, papéis e emoções. Ao se envolver com narrativas, a criança é convidada a pensar para além do concreto, exercitando sua criatividade e sua capacidade de abstração.

De acordo com Bruno Bettelheim (2002, p. 15), “os contos de fadas ajudam a criança a lidar com conflitos internos e a compreender emoções complexas”, evidenciando que a imaginação também desempenha papel fundamental no desenvolvimento emocional. Por meio das histórias, a criança pode simbolizar medos, desejos e desafios, encontrando formas de compreender e elaborar suas experiências.

Além disso, a imaginação está diretamente relacionada à construção do pensamento simbólico, essencial para o desenvolvimento cognitivo. Ao representar mentalmente situações e personagens, a criança desenvolve habilidades como a antecipação, a interpretação e a criação de hipóteses. Esse processo contribui para a formação do pensamento abstrato, que será fundamental em etapas posteriores do desenvolvimento.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre imaginação e linguagem. Ao ouvir e recontar histórias, a criança amplia seu repertório linguístico e aprende a organizar o discurso de forma coerente. A imaginação, nesse contexto, não se limita à criação de imagens, mas envolve também a capacidade de narrar, descrever e argumentar, fortalecendo a expressão oral.

A contação de histórias também favorece o desenvolvimento da criatividade, entendida como a capacidade de produzir ideias novas e originais. Ao entrar em contato com diferentes narrativas, a criança é estimulada a criar suas próprias histórias, modificar enredos e imaginar novas possibilidades, exercitando sua autonomia criativa.

Além disso, a imaginação contribui para o desenvolvimento social, pois permite que a criança compreenda diferentes perspectivas e se coloque no lugar do outro. Ao vivenciar as experiências dos personagens, a criança desenvolve empatia e amplia sua compreensão das relações humanas.

Dessa forma, a imaginação, estimulada pela contação de histórias, desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, articulando dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Ao valorizar a narrativa como prática pedagógica, a escola contribui para a formação de sujeitos criativos, críticos e capazes de interpretar o mundo de maneira significativa.

A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR

A literatura infantil ocupa lugar central na educação infantil por constituir-se como uma das principais vias de inserção da criança no universo simbólico, cultural e linguístico. Nesse contexto, a contação de histórias configura-se como uma das primeiras experiências literárias da criança, antecedendo o contato sistemático com a leitura e a escrita. Por meio das narrativas, a criança amplia seu repertório cultural, desenvolve a linguagem e constrói significados sobre si e sobre o mundo.

Segundo Ana Maria Machado (2001), o contato precoce com a literatura é fundamental para a formação do leitor, pois desperta o interesse pelos livros e contribui para a construção de uma relação afetiva com a leitura. Nesse sentido, a literatura infantil não deve ser compreendida apenas como instrumento pedagógico, mas como uma forma de expressão artística que possibilita à criança vivenciar experiências estéticas e emocionais.

A formação do leitor inicia-se antes mesmo da alfabetização, por meio da escuta de histórias, da observação de imagens e da interação com diferentes gêneros textuais. A contação de histórias, nesse processo, desempenha papel fundamental ao aproximar a criança da linguagem literária de forma lúdica e significativa. Ao ouvir histórias, a criança desenvolve habilidades como a escuta atenta, a compreensão de enredos e a interpretação de sentidos.

Além disso, a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, ao apresentar mundos fictícios, personagens diversos e situações que estimulam a reflexão. Conforme destaca Bruno Bettelheim (2002), as narrativas permitem que a criança elabore emoções e compreenda conflitos internos, desempenhando papel importante no desenvolvimento emocional.

Outro aspecto relevante refere-se à diversidade presente na literatura infantil, que possibilita à criança o contato com diferentes culturas, valores e modos de vida. Essa diversidade contribui para a formação de uma consciência crítica e para o respeito às diferenças, aspectos fundamentais na educação contemporânea. Ao ouvir histórias de diferentes contextos, a criança amplia sua visão de mundo e desenvolve sua identidade cultural.

A mediação do educador é essencial nesse processo, pois cabe a ele selecionar obras de qualidade, adequadas à faixa etária e aos interesses das crianças. Além disso, a forma como a história é apresentada com expressividade, entonação e envolvimento influencia diretamente a experiência da criança com a literatura. O educador, ao mediar a leitura, contribui para a construção de sentidos e para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

A interação após a contação de histórias também é um elemento importante na formação do leitor. Momentos de diálogo, recontos e interpretações permitem que a criança se aproprie da narrativa, expresse suas ideias e construa novos significados. Esse processo favorece o desenvolvimento da linguagem e da capacidade crítica.

Ademais, a literatura infantil pode ser articulada com outras linguagens, como o desenho, a dramatização e a música, ampliando as possibilidades de expressão e aprendizagem. Essa integração contribui para uma abordagem interdisciplinar, enriquecendo a experiência educativa.

Dessa forma, a literatura infantil, mediada pela contação de histórias, constitui um elemento fundamental na formação do leitor, ao promover o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da sensibilidade estética. Ao valorizar a literatura na educação infantil, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e culturalmente participativos.

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DA NARRATIVA

O educador desempenha papel central na contação de histórias, sendo responsável por mediar a relação entre a criança e a narrativa de forma intencional, sensível e significativa. Na educação infantil, essa

mediação vai além da simples leitura ou narração de textos, configurando-se como uma prática pedagógica que envolve planejamento, escolha criteriosa de obras e criação de um ambiente favorável à escuta e à participação.

A mediação docente exige, *прежде* de tudo, a compreensão da criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a perspectiva de Paulo Freire contribui para entender o papel do educador como aquele que cria possibilidades para a construção do conhecimento. Para Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção”, o que implica reconhecer a contação de histórias como um momento de interação e construção coletiva de sentidos.

A escolha das histórias é um dos primeiros aspectos da mediação. O educador deve considerar a faixa etária, os interesses das crianças, a diversidade cultural e a qualidade literária das obras. Narrativas que abordam diferentes temas, contextos e personagens ampliam o repertório cultural das crianças e favorecem a formação de uma visão crítica e plural do mundo.

Além disso, a forma como a história é contada influencia diretamente o envolvimento das crianças. Elementos como entonação, ritmo, pausas, expressões faciais e gestos contribuem para tornar a narrativa mais dinâmica e significativa. O uso da voz como recurso expressivo permite que a criança se envolva emocionalmente com a história, facilitando a compreensão e a imaginação.

Outro aspecto relevante refere-se à criação de um ambiente acolhedor e propício à escuta. O espaço físico, a organização do grupo e o clima afetivo são elementos que impactam a qualidade da experiência narrativa. Um ambiente tranquilo, confortável e livre de distrações favorece a concentração e o envolvimento das crianças.

A interação durante e após a contação de histórias é fundamental para a construção de significados. O educador deve incentivar a participação das crianças, promovendo momentos de diálogo, questionamento e interpretação. Ao permitir que as crianças expressem suas ideias, opiniões e sentimentos, o professor contribui para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico.

Segundo Lev Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre por meio da interação social, sendo a mediação um elemento essencial nesse processo. Assim, a contação de histórias, quando mediada de forma adequada, torna-se uma prática rica em interações e aprendizagens.

Além disso, o educador pode utilizar diferentes estratégias para enriquecer a contação, como o uso de fantoches, objetos, imagens e dramatizações. Esses recursos tornam a experiência mais lúdica e envolvente, favorecendo a participação ativa das crianças.

A escuta sensível também é um elemento fundamental na mediação. O educador deve estar atento às reações das crianças, respeitando seus tempos, interesses e interpretações. Essa postura contribui para a construção de vínculos e para o fortalecimento da confiança no ambiente escolar.

Por fim, destaca-se que a mediação da narrativa exige formação e reflexão constante por parte do educador. A prática de contação de histórias deve ser compreendida como um ato pedagógico que envolve intencionalidade, sensibilidade e compromisso com o desenvolvimento integral da criança.

Dessa forma, o educador, ao mediar a contação de histórias de maneira consciente e participativa, contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da formação cultural das crianças, reafirmando o papel da narrativa como elemento central na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou que a contação de histórias na educação infantil constitui uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento da linguagem e da imaginação das crianças, contribuindo de forma significativa para a formação integral do sujeito. Ao compreender a narrativa como um instrumento de mediação cultural, foi possível reconhecer seu papel na construção do pensamento, na ampliação do repertório linguístico e na formação da identidade infantil.

Observou-se que a linguagem, enquanto construção social, é fortalecida por meio das interações proporcionadas pela contação de histórias, permitindo que a criança organize o pensamento, expresse ideias e compreenda o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a narrativa oral configura-se como um recurso privilegiado no desenvolvimento da oralidade e da comunicação, aspectos fundamentais na educação infantil.

Além disso, destacou-se a importância da imaginação como elemento estruturante do desenvolvimento infantil, sendo estimulada pela escuta de histórias e pela vivência de experiências simbólicas. A literatura infantil, nesse contexto, contribui para a formação do leitor, ao despertar o interesse pela leitura e ampliar o repertório cultural das crianças.

O papel do educador mostrou-se fundamental na mediação da contação de histórias, sendo responsável por criar um ambiente acolhedor, selecionar narrativas adequadas e promover a participação ativa das crianças. A prática pedagógica, quando orientada por intencionalidade e sensibilidade, potencializa os efeitos da contação de histórias, tornando-a um instrumento eficaz de aprendizagem.

Dessa forma, conclui-se que a contação de histórias deve ser valorizada e incorporada de maneira sistemática no cotidiano da educação infantil, não como atividade complementar, mas como prática

pedagógica central. Ao integrar linguagem, imaginação e cultura, essa prática contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de interpretar a realidade de maneira significativa.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

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

ARTE E MÚSICA NO COTIDIANO ESCOLAR

ART AND MUSIC IN EVERYDAY SCHOOL LIFE



CLAUDIA CRISTINA DOS SANTOS VIANA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Nove de Julho (2015); Especialista em Profissão e Formação Docente pela Faculdade de Educação Paulistana – FAEP (2019); Professora de Educação Infantil no CEI Direto Jardim Guairacá.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa aponta para a reflexão sobre a importância da música na educação infantil, de zero a três anos de idade. A musicalização na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Desde o ventre materno, a criança recebe estímulos sonoros e sensações; é primordial para o seu desenvolvimento. Este estudo foi realizado com base na pesquisa de suporte à reflexão sobre a importância da música na educação infantil, terá como base a proposta de Brito, Gardner, nos Referenciais Curriculares de iniciação musical do MEC, outros teóricos que fundamentaram e abordaram conceitos da música na educação, Bréscia, entre outros, que abordam este tema. Os resultados dos levantamentos realizados apontam contribuições significativas no desenvolvimento da criança, inserida em ambiente onde a música se faz presente.

Palavras-chave: Música, Linguagem Musical, Educação Infantil.

ABSTRACT

This research paper points to a reflection on the importance of music in early childhood education, from zero to three years of age. Musical education in early childhood is fundamental for the child's integral development. From the mother's womb, the child receives sound stimuli and sensations; it is essential for their development. This study was carried out based on research supporting reflection on the

importance of music in early childhood education, and will be based on the proposal of Brito, Gardner, in the MEC's Curricular References for musical initiation, other theorists who have grounded and addressed concepts of music in education, Bréscia, among others, who address this theme. The results of the surveys carried out point to significant contributions to the child's development, inserted in an environment where music is present.

Keywords: Music, Musical Language, Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, será dada atenção especial à manifestação artística em que a comunicação se dá por meio da música, mais precisamente entre zero e três anos. Nesta faixa etária, pode-se observar o grande interesse em relação à música, que faz parte do universo infantil e seu interesse está presente, quando em contato com todos os tipos de interpretações.

A música é uma linguagem universal traduzida em diversas formas sonoras, capaz de expressar, comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, penetrando de forma significativa na vida do ser humano, pois aproxima-se da herança cultural de todos.

Por meio da música, habilidades e sentimentos são afluídos e colocados à disposição da aprendizagem nos diversos campos do conhecimento, ampliando o conhecimento cultural, o respeito, valores estéticos e éticos, podendo assim facilitar sua interação e comunicação social, a partir do momento em que a linguagem musical toma um caráter significativo.

Potencializar a função lúdica e criativa que as linguagens possuem, proporcionando às crianças momentos de experimentar as mais diversas situações, mediante a exploração, a ação e a participação em atividades que envolvem a música num contexto amplo e diverso.

Há muito, a música é um dos mais importantes meios de comunicação, além de ser uma atividade prazerosa e rica em elementos. O seu uso na educação infantil é de importância sumária, e o que esta pesquisa visa é demonstrar.

Para dar suporte à reflexão desenvolvida nesta pesquisa, terá como base a importância da música na educação infantil de zero a três anos, a proposta de Brito para se trabalhar a música na educação infantil durante a sua carreira de educadora musical, colaboradora na elaboração dos Referenciais Curriculares de iniciação musical do MEC e em seu livro “Música na Educação Infantil”, também outros teóricos que fundamentaram e abordaram conceitos da música na educação.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A voz da mãe, com suas melodias e seus toques, é pura música, ou é aquilo que depois continuaremos para sempre a ouvir na música: uma linguagem onde se percebe o

horizonte de um sentido que, no entanto, não discrimina em signos isolados, mas que só intui como globalidade em perpétuo recuo, não-verbal, intraduzível, mas, à sua maneira, transparente. (WISNIK, 1989: p 27.).

Antes mesmo de nascer, a criança recebe estímulos sonoros e sensações no ventre da mãe que são importantes para o seu desenvolvimento.

Na educação infantil, a música está intimamente ligada ao caráter lúdico. Por meio de brincadeiras musicais e de roda, de jogos com movimentos, de canto, de imitação, de dança e de manuseio de instrumentos musicais, a criança entra em contato com o mundo sonoro, além de ser uma fonte de prazer e realização que propicia uma aprendizagem significativa.

As brincadeiras de roda estimulam a socialização, a coordenação motora, o raciocínio lógico, a linguagem verbal, a linguagem corporal, a identificação da cultura e a interação com o ambiente em que está inserida, estimulando a lateralidade, reconhecimento de cores, números entre outras.

As brincadeiras musicais são atividades extremamente enriquecedoras, reforçando as diversas áreas do desenvolvimento infantil. Ao brincar na roda de música ela estabelece contato consigo e com o outro.

Os jogos com movimentos, a imitação e a dança, ampliam as possibilidades de expressão corporal e incentivo a educação rítmica e musical, além de ser fonte de prazer e alegria.

O canto permite a criança buscar um modo particular de interpretar, de representar situações, além de propiciar o desenvolvimento da linguagem, memória e da criatividade.

A criança ao manusear um instrumento musical, tem oportunidade de reconhecimento do material, assim, explorar para esclarecer e sanar dúvidas quanto ao uso dos mesmos. No momento em que ela, participa da construção destes materiais, ela se apropria deste conhecimento de forma significativa.

A música se mostra como uma área artística importante e um recurso poderoso na educação infantil que poderá atingir a criança em todos os estágios de seu desenvolvimento, auxiliando em seu processo de crescimento e na busca de construção de novos conhecimentos.

De acordo com as pesquisas realizadas, os diversos autores que citam a importância da música na educação infantil descrevem que:

- é um meio de comunicação que permite a criação de vínculos da criança com o adulto por meio de sons;
- ajuda a melhorar a sensibilidade, a capacidade de concentração, a memória e a atenção, além de ser benéfico no processo de alfabetização e raciocínio matemático;
- estimula áreas do cérebro que não são desenvolvidas pela linguagem oral e escrita;
- serve como importante ferramenta de aprendizado;
- estimula a imaginação e ajuda no desenvolvimento da fala e da escuta;
- auxilia e melhora a coordenação motora grossa e fina;

- ajuda a compreender mais facilmente o sentido das palavras por meio da memorização dos gestos que faz quando canta, o que serve de reflexos na alfabetização;
- amplia o conhecimento do indivíduo nas áreas sensitivas, sociais e comunitária, contribuindo para sua formação intelectual;
- estimula a capacidade sensorial e as imagens auditivas que irão contribuir para a aprendizagem formal;
- favorece o desenvolvimento afetivo e emocional da criança, possibilitando a exteriorização dos sentidos;
- contribuem para que a criança aprenda a viver na sociedade por meio de vivências realizadas em grupo;
- auxilia a compreensão de aspectos da língua, de costumes, de história e da realidade, o que facilita a formação da cidadania.

A teoria das inteligências múltiplas sugere que existe um conjunto de habilidades, chamadas de inteligências, e que cada indivíduo as possui em grau e em combinações diferentes.

Segundo Gardner (1995, p. 21): “Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”. São, a princípio, sete: inteligência musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. A inteligência musical é caracterizada pela habilidade para reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar um instrumento musical.

Gardner (1995) destaca ainda que as inteligências são partes da herança genética humana, todas se manifestam em algum grau em todas as crianças, independente da educação ou apoio cultural. “Em resumo, a cultura circundante desempenha um papel predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo é realizado” (GARDNER, 1995, p. 47).

A escola deve respeitar as habilidades de cada um, e também propiciar o contato com atividades que trabalhem as outras inteligências, mesmo porque, segundo o autor, todas as atividades que realizadas utilizam mais do que uma inteligência.

A criança vai interagindo com o seu meio, à medida que seu desenvolvimento vai amadurecendo. A criança presta atenção a toda e qualquer fonte sonora, assim o ambiente sonoro é explorado desde um instrumento musical até uma caixa, um pedaço de madeira ou cestinho.

O trabalho com a música deve, preocupar-se com as condições e capacidades que o próprio estágio de interação com o ambiente pode propiciar à criança. A capacidade das crianças de zero a três anos são as seguintes:

- ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais;
- brincar com a música, imitar, inventar, participar de situações que integre músicas, canções e movimentos corporais;
- exploração, expressão e produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros diversos, entre outros.

É importante ressaltar que o contato das crianças com o repertório dito “infantil” nem sempre é o mais adequado. As canções infantis veiculadas pela mídia, produzidas pela indústria cultural, pouco enriquecem o conhecimento da criança. Com arranjos padronizados, geralmente executados por instrumentos eletrônicos, muito diferem da construção efetiva de um saber musical.

Quanto mais abrangente for a pesquisa das existências e manifestações musicais (instrumentos, cantigas, obras primas etc.) tanto no folclore, como nas composições nacionais e mundiais, mais amplo será o conhecimento musical.

A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Antes de se pensar em como planejar qualquer tipo de atividade educativa é necessário ter certeza do objetivo que se pretende alcançar e dos métodos a serem utilizados para tal. Com a música é possível aprimorar a personalidade da criança tornando-a, por exemplo, mais sensível e equilibrada afetivamente ao mesmo tempo em que lhe ensina elementos básicos da estrutura musical.

Brito, (2003, p.35), diz que: “A criança é um ser “brincante” e, brincando faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia.” Por meio dela, muitas habilidades e potencialidades da criança são despertadas: iniciativa, percepção, capacidade de concentração, reflexos condicionados, e habilidades físicas por meio do ritmo e movimento para além de suas aquisições especificamente musicais.

Partindo-se dessa ideia o ensino da música tem dupla função: educação do comportamento e educação estética. Tratando-se de criança, além de se traçar os objetivos com segurança o conteúdo do programa deve ser idealizado de forma a atender o estágio de maturação implicando nisso não só a escolha do assunto propriamente dita como a dosagem de dificuldade. Outro fator importante é a motivação.

A música deve ser uma experiência agradável e positiva desde os primeiros anos de vida da criança. São muitos os estudiosos afirmando com base em muitas experiências que a criança que tem um ambiente sonoro apropriado, de modo geral, e musical, em particular, desenvolve-se com mais facilidade, influenciando inclusive na aprendizagem de disciplinas exatas, como a matemática.

Mais adiante apresentaremos como sugestão de técnica pedagógica lúdica, jogos musicais que reúnem a atividade musical com a recreativa que garante uma participação com mais interesse e vivência por parte do aluno.

A musicalização feita antes da alfabetização oferece mais vantagens no processo educacional, mas o que ocorre geralmente é o oposto: a criança, primeiro, inicia seus estudos nos conteúdos disciplinares para, posteriormente, obter alfabetização musical.

Uma iniciação musical apropriada é o que toda criança precisa antes de revelar vocação ou não para o estudo de um instrumento musical. Com uma audição mais apurada, senso rítmico e conhecimentos básicos de notação musical, ela estará mais preparada para ter mais sucesso numa possível carreira musical.

Por meio da música, a criança desenvolve o prazer de ouvir, a espontaneidade pode ser estimulada, oportunizando à capacidade criativa, e a desinibição. No caso de bebês, estimula maior ligação afetiva com a mãe (ou o adulto que a cuida). O ato de cantar estimula o processo de aquisição da linguagem (a criança aprende a cantar, ao mesmo tempo em que aprende a falar).

Com a musicalização, a criança aprende a respeitar regras e conhecer limites, à medida que tem oportunidade de ter contato com outras pessoas numa atmosfera expressiva, lúdica e agradável. Desenvolve a sensibilidade, a percepção auditiva, psicomotricidade, senso rítmico e sociabilidade.

APLICAÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Existem as mais variadas justificativas e defesas da importância da adoção do ensino da música na educação. Os benefícios e habilidades adquiridas são indiscutíveis, no que se refere aos ganhos complementares ou externos, além dos princípios intrínsecos do fazer musical.

A música como aliado na educação, é um modo privilegiado de organizar o processo cognitivo, principalmente nas crianças.

A importância dessa ferramenta no ensino, está em tratar a música como uma área específica do conhecimento humano, que tem conteúdos e procedimentos próprios e faz parte do desenvolvimento integral.

A música enquanto arte, para ser ministrada com seus conteúdos e procedimentos peculiares, seria ideal que fosse passada por alguém que tivesse conhecimento musical. A aula de música só funciona quando se trabalha a percepção. O canto, por exemplo, ajuda na dicção - a criança precisa saber colocar as notas (impostar a voz), aprende a se expressar melhor e se sente inserida, conectada instantaneamente com a cultura.

Da mesma forma, aprender a batucar, a sustentar um pulso, faz com que a criança se sinta mais forte. Controlar a potência sonora, ao percutir o ritmo, é uma experiência interna altamente estruturante, porque ela percebe que consegue criar com a mão um universo.

Trabalhar a percepção, em vez de apostar na repetição mecânica de um ritmo ou de uma escala musical, traz resultados mais sólidos para a formação musical da criança como demonstra a experiência da pesquisadora e professora Teca Alencar de Brito que trabalha há 32 anos com educação musical, na cidade de São Paulo, “Ao escutar e produzir sons, a criança integra sensibilidade e intelecto, corpo e mente, além de estimular a intuição, a fantasia, a criatividade, a reflexão, o relacionamento”. Seguindo o raciocínio das teorias de desenvolvimento infantil, Teca trabalha com as crianças acima de três anos em grupo, com vasta experiência no assunto, ela propõe algumas atividades, brincadeiras e jogos a serem realizadas com as crianças. Por meio dessas atividades, o desenvolvimento de conceitos importantes é facilitado e firmado na criança.

As bandinhas de amigos são um canal de expressão socializador, a criança vai se soltando por meio de uma linguagem não-verbal. No grupo, elas aprendem a ouvir, a respeitar o outro, a esperar, a dar ideias para arranjos; aprendem que música não é barulho, é organização e aprendem também a

importância do silêncio.

De acordo com Teca, uma aula com instrumento musical, como o piano, por exemplo, é importante, desde que haja espaço para o improviso, para explorar o instrumento. "A criança não precisa saber onde fica o dó, mas percebe que pode tocar sons em blocos, mais graves, mais agudos, mais fortes, mais fracos. Com o tempo ela vai afinando seu senso de observação de escuta e entende que existe uma ordem natural das notas", explica.

Trabalha-se assim a percepção musical, onde processos cognitivos internos ocorrem. Nesse ponto é que a música é uma das artes mais completas na expressão humana. Permite a integração dos sentidos e movimento do corpo humano. Promove conexões entre a sensação e o movimento. Isso pode ser explorado na criança por meio de brincadeiras, jogos.

Da mesma forma, uso de instrumento musical deve ser cuidadoso. "Num ambiente de permanente interação, de troca de informações, as crianças não só constroem instrumentos como também ampliam conhecimentos que transcendem a linguagem musical" (BRITO: 2003, p.75).

Uma proposta interessante baseia-se principalmente, na prontidão do educador em passar por vivências musicais, buscar o mínimo de informações como composições, execução e apreciação para que ele mesmo elabore as atividades em sala de aula, faça os educandos vivenciarem, para que a aula não caia num mero falar sobre literatura musical.

Na primeira situação, tem-se um musicista educador atuando junto às crianças. Já na segunda situação, o professor atuaria como um educador musicista, desde que este busque formação ou informação básica para oferecer uma experiência musical direta e concreta aos alunos, num ambiente propício e utilizando materiais simples, mas adequados para diversas atividades que podem ser propostas, de acordo com a faixa etária.

Para aprender tocar um instrumento ou cantar profissionalmente, a melhor idade é a quanto mais tenra possível, conforme já exposto anteriormente. Mas faz-se necessário lembrar que a educação musical no ensino infantil pretende aproximar a criança do universo musical, dessa forma de arte, que tantos benefícios secundários traz ao ser humano, ampliando seus horizontes culturais e favorecendo seu desenvolvimento integral.

A época ideal para a iniciação à formação de profissionais da música, através de disciplina curricular ou até extracurricular, seria no ensino fundamental regular, onde necessitaríamos recursos e profissionais da música especializados no ensino musical ou professores que tivessem um conhecimento em música. Nesse trabalho, porém serão expostas, situações reais do cotidiano na prática da educação infantil, possibilidades a serem desenvolvidas na educação infantil através de estratégias e atividades planejadas de maneira adequada à faixa etária, de materiais didáticos e adaptações no espaço físico, de postura e envolvimento do educador consciente da importância do seu papel nesse processo.

Uma proposta de musicalização adequada deve ser planejada contemplando as potencialidades e necessidades psicomotoras da criança, de acordo com a faixa etária.

Para as crianças até dois anos de idade, cuja linguagem falada está em fase de aquisição e desenvolvimento, a ênfase deve ser dada às atividades que a estimule através da percepção sensorial

e motora. Assim ela poderá desenvolver a coordenação motora, a percepção do estímulo sonoro e o silêncio. Isso pode ser alcançado através da manipulação de objetos que façam ruídos, do acompanhamento de música instrumental de boa qualidade com objeto ou instrumento de percussão.

A linguagem gestual, que antecede a falada e cantada, pode ser estimulada através de canções, fato que colabora para o desenvolvimento da linguagem ampliando o vocabulário, a cognição.

A construção do esquema corporal pode ser estimulada de percussão corporal e canções que provoquem estímulos sensoriais para que a criança vivencie e discrimine as partes do seu próprio corpo.

A coordenação motora pode ser estimulada através de danças e canções apropriadas que estimulem movimentos como marchar, pular, dançar.

A sociabilidade, por meio da interação em grupo, a disciplina pessoal e a espontaneidade também são fatores que podem ser estimulados no contexto.

Com a criança de dois a três anos, pode-se introduzir alguns conceitos de propriedades do som como diferenciação da altura do som (variação entre grave e agudo), andamento (rápido e lento), pulso.

Esses conceitos podem ser associados a movimentos de imitação de animais, variação de movimentos no espaço ao comando sonoro (para cima/baixo, para frente/traz, lado/outro), explorando a lateralidade, bater palmas no pulso e andamento da música entre outras possibilidades.

Com a criança na faixa etária de quatro a seis anos pode-se aprofundar os conceitos de altura do som através da introdução de sons médios da mesma forma que foram trabalhados os sons graves e agudos. As variações de altura (movimento descendente e ascendente associado à ideia de subida e descida), o pulso (relacionando-o aos batimentos cardíacos), o acento musical ou o tempo forte do compasso pode ser relacionado à sílaba tônica da palavra falada, são conceitos musicais a serem introduzidos no ensino infantil através da música.

A noção de timbre (diferenciar vozes, sons de instrumentos, batidas de objetos) pode ser introduzida ludicamente por meio de movimentos corporais que devem ser produzidos à medida que os timbres são alternados, ou através da identificação de fontes sonoras através da percepção auditiva (com os olhos vendados). A noção de lateralidade pode ser aprimorada quando se propõe brincadeiras que exijam movimentos bilaterais com os membros superiores e inferiores (concomitantemente, alternados, à direita/à esquerda).

A linguagem pode ser estimulada por meio da introdução de dramatização de histórias com sonorização (cantada ou percutida) e exploração dos sons vocais e corporais.

Os conceitos específicos da linguagem musical, podem ser introduzidos e trabalhados com as crianças, de forma lúdica e estimuladora de noções básicas atendendo às necessidades naturais da criança, e favorecendo o desenvolvimento normal da psicomotricidade.

Quando a criança tem a felicidade de encontrar educadores que entendam essas necessidades e que adotem métodos dinâmicos que atendam essas exigências, a infância não é só respeitada, mas aproveitada, colaborando para a promoção de pessoas, adultos, cidadãos saudáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para esta pesquisa está relacionada ao trabalho que realizo junto às crianças na educação infantil, mais precisamente de dois a três anos. Nesta faixa etária pode-se observar o grande interesse em relação à música, que faz parte do universo da criança e seu interesse está presente, quando em contato com todos os tipos de interpretações.

Musicalizar brincando é um processo que completa o desenvolvimento da criança, indo de encontro aos seus interesses e proporcionando ganhos que, apesar de não conseguir avaliar, sente e adquire.

A criança, por meio da musicalização, se diverte por meio de jogos, brincadeiras, recreações, sons, ritmos e adquire ganhos que, vivenciados no corpo, trarão benefícios psicológicos, físicos, cognitivos e sociais.

A musicalização não significa levar a criança ao estudo de um instrumento, para que se torne um músico ou coisa do gênero, mas despertará a alma como tem capacidade de fazer toda forma de arte, permitindo que experimente a possibilidade de se tornar um ser humano mais sensível, criativo e completo.

O despertar musical na infância é uma riqueza incalculável para a formação educacional da criança. Favorece a aquisição de conceitos necessários para a abstração e o pensamento concreto.

A música, além de suas próprias atribuições, socializa e sensibiliza o indivíduo, desenvolve o poder de concentração e raciocínio, importantes para a fase adulta da vida. Auxilia também na coordenação motora e na linguagem. O desenvolvimento da percepção auditiva colabora diretamente no processo de alfabetização e estudos de línguas estrangeiras.

Por meio da música, pode-se resgatar a identidade cultural. Por não ser uma arte individualizada, favorece o sincretismo humano.

Brincar é, sem dúvida, o maior interesse da criança. Brincar é coisa séria, uma tarefa importante que o educador deve procurar promover para as crianças, uma vez que permanece com a criança em sala de aula muito mais tempo do que elas permanecem com os próprios familiares. É por meio da brincadeira que a criança experimenta e vivencia o mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BIAGIONI, Zei. **A Criança e a Música**. São Paulo: Fermata, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. **A Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança**. Edição. São Paulo: , Ano de Publicação. 2003

GARDNER, Howard. **A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Ed. Artes Médicas, Porto Alegre, 1995.

LACERDA, Osvaldo. **Compêndio de Teoria Elementar da Música**. São Paulo: Musicália, 1986.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido-Uma outra história das músicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

A IMPORTÂNCIA DO DOCENTE NA EMANCIPAÇÃO DO IDOSO ATRAVÉS DA ALFABETIZAÇÃO

THE IMPORTANCE OF TEACHERS IN THE EMANCIPATION OF THE ELDERLY THROUGH LITERACY



CRISTIANE ALMEIDA DE BARROS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Ibirapuera; Especialista em Formação de Professores para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Administração Escolar para exercício nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio. Em vinte do mês de Julho de dois mil e cinco, Professora de Educação Infantil no CEI Jardim São Luiz 1.

RESUMO

O Objetivo deste trabalho é a necessidade de falar sobre a postura do docente em relação a educação de jovens e adultos em foco a questão do idoso, os preconceitos as dificuldades e principalmente o papel deste profissional que deve estar muito bem preparado para lidar com os conflitos que tendem a aparecer auxiliando o idoso a ter uma visão de mundo diferente ocorrendo assim sua emancipação. Devido a multiculturalidade, baixa autoestima as diferenças de faixas etárias, a especificidade socioeconômicas e as várias visões de mundo desses alunos. O docente precisa ter um perfil adequado e principalmente uma formação continuada, pois a metodologia utilizada deve ser adequadatal como a relação de professor e aluno. Cabe ao docente o grandioso papel de destacar a curiosidade de seu aluno, que ao ser alfabetizado passa a questionar a realidade transformando os obstáculos de aprendizagem em pura reflexão auxiliando o discente a criar sua própria identidade tornando-se um ser crítico e reflexivo.

Palavras-chave: Professor; Aluno; Idoso; Estatuto do Idoso; LDB; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Emancipação.

ABSTRACT

This study addresses the need to discuss the teacher's stance regarding Youth and Adult Education, specifically focusing on the elderly—considering prejudices, challenges, and, above all, the role of the

educator. Teachers must be well-prepared to handle the conflicts that inevitably arise, helping older students adopt a different worldview and thereby achieve emancipation. Given the multicultural nature, low self-esteem, age differences, socioeconomic specificities, and diverse worldviews of these students, the teacher requires an appropriate profile and, crucially, access to continuing education; both the teaching methodology and the teacher-student relationship must be suitably adapted. The teacher plays a vital role in stimulating the student's curiosity; as students become literate, they begin to question reality, transforming learning obstacles into opportunities for deep reflection and helping to shape their own identities as critical, reflective individuals.

Keywords: Teacher; Student; Elderly; Statute of the Elderly; LDB (Law of Directives and Bases of National Education); Youth and Adult Education (EJA); Emancipation.

INTRODUÇÃO

A importância desse tema se justifica pela necessidade crescente de profissionais qualificados para atuar nos espaços educacionais, especialmente na Educação de Jovens e Adultos. O mercado de trabalho tem buscado docentes cada vez mais capacitados, evidenciando a relevância da formação continuada como elemento essencial para promover mudanças significativas no cenário escolar. Nesse contexto, o educador desempenha um papel fundamental, pois é ele quem possibilita ao aluno o acesso a novos conhecimentos e a uma nova perspectiva de vida por meio da alfabetização.

Quando o idoso é alfabetizado, amplia suas possibilidades de participação social e conquista maior autonomia em situações do cotidiano, como ir ao banco, identificar o ônibus necessário para chegar ao seu destino, ler e interpretar cartas, documentos e diferentes informações presentes em seu dia a dia. Dessa forma, a alfabetização não representa apenas o aprendizado da leitura e da escrita, mas também a inclusão social, a valorização da cidadania e a construção de uma vida mais digna e independente.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância do docente no processo de emancipação do idoso por meio da alfabetização, compreendendo como as práticas pedagógicas contribuem para a autonomia, inclusão social, valorização da identidade e participação ativa dos idosos na sociedade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar o papel do professor no processo de alfabetização de pessoas idosas.
- Compreender os impactos da alfabetização na autonomia e na qualidade de vida do idoso.
- Identificar metodologias e práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem na terceira idade.
- Analisar como a alfabetização contribui para a inclusão social, digital e cultural dos idosos.
- Refletir sobre a relação entre educação, autoestima e emancipação social na velhice.
- Discutir os desafios enfrentados pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem com idosos.
- Evidenciar a importância de práticas educativas humanizadas e acolhedoras voltadas à educação de idosos.

Justificativa:

A alfabetização de idosos representa muito mais do que a aprendizagem da leitura e da escrita; trata-se de um processo de inclusão, valorização pessoal e emancipação social. Muitos idosos não tiveram acesso à educação em sua infância devido às condições sociais, econômicas e culturais de sua época, carregando ao longo da vida limitações que impactam sua autonomia, autoestima e participação na sociedade. Nesse contexto, a atuação do docente torna-se fundamental, pois é por meio de práticas pedagógicas acolhedoras, respeitosas e significativas que o idoso pode reconstruir sua relação com o conhecimento e reconhecer-se como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

A escolha do tema “A importância do docente na emancipação do idoso através da alfabetização” justifica-se pela necessidade de compreender o papel transformador da educação na terceira idade e a relevância do professor enquanto mediador desse processo. O docente não atua apenas como transmissor de conteúdos, mas como incentivador da autonomia, da confiança e da participação social do idoso, contribuindo para que ele desenvolva maior independência em atividades cotidianas, acesso à informação e exercício da cidadania.

Além disso, discutir a alfabetização de idosos é reconhecer a educação como um direito humano em todas as fases da vida. A pesquisa torna-se relevante por ampliar reflexões acerca das metodologias utilizadas na educação de jovens e adultos, valorizando práticas que respeitem as vivências, os saberes e o ritmo de aprendizagem dos idosos. Dessa forma, o estudo pretende contribuir para a valorização de uma educação mais humanizada, inclusiva e comprometida com a transformação social e a dignidade da pessoa idosa.

SITUAÇÃO PROBLEMA

Apesar dos avanços nas políticas educacionais, muitos idosos ainda convivem com as dificuldades causadas pela falta de alfabetização, o que interfere diretamente em sua autonomia, autoestima e participação social. Em diversas situações do cotidiano, como ler placas, utilizar transportes, compreender receitas médicas, acessar serviços digitais ou até mesmo assinar o próprio nome, o idoso pode sentir-se dependente e excluído. Nesse contexto, a alfabetização surge como uma possibilidade de transformação e emancipação, permitindo que essas pessoas ampliem sua participação na sociedade e fortaleçam sua confiança em si mesmas.

Entretanto, o processo de alfabetização na terceira idade apresenta desafios específicos, exigindo práticas pedagógicas sensíveis, acolhedoras e adaptadas às necessidades dos idosos. Dessa forma, surge a necessidade de refletir sobre o papel do docente nesse percurso: como o professor pode contribuir para que a alfabetização ultrapasse a aprendizagem técnica da leitura e escrita e se torne um instrumento de autonomia, inclusão social e valorização da identidade do idoso?

A IMPORTÂNCIA DO DOCENTE NA EMANCIPAÇÃO DO IDOSO ATRAVES DA ALFABETIZAÇÃO

O direito a educação está previsto no estatuto do idoso, suas dificuldades e por consequência os seus avanços, a educação proporcionam a este aluno a possibilidade de integração social como cidadão

produtivo e que muito contribuem para sociedade. Ao frequentar a escola o idoso enfrenta diversas barreiras de dificuldades entre elas a diferença de idade entre os alunos e muitas vezes sofrendo preconceito ao que se refere a idade.

É neste cenário que o docente atua, tentando mostrar a esse aluno que sua capacidade vai além das suas próprias expectativas, e que é possível aprender não importa a idade mostrando que os conteúdos vistos em sala de aula podem ser comparados ao cotidiano, e que o idoso pode ser independente firmando sua identidade e sua subjetividade.

Ocorre com os idosos o conceito espontâneo sobre os fatos que vivenciam e as situações que já passaram ao longo de suas vidas muitas vezes legitimando como verdades, até mesmo o modo de ver a vida. Atentos a questões como essa o docente em suas práticas deve levar em consideração todos estes conhecimentos, os docentes da modalidade EJA devem estar preparados para que sejam mediadores entre o sujeito e o mundo. Ou seja, possibilitar ao idoso agir com consciência sobre os fatos que cercam a sua realidade.

A importância de tratar de um tema como esse é contribuir para que o docente busque melhores resultados em suas práticas, e tenha uma postura adequada a que se refere a construção social do idoso para que se possa perceber que o idoso está presente nas escolas, e por consequência em uma universidade. Tratando o tema com a seriedade que merece.

Ao que se refere a pesquisa feita, teve como principal objetivo solucionar os problemas expostos, utilizaremos a metodologia de pesquisa bibliográfica, bem como o estudo do estatuto do idoso, enfatizando quais os métodos e recursos utilizados pelos educadores em sala de aula, enfatizando qual é o perfil do docente que trabalha com o idoso em sala de aula. Faremos uma pesquisa teórico-bibliográfica buscando diferentes autores que falam sobre o tema.

Consideramos de suma importância estudar a relação do professor e o aluno da EJA em específico o idoso a fim de identificar quais os problemas que estão presentes na escola e dificuldades que dizem respeito a alfabetização compreender qual a postura adotada pelo docente perante a estas dificuldades a fim de identificar como mudar a realidade deste idoso que passa a enxergar o mundo de uma outra forma, verificando quais os preconceitos sofridos e o próprio preconceito contra si mesmo e demais integrantes da sociedade.

O envelhecimento faz parte do processo natural da vida, e com o ser humano não é diferente, para alguns idosos o ato de envelhecer provoca a passividade, muitas vezes deixando de exercer seus direitos como cidadão, AZAMBUJA (1995, p.27) [...] Os idosos vêm-se condenados ao isolamento social e cultural pela fragmentação da família, aposentadoria por uma política insatisfatória de atendimento as necessidades.

Por outro lado há aqueles que mesmo com uma idade avançada buscam sua própria identidade, elevar sua autoestima e principalmente sua formação acadêmica, buscando assim sua emancipação, ser apto para tomar decisões e realizar tarefas que aparentemente são simples mais

quererem certa dificuldade quando se trata do idoso que não frequentou a escola, não sabe ler e escrever porém carrega consigo uma série de experiências vividas em seu cotidiano.

Cabe então ao educador estar de fato preparado para receber este aluno, e alfabetizar, tendo em vista que este alunotem seus conflitos interiores e muitas vezes preconceito com si mesmo. Mais principalmente uma bagagem de conhecimentos que não foi obtida na escola, levando em consideração as experiências que esses alunos trazem para instituição, relacionando os conteúdos com cotidiano a sua história o seu espaço.

Muitos docentes podem não ter preparo para receber os alunos de idade avançada, faltam estratégias especializações e habilidades para lidar com as situações que podem ocorrer em sala de aula como por exemplo: o multiculturalismo, as diferentes faixas - etárias desses alunos, as dificuldades de aprendizagens que podem ocorrer com o idoso, as expectativas que nem sempre poderão ser alcançadas, é dever do docente que trabalha com a EJA (educação de jovens e jovens e adultos) buscar uma formação continuada para atender esta pequena parcela de idosos que está, de fato, disposta a buscar a tão sonhada emancipação.

A educação é um direito de todo cidadão, e não é diferente com o idoso. Porém, no Estatuto do Idoso (Brasil, 2003), acontece uma união que pode ser vista no Capítulo V entre educação, lazer, cultura e esporte, o que dá a impressão de que tudo faz parte de um único contexto. Percebemos que, para usufruir de questões que envolvem o lazer e até mesmo o esporte, é necessário que esse aluno idoso tenha conhecimentos obtidos na escola para uma maior compreensão da cultura existente. E o professor é mediador neste processo de aprendizagem.

Podemos verificar, no Artigo 21 do Estatuto do Idoso, seu direito amparado pela lei no que se refere aos bens culturais e ao acesso a materiais necessários para seu aprendizado.

É direito do idoso:

O poder publico criara oportunidades de acesso do idoso a educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

§ 1 – Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, e demais avanços tecnológicos para sua integração a vida moderna.

§ 2 – Os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivencias as demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade culturais. (BRASIL 2003)

Com o Artigo 21, podemos observar que o governo possui apenas medidas paliativas, não tratando de um problema de suma importância, que se refere ao analfabetismo de uma parcela dos idosos. As leis têm caráter superficial, não mostrando nenhuma conquista em relação ao idoso, nem retratando de forma clara a educação na velhice.

O idoso busca, ao frequentar a escola, sua emancipação, ou seja, tornar-se independente, exercer seus direitos de igualdade perante os demais membros da sociedade, sendo capaz de tirar a venda da falta de saber e enxergar o mundo da alfabetização e do letramento.

Então, busca a EJA (Educação de Jovens e Adultos), que é uma modalidade voltada a jovens, adultos e idosos, capaz de proporcionar ao aluno que não teve a oportunidade de se escolarizar elevar seus

conhecimento, sistematizar e organizar seus conhecimentos prévios conhecimentos os quais podem ser utilizados em qualquer âmbito da sociedade.

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual em suas relações individuais somente reconhecido e organizado suas “forças próprias” como forças sociais e quando, portanto já não separa de si a força social sob forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (MARX, 2004, p. 42,)

Este aluno, cheio de expectativas, depara-se com a figura do professor, responsável por evidenciar suas potencialidades e abrir uma janela para o ato de ler e escrever, tornando esse aluno um ser crítico, reflexivo e capaz de fazer a transição para que ocorra a emancipação.

Uma alfabetização que vai além da leitura e da escrita, abrangendo uma leitura de mundo e a compreensão do que o cerca, para que o mesmo se torne um agente transformador de sua situação social e política, inserindo o aluno idoso ou adulto no mercado de trabalho.

O conceito de Lev Vygotsky (1991), que diz respeito ao papel que o contexto sociocultural exerce na formação cognitiva do aluno, seja ele criança, adulto ou idoso, destaca então:

[...] aprendizagem não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas especificamente humanas. (Vygotsky, 1991, p. 101)

A postura do docente é propor situações que promovam aprendizagens sólidas e as transformem em elementos mediadores dos estudantes. O ensino como promotor e percussor do desenvolvimento. “Ensinar não é transferir conhecimentos e conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (Freire, 1996).

Este educador depara-se com a figura do aluno da EJA (Educação de Jovens e Adultos), que já possui saberes prévios e uma bagagem cultural que deve ser levada em consideração. Assim, respeitando a individualidade do indivíduo, o docente pode abrir espaço para que, no ambiente em que ocorra a alfabetização, seus alunos possam debater suas vivências concretas, mostrar para este aluno situações que envolvam o seu cotidiano, utilizando palavras que este aluno conhece para que haja a acomodação do conhecimento.

Cabe também promover o contato com diferentes culturas, valorizar as produções textuais, mediando o contato do aluno com a diversidade, abrindo um leque de possibilidades para o mundo da leitura e da escrita.

Podemos observar como essa mediação entre professor e aluno jovem, adulto e idoso é importante e capaz de proporcionar um ambiente acolhedor no que se refere à aprendizagem, como uma das capacidades complexas do ser humano, à mediação, aos instrumentos, aos signos e à emancipação. Para José Luiz de Paiva Bello (2004):

[...] O docente deve assumir uma postura não apenas de tomada de consciência sobre o sentido e a razão de ser das diferentes práticas sociais, mas problematizar, de forma progressiva, as características das mesmas, isto é, questionar as distintas formas de explicar e conhecer. (Bello, 2004, p. 388)

Pensar na postura do docente também impacta em pensar em cursos de formação continuada. O professor reflete sobre seu próprio trabalho, sua postura e seus conhecimentos, e busca um novo caminho, estimulando sua curiosidade e transformando um pensamento ingênuo em um pensamento crítico, uma vez que o ser humano está em constante transformação, sendo um ser inato inacabado. Partindo da curiosidade, o ser humano busca esclarecimentos, conhecimentos e exerce a criatividade. Não é diferente com o educador, que precisa sempre aprimorar seus conhecimentos, ler e conhecer quem são seus alunos. Com o foco na alfabetização, o docente deseja que esse aluno idoso se socialize, tenha acesso aos bens culturais, exercendo a cidadania e utilizando os códigos de comunicação.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe, pacientemente impacientes, diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos. (Freire, 2001, p. 53)

Neste conceito, há a compreensão de que cada aluno vive uma realidade social, cada um tem uma questão a resolver. É necessário entender a diversidade a partir da realidade social na qual o aluno está inserido, considerando a diversidade que o constitui, as normas e regras que configuram a sociedade.

Ao optar por ser alfabetizado, cada aluno tem o seu motivo, seja por decisão ou projeto de vida, ou até por sentir necessidade de executar atividades simples, como ir ao mercado, ao banco ou até mesmo se deslocar de um ambiente ao outro. O docente pode utilizar todas essas informações a favor da aprendizagem, transformando o ambiente em um espaço de acolhimento ao aluno, sendo receptivo para sanar as curiosidades e preparado para lidar com os conflitos que vão aparecer em sala de aula. As aulas podem ser criativas e interativas, fazendo com que este aluno exercite a sua reflexão, para que esses indivíduos sejam ativos. O foco não são as matrículas desses alunos, mas sim a frequência e a permanência dos mesmos em sala de aula.

Pode ocorrer timidez em relação aos alunos de mais idade, vergonha de expor a sua opinião, e nos jovens a dificuldade de sanar as dúvidas com o educador que, muitas vezes, tem sua idade. Esses alunos podem se mostrar agitados ou, em alguns casos, indisciplinados.

O docente é uma peça fundamental para evitar o fracasso escolar. Ele pode valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, sua bagagem cultural, suas experiências e habilidades profissionais, estabelecendo relações com o saber e fortalecendo o vínculo afetivo deste aluno, propondo atividades coletivas que envolvam diferentes grupos, fazendo um trabalho contínuo e sistemático a fim de sanar ou amenizar essas dificuldades.

Há uma heterogeneidade nos pensamentos. É frequente ouvir educadores retratarem problemas para lecionar em classes que reúnem jovens, adultos e, no nosso foco, o idoso, devido à faixa etária desses alunos. Porém, o docente deve levar em consideração que esse aluno tem ritmos de vida diferentes, traços de vida e origem, culturas distintas e que buscam também um mercado de trabalho para engrenar suas vidas, com seus valores morais e éticos. Para Miguel González Arroyo:

[...] Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo possível. Quando só os mestres têm o que falar não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos (as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa diferença deverá ter um significado educativo especial. (ARROYO, 2006, p35).

Percebemos, então, que existe a diferença, porém cabe ao educador aproveitar as diversidades e os conflitos para um ambiente de aprendizagem, e não enxergar como algo atípico que não pode acontecer. O conflito existe, porém o docente é capaz de mediar a situação e fazer com que o seu aluno aprenda com as dificuldades, sentindo-se motivado a continuar alimentando a autoestima deste aluno idoso, que já quebrou preconceitos e está, de fato, determinado a aprender e conquistar a sua emancipação por meio de sua alfabetização.

Finalizando essa discussão, uma consideração que nos leva a pensar e a fazer uma reflexão:

[...] A valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, sua leitura de mundo”, dá o suporte para o desenvolvimento da oralidade, base da aprendizagem da leitura e da escrita. É preciso dar voz aos jovens e adultos, resgatar suas histórias, seus “causos”, fazê-los interagir com os textos, levantando hipóteses, validando-as ou não, mesmo que a leitura inicial seja realizada pela voz do alfabetizador. É nessa interação entre os seus conhecimentos prévios e os conhecimentos presentes nos textos que os alfabetizados vão construindo os seus possíveis sentidos. (GOBETTI, 2007, p. 85)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envelhecimento é parte do processo natural da vida, e com o ser humano não é diferente. Para alguns idosos, o ato de envelhecer provoca passividade, muitas vezes levando-os a deixar de exercer seus direitos como cidadãos. Por outro lado, há aqueles que, mesmo com idade avançada, buscam sua própria identidade, elevam sua autoestima, quebram preconceitos e, principalmente, buscam sua formação acadêmica.

A imagem do idoso como ser frágil e incapaz ainda está presente no imaginário social, embora nem sempre corresponda à realidade. A capacidade de aprendizagem na velhice é significativa e merece ser reconhecida e valorizada. Nesse sentido, o professor pode e deve disseminar informações, romper barreiras e instigar a realidade desse aluno, para que ele leve o conteúdo aprendido na escola para seu cotidiano, conseguindo realizar tarefas que antes eram dificultadas pela falta de conhecimento.

O educador precisa estar devidamente preparado para receber esse aluno, que traz consigo conflitos interiores e, muitas vezes, preconceitos em relação a si mesmo. Contudo, também carrega uma bagagem de conhecimentos construídos fora da escola, por meio de suas experiências de vida. Assim, é fundamental considerar essas vivências, relacionando os conteúdos ao cotidiano, à história e ao espaço de cada aluno.

A alfabetização deve proporcionar o contato com a diversidade de materiais e práticas sociais de leitura e escrita, ampliando possibilidades de interação com o mundo letrado. É comum observar pessoas não

alfabetizadas que, mesmo assim, conseguem realizar cálculos simples ou resolver situações do dia a dia com base em seus saberes prévios. Nesse processo, o docente atua como mediador do conhecimento, abrindo janelas para o saber e valorizando os conhecimentos já existentes, contribuindo para a emancipação do aluno idoso.

Entretanto, muitos docentes ainda não possuem preparo suficiente para atuar com alunos de diferentes idades, especialmente na EJA. Faltam estratégias, especializações e habilidades para lidar com situações como o multiculturalismo, a heterogeneidade das faixas etárias, as dificuldades de aprendizagem e as expectativas diversas. Por isso, a formação continuada torna-se essencial para atender essa parcela de alunos que busca, de fato, a tão sonhada emancipação por meio da educação. No ambiente escolar, podem surgir desafios como timidez, vergonha de expor opiniões e dificuldades de interação entre gerações. Esses fatores podem levar ao isolamento do aluno idoso, exigindo do professor um olhar atento e sensível para promover a integração, a participação e o respeito mútuo em sala de aula.

O docente é peça fundamental para evitar o fracasso escolar. Ele deve valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, suas bagagens culturais, experiências e habilidades, fortalecendo vínculos afetivos e promovendo atividades coletivas que favoreçam a troca entre diferentes grupos. Trata-se de um trabalho contínuo e sistemático, voltado à superação das dificuldades e à construção do conhecimento. A formação continuada, portanto, é um caminho essencial no desenvolvimento profissional do educador. Mais do que um percurso acadêmico, ela representa um compromisso permanente com a reflexão sobre a prática. O professor precisa estar em constante atualização, repensando suas ações e compreendendo seu papel como mediador do conhecimento.

Nesse processo, o docente não atua apenas como aquele que ensina, mas também como aquele que aprende. A relação entre professor e aluno torna-se uma troca de experiências enriquecedora, capaz de transformar ambos. O educador contribui para a emancipação do aluno, ao mesmo tempo em que também se transforma a partir dessa convivência, deixando marcas positivas na trajetória de seus estudantes.

A emancipação do aluno idoso se expressa na sua autonomia para realizar tarefas cotidianas, como utilizar serviços bancários, ler informações simples ou interagir com diferentes contextos sociais e tecnológicos. Sentir-se capaz de agir no mundo fortalece sua autoestima e sua participação social.

Dessa forma, a alfabetização e o letramento, aliados à atuação comprometida do docente, possibilitam que jovens adultos e idosos desenvolvam a capacidade de interpretar o mundo ao seu redor, reconhecendo-se como sujeitos ativos da sociedade, com direitos, voz e dignidade.

REFERÊNCIAS

BENJAMIM, Walter. **Reflexões a criança, o brinquedo e a educação**, São Paulo Summus.

PIAGET, Jean, **A Formação do Símbolo na Criança**, 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 1973.

PIAGET, Jean, **A Linguagem e o Pensamento da Criança**, 3ª ed. Tr. Manoel de Campos, Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte - Ensino Fundamental: Brasília: MEC/SEF, 1997, v 6, v 2.

SEREJO, B.R.B; FACHIN, V. **Arte e cultura: um olhar sobre a importância da manifestação artística regional de Amanbai**. Anais do Semex. v. 3, n 3, 2015.

DERDYCK, Edith, **Formas de Pensar o Desenho: Desenvolvimento do Grafismo**, São Paulo: Scipione, 1989.

LOWENFELD, Viktor. **A Criança e sua Arte**. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. **O Desenho Infantil**. Trad. Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Livraria Civilização, 1979.

LUQUET, G. H. **Arte Infantil**. Lisboa: Companhia Editora do Minho, 1969.

PIAGET, Jean. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MÈREDIEU, Florence. **O desenho infantil**. 11ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho & escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1996.

BRASIL: MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil: Conhecimento de Mundo**. V.3, 1998.

ZAGONEL, Bernadete. **Metodologia do ensino de arte**. 1ª ed. São Paulo: Intersaberes, 201

A IMPORTÂNCIA DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

THE IMPORTANCE OF ART FOR CHILD DEVELOPMENT



CRISTIANE BERNARDO COUTO

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC – UniABC (2004); Professora de Educação Infantil – na CEI Jardim São Luiz 1, Professora de Educação Infantil e Fundamental 1 – na EMEF Cel. Luiz Tenório de Brito.

RESUMO

A arte está presente na educação infantil, seja pelo que a criança vê e sua compreensão de mundo, seja pelas práticas aos quais é exposta nas instituições de educação infantil sendo muito utilizada para auxiliar na construção da linguagem oral, e escrita.

Através da arte é possível que a criança interaja com o outro e com o mundo ao seu redor, ressignificando espaços, pessoas, objetos e atribuindo aos poucos significados para tudo que ela vê e a forma com que enxerga o mundo estabelecendo assim conexões com o real e o imaginário e estabelecendo diversas formas de pensar.

Quando pensamos em artes, é comum que imaginemos artistas, desenhos, grafismos mas a arte é ampla, abrangendo não apenas os desenhos a pintura, mas as artes visuais como um todo, assim como a dança, a música o teatro.

Nesse sentido, a linguagem artística é visto como primordial para internalizar processos de criação que acabam por integrar vivências significativas capazes de integrar os processos cognitivos da criança, com um olhar ético, estético e político, sistematizando saberes de forma bastante valiosa para a formação das crianças.

Portanto, é de suma importância que a criança seja exposta desde muito cedo as diferentes formas artísticas, para que seja possível que ela se expresse e através de suas escolhas artísticas possam se expressar e utilizar a arte como forma de comunicação.

Buscaremos através deste artigo através de pesquisas e embasamentos teóricos, a importância da Arte para o desenvolvimento da criança em sua inteireza, e como a arte pode refletir de forma essencial para o seu desenvolvimento. Pretendemos demonstrar como a arte faz parte do desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, e como ele pode ser utilizado como uma ferramenta valiosa para a aprendizagem, e conhecimento de mundo.

Palavras-chave: Arte; Criança; Emocional; Cognitivo; Desenvolvimento.

ABSTRACT

Art is present in early childhood education, whether through what the child sees and their understanding of the world, or through the practices to which they are exposed in early childhood education institutions, being widely used to assist in the construction of oral and written language.

Through art, it is possible for the child to interact with others and with the world around them, reinterpreting spaces, people, objects, and gradually assigning meanings to everything they see and the way they perceive the world, thus establishing connections between the real and the imaginary and creating various ways of thinking.

When we think of the arts, it is common to imagine artists, drawings, and graphics, but art is broad, encompassing not only drawing and painting, but the visual arts as a whole, as well as dance, music, and theater.

In this sense, artistic language is seen as essential for internalizing creative processes that end up integrating meaningful experiences capable of integrating the cognitive processes of the child, with an ethical, aesthetic, and political perspective, systematizing knowledge in a very valuable way for the education of children. Therefore, it is of utmost importance that children are exposed from an early age to different artistic forms, so that it is possible for them to express themselves and, through their artistic choices, be able to express themselves and use art as a form of communication. Through this article, we will seek, through research and theoretical foundations, the importance of Art for the development of the child in its entirety, and how art can reflect essentially on their development. We intend to demonstrate how art is part of the cognitive and emotional development of children, and how it can be used as a valuable tool for learning and understanding the world.

Keywords: Art; Child; Emotional; Cognitive; Development.

INTRODUÇÃO

Ao que tange a escolha do tema, deve-se ao fato da Arte estar presente em vários aspectos do desenvolvimento infantil, desde muito cedo a criança é exposta a arte, seja através da musicalização, contação de histórias, dramatizações e afins que contribuem de forma essencial para o desenvolvimento humano.

Refletir sobre esta temática é importante para que a Arte ocupe o papel de importância que precisa ter na sociedade, não apenas na escola que é um local onde a arte é latente, mas o reconhecimento da arte em sua magnitude, seja na canção que os pais cantam para criança desde o ventre, aquela história contada através de gerações, grafismo, desenhos e recursos aos quais as crianças é cotidianamente exposta.

Estudos apontam que a arte é uma ferramenta de desenvolvimento bastante relevante e primordial para o desenvolvimento das crianças, pois é capaz de fazer com que a criança lide com inteligência emocional para os desafios que tendem a aparecer, como o medo, a raiva, a alegria e a possibilidade de nomear sentimentos através dela, bem como o exercício a empatia que vai maturando-se ao longo dos anos, a troca de papéis social, o exercício do imaginário é assim que assume diversos papéis e treina se colocar no lugar do outro.

A arte não tem uma resposta certa, é através dela que a criança erra, refaz, cria soluções, lida com frustrações, exercita o senso crítico, exercita a comunicação, tem a sua voz ouvida, e com isso aumenta a sua autoestima. A arte como forma de compreender o mundo a sua volta, onde recorta, modela, segue ritmos desenvolve a coordenação, onde o cérebro e corpo trabalham juntos, sentem-se pertencentes a algo maior transformando a emoção em expressão e criando e recriando cultura.

O contato com a arte dialoga com as visões de mundo, a criação de diversos conceitos capazes de reformular diferentes conceitos e formando o indivíduo em sua inteireza, de modo geral é possível enxergar a arte como fator primordial para o desenvolvimento das crianças.

Este estudo tem como finalidade principal abordar a importância das manifestações artísticas para sociedade com foco na infância, enxergando a arte como movimento potencializador e significativo para o desenvolvimento do ser, contribuindo para que seja possível ampliar o repertório conhecer outros repertórios, culturas, romper preconceitos e nos lembrar que somos parte de um coletivo. A Arte não como formadora apenas de artistas, mas sim como a inteireza, a criança que convive com a arte desenvolve com sensibilidade a capacidade de transformar o mundo e tudo ao seu redor.

OJETIVO GERAL

Analisar a importância da arte no desenvolvimento cognitivo da criança, em sua formação

OJETIVOS ESPECIFICOS

- * Identificar a importância da arte como uma forma de expressão e comunicação para as crianças.
- * Observar como a arte pode ser utilizada como uma ferramenta social a fim de promover o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.
- * Refletir sobre as formas pelas quais a arte pode ser inserida para a criança de forma a valorizar a criatividade e a expressão artística das crianças.
- * Discutir as implicações práticas do uso da arte para o desenvolvimento integral do ser.

Justificativa:

Desde o ventre da mãe a criança tem o contato com o mundo de forma artística, principalmente pela audição e pelo ritmo, por volta da vigésima semana de gestação o bebê já escuta, é capaz de ouvir o coração da mãe, a voz, os sons que permeiam o ambiente, e as músicas.

Estudos mostram que bebês reagem a diferentes ritmos e melodias, o batimento muda, se mexe mais com ruídos altos ou ficam mais calmos com sons tranquilizantes, a entonação as músicas de ninar é uma das primeiras formas de contato com a arte e com o mundo exterior o reconhecimento da voz da mãe, a entonação a forma carinhosa de falar tudo isso é considerado como estímulo sonoro e afetivo, a mais pura arte em forma de vínculo. Segundo a mestre em cognição e filosofia da Música Carolina Octaviano:

Pode-se afirmar que a atividade musical envolve quase todas as regiões do cérebro e os subsistemas neurais. Quando uma música emociona, são ativadas estruturas que estão nas regiões instintivas do verme cerebelar (estrutura do cerebelo que modula a produção e liberação pelo tronco cerebral dos neurotransmissores dopamina e noradrenalina), e da amígdala (principal área do processamento emocional no córtex). Na leitura musical, o córtex visual é a área utilizada. O ato de acompanhar uma música é capaz de ativar o hipocampo (responsável pelas memórias) e o córtex frontal inferior. Já para a execução de músicas, são acionados os lobos frontais - o córtex motor e sensorial.

Os bebês recém-nascidos se acalmam com os estímulos que já foram submetidos no útero, o que mostra que a arte sonora cria memória, segurança, inicia assim sua jornada de desenvolvimento artístico, aos poucos aprendem a engatinhar, balbuciar e socializar com diversas pessoas, tendo uma visão mais ampla de tudo ao seu redor e o contato com diferentes culturas e expressões artísticas.

Conforme a criança interage com o meio ao qual está inserida ela apresenta avanços em seu desenvolvimento, para Piaget (1978) o conhecimento da criança é um produto resultante na interação e ação no ambiente que vive, portanto o conhecimento é sistematizado de forma gradativo e pouco a pouco alcance a sua inteireza.

Refletindo sobre a temática a arte acompanha o indivíduo desde o seu nascimento, mas é de suma importância que ela seja inserida a criança como linguagem primordial capaz de organizar sensações emoções e vínculos, sabemos que ao longo da infância a arte permanece como via essencial de desenvolvimento integral, em sua dimensão emocional oferecendo suporte seguros para nomeação e elaboração de sentimentos complexos, a criança que desenha, brinca dramatiza consegue expressar medos, alegrias, lidar com frustrações favorecendo a ampliação de mundo.

Nesta dimensão social este artigo buscará compreender o fazer artístico coletivo e individual, da criança ao que exige, escuta, visão de mundo, negociação de sentidos e respeito ao outro, auxiliando a construção da identidade a criança como pertencente e autora de suas próprias narrativas, descobre preferências, valores e modos singulares de se sentir e permanecer no mundo.

Diante disso, justificar a presença da arte em diferentes territórios não se trata de defender um mero acessório pedagógico, mas reconhecer o direito e uma necessidade do desenvolvimento humano, onde a arte está presente existe uma criança mais crítica, sensível e capaz de construir relações genuínas que sejam pautadas na empatia e no respeito.

SITUAÇÃO PROBLEMA

Na infância as crianças estão cotidianamente expostas a tecnologia, onde vídeo-game e TVs são vistas como rede de apoio, ou submetidas a práticas educacionais tradicionais que não valorizam nem favorecem a criatividade, as expressões artísticas, a arte é vista como aprendizagem secundária, algo que não é importante para desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, porém a arte é uma ferramenta de suma importância para o desenvolvimento das crianças.

Embora saibamos da sua importância, a arte ainda ocupa um lugar periférico em muitos aspectos escolares e sociais, é comum que a arte seja tratada como algo recreativo, e até mesmo como algo para preencher alguma lacuna desvinculando a arte como um processo importante para formação, este esvaziamento abre espaço para diversas fragilidades sociais, essa ausência de legitimidade contribui para que a arte não seja de fato valorizada. A falta de vivências artísticas impacta negativamente a capacidade de não saber lidar com suas próprias frustrações, sem repertório estético e experiências de criações coletivas. Além disso, a arte ser uma forma de comunicação e expressão para as crianças que ainda não dominam a linguagem escrita.

Portanto, surge a seguinte pergunta: Como podemos garantir que a arte seja compreendida e vivida como dimensão estruturante no desenvolvimento das crianças?

A IMPORTÂNCIA DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Ao que diz respeito a arte, podemos iniciar dizendo que a Arte para a criança é uma forma que expressa e modo de olhar o mundo a sua volta, a arte é capaz de funcionar como um espaço seguro de expressão, através do desenho, da música, histórias, grafismo a criança é capaz de nomear sentimentos a exemplo, o medo, a alegria, a raiva e o desejo. Ao simbolizar aquilo que sente ela organiza as suas emoções internas e desenvolve sua autorregulação. Para a criança, arte é uma expressão de mundo e nunca uma simples expressão e sim compreendido como um meio que permite a criança organizar informações, processar experiências vividas e pensadas, estimulando-a a desenvolver um estilo de representação singular do mundo.

O desenvolvimento do pensamento da criança está ligado à capacidade representativa, para que o pensamento aconteça é necessário que haja a capacidade de tornar presente, isto é, de substituir coisas ausentes por meio da arte.

A imaginação criadora permite ao ser humano conceber situações, fatos, idéias e sentimentos que se realizam como imagens internas, a partir da manipulação da linguagem. É essa capacidade de formar imagens que torna possível a evolução do homem e o desenvolvimento da criança; visualizar situações que não existem, mas que podem vir a existir abre o acesso a possibilidades que estão além da experiência imediata (PCN, Arte, vol. 2, pg., 30, 1997).

A criança desenvolve o seu cognitivo criando, observando, criando hipóteses, planejando decidindo esquematizando, combinando cores, formas tendo uma perspectiva espacial e visual, sistematizando a atenção, memória, percepção visual e espacial, este pensamento simbólico advindo das artes é de suma

importância para a formação do pensamento lógico matemático, para a iniciação da alfabetização que é exercitado intensamente nas linguagens artísticas.

Arte tem grande influência e reflete as características culturais. Se por um lado a sociedade produz a arte, por outro lado, a arte também constrói a sociedade, através do espaço da memória. Arte é cultura que, por sua vez, é sensibilidade e cidadania. A arte é a expressão de uma sociedade, é uma forma de conhecimento, um meio de o homem contemplar o mundo (Serejo; Fachin, 2010).

Serejo em sua obra reflete sobre o fato da sociedade construir expressões de arte, bem como transmitir cultura de geração para geração, por outro lado o ato de criar pode de fato fornecer novos conhecimentos, diferentes expectativas e compreensões diversas a ações futuras ocasionando o crescimento mental o que depende das relações ricas entre as crianças e o seu meio, tal relação é o ingrediente básico de qualquer experiência de criação artística.

Os primeiros estudos sobre a arte para as crianças datam do final do século XIX onde o interesse pelos desenhos infantis começou a ser fonte de observação e pesquisa. Pillar (2006) afirma que a criança não nasce sabendo criar que este conhecimento é construído a partir da sua relação direta com o objeto, assim são suas estruturas mentais que definem as suas possibilidades quanto a representação e interpretação do objeto. Desta forma a criança é o sujeito de seu processo, ela aprende sobre a arte a partir de sua interação com a arte.

Para que a criança se aproprie do sistema de representação da escrita, ela terá que reconstruí-lo, diferenciando os elementos e as relações próprias ao sistema, bem como a natureza do vínculo entre o objeto de conhecimento e a sua representação. Esse vínculo pode ser arbitrário como no caso da escrita, por se valer de signos, ou analógico, como no desenho por utilizar símbolos. (PILLAR, 1996, p.32).

Existem estudos que afirmam que nos primeiros tempos a humanidade a arte estava no cotidiano das crianças, e as mesmas aprendiam por imersão vendo através da ótica dos adultos, Há cerca de 40 mil anos, nas cavernas de Lascaux, Altamira os adultos pintavam bisões, mãos e cenas de caça, as crianças eram inseridas pelas marcas de mãos pequenas encontradas tempos depois nas paredes demonstrando a sua participação, a arte como narrativa de memória ou ritual, o ato de pintar era ensinar as crianças sobre a civilidade, sobrevivência o mundo a sua volta a caça, os animais e os perigos.

Antes da escrita as histórias os mitos e ensinamentos eram passados de geração para geração, assim como as músicas, danças e rituais das comunidades, ao redor do fogo era comum que os adultos mais velhos cantassem e as crianças ouviam, imitavam, e entravam na roda, o aprendizado sobre a arte era como aprender sobre a própria identidade a arte vista como transmissão de cultura para Zagonel:

A criança é curiosa por natureza e se interessa pelos sons de maneira geral. Ela sempre quer pesquisar, descobrir novas sonoridades produzidas por um mesmo objeto e interagir com eles. Isso faz parte das suas brincadeiras e a ajuda a conhecer o mundo que vive (Zagonel et al, 2013, p. 43).

Outro ponto a ser observado são as outras partes que envolvem a produção de arte, a produção de objetos como a cerâmica, as cestarias, adornos tudo que era criado tinha uma função prática e estética, através do olhar da criança acontecia a aprendizagem o olhar a cerca das mulheres em sua fabricação de potes ou os pais entalharem instrumentos, o fazer é coletivo não havia uma separação entre “arte e trabalho”.

A primeira linguagem artística era o brincar, bonecos de barro, pequenas flautas de osso, desenhos no chão o brincar é criar com galhos, pedra, terra as crianças conseguiam produzir um mundo adulto com tudo que observaram e assim experimentavam as formas o som e as histórias. Segundo Benjamin em 1984:

"A criança quer puxar alguma coisa, torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se, torna-se ladrão ou guarda e alguns instrumentos do brincar arcaico desprezam toda a máscara imaginária (na época, possivelmente vinculados a rituais): a bola, o arco, a roda de penas e o papagaio, autênticos brinquedos, tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto." (pp. 76-77).

Já durante a idade média a criança não era vista com uma fase específica, a arte estava bastante presente nas igrejas, vitrais e nos cantos, no entanto apenas as crianças nobres aprendiam músicas, e iluminuras como parte de uma formação religiosa, para o povo e a sociedade a arte era advinda de festas dos contos do artesanato, era vista como importante mas inviabilizada, não pensada para criança.

Conforme pesquisas apenas nos séculos XVIII e XIX, a infância é de fato descoberta, através de Rousseau e na seqüência Pestalozzi e Frobell a criança ganhou status de uma fase com valor próprio com a criação dos Jardins de infância Frobell coloca a modelagem, o desenho e a arte como centro de aprendizagem. Como afirma Dewey (1958, p.67), o jardim-de-infância froebeliano é a expressão mais viva da “filosofia atualmente romântica e simbólica de Schelling”. Segundo Dewey (1959b, p.62 apud KISHIMOTO, 2007, p. 42):

O reconhecimento, por parte de Froebel, da importância das aptidões inatas das crianças, sua carinhosa atenção para com elas e seu influxo para induzir os outros a estudá-las representam talvez a contribuição individual mais eficaz, na moderna teoria educacional, para o reconhecimento amplo da ideia do desenvolvimento.

A arte antecede a construção da escrita convencional e por isso, é a primeira manifestação gráfica da criança utilizada para se comunicar. O desenho por exemplo é uma forma de a criança estimular à imaginação, a criatividade e expressar seus desejos, medos, angústias e objetos ao seu redor. Produzindo assim a linha que logo será representada como escrita pela criança. Apenas assim conseguimos enxergar a importância da arte na construção da autonomia da criança.

Dessa maneira, pudemos observar que no decorrer do tempo a arte para a criança evoluiu uma vez que se entendemos a sua importância, a fim de que as escolas ganhassem um papel fundamental de espaço para estimular as artes, e a construção do conhecimento simbólico que antecede a construção da escrita. Para Ferreira (1995, p, 20) “a aprendizagem da língua escrita é a construção de um sistema de

representação, assim como o desenho, a aprendizagem nesse enfoque de um novo objeto de conhecimento, ou seja, a representação da escrita”. Como afirma Pillar:

Para que a criança se aproprie do sistema de representação da escrita, ela terá que reconstruí-lo, diferenciando os elementos e as relações próprias ao sistema, bem como a natureza do vínculo entre o objeto de conhecimento e a sua representação. Esse vínculo pode ser arbitrário como no caso da escrita, por se valer de signos, ou analógico, como no desenho por utilizar símbolos. (PILLAR, 1996, p.32).

A arte e a escrita se complementam para o processo de alfabetização e desempenhando um importante papel na aquisição da escrita pelas crianças. À medida que entende o conceito da arte vai associando aquilo que sabe com, o texto que pretende escrever. A maior parte do que quer dizer muitas vezes é transmitido através da arte com bastante significado, muitas vezes é mais fácil compreender a criança através das suas produções artísticas do que na escrita propriamente dita. Com o tempo, as crianças aprendem a criar textos autônomos, fazendo-os de forma eficaz e muitas vezes pautando a arte como instrumento, como é o caso da musicalização, poesia, enredos e peças teatrais que auxiliam no fortalecimento da identidade uma vez que ao criar, a criança se percebe como autor, descobre o que gosta, o que acredita e como deseja se mostrar ao mundo, a arte é capaz de mostrar a criança que sua voz importa, que o modo ao qual ela vê o mundo é relevante e tem o seu valor.

Para Piaget a importância das formas de representação que as crianças utilizam nas suas interações com o mundo. Por isso, elas devem ser respeitadas nos seus modos de falar, brincar e imaginar. Através de formas de representação artística como a fala, o jogo simbólico, a imitação e o desenho, a criança passa a interagir com o mundo não mais no plano da ação, do estágio sensório-motor, mas num nível simbólico. Conforme a criança vai alcançando as fases do desenvolvimento consequentemente ela alcança também os níveis de evolução de suas artes.

Quando a criança consegue evoluir das linhas retas para as bolinhas é sinal de que está concluindo o maternal. Coincidentemente, o fechamento do círculo no papel simboliza o fechamento do ciclo básico de desenvolvimento, importante tanto para sua estruturação como indivíduo quanto para formar a competência para a escrita. (CAMPOS, 2003, p.34)

Outra questão que precisamos levar em consideração é o papel do docente e da escola no processo de propagação da arte segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)- 1998, para que as crianças possam criar suas produções, é preciso que o professor ofereça oportunidades diversas para que se familiarizem com alguns procedimentos ligados aos materiais utilizados, aos diversos tipos de suportes e para que possam refletir sobre os resultados obtidos. Nesse sentido, para se ter um bom trabalho com as produções artísticas das crianças é necessário que os docentes disponibilizem os materiais didáticos de educação artística e que a criança tenha livre acesso ao material. Este trabalho deve ser organizado para fornecer as crianças a possibilidade de contato e explorar os materiais.

É de suma importância que a escola ofereça à criança diversas oportunidades para que ela tenha acesso a diferentes tipos de artes, bem como desenhar livremente, em papéis e em tamanhos e texturas diferentes, em posições variadas, com materiais diversos.

O professor tem uma grande responsabilidade na construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento do desenho na Educação Infantil. A criança rejeitará a arte se não encontrar nela o prazer e se não for permitido que se realizem toda exploração de sua função expressiva e de seu potencial criativo. É necessário repensar nossa maneira de olhar para o desenho de uma criança e criar um ambiente verdadeiramente próprio para sua exploração.

Os docentes por sua vez acreditam em sua maioria que as artes têm grande importância na construção e desenvolvimento do pensamento crítico da criança, o que foi apurado nesse artigo é que quanto mais o docente tem acesso a uma gama maior de artes maior e mais significativas serão as suas contribuições no processo de aprendizagem e a contribuição com as artes com as crianças assim como um rico instrumento para conhecer as crianças e a compreensão de mundo. Somando esse conhecimento à análise constante sobre grandes artistas e considerando sempre o significado mais profundo do ato de se expressar através da arte como criação e de ideias e sentimentos, o professor poderá orientar suas ações pedagógicas. Para Vygotsky:

E só por esse caminho podemos compreender os valores cognitivo, moral e emocional da arte. É indubitável que estes podem existir, mas apenas como momento secundário, como certo efeito da obra de arte que não surge senão imediatamente após a plena realização da ação estética. O efeito moral da arte existe, sem dúvida, e se manifesta em certa elucidação interior do mundo psíquico, em certa superação dos conflitos íntimos e, conseqüentemente, na libertação de certas forças constrangidas e reprimidas, particularmente das forças do comportamento moral. (VIGOTSKI, 2001, p. 340)

Observamos então que com a arte, podemos aprender muito sobre o seu modo de pensar e sobre as habilidades que possui. O educador precisa ter um olhar diferenciado perante as criações, devem também respeitar o ritmo de cada criança, a maneira como sua obra está evoluindo, porque cada criança tem um tempo e uma maneira de internalizar suas experiências. É necessário que os professores elaborem objetivos específicos para se trabalhar com o desenho e observem se estes estão sendo alcançados no decorrer do processo.

Compreendemos que o próprio reconhecimento da infância foi sendo transfigurado por meio da história da arte e tudo aquilo que se observa ao longo do tempo a cultura evoluiu. A história social da criança e da família, segundo Ariès (1981), tomou diferentes caminhos em cada período histórico, inicialmente não existia o sentimento de infância, a criança era considerada adulto em miniatura (adulto centro), ser ingênuo e incompleto que estava em processo para tornar-se alguém, a família, por sua vez, era pautada em uma realidade mais moral/social e menos sentimental. Já na escola observamos que o papel do docente é sempre estar atento as diversas concepções de artes, se atualizar e buscar conhecimento. Atualmente há uma nova concepção de infância bem evoluída (reconhecimento da particularidade e consciência sobre o universo infantil), isto é, crianças, sujeitos de direitos que são preparadas para tornarem-se futuros cidadãos dignos e responsáveis, capazes

de transformar o mundo a sua volta através de sua interação com a arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o presente estudo, vemos que o contato com a arte possui um papel muito importante no desenvolvimento infantil e que nas diversas abordagens apresentadas não existem divergências entre os autores no que diz respeito à importância da arte para a infância, dentro do seu processo de desenvolvimento como ser humano.

A arte é base de análise importante do progresso da criança. O seu desenvolvimento contribui para a representação simbólica, para o desenvolvimento motor, emocional e consequentemente para a aprendizagem como um todo.

Diante da bibliografia utilizada para realização deste artigo é possível dizer que a arte é precedente a escrita, mas que os dois possuem uma relação de interdependência, pois quanto mais oportunidades as crianças tiverem de representar no papel toda a sua impressão sobre o mundo que a rodeia, seus sentimentos e emoções, mais ela estará preparada para se apropriar do sistema de escrita, visto que também é uma forma de representação.

Pais e educadores devem estimular as crianças e oportunizar momentos significativos de interação, dentre os quais as atividades lúdicas têm um papel importante. O desenho, a poesia, a contação de história, a musicalização o teatro artesanato para além de uma diversa exposição a diferentes materiais e texturas como u atividades lúdicas, é um forte aliado na construção do pensamento e consequentemente construir novos saberes.

Nessas considerações é importante mencionar que o conhecimento a cerca das artes na educação infantil deve contribuir para a construção do imaginário das crianças, sendo mais um recurso que o professor poderá utilizar para melhor compreendê-las Nesse sentido, deve-se refletir e observar que a arte na escola facilita o diálogo entre o aluno e o professor, mesmo que a criança não dialogue com o professor, ela poderá conversar com ele através dos desenhos, o que por sua vez, fará o professor compreender seus anseios. A arte é de suma importância, pois a leitura de uma simples obra de arte pode revelar aspectos da vida de uma criança até então desconhecido pelo professor.

Através destas expressões artísticas o ser humano deixa suas marcas na sociedade, se expressa e toca o outro de uma forma singular, a arte não padroniza o individuo ela permite com que seja possível revelar tudo aquilo que pensa, a criança que recebe os estímulos artísticos demonstram maior autonomia e capacidade de exercitar o pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

BENJAMIM, Walter. **Reflexões a criança, o brinquedo e a educação**, São Paulo Summus.

PIAGET, Jean, **A Formação do Símbolo na Criança**, 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 1973.

PIAGET, Jean, **A Linguagem e o Pensamento da Criança**, 3ª ed. Tr. Manoel de Campos, Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte - Ensino Fundamental: Brasília: MEC/SEF, 1997, v 6, v 2. SEREJO, B.R.B; FACHIN, V. **Arte e cultura: um olhar sobre a importância da manifestação artística regional de Amanbai**. Anais do Semex. v. 3, n 3, 2015.

DERDYCK, Edith, **Formas de Pensar o Desenho: Desenvolvimento do Grafismo**, São Paulo: Scipione, 1989.

LOWENFELD, Viktor. **A Criança e sua Arte**. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. **O Desenho Infantil**. Trad. Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Livraria Civilização, 1979.

LUQUET, G. H. **Arte Infantil**. Lisboa: Companhia Editora do Minho, 1969.

PIAGET, Jean. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MÈREDIEU, Florence. **O desenho infantil**. 11ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho & escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1996.

BRASIL: MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil: Conhecimento de Mundo**. V.3, 1998.

ZAGONEL, Bernadete. **Metodologia do ensino de arte**. 1ª ed. São Paulo: Intersaberes, 2013

SAÚDE MENTAL E A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA DOCÊNCIA

MENTAL HEALTH AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN TEACHING



CRISTIANE CORDEIRO PIRES

Graduação em pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nove de Julho no ano de 1991. Pós-graduada no curso de Psicopedagogia Lato Sensu no ano de 1999, pelo Centro Universitário Nove de Julho. Professora de Educação Infantil e ensino Fundamental I, em exercício na EMEI Professor Lourenço Filho.

RESUMO

A docência na Educação Básica constitui uma prática complexa, pois envolve não apenas a mediação dos conhecimentos escolares, mas também a formação humana, a organização de situações didáticas e a construção de relações pedagógicas no cotidiano escolar. Nesse cenário, a inteligência emocional apresenta-se como uma competência relevante para que o professor reconheça, compreenda e regule suas emoções, além de lidar de forma adequada com as emoções dos estudantes. As demandas da profissão, como a sobrecarga de trabalho, os conflitos interpessoais, a diversidade discente e os diferentes contextos sociais, evidenciam desafios significativos para a atuação docente. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento da inteligência emocional pode favorecer práticas mais reflexivas, empáticas e equilibradas, contribuindo para a mediação de conflitos, o fortalecimento dos vínculos escolares e a construção de ambientes mais acolhedores para o ensino e a aprendizagem. Este estudo teve como objetivo geral: analisar os desafios e as possibilidades da inteligência emocional para a docência na Educação Básica. A metodologia adotada foi a revisão de literatura através da busca de materiais de cunho científicos publicados entre 2005 e 2026. Conclui-se que a inteligência emocional constitui um elemento relevante para a docência na Educação Básica, pois contribui para o enfrentamento das demandas pedagógicas, relacionais e emocionais presentes no cotidiano escolar. Embora sua efetivação

encontre desafios, como a sobrecarga docente e os conflitos interpessoais, suas possibilidades apontam para práticas mais empáticas, reflexivas e humanizadas.

Palavras-chave: Educação básica; Docência; Inteligência emocional; Formação docente; Saúde Mental.

ABSTRACT

Teaching in Basic Education is a complex practice, as it involves not only the mediation of school knowledge, but also human development, the organization of didactic situations, and the construction of pedagogical relationships in the daily school routine. In this scenario, emotional intelligence emerges as a relevant competence for teachers to recognize, understand, and regulate their own emotions, as well as to deal appropriately with the emotions of students. The demands of the profession, such as work overload, interpersonal conflicts, student diversity, and different social contexts, highlight significant challenges for teaching performance. At the same time, the development of emotional intelligence can favor more reflective, empathetic, and balanced practices, contributing to conflict mediation, the strengthening of school bonds, and the construction of more welcoming environments for teaching and learning. This study had the general objective of analyzing the challenges and possibilities of emotional intelligence for teaching in Basic Education. The methodology adopted was a literature review through the search for scientific materials published between 2005 and 2026. It is concluded that emotional intelligence constitutes a relevant element for teaching in Basic Education, as it contributes to addressing the pedagogical, relational, and emotional demands present in daily school life. Although its implementation faces challenges, such as teacher overload and interpersonal conflicts, its possibilities point towards more empathetic, reflective, and humanized practices.

Keywords: Basic education; Teaching; Emotional intelligence; Teacher training; Mental health.

INTRODUÇÃO

A ação docente na Educação Básica constitui uma prática complexa, marcada pela articulação entre ensino, aprendizagem, mediação pedagógica e formação humana. Nesse contexto, o professor não apenas transmite conhecimentos, mas organiza situações didáticas, acompanha o desenvolvimento dos estudantes e intervém nas relações estabelecidas no ambiente escolar. Sua atuação envolve dimensões cognitivas, sociais, éticas e afetivas, exigindo capacidade de planejamento, escuta, adaptação e tomada de decisão.

A inteligência emocional na atuação docente refere-se à capacidade de reconhecer, compreender e regular as próprias emoções, bem como perceber e lidar de forma adequada com as emoções dos estudantes. No contexto escolar, essa competência contribui para a mediação de conflitos, para a construção de relações pedagógicas mais equilibradas e para a promoção de um ambiente de aprendizagem acolhedor. A prática docente exige constantes interações sociais, tomadas de decisão e enfrentamento de situações desafiadoras, o que torna o equilíbrio emocional um elemento relevante para o exercício profissional.

A saúde mental compreende uma dimensão essencial da vida humana, relacionada ao modo como os sujeitos lidam com suas emoções, tensões cotidianas, relações sociais e condições de existência. Sua compreensão não se limita à ausência de transtornos, pois envolve fatores subjetivos, culturais, históricos e institucionais que influenciam o bem-estar e a qualidade de vida. No contexto social, o sofrimento psíquico pode ser intensificado por pressões, desigualdades, sobrecargas e fragilidades nas redes de apoio. Dessa forma, discutir saúde mental exige reconhecer a complexidade das experiências humanas e a necessidade de práticas de cuidado mais amplas, humanizadas e contextualizadas.

Os desafios e possibilidades da inteligência emocional para o exercício da docência na Educação Básica relacionam-se às condições concretas do trabalho pedagógico, às demandas emocionais da profissão e às relações estabelecidas no cotidiano escolar. Entre os desafios, destacam-se a sobrecarga docente, os conflitos interpessoais, a diversidade dos estudantes e a necessidade de lidar com diferentes contextos sociais e familiares. Como possibilidade, a inteligência emocional pode contribuir para uma prática mais reflexiva, empática e equilibrada, favorecendo a mediação de conflitos, o fortalecimento dos vínculos escolares e a construção de ambientes mais acolhedores para o ensino e a aprendizagem.

Diante deste cenário, emerge a problemática: Quais são os principais desafios e possibilidades da inteligência emocional para o exercício da docência na Educação Básica? O objetivo geral do estudo consistiu em analisar os desafios e as possibilidades da inteligência emocional para a docência na Educação Básica.

Os objetivos específicos norteadores traçados foram: contextualizar a atividade docente na Educação Básica; compreender o conceito de saúde mental e sua correlação com a docência; discutir a inteligência emocional como estratégia para a saúde mental no exercício da docência na Educação Básica.

A metodologia adotada para condução do estudo, foi a revisão de literatura através da pesquisa nas bases de dados do Google Acadêmico e Sicelo de materiais de cunho científico publicados entre 2005 e 2026, disponibilizados de forma aberta, gratuita e na íntegra, publicados na língua portuguesa.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre a inteligência emocional no exercício da docência na Educação Básica, considerando as demandas pedagógicas, sociais, afetivas e relacionais que atravessam o cotidiano escolar. Para a comunidade acadêmica, a pesquisa contribui ao reunir reflexões teóricas sobre a relação entre emoções, prática docente, formação de professores e qualidade do processo educativo. Para a sociedade, o estudo torna-se relevante ao evidenciar que o desenvolvimento emocional do professor pode favorecer um ambiente

escolar mais humanizado, melhorar a mediação de conflitos, fortalecer as relações com os estudantes e contribuir para práticas pedagógicas mais acolhedoras e eficazes.

PROFISSÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS MÚLTIPLAS FACETAS

A Educação Básica no Brasil consolidou-se historicamente como um direito social, cuja obrigatoriedade foi ampliada de forma gradual nas legislações educacionais. Desde a Constituição de 1934, observa-se a preocupação com a organização nacional da educação e com a definição do ensino como direito de todos, ainda que em diferentes períodos tenham ocorrido avanços e retrocessos quanto à gratuidade e à responsabilidade do Estado. Com a Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser reconhecida como direito público subjetivo, cabendo ao poder público assegurar o acesso, a permanência e a qualidade do ensino. Esse processo foi aprofundado por legislações posteriores, como as Leis nº 11.114/2005, nº 11.274/2006 e nº 12.796/2013, que ampliaram a obrigatoriedade escolar e reforçaram a perspectiva de universalização da Educação Básica (Oliveira; Paschoal, 2021).

Nesta direção pontuam Ferraz; Araújo; Junger (2020), ao discorrerem que a Educação Básica brasileira se insere em um cenário de constantes transformações legais, curriculares e pedagógicas, orientado por documentos como a LDB, os PCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o PNE e a BNCC. Nesse contexto, essa etapa educacional deve promover não apenas a aprendizagem de conteúdos escolares, mas também o desenvolvimento humano, crítico, ético e social dos estudantes. A atuação docente, portanto, torna-se essencial para organizar práticas pedagógicas contextualizadas, significativas e alinhadas às necessidades formativas dos alunos. Para isso, o professor precisa planejar suas ações com intencionalidade, articulando conhecimentos específicos, estratégias didáticas e recursos educacionais que favoreçam a formação integral.

De acordo com Libâneo, o pedagogo é compreendido como o profissional que atua em diferentes instâncias da prática educativa, tanto de forma direta quanto indireta, contribuindo para a organização dos processos de formação humana, aquisição de saberes e desenvolvimento de modos de ação. Essa atuação não se restringe à escola, pois abrange também sistemas de ensino, gestão, coordenação pedagógica, pesquisa, formação profissional e espaços educativos não escolares. Nesse sentido, o pedagogo assume uma função ampla e estratégica, podendo intervir em contextos escolares, institucionais, sociais e culturais. Sua prática, portanto, relaciona-se à mediação, ao planejamento e à organização de ações educativas orientadas por objetivos formativos (Lisita, 2005).

Neste tocante chegamos a um ponto crucial da relação entre a docência e a educação básica: a formação dos professores. Mendes *et al* (2024) descrevem que a formação dos professores constitui um processo contínuo, dinâmico e situado, que ultrapassa a aquisição de conhecimentos técnicos e metodológicos. Ela é influenciada pela trajetória de vida, pelas experiências profissionais, pelo contexto sociocultural e pelas dimensões emocionais que atravessam a prática docente. Nesse sentido, a formação docente precisa articular desenvolvimento profissional e pessoal, reconhecendo o professor como sujeito histórico, social e afetivo. Desse modo, torna-se necessário ampliar as propostas

formativas, incorporando a reflexão sobre subjetividade, bem-estar, educação emocional e condições concretas do trabalho pedagógico. O quadro 1 abaixo, traz diferentes concepções sobre a formação docente e suas múltiplas dimensões pela ótica de diferentes autores.

Quadro 1 – Concepções sobre formação docente e suas múltiplas dimensões

Autor	Conceito
Rhoden e Rhoden (2014)	Compreendem a formação docente como um processo contínuo, influenciado pela experiência de vida, pelo estado emocional e por fatores culturais, históricos e sociais. Defendem a necessidade de incluir a educação emocional e o bem-estar dos professores nas ações formativas.
Bolzan (2009)	Enfatiza que o “ser professor” é construído coletivamente, por meio da prática em sala de aula, da atuação cotidiana na instituição e das trocas estabelecidas no contexto escolar.
Imbernón (2009)	Propõe uma formação continuada que supere a simples transmissão de teorias descontextualizadas, valorizando uma abordagem reflexiva, a voz dos professores e sua subjetividade.
Nóvoa (1995)	Defende a valorização da voz do professor e critica perspectivas que reduzem a docência a um conjunto de habilidades técnicas. Reconhece a relação entre vida pessoal, identidade profissional e prática pedagógica.
Tardif (2011)	Considera o professor como sujeito histórico, social, cultural e emocional. Para o autor, a docência envolve interações humanas personalizadas, exigindo investimento afetivo, cognitivo e pessoal.
Straub (2005)	Aponta as terapias de relaxamento como intervenções simples e eficazes para lidar com problemas associados ao estresse, como ansiedade, dores crônicas e hipertensão.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) adaptado de Mendes *et al* (2024)

A formação de professores para a Educação Básica vem se caracterizando por avanços institucionais, mas também por fragilidades históricas que ainda impactam a preparação profissional docente. Conforme o texto, essa formação acompanhou a lenta expansão da escolarização básica no Brasil, mantendo desafios relacionados à habilitação, à solidez formativa, às condições de trabalho e à valorização profissional. Estudos citados apontam currículos fragmentados, conteúdos genéricos, pouca articulação entre teoria e prática e abordagem insuficiente dos conhecimentos específicos necessários à atuação em sala de aula. Desse modo, a formação docente permanece como um campo que exige maior integração com o contexto real da escola, com as demandas contemporâneas e com as especificidades das etapas da Educação Básica (Schuchter e Lomba, 2022).

Para Basta (2025) a formação docente e os desafios da Educação Básica no século XXI evidenciam a necessidade de preparar professores para atuar em um contexto marcado por mudanças sociais, tecnológicas, culturais e pedagógicas. Embora a legislação brasileira tenha avançado ao exigir

formação em nível superior e valorizar a formação continuada, ainda persistem entraves como precarização do trabalho, baixos salários, turmas numerosas e fragilidades na articulação entre teoria e prática. Soma-se a isso a demanda por práticas inclusivas, interculturais e pelo uso crítico das tecnologias digitais no ensino. Dessa forma, a formação de professores precisa ser contínua, integrada à realidade escolar e capaz de responder às exigências contemporâneas da Educação Básica.

Em seu estudo Assis; Sousa; Silva (2025) destacam que os desafios na docência estão relacionados às exigências profissionais, emocionais e sociais que atravessam o cotidiano dos professores na Educação Básica. A intensa carga de trabalho, a dupla jornada, a falta de tempo para o autocuidado, a escassez de recursos e a ausência de reconhecimento podem comprometer a saúde mental e a qualidade de vida desses profissionais. Nesse contexto, o estresse, a ansiedade, a depressão e a síndrome de Burnout aparecem como consequências possíveis de um ambiente laboral marcado por pressões contínuas. Diante esta realidade, torna-se necessário refletir sobre políticas de valorização, suporte psicológico e melhoria das condições de trabalho docente.

Diante do contexto retratado na literatura, compreende-se que as múltiplas facetas da atividade docente na Educação Básica evidenciam que o trabalho do professor ultrapassa a transmissão de conteúdos, envolvendo mediação pedagógica, formação humana, planejamento, gestão das relações escolares e adaptação às demandas sociais contemporâneas. Nesse contexto, a docência exige articulação entre conhecimentos específicos, estratégias didáticas, recursos educacionais e compreensão das dimensões históricas, sociais, culturais e emocionais que atravessam a prática educativa. O professor atua em um cenário marcado por transformações legais, curriculares, tecnológicas e inclusivas, o que demanda formação contínua e capacidade reflexiva.

SAÚDE MENTAL E A PROFISSÃO DOCENTE NA CONTEMPORANIEDADE

A saúde mental constitui um conceito amplo, atravessado por dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e subjetivas. Embora frequentemente relacionada ao bem-estar e à capacidade de enfrentar as tensões da vida cotidiana, sua compreensão não se restringe à ausência de adoecimento ou a classificações biomédicas. Ao longo do tempo, diferentes modelos explicativos influenciaram as formas de interpretar o sofrimento psíquico, o cuidado e a relação entre saúde e doença. Neste contexto, discutir saúde mental exige considerar não apenas aspectos individuais, mas também os contextos sociais e institucionais que interferem na qualidade de vida dos sujeitos (Alcântara; Vieira; Alves, 2022).

Para Assis; Sousa; Silva (2025), a saúde mental na docência constitui uma dimensão central para compreender as condições de trabalho e a qualidade da atuação pedagógica na Educação Básica. As exigências profissionais, a pressão por resultados, a gestão de turmas numerosas, a escassez de recursos e o apoio institucional insuficiente podem intensificar quadros de estresse, ansiedade e esgotamento profissional. Esses fatores afetam não apenas o bem-estar dos professores, mas também sua relação com os estudantes, seu engajamento e sua eficácia no processo educativo.

A emoção pode ser compreendida como um processo biológico, cognitivo e comportamental que orienta a adaptação humana diante das situações vivenciadas. Desde a perspectiva evolutiva, as emoções desempenham função essencial para a sobrevivência, pois mobilizam respostas rápidas frente a ameaças, desafios e necessidades de interação social. Assim compreende-se que as emoções não são reações meramente instintivas, mas mecanismos complexos que envolvem corpo, cérebro, tomada de decisão e relações interpessoais, deste modo torna-se fundamental para analisar o comportamento humano e suas implicações nos contextos sociais, educacionais e profissionais (Mendes *et al*,2024).

A doença mental configura-se como um fenômeno crescente na sociedade contemporânea, associado a fatores ambientais, sociais, econômicos e laborais que interferem diretamente na qualidade de vida dos sujeitos. Dados da Organização Pan-Americana de Saúde indicam que mais de 300 milhões de pessoas viviam com algum transtorno mental, com aumento de 18% entre 2005 e 2015. No contexto brasileiro, o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos apontou crescimento de cerca de 25% nos afastamentos por doença no trabalho no mesmo período. Desse total, 2,3% dos casos estavam relacionados ao adoecimento mental, evidenciando a relevância do tema nas discussões sobre saúde, trabalho e bem-estar (Lourenço; Valente,2020).

Cuidar da saúde mental constitui uma dimensão essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional, pois envolve o equilíbrio entre aspectos emocionais, psicológicos, sociais e físicos do sujeito. No contexto docente, esse cuidado torna-se ainda mais relevante, considerando que o professor atua como mediador do conhecimento e agente social no processo educativo. O autocuidado não se restringe a hábitos básicos, como alimentação, sono e atividade física, mas também envolve o reconhecimento de limites, a organização da rotina e a construção de estratégias para preservar o bem-estar. Diante deste cenário, promover a saúde mental dos professores contribui para prevenir processos de adoecimento e fortalecer uma atuação profissional mais equilibrada e humanizada (Santos *et al*,2025).

No âmbito escolar, as emoções integram de forma significativa o processo de ensino-aprendizagem, pois influenciam as relações, a comunicação, o comportamento e a participação dos estudantes. A atuação docente, nesse contexto, exige não apenas domínio técnico e pedagógico, mas também equilíbrio emocional para lidar com situações de conflito, indisciplina, ansiedade e diversidade de necessidades presentes em sala de aula. Quando reconhecidas e trabalhadas de modo adequado, as emoções favorecem vínculos mais positivos entre professores e alunos, fortalecendo um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem. Neste cenário, a educação emocional assume papel relevante na formação humana, contribuindo para práticas pedagógicas mais sensíveis, relacionais e significativas (Mendes *et al*,2024).

A relação entre trabalho, saúde e doença evidencia que a atividade laboral pode tanto favorecer o desenvolvimento profissional quanto produzir processos de adoecimento, dependendo das condições em que é realizada. No caso da docência, as exigências ligadas ao planejamento, à preparação das aulas, à gestão da diversidade dos estudantes e às cobranças institucionais intensificam a sobrecarga física, emocional e psicológica. Esse cenário pode tornar o trabalho docente uma atividade altamente estressante, especialmente quando associado à desvalorização salarial e à falta de reconhecimento

profissional. Desse modo, a Síndrome de Esgotamento Profissional e o Burnout emergem como expressões do impacto das condições laborais sobre a saúde dos professores (Santos *et al*,2025).

Os aspectos mentais e os desafios enfrentados pelos professores revelam um cenário de crescente vulnerabilidade emocional no exercício da docência. No Brasil, uma pesquisa realizada em 2022 apontou que 21,5% dos professores avaliavam sua saúde mental como ruim ou muito ruim, sendo frequentes sintomas como ansiedade, relatada por 60,1%, cansaço excessivo, indicado por 48,1%, e problemas de sono, mencionados por 41,1%. Também se destacam a desmotivação, presente em 55% dos docentes, e a sobrecarga de trabalho, indicada por 49%, além de dados de São Paulo, onde 64% dos professores da rede municipal relataram problemas como estresse e depressão. Esse cenário é agravado por episódios de violência e insegurança escolar, uma vez que 12,5% dos professores brasileiros relataram intimidações semanais, evidenciando a necessidade de políticas públicas voltadas à saúde mental, ao apoio psicológico, à valorização profissional e à melhoria das condições de trabalho docente (Bollos,2025).

O estudo de Lourenço e Valente (2020) analisou as influências da atuação no Ensino Fundamental sobre a saúde mental docente, por meio de uma pesquisa qualitativa realizada com dez professoras dos anos iniciais de escolas públicas municipais de Niterói/RJ. Os resultados indicaram que a organização do trabalho docente, a rotina escolar, o comportamento e a diversidade dos alunos, a falta de apoio institucional e a baixa participação familiar interferem diretamente no bem-estar das professoras. Também foram identificadas vivências de sofrimento psíquico, como estresse, cansaço, fadiga, angústia e sensação de desgaste. As considerações finais do estudo destacam a necessidade de estratégias institucionais de promoção e prevenção da saúde mental docente, a fim de reduzir processos de adoecimento, absenteísmo e afastamento do trabalho.

A pesquisa conduzida por Assis; Sousa; Silva (2025), analisou a saúde mental dos professores da Educação Básica, com foco nos desafios e possibilidades relacionados ao bem-estar docente e às condições de trabalho. A pesquisa, de caráter exploratório-descritivo e com estudo de caso, evidenciou que fatores como pressão por resultados, turmas numerosas, falta de recursos, baixa valorização profissional, ausência de apoio psicológico e sobrecarga de responsabilidades contribuem para o estresse, a ansiedade e o Burnout. Os resultados apontam que o adoecimento mental docente compromete tanto a qualidade de vida dos professores quanto sua prática pedagógica e suas relações no ambiente escolar. Como conclusão, o estudo defende a necessidade de políticas públicas, suporte institucional, valorização profissional e ações de cuidado que promovam ambientes escolares mais saudáveis e sustentáveis.

Em seu estudo Rodrigues *et al* (2026) conceituam que a qualidade do ambiente de trabalho no contexto educacional influencia diretamente o bem-estar, a satisfação e o desempenho dos professores, especialmente diante de demandas administrativas, sobrecarga laboral, conflitos e pressões institucionais. Nesse cenário, a inteligência emocional apresenta-se como uma competência relevante para que o docente reconheça, compreenda e regule suas emoções, lidando de forma mais equilibrada com os desafios da profissão. Quando desenvolvida, essa habilidade favorece a gestão da sala de aula,

as relações interpessoais, a motivação e a redução do estresse ocupacional. Portanto, a articulação entre um ambiente de trabalho saudável e o desenvolvimento da inteligência emocional contribui para a qualidade da prática docente e para o fortalecimento das relações no espaço escolar.

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

A educação socioemocional na docência constitui uma dimensão relevante da formação de professores, especialmente diante das exigências relacionais, éticas e culturais presentes na Educação Básica. Essa abordagem não deve ser limitada ao desenvolvimento de habilidades individuais, como empatia, resiliência e autorregulação, mas compreendida como parte de um processo mais amplo de formação humana, gestão de conflitos e construção da autonomia. Sob uma perspectiva crítica e dialógica, articulada aos princípios da Educação Popular, as competências socioemocionais podem favorecer a escuta sensível, a convivência democrática e a valorização dos sujeitos escolares (Basta, 2025).

A inteligência emocional constitui uma habilidade relevante para compreender o desenvolvimento humano, pois envolve a capacidade de reconhecer, expressar e gerenciar emoções de forma equilibrada. Diferentemente de perspectivas que atribuem ao quociente intelectual o principal indicador de sucesso, essa abordagem considera que fatores emocionais influenciam diretamente a vida pessoal, social, educacional e profissional dos sujeitos. Nesse sentido, o desempenho humano não depende apenas de capacidades cognitivas, mas também da forma como os indivíduos lidam com impulsos, sentimentos e relações interpessoais (Mendes *et al*, 2024).

Segundo Rodrigues *et al* (2026), a inteligência emocional pode ser compreendida como um conjunto de competências voltadas à percepção, compreensão, regulação e uso das emoções em contextos pessoais, sociais e profissionais. Essa capacidade permite ao indivíduo reconhecer seus próprios estados emocionais, interpretar as emoções dos outros e direcioná-las de forma construtiva diante de desafios e pressões do ambiente. No campo profissional, especialmente em áreas marcadas por relações interpessoais intensas, a inteligência emocional contribui para a tomada de decisões, a gestão de conflitos, a motivação e o fortalecimento do desempenho coletivo.

Em seu estudo Mendes *et al* (2024) discorrem que a inteligência emocional na docência se relaciona diretamente à qualidade de vida no trabalho, pois envolve a capacidade de reconhecer, compreender e administrar emoções diante das exigências pedagógicas, relacionais e institucionais da profissão. No contexto escolar, essa competência favorece a construção de ambientes mais acolhedores, a gestão de conflitos, a empatia e o fortalecimento das relações entre professores, alunos e demais sujeitos da comunidade educativa. Além de contribuir para o equilíbrio emocional do docente, a inteligência emocional auxilia na redução do estresse e na promoção de práticas pedagógicas mais sensíveis e eficazes. Neste sentido, investir no desenvolvimento emocional dos professores constitui uma estratégia relevante para melhorar o bem-estar profissional e a qualidade do processo educativo.

Quadro 2 - Princípios da inteligência emocional na docência e sua relação com a qualidade de vida

PRINCÍPIO	CONCEITO
Autoconhecimento emocional	Capacidade de reconhecer os próprios sentimentos, compreender suas causas e identificar como eles influenciam a prática docente e as relações escolares.
Autocontrole	Habilidade de gerenciar emoções, impulsos e reações diante de situações desafiadoras, como conflitos, indisciplina e pressões do cotidiano escolar.
Empatia	Capacidade de compreender as emoções, necessidades e dificuldades dos alunos, favorecendo relações pedagógicas mais respeitosas e humanizadas.
Gestão de conflitos	Competência para lidar com tensões em sala de aula de forma equilibrada, buscando soluções justas, respeitosas e construtivas.
Resiliência	Capacidade de enfrentar adversidades, adaptar-se às dificuldades e manter o equilíbrio diante das exigências da profissão docente.
Relações interpessoais saudáveis	Construção de vínculos baseados no respeito, na escuta, na colaboração e na comunicação adequada com alunos, colegas e comunidade escolar.
Qualidade de vida no trabalho	Condição relacionada ao bem-estar físico, emocional e social do professor, associada às condições de trabalho, ao equilíbrio pessoal e à satisfação profissional.
Educação emocional	Processo de desenvolvimento da consciência e da regulação das emoções, contribuindo para uma atuação docente mais equilibrada e para um ambiente escolar mais positivo.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) adaptado de Mendes *et al* (2024)

Portanto, em seu estudo Mendes *et al* (2024) concluem que o desenvolvimento da inteligência emocional para docentes apresenta benefícios significativos para a prática pedagógica, para o bem-estar profissional e para a qualidade das relações escolares. Professores que desenvolvem habilidades emocionais tendem a lidar melhor com conflitos, reduzir níveis de estresse, fortalecer vínculos interpessoais e construir ambientes de aprendizagem mais acolhedores. Essa competência também favorece a satisfação profissional e pode contribuir para a permanência dos docentes na carreira. Dessa forma, investir na inteligência emocional na formação inicial e continuada torna-se uma estratégia relevante para qualificar o ensino e promover o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes.

O estudo de Rodrigues *et al* (2026), analisou a relação entre inteligência emocional, conflito trabalho-família, motivação intrínseca e desempenho docente, a partir de uma pesquisa quantitativa realizada com 309 professores de escolas públicas brasileiras. Os resultados indicaram que a inteligência emocional impacta positivamente o desempenho no trabalho e a motivação intrínseca, além de contribuir para a redução do conflito trabalho-família. Também se constatou que a motivação intrínseca exerce

efeito direto sobre o desempenho docente e atua como mediadora entre inteligência emocional e desempenho profissional. Como conclusão, a pesquisa reforça a importância de inserir a inteligência emocional na formação e no desenvolvimento profissional dos professores, considerando seu potencial para fortalecer o bem-estar, a motivação e a qualidade da atuação docente.

O estudo de Silva (2024) apresenta um produto educacional voltado à formação docente, com foco na autorregulação, tecnodocência e mapas mentais como estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais. A inteligência emocional é compreendida como uma habilidade relacionada à compreensão e ao controle das próprias emoções, bem como à gestão dos comportamentos nas relações com os outros. A autorregulação, por sua vez, é apresentada como a capacidade de gerenciar pensamentos, emoções e ações de modo planejado, monitorado e avaliado, favorecendo maior autonomia profissional. Como resultado (quadro 3), o material indica que essas práticas podem contribuir para uma atuação pedagógica mais equilibrada, consciente e organizada, promovendo bem-estar docente, redução do estresse e melhoria das relações no ambiente escolar.

Quadro 3 - Estratégias de autorregulação na formação docente

ESTRATÉGIA	CONCEITO
Autoavaliação regular	Consiste em promover momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas e emocionais, permitindo que o professor identifique desafios, reações e formas de aprimoramento.
Planejamento de metas	Refere-se à definição de objetivos claros, alcançáveis e organizados para o desenvolvimento das competências emocionais e pedagógicas.
Monitoramento de emoções	Envolve o registro e a identificação das emoções predominantes no cotidiano escolar, relacionando-as às situações que geram estresse, ansiedade ou outras reações emocionais.
Técnicas de mindfulness	Correspondem a práticas de atenção plena, respiração consciente e meditação breve, utilizadas para reduzir o estresse, recuperar o foco e manter a calma.
Pausas programadas	São momentos curtos de descanso e reflexão durante a rotina escolar, voltados à prevenção da sobrecarga emocional e do esgotamento mental.
Feedback e autorreforço	Consistem na revisão das próprias práticas, no reconhecimento dos avanços e na valorização das conquistas alcançadas pelo professor.
Resolução de problemas	Propõe uma organização em etapas para identificar problemas, levantar soluções, avaliar alternativas, implementar ações e refletir sobre os resultados.
Criação de redes de apoio	Refere-se à formação de grupos ou pares de trabalho para compartilhamento de experiências, dificuldades, feedback e suporte emocional entre professores.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) adaptado de Silva (2024)

A inteligência emocional e o fazer docente no Ensino Fundamental evidenciam-se como dimensões interdependentes na prática pedagógica, especialmente diante de situações de indisciplina, conflitos interpessoais e pressões institucionais. Sob a perspectiva dos professores, essa competência é reconhecida como essencial para lidar com as demandas emocionais do cotidiano escolar, embora ainda existam dificuldades relacionadas à ausência de preparo formal na formação inicial. As narrativas docentes indicam sentimentos de sobrecarga, frustração e desmotivação, mas também revelam estratégias de enfrentamento, como o apoio entre pares, o autocuidado, a reflexão sobre a prática e a valorização dos vínculos afetivos com os estudantes. Neste cenário, a inteligência emocional apresenta-se como recurso relevante para fortalecer a resiliência, a empatia, o diálogo e a construção de relações pedagógicas mais humanas e significativas (Julidore; Silva, 2025).

Neste cenário, o estudo realizado por Kripka (2013) , evidencia que a inteligência emocional exerce influência significativa no trabalho docente, especialmente por envolver a capacidade de compreender, administrar e direcionar as emoções nas relações pedagógicas. No contexto escolar, essa competência contribui para que o professor lide melhor com frustrações, conflitos, ansiedade e desafios próprios do processo de ensino-aprendizagem. A análise também destaca que emoção, motivação e afetividade interferem diretamente na aprendizagem dos estudantes e na eficiência da atuação docente. Dessa forma, desenvolver a inteligência emocional favorece relações mais equilibradas com alunos e colegas, amplia a capacidade de mediação em sala de aula e contribui para a formação de um profissional mais competente, humano e realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo permitem compreender que a inteligência emocional constitui uma dimensão relevante para o exercício da docência na Educação Básica, especialmente por sua relação com a saúde mental, a qualidade das relações escolares e o enfrentamento das demandas pedagógicas, sociais e emocionais presentes no cotidiano escolar.

A atividade docente, conforme discutido ao longo do artigo, revela-se como uma prática complexa, que ultrapassa a transmissão de conteúdos e envolve formação humana, planejamento, mediação pedagógica, gestão de conflitos, adaptação às transformações educacionais e interação constante com diferentes sujeitos da comunidade escolar. Nesse cenário, as condições de trabalho, a sobrecarga, a desvalorização profissional, a escassez de recursos e as exigências institucionais aparecem como fatores que intensificam os desafios da profissão e interferem diretamente no bem-estar dos professores.

A saúde mental docente, nesse contexto, deve ser compreendida de forma ampla, considerando os aspectos individuais, sociais, institucionais e laborais que influenciam a qualidade de vida dos profissionais da educação. A literatura analisada evidencia que manifestações como estresse, ansiedade, cansaço excessivo, desmotivação, Burnout e afastamentos do trabalho não podem ser interpretadas apenas como questões individuais, pois estão vinculadas às condições concretas em que a docência se realiza. Assim, torna-se necessário reconhecer que o cuidado com a saúde mental dos

professores depende tanto de estratégias pessoais de autocuidado e autorregulação quanto de políticas institucionais de apoio, valorização profissional e melhoria das condições de trabalho.

Nesse sentido, a inteligência emocional apresenta-se como uma estratégia importante para fortalecer a atuação docente e contribuir para a promoção da saúde mental no ambiente escolar. Ao favorecer o autoconhecimento, o autocontrole, a empatia, a resiliência, a escuta e a gestão de conflitos, essa competência possibilita ao professor lidar de modo mais equilibrado com situações de indisciplina, pressões institucionais, frustrações e conflitos interpessoais. Além disso, o desenvolvimento de competências emocionais contribui para a construção de vínculos mais saudáveis com os estudantes, para a organização de ambientes de aprendizagem mais acolhedores e para práticas pedagógicas mais humanizadas.

Diante da problemática proposta, conclui-se que os principais desafios da inteligência emocional na docência estão relacionados à ausência de preparo formal sobre competências emocionais na formação inicial e continuada, à precarização do trabalho docente, à sobrecarga profissional, à falta de apoio institucional e aos impactos da profissão sobre a saúde mental dos professores. Por outro lado, suas possibilidades estão vinculadas à promoção de práticas mais reflexivas, empáticas e equilibradas, capazes de favorecer tanto o bem-estar docente quanto a qualidade do processo educativo. Portanto, o estudo reforça a necessidade de ampliar a inserção da educação emocional, das estratégias de autorregulação e das políticas de cuidado na formação e na valorização dos professores da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Vírnia Ponte; VIEIRA, Camilla Araújo Lopes; ALVES, Samara Vasconcelos. Perspectivas acerca do conceito de saúde mental: análise das produções científicas brasileiras. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2022. v. 27, n. 01, pp. 351-361. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232022271.22562019>>. Acesso em: 8 abril. 2026.

ASSIS; Gabriela Lourenço de; SOUSA, Larisse Rosa de; SILVA; Márcia Inês da. SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA- DESAFIOS E POSSIBILIDADES. **Revista da Graduação UNIGOIÁS**. Jan/Jun – 2025.v.5 – nº 1- e002. Disponível em: <https://unigoias.com.br/wp-content/uploads/2025/10/Artigo-2-2025.1.pdf>. Acesso em: 8 abril. 2026.

BASTA, Leandro. Formação docente e os desafios da educação básica no século XXI. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 12, n. 32, p. 42–65, 2025. DOI: 10.55028/pdres.v12i32.22820. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/22820>. Acesso em: 8 abril. 2026.

BOLLOS, Rubens. Janeiro Branco: um olhar sobre a vida e a saúde mental do professor. **Revista educação**.2025. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2025/01/23/janeiro-branco-professor/>. Acesso em: 18 abril. 2026.

FERRAZ, Anderson Claiton; ARAÚJO, Mauro Sérgio Teixeira de; JUNGER, Alex Paubel. BÁSICA ACERCA DA ATIVIDADE DOCENTE E DO PAPEL DA ESCOLA. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 2, p. 99-116, 2020.Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Mauro-Araujo-4/publication/347847690_ANALISE_DAS_PERCEPCOES_DE_ALUNOS_DA_EDUCACAO_BASICA_A_CERCA_DA_ATIVIDADE_DOCENTE_E_DO_PAPEL_DA_ESCOLA/links/6162450c0bf51d48176436b5/ANALISE-DAS-PERCEPCOES-DE-ALUNOS-DA-EDUCACAO-BASICA-ACERCA-DA-ATIVIDADE-DOCENTE-E-DO-PAPEL-DA-ESCOLA.pdf.Acesso em: 04 abr,2026.

JULIDORI, Luzia Cecília da Costa; SILVA, Luzia Cecília Da Costa. **INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E O FAZER DOCENTE: PERSPECTIVAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**.In: Anais do Congresso Metodista – 2025. Anais. São Bernardo do Campo (SP) Umesp, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/congresso-metodista-2025/1267986-INTELEGENCIA-EMOCIONAL-E-O-FAZER-DOCENTE--PERSPECTIVAS-DO-ENSINO-FUNDAMENTAL-II>. Acesso em: 06 abril. 2026.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute. **A INFLUÊNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO TRABALHO DOCENTE**. Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática – ISSN 2178–034X.2013.Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/files/XIENEM/pdf/1653_306_ID.pdf.Acesso em: 12 abril. 2026.

LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Resenha:Pedagogia e pedagogos, para quê?. José Carlos Libâneo. 2010.São Paulo: **Cortez**, 2005. 200p. (8. ed.). Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=Px0PzPQAAAAJ&citation_for_view=Px0PzPQAAAAJ:DJbcl8HfkQkC.Acesso em: 28 abril,2026.

LOURENÇO, Vanessa Ramos; VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti. A docência e o cotidiano da escola pública: influências na saúde mental do professor. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e593985967-e593985967, 2020.Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/5967/5240>. Acesso em: 8 maio 2026.

MENDES, Márcia Cristiane Ferreira; MARTINS, Evaneide Dourado; MOURA, Anaisa Alves de; MENDES, Josiane Lima. A IMPORTÂNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES.10 Anos de CONEDU. **Formação de professores** (Vol. 3)

ISBN: 978-65-5222-025-7. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2024/GT1/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD5_ID4875_TB2107_02102024161549.pdf. Acesso em: 04 abril, 2026.

OLIVEIRA, SONARA MARIA LOPES DE; PASCHOAL, JAQUELINE DELGADO. A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO DIREITO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS DETERMINAÇÕES E PARADOXOS DA LEGISLAÇÃO. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 36, n. 3, p. 1176-1195, set. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932020000301176&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 maio 2026.

RODRIGUES, E. S *et al.* Inteligência Emocional e Desempenho Docente: Os Efeitos do Conflito Trabalho-Família e da Motivação. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 32, p. 1-39, 2026. ISSN: 2965-6672. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/inteligencia-emocional-e-desempenho-docente-os-efeitos-do-conflito-trabalho-familia-e-da-motivacao>. Acesso em: 18 maio. 2026.

SANTOS, Mariade Fatima Alves dos; NASCIMENTO, João Vitor Alves do; SILVA, Isaura Caroline Abrantes; LEITE JUNIOR, Francisco Francinete. Saúde Mental e Autocuidado dos Professores da Educação Básica: Relato de Experiência do Projeto PSIEDUC. ID on line. **Revista de psicologia**, [S. l.], v. 19, n. 76, p. 176–188, 2025. DOI: 10.14295/online.v19i76.4188. Disponível em: <https://online.emnuvens.com.br/id/article/view/4188>. Acesso em: 8 maio. 2026.

SCHUCHTER, Lúcia Helena; LOMBA, Maria Lúcia de Resende. DOCÊNCIA, PROFISSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E REFERENCIAIS TEÓRICOS. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.4623. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4623>. Acesso em: 8 maio. 2026.

SILVA, Lidiane Aparecida Vieira Bernardes. **Estratégias de autorregulação na formação docente**. Orientação: Rita de Cássia L. B. Rodrigues. 1. ed. Lorena, SP: Ed. da Autora, 2024. E-book. ISBN 978-65-01-21057-5.

Disponível em: <https://www.ppgpe.eel.usp.br/sites/files/www.ppgpe.eel.usp.br/publico/2025-01/Estrat%C3%A9gias%20de%20Autorregula%C3%A7%C3%A3o%20na%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Docente.pdf>. Acesso em: 8 maio. 2026.

A IMPORTANCIA DA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM



THE IMPORTANCE OF THE RELATIONSHIP BETWEEN FAMILY AND SCHOOL IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

CRISTINA VITAL MAYER

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Magister (2011); especialista em. Psicopedagogia pela Universidade Anhembi Morumbi (2013); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Professora Elza Maia Costa Freire.

RESUMO

A relação entre família e escola possui papel fundamental no desenvolvimento educacional dos estudantes, contribuindo para a formação intelectual, social e emocional das crianças e adolescentes. A participação familiar na vida escolar favorece o desempenho acadêmico, fortalece vínculos afetivos e auxilia no processo de aprendizagem. Da mesma forma, a escola exerce importante função na construção do conhecimento, na formação cidadã e no desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da parceria entre família e escola no processo educativo, destacando os papéis de cada instituição, os principais desafios existentes nessa relação e estratégias capazes de fortalecer essa aproximação. A pesquisa fundamenta-se em reflexões teóricas sobre educação, aprendizagem e participação familiar no ambiente escolar. Conclui-se que a construção de uma relação baseada no diálogo, na cooperação e na participação contribui significativamente para uma educação mais democrática, inclusiva e de qualidade.

Palavras-chave: Relação Família-Escola; Ensino-Aprendizagem; Participação Familiar; Desenvolvimento Educacional; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The relationship between family and school plays a fundamental role in the educational development of students, contributing to the intellectual, social, and emotional development of children and adolescents. Family participation in school life favors academic performance, strengthens affective bonds, and assists in the learning process. Similarly, the school plays an important role in the construction of knowledge, in civic education, and in the development of students' social skills. This article aims to analyze the importance of the partnership between family and school in the educational process, highlighting the roles of each institution, the main challenges in this relationship, and strategies capable of strengthening this approach. The research is based on theoretical reflections on education, learning, and family participation in the school environment. It concludes that building a relationship based on dialogue, cooperation, and participation contributes significantly to a more democratic, inclusive, and quality education.

Keywords: Family-School Relationship; Teaching-Learning; Family Participation; Educational Development; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo fundamental para a formação do indivíduo e para o desenvolvimento da sociedade. Nesse contexto, tanto a família quanto a escola desempenham papéis essenciais na construção do conhecimento, dos valores e das habilidades necessárias para a vida em sociedade. A família é considerada o primeiro espaço de convivência da criança, sendo responsável pelos primeiros ensinamentos relacionados ao respeito, à convivência social e aos princípios éticos. Já a escola possui a função de ampliar esses conhecimentos por meio da formação intelectual, social e cultural dos estudantes.

A relação entre família e escola tem sido amplamente discutida no campo educacional devido à sua importância para o desenvolvimento escolar e emocional dos alunos. Quando existe diálogo, participação e cooperação entre essas duas instituições, os estudantes tendem a apresentar melhores resultados no processo de aprendizagem, além de maior motivação, segurança e desenvolvimento social.

Entretanto, diversos desafios dificultam essa parceria, como a falta de tempo dos responsáveis, problemas socioeconômicos, dificuldades de comunicação e a ausência de participação familiar na vida escolar dos estudantes. Diante dessa realidade, torna-se necessário refletir sobre estratégias capazes de fortalecer a aproximação entre família e escola, promovendo uma educação mais participativa e significativa.

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da relação entre família e escola no desenvolvimento educacional dos alunos, destacando os papéis de cada instituição, os desafios existentes nessa parceria e possíveis estratégias para fortalecer essa relação no ambiente escolar.

O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO

A família representa o primeiro grupo social do qual a criança participa. É nesse ambiente que ela aprende valores, hábitos, formas de convivência e comportamentos que influenciarão diretamente sua formação pessoal e social. Antes mesmo do ingresso na escola, a criança já possui conhecimentos adquiridos em sua convivência familiar, demonstrando que a educação começa no ambiente doméstico.

Os responsáveis possuem importante função no acompanhamento da vida escolar dos filhos. A participação familiar no cotidiano escolar contribui significativamente para o desempenho acadêmico, pois demonstra interesse, incentivo e valorização da educação. Atitudes simples, como acompanhar tarefas, participar de reuniões e dialogar sobre a rotina escolar, fortalecem o vínculo da criança com os estudos.

Além disso, a família exerce papel fundamental no desenvolvimento emocional dos estudantes. Crianças que recebem apoio, incentivo e atenção tendem a apresentar maior confiança, autonomia e interesse pela aprendizagem. O ambiente familiar também influencia diretamente na disciplina, na responsabilidade e no comportamento social do aluno dentro da escola.

Segundo Paulo Freire, a educação deve ocorrer de forma coletiva e participativa, considerando a realidade social dos indivíduos. Dessa forma, a família não pode ser vista apenas como espectadora do processo educativo, mas como parte ativa na formação integral do estudante.

Entretanto, muitas famílias enfrentam dificuldades para acompanhar a vida escolar dos filhos devido à rotina de trabalho, problemas financeiros ou falta de acesso à informação. Mesmo assim, é importante destacar que pequenas ações de participação já podem gerar impactos positivos no desenvolvimento educacional das crianças e adolescentes.

O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

A escola possui a função de sistematizar os conhecimentos historicamente construídos pela sociedade, promovendo o desenvolvimento intelectual, cultural e social dos estudantes. Além da transmissão de conteúdos, a instituição escolar também contribui para a formação ética, crítica e cidadã dos indivíduos.

O ambiente escolar é responsável por proporcionar experiências de convivência coletiva, respeito às diferenças e desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais. Nesse espaço, os alunos aprendem não apenas conteúdos acadêmicos, mas também valores relacionados à cooperação, solidariedade e convivência democrática.

O professor desempenha papel essencial nesse processo, atuando como mediador da aprendizagem e incentivando o desenvolvimento dos estudantes de maneira significativa. A prática pedagógica deve considerar as diferentes realidades sociais e culturais presentes no ambiente escolar, buscando promover uma educação inclusiva e participativa.

A escola também possui importante responsabilidade na aproximação com as famílias. A criação de canais de comunicação eficientes, reuniões, projetos pedagógicos e eventos escolares contribui para fortalecer os vínculos entre comunidade escolar e responsáveis. Quando a escola valoriza a participação familiar, cria-se um ambiente mais acolhedor e favorável ao desenvolvimento dos alunos.

De acordo com Lev Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais. Dessa maneira, a escola torna-se espaço fundamental para a construção do conhecimento e das relações sociais que contribuem para a formação integral do indivíduo.

A PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A parceria entre família e escola é essencial para o sucesso do processo educativo. Quando ambas atuam de forma conjunta, os alunos percebem maior apoio e incentivo em sua trajetória escolar, o que favorece o desenvolvimento da aprendizagem e da convivência social.

A comunicação entre pais, responsáveis e professores é um dos principais elementos dessa parceria. O diálogo constante permite identificar dificuldades, acompanhar o desempenho dos estudantes e buscar soluções coletivas para os desafios encontrados no ambiente escolar. Além disso, fortalece a confiança entre família e escola, promovendo maior participação dos responsáveis na educação dos filhos.

As reuniões escolares representam importantes oportunidades para troca de informações e aproximação entre escola e comunidade. Nesses momentos, os responsáveis podem conhecer melhor a realidade escolar, acompanhar o rendimento dos estudantes e participar das decisões relacionadas ao processo educativo.

Outro aspecto importante é a participação familiar em projetos, eventos e atividades promovidas pela escola. Essas ações fortalecem o sentimento de pertencimento e demonstram aos alunos que a educação é valorizada tanto pela família quanto pela instituição escolar.

A parceria entre família e escola contribui ainda para a redução de problemas relacionados à indisciplina, evasão escolar e baixo rendimento acadêmico. Quando os estudantes percebem que existe acompanhamento e interesse por parte dos responsáveis, tendem a apresentar maior comprometimento com os estudos.

Nesse sentido, a construção de uma relação baseada no respeito, no diálogo e na cooperação é fundamental para garantir uma educação mais significativa e humanizada.

DIFICULDADES NA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

Apesar da importância dessa parceria, diversos fatores dificultam a aproximação entre família e escola. Um dos principais desafios está relacionado à falta de tempo dos responsáveis, especialmente em famílias nas quais os pais possuem longas jornadas de trabalho e poucas oportunidades de acompanhar a rotina escolar dos filhos.

Outro problema frequente é a dificuldade de comunicação entre escola e família. Em muitos casos, os responsáveis procuram a escola apenas diante de situações problemáticas, o que pode gerar distanciamento e falta de participação no cotidiano escolar.

Questões socioeconômicas também influenciam diretamente nessa relação. Famílias em situação de vulnerabilidade social muitas vezes enfrentam dificuldades financeiras, emocionais e estruturais que impactam o acompanhamento da vida escolar das crianças e adolescentes.

Além disso, existem situações em que a escola responsabiliza exclusivamente a família pelos problemas de aprendizagem, enquanto algumas famílias transferem totalmente para a escola a responsabilidade pela educação dos filhos. Essa divisão de responsabilidades prejudica o trabalho coletivo e dificulta o desenvolvimento dos estudantes.

Os impactos causados pela pandemia da COVID-19 também evidenciaram desafios importantes nessa relação. Durante o ensino remoto, muitas famílias enfrentaram dificuldades para auxiliar os alunos nas atividades escolares, especialmente devido à falta de acesso à internet, equipamentos tecnológicos e conhecimentos pedagógicos.

Ainda sobre a COVID-19, provocou profundas mudanças na relação entre família, escola e estudantes. O período de isolamento social gerou insegurança, medo, ansiedade e dificuldades emocionais tanto para os alunos quanto para as famílias e profissionais da educação. Muitos estudantes apresentaram desmotivação, dificuldades de aprendizagem, alterações no comportamento e problemas relacionados à socialização após o retorno das aulas presenciais. Além disso, diversas famílias enfrentaram perdas financeiras, luto e sobrecarga emocional, o que dificultou ainda mais o acompanhamento da vida escolar das crianças e adolescentes. Os professores também precisaram adaptar rapidamente suas práticas pedagógicas ao ensino remoto, enfrentando desafios tecnológicos e emocionais durante esse processo. Nesse contexto, tornou-se ainda mais evidente a importância do acolhimento, do diálogo e da parceria entre família e escola para auxiliar na recuperação emocional e educacional dos estudantes no período pós-pandemia.

Dessa forma, torna-se necessário desenvolver estratégias que promovam maior aproximação, acolhimento e participação entre família e escola, considerando as diferentes realidades sociais presentes no contexto educacional.

Outro aspecto importante observado no ambiente escolar refere-se aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, alterações comportamentais ou dificuldades no desenvolvimento emocional e social. Em muitos casos, a escola identifica sinais que podem indicar a necessidade de acompanhamento especializado, realizando orientações e encaminhamentos para que as famílias procurem atendimento nos serviços de saúde, como postos de saúde, psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas ou outros profissionais especializados. Esse processo demonstra que a educação não acontece de forma isolada, sendo necessário o trabalho conjunto entre escola, família e profissionais da saúde para garantir melhores condições de desenvolvimento aos estudantes. Após o período da pandemia da COVID-19, aumentaram significativamente os relatos de ansiedade, dificuldades de concentração, insegurança emocional e defasagens na aprendizagem, tornando ainda mais importante esse acompanhamento multidisciplinar. Entretanto, muitas famílias encontram dificuldades no acesso aos serviços públicos de saúde, o que pode atrasar diagnósticos e intervenções necessárias para auxiliar os alunos em seu processo educacional.

ESTRATÉGIAS PARA FORTALECER A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

O fortalecimento da relação entre família e escola depende da construção de práticas que favoreçam o diálogo, a participação e a cooperação entre todos os envolvidos no processo educativo.

Uma das principais estratégias é a criação de canais de comunicação mais acessíveis e eficientes. O uso de aplicativos, grupos de mensagens, reuniões virtuais e comunicados digitais pode facilitar o contato entre escola e responsáveis, permitindo maior acompanhamento da vida escolar dos estudantes.

A realização de projetos pedagógicos envolvendo a comunidade escolar também contribui para aproximar as famílias da escola. Feiras culturais, apresentações, oficinas, palestras e eventos comemorativos possibilitam maior integração e participação dos responsáveis no ambiente escolar.

Outra estratégia importante é o acolhimento das famílias pela equipe escolar. Muitas vezes, os responsáveis sentem insegurança ou dificuldades em participar da rotina escolar. Assim, é fundamental que a escola desenvolva práticas de escuta, respeito e valorização das diferentes realidades familiares.

A gestão democrática também desempenha papel relevante nesse processo, permitindo que famílias participem das decisões escolares por meio de conselhos, reuniões e debates coletivos. Essa participação fortalece o compromisso compartilhado com a educação dos estudantes.

Além disso, é importante que professores e gestores compreendam que família e escola possuem funções complementares. Ambas devem atuar de maneira colaborativa, buscando sempre o desenvolvimento integral dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre família e escola possui grande importância para o desenvolvimento educacional, social e emocional dos estudantes. A participação familiar no acompanhamento da vida escolar contribui para melhorar o desempenho acadêmico, fortalecer vínculos afetivos e promover maior interesse pela aprendizagem.

Da mesma forma, a escola exerce papel fundamental na formação intelectual e cidadã dos indivíduos, sendo responsável pela construção de conhecimentos e experiências que favorecem o desenvolvimento integral dos alunos.

Entretanto, diversos desafios ainda dificultam essa parceria, como problemas de comunicação, falta de tempo dos responsáveis e desigualdades sociais. Diante disso, torna-se necessário desenvolver estratégias que fortaleçam o diálogo, a participação e a cooperação entre família e escola.

Conclui-se que a educação de qualidade depende do trabalho conjunto entre essas duas instituições. Quando família e escola atuam de forma integrada, os estudantes encontram melhores condições para aprender, desenvolver-se e exercer plenamente sua cidadania.

REFERÊNCIAS

Paulo Freire. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Lev Vygotsky. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Jean Piaget. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL COMO ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

ACTIVE METHODOLOGIES IN ELEMENTARY EDUCATION AS A STRATEGY FOR MEANINGFUL LEARNING



DAIANE PAULA DA SILVA

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Paulista (2013); Licenciatura em Educação Especial pelo Centro Universitário ETEP (2025); Bacharel em Direito pela Universidade Metodista de São Paulo (2016); Especialista em Educação Inclusiva pelas Faculdades Integradas Campos Salles (2021); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Municipal de São Paulo, Diretora Escolar da Rede Estadual de São Paulo

RESUMO

As transformações sociais e tecnológicas contemporâneas têm provocado mudanças significativas nas demandas educacionais, exigindo a adoção de práticas pedagógicas capazes de promover aprendizagens mais significativas e o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. Nesse contexto, as metodologias ativas destacam-se como estratégias pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo educativo, promovendo autonomia, pensamento crítico e participação ativa. O presente artigo tem como objetivo analisar a contribuição das metodologias ativas para o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores como Moran (2018), Bacich e Moran (2018), Valente (2019), Libâneo (2013) e Zabala (1998), além de documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular. Os resultados indicam que a adoção de metodologias ativas contribui para o engajamento dos estudantes, para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais e para a melhoria dos resultados educacionais. Conclui-se que a implementação dessas metodologias exige mudanças na cultura escolar, na formação docente e na organização pedagógica, sendo fundamental o papel da gestão escolar no incentivo à inovação educacional.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Ensino Fundamental; Aprendizagem significativa; Inovação pedagógica; Protagonismo estudantil.

ABSTRACT

Contemporary social and technological transformations have brought about significant changes in educational demands, requiring the adoption of pedagogical practices capable of promoting more meaningful learning and the development of essential 21st-century skills. In this context, active methodologies stand out as pedagogical strategies that place the student at the center of the educational process, promoting autonomy, critical thinking, and active participation. This article aims to analyze the contribution of active methodologies to strengthening teaching and learning processes in elementary education. This is a bibliographical research, based on authors such as Moran (2018), Bacich and Moran (2018), Valente (2019), Libâneo (2013), and Zabala (1998), as well as normative documents such as the National Common Curricular Base. The results indicate that the adoption of active methodologies contributes to student engagement, the development of cognitive and socio-emotional skills, and the improvement of educational outcomes. It is concluded that the implementation of these methodologies requires changes in school culture, teacher training, and pedagogical organization, with the role of school management being fundamental in encouraging educational innovation.

Keywords: Active methodologies; Elementary education; Meaningful learning; Pedagogical innovation; Student protagonism.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de responder às transformações sociais decorrentes do avanço tecnológico, da ampliação do acesso à informação e das novas demandas do mundo do trabalho. Nesse contexto, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na transmissão de conteúdos, buscando estratégias que favoreçam o desenvolvimento de competências relacionadas à autonomia, ao pensamento crítico e à resolução de problemas.

O modelo tradicional de ensino, baseado na centralidade do professor como transmissor do conhecimento e no estudante como receptor passivo, tem sido questionado por diversos estudiosos da educação. Esse modelo, embora tenha contribuído historicamente para a organização do ensino escolar, apresenta limitações diante das necessidades atuais de formação integral dos estudantes.

Segundo Moran (2018), o estudante contemporâneo precisa ser preparado para aprender continuamente, lidar com informações complexas e atuar de forma colaborativa. Nesse sentido, as metodologias ativas surgem como importante alternativa pedagógica para a construção de aprendizagens mais significativas.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) também reforça a necessidade de desenvolvimento de competências gerais como pensamento crítico, comunicação, cultura digital, responsabilidade e autonomia, o que exige práticas pedagógicas mais participativas e centradas no estudante.

Dessa forma, torna-se fundamental discutir o papel das metodologias ativas no contexto do Ensino Fundamental, analisando suas contribuições, seus desafios e suas possibilidades de implementação na escola pública.

O CONCEITO DE METODOLOGIAS ATIVAS E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

As metodologias ativas podem ser definidas como estratégias pedagógicas que colocam o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, promovendo sua participação ativa na construção do conhecimento.

Segundo Bacich e Moran (2018), essas metodologias baseiam-se no princípio de que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando o estudante participa de forma ativa, refletindo, investigando e aplicando os conhecimentos em situações práticas.

Essa concepção dialoga com a teoria da aprendizagem significativa, segundo a qual o conhecimento é construído a partir da relação entre novos conteúdos e conhecimentos prévios. Quando o estudante participa ativamente do processo educativo, a aprendizagem tende a tornar-se mais duradoura e relevante.

Valente (2019) destaca que as metodologias ativas favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

Outro aspecto importante refere-se ao papel da experiência no processo educativo. As metodologias ativas valorizam a aprendizagem por meio da prática, da investigação e da resolução de problemas, aproximando o ensino da realidade dos estudantes.

Nesse contexto, o professor assume papel de mediador do conhecimento, orientando o processo de aprendizagem e promovendo situações que favoreçam a construção do saber.

PRINCIPAIS METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS AO ENSINO FUNDAMENTAL

Diversas metodologias ativas podem ser utilizadas no Ensino Fundamental, adaptadas à faixa etária dos estudantes e às condições da escola.

Entre as principais destacam-se:

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

A aprendizagem baseada em projetos consiste no desenvolvimento de atividades que envolvem investigação, pesquisa e resolução de problemas reais ou simulados. Essa metodologia permite o desenvolvimento da autonomia e da capacidade investigativa dos estudantes.

Segundo Hernández (1998), os projetos pedagógicos favorecem a integração dos conteúdos curriculares e promovem maior significado para a aprendizagem.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Essa metodologia utiliza situações-problema como ponto de partida para a aprendizagem, incentivando o raciocínio crítico e a busca por soluções.

SALA DE AULA INVERTIDA

A sala de aula invertida propõe a inversão da lógica tradicional, permitindo que o estudante tenha contato prévio com o conteúdo e utilize o tempo em sala para aprofundamento e discussão.

ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

A rotação por estações organiza a sala em diferentes espaços de aprendizagem, permitindo atividades diversificadas.

Essas metodologias contribuem para tornar o ensino mais dinâmico e participativo.

O PAPEL DO PROFESSOR NA IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

A implementação das metodologias ativas exige uma transformação significativa na atuação docente, especialmente no que se refere à superação de práticas pedagógicas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdo. Nesse contexto, o professor passa a desempenhar o papel de mediador da aprendizagem, organizando situações didáticas que favoreçam a construção do conhecimento pelos estudantes.

Segundo Libâneo (2013), o trabalho docente deve estar orientado pela intencionalidade pedagógica, ou seja, pela capacidade de organizar experiências educativas que promovam o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes. Nesse sentido, o professor que utiliza metodologias ativas precisa planejar suas aulas de forma estratégica, considerando os objetivos de aprendizagem, os conhecimentos prévios dos estudantes e as diferentes formas de participação.

Essa mudança de paradigma exige também o desenvolvimento de novas competências profissionais, como a capacidade de elaborar propostas pedagógicas investigativas, estimular o protagonismo dos estudantes e promover o trabalho colaborativo. O professor deixa de ocupar a posição de único detentor do conhecimento e passa a atuar como facilitador da aprendizagem, incentivando a autonomia intelectual dos estudantes.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem. Nas metodologias ativas, o professor precisa observar o desenvolvimento dos estudantes, identificar dificuldades e propor intervenções pedagógicas adequadas. Esse acompanhamento exige escuta pedagógica, sensibilidade didática e capacidade de adaptação das estratégias de ensino.

Além disso, a utilização das metodologias ativas exige planejamento mais elaborado, uma vez que as atividades precisam ser estruturadas de forma a promover participação efetiva e aprendizagem significativa. Isso implica organização do tempo pedagógico, definição clara dos objetivos e elaboração de instrumentos avaliativos coerentes com as propostas desenvolvidas.

A formação continuada também constitui elemento essencial nesse processo. Muitos professores não tiveram contato com metodologias ativas em sua formação inicial, o que torna fundamental a oferta de programas de formação que possibilitem o desenvolvimento dessas competências.

Dessa forma, a implementação das metodologias ativas não depende apenas da vontade individual do professor, mas do desenvolvimento profissional docente e do apoio institucional, especialmente por meio da gestão escolar e das políticas de formação continuada.

BENEFÍCIOS PEDAGÓGICOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

A adoção das metodologias ativas apresenta diversos benefícios pedagógicos que contribuem para a melhoria da qualidade da aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos estudantes. Entre esses benefícios destaca-se o aumento do engajamento estudantil, uma vez que a participação ativa tende a despertar maior interesse pelas atividades escolares.

Segundo Moran (2018), a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando o estudante participa ativamente do processo educativo, pois a construção do conhecimento torna-se mais significativa quando relacionada à experiência e à prática. Nesse sentido, as metodologias ativas favorecem a aprendizagem significativa ao permitir que os estudantes estabeleçam relações entre o conteúdo estudado e a realidade.

Outro benefício importante refere-se ao desenvolvimento da autonomia. Quando os estudantes são incentivados a investigar, pesquisar e resolver problemas, desenvolvem maior responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem. Essa autonomia constitui competência fundamental para a formação de sujeitos críticos e participativos.

As metodologias ativas também contribuem para o desenvolvimento das competências socioemocionais, como cooperação, empatia, responsabilidade e comunicação. O trabalho em grupo e as atividades colaborativas favorecem a convivência e o respeito às diferenças, fortalecendo o ambiente escolar.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento do pensamento crítico. Ao serem desafiados a resolver problemas e analisar situações, os estudantes desenvolvem habilidades relacionadas à argumentação, à tomada de decisão e à reflexão.

Além disso, as metodologias ativas contribuem para a redução da passividade em sala de aula, promovendo maior participação e interação entre estudantes e professores. Esse processo favorece a construção de uma cultura escolar mais participativa e dinâmica.

Dessa forma, torna-se evidente que as metodologias ativas constituem importante instrumento para o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para uma educação mais significativa e alinhada às demandas contemporâneas.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Apesar dos benefícios pedagógicos, a implementação das metodologias ativas apresenta desafios significativos, especialmente no contexto da escola pública. Um dos principais desafios refere-se à resistência às mudanças pedagógicas, uma vez que muitos profissionais foram formados em modelos tradicionais de ensino.

Segundo Fullan (2009), as mudanças educacionais não ocorrem de forma imediata, exigindo processos de formação, acompanhamento e apoio institucional. A inovação pedagógica depende de condições organizacionais favoráveis e de uma cultura escolar aberta à mudança.

Outro desafio refere-se à necessidade de formação docente adequada. A ausência de programas de formação voltados à inovação pedagógica pode dificultar a implementação dessas metodologias. Muitos professores relatam dificuldades relacionadas ao planejamento, à gestão da sala de aula e à avaliação nas metodologias ativas.

As condições estruturais também representam desafio importante. A falta de recursos pedagógicos, limitações tecnológicas e turmas numerosas podem dificultar a adoção de práticas diferenciadas. No entanto, é importante destacar que muitas metodologias ativas podem ser implementadas mesmo em contextos com poucos recursos, desde que haja planejamento pedagógico adequado.

O tempo de planejamento também constitui fator relevante. As metodologias ativas exigem preparação mais detalhada das aulas, o que demanda organização do tempo de trabalho docente e apoio institucional.

Outro aspecto importante refere-se à cultura avaliativa das escolas. Sistemas educacionais fortemente baseados em avaliações classificatórias podem dificultar a adoção de práticas pedagógicas mais inovadoras, uma vez que priorizam resultados quantitativos em detrimento do desenvolvimento de competências.

Assim, a superação desses desafios depende do fortalecimento da formação docente, do apoio da gestão escolar e da construção de uma cultura institucional favorável à inovação pedagógica.

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO INCENTIVO À INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

A gestão escolar possui papel fundamental na promoção de práticas pedagógicas inovadoras, incluindo a implementação das metodologias ativas. O incentivo à inovação pedagógica depende, em grande medida, da capacidade da equipe gestora de promover condições institucionais favoráveis ao desenvolvimento dessas práticas.

Segundo Luck (2009), a liderança educacional constitui fator essencial para a melhoria da qualidade da educação, sendo responsabilidade da gestão promover condições que favoreçam o desenvolvimento profissional docente e a inovação pedagógica.

Nesse sentido, a gestão escolar pode atuar promovendo formação continuada, organizando momentos de planejamento coletivo e incentivando a troca de experiências entre os professores. Esses espaços colaborativos permitem a construção coletiva de práticas pedagógicas mais eficazes.

Outro aspecto importante refere-se à criação de um ambiente institucional que valorize a inovação. Escolas que incentivam a experimentação pedagógica e reconhecem o trabalho docente tendem a apresentar maior desenvolvimento institucional.

A gestão também pode atuar no acompanhamento pedagógico das práticas docentes, não com caráter fiscalizador, mas com foco no apoio pedagógico e no fortalecimento do trabalho coletivo.

Além disso, o projeto político-pedagógico deve incorporar a inovação pedagógica como princípio orientador, garantindo coerência entre as propostas pedagógicas e os objetivos institucionais.

Dessa forma, a gestão escolar desempenha papel essencial na construção de uma cultura pedagógica inovadora, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite afirmar que as metodologias ativas representam importante estratégia para o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental,

especialmente por promoverem o protagonismo estudantil e o desenvolvimento de competências essenciais para a formação integral dos estudantes.

Observa-se que a implementação dessas metodologias contribui para a construção de práticas pedagógicas mais participativas, favorecendo o engajamento dos estudantes e o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas. No entanto, torna-se evidente que a adoção dessas estratégias exige mudanças estruturais, pedagógicas e culturais no interior das instituições escolares.

Nesse sentido, a formação docente e o apoio da gestão escolar mostram-se fatores determinantes para o sucesso dessas práticas. Professores que recebem apoio institucional e oportunidades de formação apresentam maior segurança para desenvolver práticas inovadoras.

Também se evidencia que a inovação pedagógica não deve ser compreendida como substituição total das práticas tradicionais, mas como ampliação do repertório pedagógico, permitindo que o professor utilize diferentes estratégias conforme os objetivos educacionais.

Conclui-se que as metodologias ativas constituem importante instrumento para a melhoria da qualidade da educação, desde que implementadas de forma planejada, contextualizada e alinhada aos objetivos pedagógicos da escola.

Dessa forma, a adoção dessas metodologias contribui para a construção de uma escola mais democrática, participativa e comprometida com a formação integral dos estudantes, fortalecendo o papel social da educação pública.

REFERÊNCIAS

- BACCIOTTI, Luciana; GLAT, Rosana. Inclusão escolar: desafios e perspectivas para a formação de professores. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei n. 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/SEESP, 2008.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning. 5. ed. Boston: Allyn & Bacon, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.
- LUCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York, 2006.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994.

ANÁLISE DE BOAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS E NARRATIVAS NO DESENVOLVIMENTO DE DIRETRIZES DE TRABALHO PARA JOGOS INFANTIS



ANALYSIS OF GOOD ARTISTIC AND NARRATIVE PRACTICES IN THE DEVELOPMENT OF WORK GUIDELINES FOR CHILDREN'S GAMES

DANIELLA BARONE DE REZENDE

Graduação em Pedagogia em Faculdade Senac (2022); Especialista em Educação Especial pela Faculdade Faculdade São Luís; Professora PAEE (Atendimento Educacional Especializado) na Emef Rodrigues de Carvalho.

RESUMO

O presente artigo busca analisar o uso de jogos pelo público infantil e suas influências positivas e negativas, e com base nessas influências, analisa boas práticas artísticas e cita diretrizes de trabalho, destacando que a tecnologia faz parte do cotidiano da criança e pode ter efeitos tanto positivos quanto negativos, os quais dependerão da forma como é utilizada e de terem sido observados o bem-estar emocional e psicológico das crianças.

Palavras-chave: Infantil, Jogos, Boas Práticas, Tecnologia, Desenvolvimento Emocional.

ABSTRACT

This article aims to analyze the use of games by children and their positive and negative influences. Based on these influences, it analyzes good artistic practices and cites work guidelines, highlighting that technology is part of a child's daily life and can have both positive and negative effects, which will depend on how it is used and on whether the emotional and psychological well-being of children has been observed.

Keywords: Children, Games, Good Practices, Technology, Emotional Development.

INTRODUÇÃO

O artigo visa desenvolver algumas diretrizes de trabalho de boas práticas para jogos eletrônicos voltados especificamente ao público infantil.

O ponto central será colocar o bem-estar emocional da criança como prioridade. Com o avanço da tecnologia, as crianças têm acesso aos jogos cada vez mais cedo, pois a tecnologia está mais acessível e os pais oferecem aos filhos no lugar das brincadeiras tradicionais. Nas palavras de Diniz:

"Computadores, tablets, smartphones estão cada vez mais disponíveis para que as crianças possam explorar o mundo. Por essa razão, pais e educadores estão diante de um novo desafio, o de educar e auxiliar o desenvolvimento das crianças, uma vez que elas já não se contentam com os meios tradicionais e acabam por exigir meios mais dinâmicos e acelerados. Sendo assim, novas formas de entreter e educar estão sendo desenvolvidas continuamente(...)o acesso à informação é diferente e bastante influenciado pelas plataformas digitais, consequentemente os processos educacionais e de entretenimento tiveram uma grande transformação. Hoje, as crianças são mais independentes, ativas e se adaptam de modo rápido às novas tecnologias." (2016, p.25)

Com a pandemia, o isolamento social e o fechamento das escolas, muitos pais começaram a deixar as crianças o dia todo com celular ou tablet, assistindo desenhos, Youtube e jogando jogos eletrônicos. Os jogos eletrônicos e o uso da tecnologia per si não fazem mal. O que é preocupante é o uso exacerbado dessas tecnologias. Nos dizeres de Pereira:

*"Note-se que o jogo, por si só, reflete um comportamento saudável e desejável do ponto de vista do desenvolvimento das crianças. Neste sentido, e quando utilizados de forma moderada e com conteúdos adequados à idade dos utilizadores, os benefícios dos videojogos podem traduzir-se em ganhos cognitivos (ex. melhoria de capacidades cognitivas), sociais (ex. reforço das relações entre pares) e psicológicos (ex. maior bem-estar psicológico) para os jogadores. (...)A adição aos videojogos online surge associada a múltiplas consequências negativas, que se dividem em: (...Consequências emocionais e psicológicas: **Crianças e adolescentes com manifestações comportamentais de dependência da internet e videojogos podem experimentar um humor deprimido, baixa autoestima, ansiedade social, baixa tolerância à frustração, raiva e sentimentos de culpa e vergonha por não conseguirem controlar os seus comportamentos de dependência.**" (grifo nosso)*

Esse excesso de tecnologia, gera muita ansiedade nas crianças, pois os jogos são dinâmicos e acelerados o que faz com que as crianças fiquem mais aceleradas, pois o raciocínio precisa ser rápido. Além do fato de muitas vezes jogarem jogos violentos ou usarem os jogos como redes sociais e se relacionarem com desconhecidos. Segundo Matos et al.:

"(...) Os dados acima revelam que a alegria é o sentimento da maioria das crianças investigadas, na faixa etária de 4 a 6 anos, 24 (80%) e em 7 a 8 anos 21 (70%). As crianças menores demonstram maior nível de ansiedade porque essa atividade inicialmente é muito complexa e exige ações bastante precisas, tanto no raciocínio em circunstâncias

diferentes, como sua coordenação motora fina é exigida pela “jogabilidade” do jogo. As reações emocionais são importantes indicadores também, quando são analisadas as reações da criança ao perderem o jogo.” (2003, p. 8)

Portanto, é muito importante que os jogos infantis sejam criados pensando nas características desse público e tanto as práticas artísticas quanto narrativas devem levar em conta as peculiaridades do público infantil e devem ser observadas boas práticas para que o desenvolvimento emocional e psicológico da criança seja resguardado.

Além, dos pais e adultos responsáveis, respeitarem a indicação etária de cada jogo, pois se isso não acontecer os efeitos negativos irão prevalecer sobre os positivos.

OS JOGOS ELETRÔNICOS E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Os jogos, as brincadeiras e o lúdico fazem parte do universo infantil. As crianças formam seu conhecimento por meio do brincar, por isso, os jogos e o lúdico são fundamentais para o aprendizado e desenvolvimento infantil. Através do jogo a criança aprende sem perceber, pois, é uma atividade livre, ou nas palavras de Huizinga:

"Chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria (...) O jogo distingue-se da vida “comum” tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa. É esta a terceira de suas características principais: seu isolamento, sua limitação. É “jogado até ao fim” dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui um encaminhamento e um sentido próprios. ” (2019, p. 28-30)

O fato do jogo não ser a vida real é uma característica que encanta tanto as crianças quanto os adultos. Especialmente, no período de pandemia, um período muito difícil, doloroso e em que as famílias tiveram que lidar com muitas situações simultaneamente. Nesse contexto, as crianças acabam passando mais tempo na frente das telas e os jogos eletrônicos acabam sendo uma válvula de escape e transportando as crianças para um universo diferente do real.

Apesar da criança saber que é um jogo, ela vivencia aquele universo por completo. Segundo Huizinga (2019, p.41), a criança joga ou brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada.

As crianças estão cada dia mais conectadas e os jogos eletrônicos estão presentes em seu dia a dia. Elas estão em contato com a tecnologia desde muito pequenas. Por conta desse contato, as crianças têm muita facilidade em utilizar os eletrônicos, e por isso, cada vez mais cedo, começam a jogar os jogos eletrônicos. Nas palavras de Torres:

"As crianças e os jovens, são os principais utilizadores das novas tecnologias, começando muito cedo a lidar com os dispositivos eletrônicos e afins. Como em tudo, o desenvolvimento das novas tecnologias, trouxe aspectos positivos e negativos, ou seja, permitiu o desenvolvimento da sociedade, nomeadamente a facilidade de contacto, o rápido acesso às mais diversas informações, entre outras, mas também acarretou aspetos negativos, como a alteração das relações familiares, o isolamento dos indivíduos, pelo facto de passarem muito tempo em contacto com os mais diversos dispositivos eletrônicos, o desempenho escolar, e também na alteração dos comportamentos das crianças." (2020. p. 19)

O uso da tecnologia no universo infantil possui aspectos positivos e negativos. Os positivos são o desenvolvimento do raciocínio lógico, resolução de problemas e os negativos, podem ser o isolamento, a falta de diálogo, piora no desenvolvimento escolar, agressividade, irritabilidade. Quanto mais tempo a criança passa em frente às telas jogando, menos tempo passa convivendo, se conectando e criando memórias afetivas com sua família e amigos. Isso pode afetar o desenvolvimento escolar, pois pode perder o interesse nos estudos e deixar de fazer as tarefas escolares. Pode fazer com que a criança fique cada vez mais introspectiva, sozinha, ansiosa, frustrada, pois acaba se isolando e tendo menos interações sociais no "mundo real". Segundo Costa et al.:

"Questiona-se a forma como esses eletrônicos afetam a saúde mental e física dos menores, e a relação social com outras crianças. De acordo com os dados da pesquisa empírica realizada pela Secretaria Executiva da Rede Nacional Primeira Infância (2014) sobre o tema "O exagero de tecnologia deixa crianças e adolescentes desconectados do mundo real " evidenciou-se nos depoimentos dos pais e das crianças que o uso excessivo dos aparelhos eletrônicos quando são utilizados de forma indiscriminada trazem grandes riscos para a saúde física, mental e social das crianças, no entanto, viu-se que a ansiedade e agressividade está presente tanto no que refere-se a abstinência ao uso da tecnologia como na utilização frequente dos dispositivos eletrônicos que substituem gradativamente as atividades lúdicas tradicionais nas quais tem a capacidade de favorecer o aspecto interpessoal, afetividade e disciplina, uma vez que, o contato físico promove a ampliação das habilidades cinestésicas." (2015, p.1)

A criança fica tão dependente da tecnologia e dos jogos que podem ficar agressivas ou irritadas quando a utilização destes é restrita ou limitada.

Existem vários jogos e várias plataformas para as crianças. Jogos individuais e outros online, que conseguem jogar com outros jogadores simultaneamente.

O Roblox é uma multiplataforma de jogos que se popularizou entre as crianças brasileiras, mas como é possível criar games de todos os tipos, há inúmeros jogos que possuem uma narrativa que inicialmente seria infantil, com cenários ou temas que atraem as crianças, mas no final a mensagem não é para crianças. Como exemplo o jogo da Peppa Pig do mal no qual a Peppa que é um personagem infantil é usado para encontrar os jogadores e matá-los. O jogo consiste no jogador se esconder da Peppa, pois se ela encontrar dará uma marretada e o jogador morrerá e perderá o jogo.

A faixa etária recomendada para essa plataforma (Roblox), no Brasil, é para crianças acima de 10 anos. Além dessa plataforma, existem vários outros jogos que também se popularizaram na pandemia, como o PKXD que é um jogo de mundo aberto e as crianças interagem como se fosse uma rede social. A faixa etária recomendada para esse jogo é de 9 anos. Nesse jogo, a criança pode conversar através de

mensagens com outros jogadores. Antigamente, as relações sociais se resumiam nas relações com a família, amigos, na escola. Hoje, as redes sociais ganharam muita força e os jogos de interação, como o PKXD, também.

DIRETRIZES DE TRABALHO PARA JOGOS INFANTIS

Os jogos eletrônicos podem ser muito importantes para o desenvolvimento da criança, por isso, é tão importante existir diretrizes que orientem as melhores práticas para a criação dos jogos e potencializam as características positivas, pensando no desenvolvimento da criança como um todo (emocional, social, de aprendizagem). Geralmente as diretrizes são feitas pensando no público adulto e não infantil. Segundo Diniz:

"Grande parte dessas diretrizes foram criadas considerando as prioridades, expectativas e forma de pensar de adultos de uma maneira geral e são utilizadas de forma genérica pela grande maioria de designs de interface para todos os tipos de público. Porém esse contato cada dia mais cedo das crianças com a tecnologia faz com que produtos voltados para esse público estejam presentes no ambiente virtual, para isso há a necessidade de que essas diretrizes sejam adaptadas para elas. Uma vez que as elas pensam, agem, tem expectativas, anseios, necessidades diferentes dos adultos e muitas peculiaridades." (2016, p.18)

Portanto, os jogos infantis devem ser criados e estruturados pensando no bem estar e desenvolvimento da criança. O desenvolvimento da interface precisa identificar as peculiaridades e criar observando as características próprias desse público. De acordo com Diniz:

"Tratando-se de crianças é preciso que o desenvolvimento da interface identifique as peculiaridades desse público e as associe com propriedades do design e da interatividade para que assim se consiga uma boa experiência do utilizador e uma boa usabilidade, ambos aliados à parte estética que o torna mais atrativo, garantindo uma experiência inovadora, divertida e motivadora." (2016, p. 43)

A tecnologia precisa ser explorada de modo a favorecer o usuário. Ela é uma ferramenta riquíssima para o aprendizado e desenvolvimento infantil. Ela permite e oferece diversas possibilidades lúdicas. Através da tecnologia, a criança pode vivenciar experiências que na vida real não poderia e essas experiências podem ser utilizadas para estimular o aprendizado.

Para que os efeitos negativos não prevaleçam sobre os positivos, os pais devem colocar regras e limites para os jogos. Jogar junto com os filhos e escolher os jogos em que as narrativas são condizentes com a idade. É muito importante que os pais observem a indicação etária presente nos jogos e respeitem.

A plataforma Roblox citada nesse artigo possui indicação etária, no Brasil, para crianças acima de 10 anos e o PKXD é classificação livre, conforme consta no Google Play.

Sobre os jogos de classificação livre, como o PKXD é importante que os pais fiquem atentos ao uso por crianças muito pequenas de até quatro anos, pois conforme mencionado acima, elas são mais suscetíveis aos efeitos negativos, tais como ansiedade, agressividade, irritabilidade.

No caso dos jogos em que há indicação etária, como é o caso dos jogos do Roblox, é muito importante que os pais e adultos responsáveis, respeitem a indicação etária de cada jogo, pois infelizmente muitas crianças pequenas jogam esses jogos ou desobedecendo os adultos ou com a autorização destes. Segundo a reportagem de Montenegro, uma criança de 7 anos teve sua personagem estuprada em um jogo do Roblox. A criança não havia entendido o que aconteceu, mas a mãe viu e fez a denúncia. Montenegro diz:

"Vale salientar que Roblox é classificado como um jogo para crianças com 7 anos ou mais de idade na Europa e 10 anos ou mais nos EUA – porém, a média de idade dos jogadores (que já conta com mais de 64 milhões de usuários ativos mensalmente) no título é de 14 anos."

Conforme dito acima, no Brasil, a faixa etária indicada para essa plataforma é para crianças acima de 10 anos. Uma criança de 7 anos como a menina da matéria não poderia jogar nessa plataforma. Caso isso ocorra, os efeitos negativos dos jogos podem ser maiores que os positivos.

Se o uso dos jogos eletrônicos ocorrerem com orientação, podem auxiliar tanto educadores quanto os pais, no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do raciocínio lógico e na capacidade de resolver problemas.

Para o desenvolvimento saudável da criança é importante colocar alguns limites na utilização dos jogos. Definir horários, regras, alternar com atividades de brincar livre, orientar para não interagir com desconhecidos. Nesse sentido, Costa et al.:

"Conforme os resultados obtidos, sugere-se que os dispositivos eletrônicos necessitam ser utilizados conforme as regras e os horários estabelecidos pelo arranjo consensual entre as crianças e os pais, pois, a ansiedade e agressividade são geradas pela falta de limites na utilização dos aparelhos eletrônicos que comprometem o desempenho escolar, desestrutura os relacionamentos interpessoais e debilita principalmente a saúde física e psicológica da criança ao longo do seu desenvolvimento além de influenciar na sua vida pessoal, social e futuramente profissional. Diante esse cenário, faz-se necessário compreender a função educativa e recreativa da tecnologia para estimular as crianças a assumirem responsabilidades no manuseio dos aparelhos eletrônicos, uma vez que, essa condição favorece os jovens a diferenciar o uso destinado às atividades lúdicas das atividades nas quais envolvem o cumprimento das tarefas escolares para promover seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social." (2015, p. 10)

Nesse sentido, os jogos devem ser criados observando as necessidades do público infantil e não esquecendo que este público está formando sua personalidade, por isso, devem resguardar o desenvolvimento emocional e psicológico de cada fase e a classificação por faixa etária é um instrumento para que crianças não tenham acesso a jogos nos quais não tem maturidade para conhecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar a necessidade de boas práticas para a criação de jogos eletrônicos para as crianças visando seu bem estar emocional. Portanto, conclui-se que o lúdico é muito importante para o aprendizado das crianças e os jogos são um excelente instrumento, desde que sejam criados

observando as peculiaridades infantis.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. G. **Games e educação – a construção de novos significados**. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 2008.

COSTA, Johnatan da Silva; PAIVA, Natália Moraes Nolêto de. **A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NA INFÂNCIA: DESENVOLVIMENTO OU AMEAÇA?** Portal dos Psicólogos. 2015. Disponível em: < <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf> >. Acesso 29 set.25.

DINIZ, Ana Carolina. **SOCIAL KIDS: Um estudo de caso de design de interação para crianças**. Universidade de Coimbra. 2016. Disponível em: < <https://eg.uc.pt/handle/10316/98949?mode=full> >. Acesso 03 jan.26.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O Jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

JUUL, Jesper. **Half-real: video games entre regras reais e mundos ficcionais**. Editora Blucher, 2019.

Pereira, S. F. (s.d.). Instituto de Apoio e Desenvolvimento. **Dependência da internet e de videojogos em crianças e jovens**. Disponível em: < <http://www.itad.pt/tratamento-de-psicologia/dependencia-dainternet-videojogos-criancas-jovens/> >. Acesso 10 nov.25.

TORRES, Mariana Cruz Oliveira . **A nova dependência do século XXI – Os videojogos: um estudo em contexto escolar**. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Escola Superior de Educação: Portugal, 2020.

MATOS, Vânia Cordeiro de; MUNGUBA, Marilene Calderaro; SILVA, Carlos Antonio Bruno da, VALDÉS, Maria Teresa Moreno. **Jogos eletrônicos: apreensão de estratégias de aprendizagem**. Universidade de Fortaleza. 2003. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/408/40816208.pdf> >. Acesso 27 nov.25.

MONTENEGRO, Paulo. **Roblox: Criança de 7 anos tem personagem estuprada em jogo on-line**. Disponível em:<<https://www.tudocelular.com/curiosidade/noticias/n127450/roblox-crianca-de-7-anos-tem-personagem-estuprada.html>>. Acesso 19 dez.25.

A LITERATURA FEMININA AFRO-BRASILEIRA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DENTRO DO ENSINO DE HISTÓRIA

AFRO-BRAZILIAN WOMEN'S LITERATURE AS A PEDAGOGICAL TOOL IN HISTORY EDUCATION



DANYELLA XAVIER FRANCO

Graduação em História pela Universidade de São Paulo (2023) e Professora de Ensino Fundamental II – História na EMEF Prof.^a Claudia Bartolomazi.

RESUMO

Este artigo possui como tema central o uso da literatura feminina afro-brasileira dentro do Ensino de História, buscando entender a importância desses materiais como instrumentos pedagógicos dentro das salas de aula dentro do contexto brasileiro. Abordando o potencial transformador da literatura, o presente artigo buscou compreender os conceitos em torno desse eixo literário, bem como suas principais representações ao longo da história do Brasil. Por meio do método da pesquisa bibliográfica, houve o levantamento de estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas para a inclusão dos livros escritos por escritoras negras em ações dentro dos ambientes escolares, promovendo o estímulo a uma sociedade brasileira mais plural, inclusiva e cidadã.

Palavras-chave: Literatura afro-brasileira; Literatura feminina; Educação; Ensino de História.

ABSTRACT

This article focuses on the use of Afro-Brazilian women's literature in History teaching, seeking to understand the importance of these materials as pedagogical tools in classrooms within the Brazilian context. Addressing the transformative potential of literature, this article sought to understand the concepts surrounding this literary axis, as well as its main representations throughout Brazilian history. Through bibliographic research, pedagogical strategies were identified that can be used to include books

written by Black women writers in activities within school environments, promoting the encouragement of a more plural, inclusive, and civic Brazilian society.

Keywords: Afro-Brazilian literature; Women's literature; Education; History teaching.

INTRODUÇÃO

Podemos definir a literatura de múltiplas formas. Uma delas é justamente como uma manifestação artística que utiliza a linguagem escrita e falada para expressar a criatividade de algum grupo social. Como destacado por Antonio Candido (2011, p.176), a literatura pode ser conceituada como: “tudo aquilo que tem toque poético, ficcional ou dramático nos mais distintos níveis de uma sociedade, em todas as culturas, desde o folclore, a lenda, as anedotas e até as formas complexas de produção escritas das grandes civilizações”. Sendo assim, essa expressão humana ultrapassa razões estéticas, pois traduz valores culturais, éticos, políticos e ideológicos, carregando também a responsabilidade de preservar e empoderar culturas.

Dentro de tal concepção, podemos entender a literatura como esse instrumento de autoafirmação de povos e etnias, a exemplo da própria população afro-brasileira feminina. Historicamente marginalizadas e inferiorizadas em todos os âmbitos da sociedade brasileira, principalmente devido aos processos de construção do machismo e racismo estrutura, mulheres negras reivindicam e lutam também por meio da literatura contra as formas de opressão e discriminação existentes não só nas representações literárias, bem como na sociedade em geral.

O conceito de Racismo Estrutural desenvolvido por Silvio Almeida apresenta inúmeras implicações em relação ao entendimento do que é o racismo em muitas sociedades ao redor no mundo, inclusive no Brasil. Trazemos aqui um dos trechos que mais elucidam o conceito construído por esse autor: "O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial." (Almeida, 2019, p. 51).

Como afirmado por escritoras amplamente reconhecidas na atualidade, tal como Conceição Evaristo, Ana Maria Gonçalves, Djamilá Ribeiro, Sueli Carneiro, entre tantas outras vozes dessa vertente literária, a literatura afro-brasileira feminina assume um papel central de representação e expressão ao manifestar as múltiplas vivências negras também como forma de resistência cultural, se tornando um instrumento de expressão artística marcada por denúncias de experiências de silenciamento, preconceito e injustiça enfrentadas, bem como a condição de ser negra e mulher em uma sociedade excludente.

Assim, podemos entender que a literatura afro-brasileira feminina se constitui como um instrumento significativo de combate ao racismo e ao machismo no Brasil, exatamente por se configurar como um elemento cultural e histórico relevante. Ao entrarmos em contato com obras contemporâneas

como *Ponciá Vicêncio* e *Becos da Memória* de Conceição Evaristo, *Um Defeito de Cor* de Ana Maria Gonçalves, mas também leituras provenientes de outras temporalidades, tal como *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis e *Quarto de Despejo* de Maria Carolina de Jesus, as perspectivas sobre a condição de ser mulher negra no Brasil se ampliam e se complexificam, abrindo espaço para desconstrução de estereótipos e de pressupostos racistas constituídos ao longo da história brasileira.

Por isso, a presença dessas obras literárias em centros de informação como arquivos, museus e bibliotecas, incluindo os espaços escolares, formativos por excelência, possuem o potencial de transformação social a partir de seus acervos e atividades desenvolvidas em suas instituições, já que se configuram como porta de entrada para o contato com tais leituras, além de também se transformarem em lugares de memória. Tal conceito é apresentado pelo historiador Pierre Nora em meados dos anos 1980, apresentando a necessidade cultural de significação e ressignificação de espaços constituídos historicamente pelas sociedades humanas. Paulo Nassar (2023) resume a ideia principal aqui apresentada nos seguintes dizeres: “Os lugares de memória alinhados com o espírito de nossa época não são mais espaços para histórias únicas, e se colocam como promotores da diversidade, inspiração para a criação, a inovação e o comprometimento com a excelência.”

Desse modo, o objetivo do presente artigo é compreender o histórico da presença de mulheres negras da literatura brasileira, bem como analisar os possíveis usos e estratégias pedagógicas dentro do Ensino de História a partir desses materiais. Por meio da pesquisa bibliográfica, houve o levantamento de diversos autores e obras sobre tais assuntos, esperando-se que a presente investigação gere contribuições para as discussões em voga.

A LITERATURA NEGRA FEMININA NO BRASIL

Originada do termo latino *littera*, que significa “letra”, podemos definir a literatura como uma forma de manifestação artística que utiliza a linguagem escrita e falada para expressar a criatividade de uma determinada cultura ou povo (Oliveira, 2020). De acordo com diversos autores, como Cuti (2010 APUD Oliveira, 2020), ela possui o poder de alimentar o imaginário e influenciar o pensamento e a ação, sendo fundamental para o desenvolvimento crítico e intelectual de indivíduos dentro de uma sociedade.

Em relação a literatura existente no contexto brasileiro, durante a própria formação e em grande parte da história da literatura produzida aqui, houve a predominância de obras escritas somente por homens brancos, excluindo todas as outras raças e gêneros, principalmente os homens e mulheres negros. Uma vez que o acesso à alfabetização e a educação escolar formal era destinada somente para as elites, e estas sendo, predominantemente, formadas por homens brancos, a produção literária também se concentrou nessa camada social (Luz, 2018). Mônica Luz (2018) nos apresenta o contexto histórico e social que originou as formas de discriminação e instituição do racismo estrutural no Brasil, apontando as origens das desigualdades raciais existentes nos dias de hoje. A partir de seu trabalho, percebe-se que a história da escravidão e do racismo no Brasil revela um processo complexo de desumanização dos africanos e de seus descendentes, que foram relegados a uma posição de

inferioridade desde o início da colonização. A construção de uma sociedade baseada na hierarquia racial, legitimada por teorias pseudocientíficas, criou um legado de exclusão que se perpetua até hoje. A resistência negra, embora constante, enfrentou enormes desafios, desde a violência do sistema escravagista até as formas mais sutis de racismo no período pós-abolição.

Porém, apesar de tal estrutura racista e discriminatória, houve movimentos de resistência e abertura de pequenos espaços para construção de uma literatura afro-brasileira. Cabe o destaque da obra *Úrsula*, considerado o primeiro romance afrobrasileiro, escrito por Maria Firmina dos Reis e publicado em 1859. Uma das originalidades do livro é justamente a de apresentar a “voz” dos escravizados por meio dos diálogos em que eles se colocam como sujeitos da sociedade, além de denunciarem as situações de extrema violência vivenciadas pelos indivíduos transformados em escravos (Duarte, s/d).

Como defendido por Maria Helena Machado (2018), a posição de Maria Firmina enquanto escritora mulher, livre, de poucas posses e negra a torna excepcional, já que a alfabetização era extremamente elitista e a presença feminina em circuitos intelectuais como a literatura e a imprensa eram raros, sendo este ambiente bastante hostil para a sua inserção enquanto autora nesse meio. Percebemos que, desde sua instituição, a literatura negra no Brasil já se pretende como denunciadora e crítica perante as violências perpetuadas pela sociedade brasileira. Tal constatação pode ser exemplificada também pelo caso do escritor Machado de Assis, o qual, nos últimos anos, vem sendo reconhecido enquanto um homem afrodescendente e altamente crítico perante o funcionamento da sociedade brasileira na conjuntura do século XIX.

Cabe destacar que o próprio termo “literatura afro-brasileira” e/ou “literatura negra” possui diferentes interpretações e perspectivas dentro do campo da crítica literária, gerando amplos debates sobre sua definição e sua caracterização. Flávia de Oliveira (2020) apresenta algumas das conceituações propostas por autores como Eduardo Duarte e Maria Fonseca. Pela brevidade da presente pesquisa, não detalharemos tais especificidades, porém se torna relevante apresentar a existência de tais discussões acadêmicas, conferindo também multiplicidades de elementos que constituem esse tipo de produção literária existente no Brasil. Em vista disso, apesar dessas características comuns dentro da área de literatura afro-brasileira, é necessário evitar generalizações ou modelos teóricos pré-estabelecidos, uma vez que a própria literatura é algo mutável, flexível e repleta de complexidades (Alves, 2011).

Em meio às transformações da sociedade brasileira ao longo da história, os movimentos literários também se modificaram, incluindo o crescimento de reivindicações e lutas por meio da ocupação da produção literária. A partir do aumento de organizações comunitárias negras e manifestações a favor da igualdade de direitos e reconhecimento da existência do racismo no Brasil nos anos 1970, houve um desenvolvimento exponencial de produções literárias escritas por homens e mulheres negras (Alves, 2011). Além da representação de aspectos culturais e sociais do modo de vida das populações afrodescendentes, se torna relevante a própria autoidentificação desses escritores dentro da condição de ser negro(a) no Brasil:

A afirmação racial dos autores e das autoras, um fator extraliterário, precisa ser tomada como categoria norteadora para a constituição do campo literário afro-brasileiro. [...] Essa reflexão significa também tomar consciência do fator racial como preponderante para a compreensão da racialização das relações sociais e do estabelecimento do cânone literário brasileiro. Quando autores negros e autoras negras assumem uma negritude, reivindicam, por um lado, representatividade e visibilidade para suas produções e, por outro, apontam para o racismo estrutural (estruturador e estruturante) do campo da teoria, da crítica e da produção literária que continuam a seguir paradigmas eurocêntricos, sem se esquecer dos efeitos fatais desse racismo.(Maringolo, Marra, S/D, p. 9 e 12).

Em meio às reivindicações dos movimentos negros, também teve início as lutas e manifestações de mulheres negras, a exemplo do feminismo negro, já que as mesmas sofrem violências e discriminações específicas, conforme exposto por Lima *et al* (2023, p. 225):

As mulheres negras, nesse contexto, sofrem duplamente a subalternidade das mulheres. Essas, além do preconceito da cor da pele, também tiveram sua imagem construída socialmente e politicamente de um ser frágil, incapaz, submisso e irracional. Nascer nessas condições é ser renegada ao direito à educação, aos bens culturais.

Para as mulheres negras, “O espaço exterior ao ‘do lar’ há muito já era frequentado pelas mulheres negras, sem que isso significasse independência e liberação” (Alves, 2011, pp 5). Ou seja, as particularidades da opressão sofrida pelas mulheres negras se manifestaram ao longo de toda a história do Brasil, estando também presentes na produção literária escrita por esses sujeitos. Por isso, a representação afro-brasileira feminina na literatura se torna tão relevante, já que apresenta, em seus próprios termos e vivências, como é ser mulher negra no Brasil em diferentes tempos e conjunturas.

Miriam Alves (2011, pp. 3) destaca as parcialidades das representações das mulheres em obras escritas por homens, já que se trata de um olhar externo às vivências das mulheres, consideradas como “objeto” de observação e não como sujeitos históricos e ativos na sociedade:

Na literatura escrita por homens, a representação da mulher segue vários caminhos, mas, de certa forma, ainda se perpetua a dicotomia entre as ‘do lar’ e as outras, as de ‘fora do lar’. [...] Normalmente são prostitutas (‘mulher da vida’ e, portanto, não ‘do lar’). Proclamam uma independência, vivem suas experiências, com mais ou menos amarguras, mas quase todas têm fim trágico, ou se convertem por força e obra do amor a um homem.

Apesar de sua importância social, política e cultural, as obras afro-brasileiras femininas ainda ocupam menos espaço nas bibliotecas públicas, em comparação com livros escritos por homens. Tal diferença é ainda maior se comparada com autores brancos. Em uma pesquisa feita por Gustavo e Gabrielle Tanus (Tanus G., Tanus G.F, 2020, pp. 8 e 9) sobre a constituição de acervos de literatura afro-brasileira feminina em bibliotecas de todo o Brasil, constatou-se que “poucas são as bibliotecas

públicas com mais de cem títulos de livros de literatura afro-brasileira de autoria feminina e masculina”, demonstrando “ainda uma predominância de autores do sexo masculino nos acervos das bibliotecas públicas pesquisadas”.

Dessa forma, pode-se perceber a relevância de tais obras no contexto social, político e cultural brasileiro, apesar da existência de estruturas discriminatórias que persistem dentro das mais diversas instâncias da sociedade, em especial às áreas da cultura e da educação, demonstrado pela desigualdade de acesso à literatura de mulheres negras por meio dos acervos de bibliotecas dentro e fora de espaços escolares.

ENSINO DE HISTÓRIA

Podemos definir o ensino, em seu sentido formal, 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.

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 ou habilidades técnicas.

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.

Circe Bittencourt, referência da área de estudos voltados a práticas do ensino de História, 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 (SILVA, 2024).

Selva Guimarães destaca que as novas linguagens abordadas no Ensino de História, assim como a diversificação das fontes utilizadas, se relacionam com um processo de reflexão e ressignificação dos próprios processos envolvidos nos conceitos de Ensino e na Aprendizagem (GUIMARÃES, 2018). Ao explicitar a importância do Ensino de História na constituição de uma educação voltada para o exercício da cidadania, concordamos com a autora no que diz respeito à responsabilidade dos profissionais da educação, em âmbito geral e não só pelos docentes, no empenho para que a escola seja de fato esse lugar de exercício dos direitos e da cidadania (GUIMARÃES, 2018). Ou seja, que o respeito pelo diferente não seja somente parte dos conteúdos escolares, mas que ele se manifeste no dia a dia das instituições escolares.

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 e práticas escolares (GUIMARÃES, 2018). Nesse sentido, 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, defendendo uma educação plural e democrática disponível para todos, incluindo também o uso das obras literárias como um dos meios de exercício do ensino crítico no cotidiano das escolas.

O USO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA FEMININA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

A partir do exposto, podemos entender a importância da instrumentação da literatura afro-brasileira feminina como parte da construção de um ensino de História voltado para a prática da cidadania e do respeito à diversidade. Porém, apesar de sua relevância inegável, certos desafios e obstáculos ainda permanecem, a exemplo da quantidade de livros escritos por mulheres negras nos acervos das bibliotecas públicas. Como exposto anteriormente, a presença desse tipo de produção literária ainda é pequena considerando os acervos das bibliotecas espalhadas por todo o país (Tanus G., Tanus G.F, 2020).

Dessa forma, percebemos que a dupla discriminação sofrida pelas mulheres negras na sociedade também se verifica na própria produção literária e constituição dos acervos das bibliotecas, incluindo as escolares. Vista como uma “literatura menor”, tais obras não recebem o mesmo destaque ou incentivo à procura do que obras escritas por homens e mulheres brancas, algo que claramente não possui relação com a própria qualidade da escrita ou da construção do enredo dos livros em questão. O que devemos levar em conta são as maneiras como a sociedade se organizou historicamente, os processos políticos

e sociais que fazem parte da estrutura em que vivemos e as discriminações e opressões derivadas de tais conjunturas. Somente enxergando essas problemáticas, a partir do exercício do pensamento crítico e do conhecimento a respeito da diversidade existente no Brasil, é possível pensar em formas de superar tais questões e construir uma sociedade mais igualitária, solidária e justa para todos os seus membros, especialmente aqueles marginalizados e excluídos socialmente tais como as mulheres negras.

O ideal da educação como ferramenta de mudança social, a partir da constituição de um currículo que aborde as multiplicidades históricas e culturais, se coaduna com a legislação educacional brasileira atual. A lei 10.639 de 2003 foi a responsável por estabelecer a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história dos povos africanos e afrodescendentes dentro da educação básica em todo território nacional (BRASIL, 2003). Esta teve sua atualização pela lei 10.645 de 2008, a qual incluiu a história e cultura indígena como temas obrigatórios a serem trabalhados nas salas de aula, levando em consideração os múltiplos aspectos sociais e históricos que constituem essas populações. Desse modo, o próprio currículo escolar abre espaço para o tratamento de conteúdos relacionados às populações africanas e afrodescendentes, o que pode incluir as manifestações literárias produzidas por esses atores sociais.

Concordamos com Aleteia da Silva (2024, pp. 121) a respeito o uso das obras literárias, em especial daquelas escritas por mulheres negras, como forma de democratização do Ensino de História, bem como um facilitador na promoção das aprendizagens em torno dos conteúdos trabalhados em sala de aula:

Destaco que o uso da Literatura, ainda possibilita na sala de aula uma abordagem transversal, mais indireta, de temáticas sensíveis do tempo presente, pois o enfoque dessas temáticas tem sido um grande desafio para os docentes da disciplina de História. Logo, a utilização de literatura negra é um caminho possível, dentro de uma linguagem alternativa, para o ensino de História, questionamentos e reflexões sobre os problemas socioculturais, econômicos, valores morais hegemônicos existentes na sociedade.

Como enfatizado por Isabel Sampaio (2023, pp. 77), é de responsabilidade dos professores a escolha das obras disponibilizadas para os estudantes dentro da escola, sendo de tal importância que essas obras também constituam o modo de ser daqueles que estão ali nos espaços escolares:

Aqui, cabe ao poder público e educadores uma seleção de livros e textos que trazem um olhar crítico às situações sociais, em defesa dos direitos humanos e de todas as minorias, uma vez que o posicionamento político das obras não deve partir apenas do autor, mas também do leitor que consome os textos. Como nos espaços escolares não são exatamente as crianças que escolhem suas leituras, o educador deve fazer essa escolha em nome dos estudantes, deixando de lado a leitura alienante e apresentando uma leitura mais próxima da realidade dos leitores.

Assim, a partir de ações como Rodas de conversa, debates e chás literários, atividades escolares diferenciadas focadas no uso da literatura afro-brasileira feminina tal cenário de discriminação e violência racial poderá ser transformado. Mesmo ações locais e regionalizadas dentro de cada escola, podem

fazer a diferença no que diz respeito à busca dessas obras literárias e sua crescente atuação dentro da educação formal. Por isso, a importância da seleção e aquisição de literatura afro-brasileira feminina, já que a mesma “democratiza o ser humano porque traz para seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído, e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças”. (Soares APUD Tanus G., Tanus G.F, 2020, pp.3).

Outra iniciativa que contribui para ações voltadas à leitura de obras escritas por mulheres negras são os Leituraços. Trata-se de uma prática pedagógica criada pela rede de ensino municipal de São Paulo, a partir dos currículos voltados ao respeito à diversidade de experiências de múltiplos agentes sociais presentes no contexto paulistano (São Paulo, 2026). Tal ação pode ser trabalhada também dentro do Ensino de História, auxiliando na construção de novos conhecimentos e habilidades pedagógicas a exemplo da História Oral, Análise de Fontes, Saraus, Feiras e Mostras Culturais, entre diversos outros. As autoras utilizadas como base teórica do presente artigo, Isabel Sampaio (2023) e Aleteia da Silva (2024) apresentam propostas didáticas de trabalho com a literatura afro-brasileira dentro do Ensino de História e também na disciplina de Sala de Leitura. Deixamos aqui como sugestão as indicações de leitura de ambos os materiais.

Além disso, o uso da literatura, seja ela de qualquer tipologia, dentro das salas de aula pode estimular a leitura e o aprimoramento das habilidades de escrita e interpretação de texto em todos os níveis de Ensino. Desde o Fundamental I até as aulas do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), o contato com obras literárias por meio das aulas de História pode ser de grande contribuição para as demais disciplinas de forma geral. Como destacado também por Paulo Freire (1989), além do letramento formal que a instituição escolar proporciona, ações voltadas ao uso da literatura afro-brasileira como instrumento pedagógico engrandece a experiência formativa nas escolas também como forma de leitura do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a partir da pesquisa aqui apresentada, se faz necessária a exposição de alguns apontamentos finais. Tendo em vista que a literatura afro-brasileira feminina é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva, a relevância social, política e cultural de obras escritas por escritoras negras se torna incontestável. O uso desse tipo de literatura dentro do ensino formal permite que os indivíduos redefinam seus referenciais culturais e literários, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e independentes, capazes de intervir em suas comunidades. Em razão da escrita dessas mulheres e da importância desse espaço de conquista e luta, abre-se a capacidade de rompimento de estereótipos erotizados e desumanizados através do ato de ressignificar a representação do próprio corpo, imagem e papel dentro da sociedade brasileira, sendo estes, símbolos de resistência e pertencimento.

A partir da investigação realizada, houve o cumprimento do objetivo central proposto em verificar as estratégias pedagógicas possíveis dentro do Ensino de História para trabalhar com esses materiais literários, abordando a relevância de tais práticas para todos os membros das comunidades escolares,

como estudantes, docentes, responsáveis e familiares e demais profissionais da educação. Há muitos avanços ainda a serem realizados e implementados para que o acervo de literatura afro-brasileira feminina seja mais bem reconhecido e amplamente utilizado em seu caráter educativo e literário, nos mais diversos espaços culturais, além das próprias instituições escolares.

Assim, finalizamos esta investigação seguindo as palavras de Chimamanda Adichie (2009), as quais esperamos que possam inspirar outras iniciativas em prol da literatura produzida por mulheres negras no Brasil: “As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar”.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história**. TED Talks, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg> Acesso 31 out. 2024.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. Editora Jandaíra, 2019, 256 pp.

ALVES, M. A LITERATURA NEGRA FEMININA NO BRASIL – PENSANDO A EXISTÊNCIA. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 181–190, 2011. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/280>. Acesso: 05 out. 2024.

BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de História. **ESTUDOS AVANÇADOS**, nº32 (93), pp. 127 - 149, 2018.

BRASIL. Lei 10.639 de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm acesso 10 out. 2020.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: **Vários Escritos**. Ouro sobre azul, Rio de Janeiro, 2011, pp. 171 - 193. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/296648/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20%C3%A0%20Literatura.pdf Acesso em 03 out. 2024.

DUARTE, Eduardo de Assis. Maria Firmina dos Reis e os Primórdios da Ficção Afro-brasileira. Literafro. S.d. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/29-critica-de-autores-feminios/317-maria-firmina-dos-reis-e-os-primordios-da-ficcao-afro-brasileira-critica> . Acesso 10 out. 2024.

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.

_____. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

GUIMARÃES, Selva. 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: Papirus, 2018, 336p.

LIMA, L. S. R. de; MIRANDA, M. J.; SOUZA, M. A. R. de. Presenças e ausências da literatura afro-brasileira nos acervos das bibliotecas do Instituto Federal de Goiás. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 34, n. 1, p. 224–241, 2023. DOI: 10.5216/rp.v34i1.77911. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/77911>. Acesso 13 ago. 2024.

LUZ, Mônica Abud Perez de Cerqueira. **Representações dos personagens negros e negras na literatura infantil brasileira**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018. 128 f.

MACHADO, Maria Helena P. T. “Introdução. Maria Firmina dos Reis: invisibilidade e presença de uma romancista negra no Brasil do século XIX ao XXI”. In: REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. São Paulo: Penguin e Companhia das Letras, 2018.

MARINGOLO, Cátia C. B.; MARRA, Laísa. Literatura Afro-brasileira: textualidade e corporeidade. **Literafro**, Belo Horizonte, 10 mar. 2022. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/autoras/Artigo_Ctia_Lasa_rev.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

NASSAR, Paulo. Os lugares de memória são lugares extraordinários. **Jornal da USP**. 19/12/2023 Disponível em: <https://jornal.usp.br/articelistas/paulo-nassar/os-lugares-de-memoria-sao-lugares-extraordinarios/> Acesso 10 out. 2025.

OLIVEIRA, Flávia Figueiredo de. **A literatura afro-brasileira de autoria de mulheres nos acervos das bibliotecas públicas do Brasil**. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) – Departamento de

Ciência da Informação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 85p, 2020.

SAMPAIO, Isabel Cristina Furtado de Medeiros. **Literatura identitária nas séries iniciais do ensino fundamental: a Sala de Leitura como espaço para a promoção do letramento literário antirracista na escola.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras). – Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 134p, 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Notícias - Projeto “Leituraço!” completa 10 anos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo em 2024. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/projeto-leituraco-completa-10-anos-na-rede-municipal-de-ensino-de-sao-paulo-em-2024/> Acesso 07 abr. 2026

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Notícias - Leituraço permite contato com obras literárias africanas e afro-brasileiras. Disponível em: <https://prefeitura.sp.gov.br/w/noticia/leituraco-permite-contato-com-obras-literarias> Acesso 07 abr. 2026

SILVA, Aleteia Maria da. **“Palavras pretas Luzeiro”: Ensino de História através da literatura de autoras negras.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional. Rio de Janeiro, 159p, 2024.

TANUS, G. F. de S.; TANUS, G.; OLIVEIRA, F. F. de; ALVES, G. P.; SANTIAGO, M. A.; GOMES, M. V. S. J.; SILVA, S. S. da; OLIVEIRA, S. G. T. de. A literatura afro-brasileira no Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas da Bahia. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, [S. l.], v. 16, p. 1–24, 2020. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1287> . Acesso em: 13 ago. 2024.

PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NA ETAPA DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)



THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN THE LITERACY STAGE OF CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD)

DEBORA SANTOS BALDOVINOTTI

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhembí Morumbi (2006); Especialista em Gestão pública pela Universidade UNIVESP (2015); Professora de Ensino Fundamental na EMEF João Gualberto Do Amaral Carvalho

RESUMO

O presente estudo apresenta uma abordagem psicopedagógica sobre o processo de ensino-aprendizagem de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com ênfase na etapa de alfabetização. Busca compreender a origem do diagnóstico, suas características e os impactos que o transtorno pode causar no desenvolvimento escolar da criança. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e documental, analisando contribuições de autores das áreas da educação, da psicologia e da neurociência. Os resultados evidenciam que o TDAH pode interferir significativamente nos processos de atenção, organização e autocontrole, o que exige estratégias pedagógicas diferenciadas para favorecer a aprendizagem. Conclui-se que o conhecimento sobre o transtorno e a adoção de práticas educativas inclusivas são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e social da criança, contribuindo para a superação de preconceitos e da dicotomia entre normalidade e anormalidade.

Palavras-chave: TDAH; Alfabetização; Aprendizagem; Criança; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This study presents a psychopedagogical approach to the teaching-learning process of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), with an emphasis on the literacy stage. It seeks to understand the origin of the diagnosis, its characteristics, and the impacts that the disorder can have on the child's school development. The research was developed through bibliographic and documentary review, analyzing contributions from authors in the fields of education, psychology, and neuroscience. The results show that ADHD can significantly interfere with the processes of attention, organization, and self-control, which requires differentiated pedagogical strategies to promote learning. It is concluded that knowledge about the disorder and the adoption of inclusive educational practices are fundamental for the academic and social development of the child, contributing to overcoming prejudices and the dichotomy between normality and abnormality.

Keywords: ADHD; Literacy; Learning; Child; School Inclusion.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por padrões persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade que podem comprometer o desempenho acadêmico, social e emocional da criança. Entre suas principais características está a dificuldade em manter a atenção em atividades por períodos prolongados, o que pode afetar significativamente o processo de alfabetização.

Os estudos sobre o TDAH vêm se ampliando nas últimas décadas, possibilitando maior compreensão acerca de suas causas, manifestações e formas de intervenção. Atualmente, tratamentos multidisciplinares envolvendo acompanhamento médico, psicológico e psicopedagógico, associados ou não ao uso de medicamentos, têm contribuído para minimizar os impactos do transtorno no contexto escolar.

Durante a alfabetização, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a desatenção e a impulsividade podem dificultar a aquisição da leitura e da escrita, além de comprometer as relações interpessoais e a autoestima da criança. Nesse contexto, torna-se essencial que educadores compreendam as especificidades do transtorno para desenvolver práticas pedagógicas adequadas às necessidades desses estudantes.

A alfabetização da criança com TDAH requer um ambiente estimulante, acolhedor e organizado, que favoreça a concentração e a participação ativa nas atividades propostas. O transtorno não impede a aprendizagem, mas demanda adaptações metodológicas e estratégias diferenciadas que respeitem o ritmo e as características individuais do aluno.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TDAH

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento amplamente estudado nas áreas da medicina, psicologia e educação. Segundo Phelan (2005), embora a herança genética seja considerada um dos principais fatores associados ao transtorno, ela não explica todos os casos. Outros fatores podem contribuir para seu desenvolvimento, como complicações durante a gestação e o parto, exposição ao tabagismo durante a gravidez e determinadas condições ambientais.

As causas exatas do TDAH ainda não são completamente conhecidas. Entretanto, pesquisas apontam para a influência de fatores genéticos, neurológicos e ambientais que afetam o funcionamento cerebral, especialmente nas regiões responsáveis pelas funções executivas.

De acordo com Rohde et al. (2003), os sintomas do TDAH estão relacionados a alterações no funcionamento de sistemas neurotransmissores localizados principalmente no córtex pré-frontal, região responsável por funções cognitivas como atenção, planejamento, organização, controle dos impulsos e tomada de decisões.

O transtorno pode manifestar-se em diferentes apresentações: predominantemente desatenta, predominantemente hiperativa/impulsiva ou combinada. Dessa forma, nem todas as crianças diagnosticadas apresentam hiperatividade, embora a desatenção seja uma característica comum.

O diagnóstico do TDAH é essencialmente clínico e não existe exame laboratorial capaz de confirmá-lo isoladamente. Conforme destaca Phelan (2005), a avaliação deve considerar informações provenientes da família, da escola e de profissionais especializados, permitindo uma análise abrangente dos comportamentos apresentados pela criança em diferentes contextos.

“A determinação final de que uma criança se enquadra ou não nesse diagnóstico precisa estar baseada na integração de todos os dados coletados” (PHELAN, 2005, p. 97).

No contexto escolar, a identificação precoce do transtorno é fundamental para a implementação de intervenções adequadas. Muitas crianças com TDAH apresentam dificuldades para seguir instruções, concluir tarefas, manter a atenção durante as aulas e organizar materiais escolares. Tais dificuldades podem impactar diretamente a alfabetização e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Pesquisas também indicam diferenças na manifestação dos sintomas entre meninos e meninas. Em geral, os meninos tendem a apresentar mais comportamentos hiperativos e impulsivos, enquanto as meninas frequentemente manifestam predominantemente sintomas de desatenção, o que pode dificultar a identificação precoce do transtorno.

Diante desse cenário, a atuação do professor torna-se fundamental. Estratégias como atividades diversificadas, instruções claras e objetivas, organização da rotina, utilização de recursos visuais e reforço positivo podem favorecer significativamente o processo de aprendizagem. Além disso, a parceria entre escola, família e profissionais de saúde contribui para o desenvolvimento integral da criança.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TDAH

Compreender o processo de alfabetização da criança com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) exige uma análise que ultrapasse os aspectos clínicos do transtorno, incorporando também contribuições das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por indivíduos mais experientes. Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental na construção do conhecimento, sendo o professor responsável por criar situações de aprendizagem que possibilitem o avanço das funções psicológicas superiores da criança. Para os estudantes com TDAH, essa mediação torna-se ainda mais importante, uma vez que necessitam de estímulos organizados, orientações claras e acompanhamento constante para manter o foco nas atividades propostas.

A teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposta por Vygotsky, contribui significativamente para a compreensão do processo de alfabetização dessas crianças. A ZDP corresponde à distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que consegue realizar com auxílio. Dessa forma, a atuação docente deve considerar as potencialidades do aluno e não apenas suas dificuldades, favorecendo avanços graduais na aprendizagem da leitura e da escrita.

As contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky também são fundamentais para compreender o processo de alfabetização. As autoras demonstraram que a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo do ensino formal, participando ativamente da construção do conhecimento. Nessa perspectiva construtivista, a aprendizagem não ocorre por simples memorização de letras e sílabas, mas por meio da elaboração e reelaboração de hipóteses sobre o sistema de escrita.

No caso da criança com TDAH, é importante reconhecer que possíveis dificuldades de atenção não significam incapacidade de aprender. Muitas vezes, os erros observados durante a alfabetização fazem parte do processo natural de construção do conhecimento e devem ser analisados pelo professor como indicadores das hipóteses elaboradas pelo aluno acerca da linguagem escrita.

Magda Soares (2020) destaca que alfabetizar significa ensinar o sistema de escrita alfabética, enquanto letrar corresponde à inserção do indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita. Para a autora, alfabetização e letramento são processos indissociáveis e devem ocorrer simultaneamente. Essa concepção é especialmente relevante para estudantes com TDAH, pois a utilização de textos significativos, atividades contextualizadas e práticas sociais reais de leitura tende a aumentar o interesse, a participação e o engajamento da criança.

Além disso, a aprendizagem da criança com TDAH pode ser favorecida por metodologias ativas, jogos pedagógicos, recursos tecnológicos, atividades lúdicas e estratégias que promovam maior interação entre os estudantes. Tais recursos possibilitam a diversificação das experiências de aprendizagem, contribuindo para a manutenção da atenção e para a construção de conhecimentos significativos.

Dessa forma, a alfabetização da criança com TDAH deve ser compreendida como um processo que respeita as particularidades do desenvolvimento infantil, valoriza a mediação pedagógica e reconhece que todos os estudantes possuem potencial para aprender quando lhes são oferecidas condições adequadas de ensino.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E ATIVIDADES PRÁTICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TDAH

A alfabetização da criança com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade requer o uso de estratégias pedagógicas que favoreçam a concentração, a motivação e a participação ativa do estudante. Considerando as dificuldades relacionadas à atenção sustentada, ao controle dos impulsos e à organização das tarefas, o professor deve planejar atividades dinâmicas, significativas e adequadas às necessidades individuais do aluno.

De acordo com Barkley (2008), crianças com TDAH apresentam melhor desempenho quando as atividades são organizadas em etapas curtas, com objetivos claros e feedback imediato. Dessa forma, a fragmentação das tarefas contribui para reduzir a sobrecarga cognitiva e aumentar as possibilidades de sucesso escolar.

Entre as atividades que podem favorecer o processo de alfabetização destacam-se os jogos pedagógicos. Jogos da memória com letras, sílabas e palavras auxiliam no desenvolvimento da atenção visual, da percepção e do reconhecimento das relações entre grafemas e fonemas. Dominós silábicos, quebra-cabeças de palavras e jogos de associação entre imagens e palavras também estimulam a consciência fonológica e a construção da leitura.

As atividades lúdicas constituem importantes recursos para manter o interesse da criança durante a aprendizagem. Cantigas, parlendas, trava-línguas e brincadeiras com rimas favorecem o desenvolvimento da linguagem oral e da percepção dos sons presentes nas palavras. Essas experiências são fundamentais para a compreensão do sistema de escrita alfabética.

Outra estratégia relevante consiste no uso de atividades multissensoriais. A exploração de letras e palavras por meio de massa de modelar, areia, tinta, letras móveis, cartazes e materiais concretos possibilita que a criança utilize diferentes canais sensoriais durante a aprendizagem. Quanto mais sentidos forem envolvidos na atividade, maiores serão as possibilidades de retenção e compreensão dos conteúdos trabalhados.

O movimento corporal também pode ser incorporado ao processo de alfabetização. Atividades como amarelinha alfabética, caça ao tesouro com pistas escritas, circuitos de leitura e formação de palavras com cartões distribuídos pela sala permitem que a criança associe aprendizagem e movimento, reduzindo a inquietação e favorecendo a manutenção da atenção.

A utilização de recursos tecnológicos representa outra possibilidade pedagógica importante. Jogos digitais educativos, aplicativos de alfabetização, vídeos interativos e plataformas digitais podem aumentar o engajamento dos estudantes com TDAH, tornando as atividades mais atrativas e estimulantes.

Além das atividades específicas, a organização do ambiente escolar exerce papel fundamental no processo de aprendizagem. Recomenda-se que o aluno seja posicionado próximo ao professor, distante de possíveis distrações, e que a rotina diária seja apresentada de forma visual e previsível. Instruções claras, objetivas e acompanhadas de exemplos favorecem a compreensão das tarefas.

O reforço positivo também merece destaque. Elogios, registros de conquistas, sistemas de recompensas simbólicas e valorização dos avanços individuais contribuem para o fortalecimento da autoestima e da

motivação para aprender. Muitas crianças com TDAH acumulam experiências de fracasso escolar, tornando essencial o reconhecimento de seus progressos.

Dessa maneira, a alfabetização da criança com TDAH deve ser pautada em práticas pedagógicas inclusivas, diversificadas e significativas, que respeitem seu ritmo de aprendizagem e valorizem suas potencialidades. Quando o ensino é planejado de forma intencional e mediado por estratégias adequadas, o aluno encontra melhores condições para desenvolver competências leitoras e escritoras, participando efetivamente das práticas escolares e sociais de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade constitui um importante desafio para o contexto educacional, especialmente durante o processo de alfabetização. Suas características podem interferir na aprendizagem, nas relações sociais e na autoestima da criança, tornando necessária a adoção de estratégias pedagógicas específicas.

Embora o TDAH seja um transtorno crônico, ele não deve ser compreendido como uma condição incapacitante. Com diagnóstico adequado, acompanhamento especializado e intervenções pedagógicas inclusivas, é possível promover o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes.

Nesse sentido, a formação continuada dos educadores e o fortalecimento da parceria entre escola, família e profissionais da saúde são fundamentais para garantir condições favoráveis à aprendizagem e à inclusão escolar das crianças com TDAH.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. A. R. A. de. A creche enquanto espaço de ações das políticas públicas destinadas à infância. *Serviço Social e Realidade*, Franca, v. 13, n. 2, p. 79-88, 2013.

BARKLEY, Russell A. *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

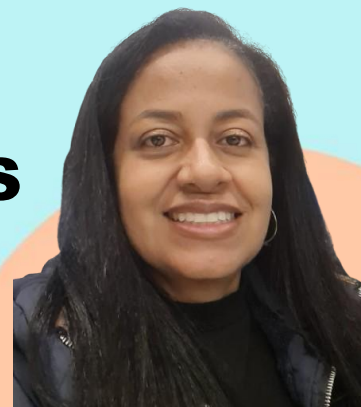
PHELAN, Thomas W. *TDA/TDAH: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade*. São Paulo: M. Books, 2005.

ROHDE, Luis Augusto P. et al. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 25, supl. 1, p. 7-11, 2003.

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

- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

OS PROCESSOS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIMENSÕES COGNITIVAS, SOCIAIS E CULTURAIS



THE PROCESSES OF PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: COGNITIVE, SOCIAL, AND CULTURAL DIMENSIONS

DENISE SANTOS DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho em 2011 Especialista em Psicopedagogia clínica e educacional pela Universidade Nove de Julho em 2012; em Arte e Educação em 2020 pela faculdade Campos Elíseos, Direito aplicado na Educação em 2019 pela faculdade Campos Elíseos, Psicomotricidade pela faculdade Campos Elíseos em 2025 e Afro brasilidade (saberes e práticas inclusivas) pela faculdade Faconnect em 2026; Atualmente sou professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

O brincar exerce papel decisivo no desenvolvimento cognitivo infantil. Durante as atividades lúdicas, as crianças são continuamente desafiadas a pensar, solucionar problemas, tomar decisões e mobilizar a imaginação de forma criativa. Em brincadeiras como “casinha”, por exemplo, reproduzem situações do cotidiano, o que favorece o desenvolvimento da linguagem, da representação simbólica, da interpretação de papéis sociais e da construção de narrativas. Esse tipo de interação contribui para o fortalecimento do raciocínio, da criatividade e da autonomia na resolução de desafios. Este estudo destaca a relevância do brincar na educação infantil, considerando sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança. Trata-se de uma prática espontânea e prazerosa, intrínseca à infância, que constitui um importante meio de aprendizagem. Na brincadeira, a criança interage com o meio, experimenta diferentes situações e amplia suas capacidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras.

Palavras-chave: Brincar; Lúdico; Socializar; Reflexão; Recreação.

ABSTRACT

Play plays a decisive role in children's cognitive development. During play activities, children are continuously challenged to think, solve problems, make decisions, and mobilize their imagination creatively. In games like "playing house," for example, they reproduce everyday situations, which favors

the development of language, symbolic representation, interpretation of social roles, and the construction of narratives. This type of interaction contributes to strengthening reasoning, creativity, and autonomy in solving challenges. This study highlights the relevance of play in early childhood education, considering its contribution to the child's integral development. It is a spontaneous and enjoyable practice, intrinsic to childhood, which constitutes an important means of learning. In play, the child interacts with the environment, experiences different situations, and expands their cognitive, emotional, social, and motor skills.

Keywords: Play; Playful; Socializing; Reflection; Recreation.

INTRODUÇÃO

As brincadeiras também têm um papel importante no desenvolvimento emocional das crianças. Elas aprendem a lidar com frustrações, a compartilhar, a respeitar regras, a aceitar perdas e a lidar com o sentimento de competitividade. Ao brincar em grupo, as crianças aprendem a se relacionar, a negociar, a resolver conflitos e a respeitar as diferenças. Essas habilidades sociais são fundamentais para a convivência em sociedade e para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis na vida adulta.

A importância do ato de brincar na educação infantil é algo que vem sendo cada vez mais valorizado e reconhecido pelos educadores e pesquisadores da área. Brincar é uma atividade fundamental na infância, pois é por meio dela que a criança desenvolve suas habilidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais de forma natural e prazerosa.

O brincar é uma atividade inerente à criança, que instintivamente busca explorar o mundo ao seu redor, experimentar novas sensações, criar novas realidades e interagir com outras pessoas. Durante a brincadeira, a criança exercita sua criatividade, imaginação, capacidade de resolver problemas, habilidades motoras e de comunicação, além de aprender a lidar com regras, limites, frustrações e conflitos de forma saudável.

Na educação infantil, o brincar deve ser valorizado e incentivado como uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança. Através das brincadeiras, a criança é estimulada a explorar o mundo, experimentar diferentes papéis e situações, criar narrativas e histórias, interagir com os colegas, expressar suas emoções e pensamentos, além de desenvolver a sua autonomia e autoconfiança.

A ação de brincar também é fundamental para a socialização da criança, pois é por meio das brincadeiras que ela aprende a se relacionar com os outros, a negociar, a cooperar, a compartilhar, a respeitar as diferenças e a conviver em grupo de forma harmoniosa. Durante as brincadeiras, a criança experimenta diferentes papéis sociais, aprende a se colocar no lugar do outro, a compreender diferentes pontos de vista e a desenvolver a empatia.

Além disso, o brincar contribui para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade, da concentração, da coordenação motora, da atenção, da memória, da capacidade de

resolver problemas, da capacidade de tomar decisões, da autoestima e da autoconfiança da criança. Através das brincadeiras, a criança também desenvolve a habilidade de se expressar, de se comunicar, de ouvir, de dialogar e de interagir de forma assertiva com os outros.

É importante ressaltar que o brincar na educação infantil não se resume apenas a atividades recreativas e lúdicas, mas sim a um processo educativo intencional que visa promover o desenvolvimento integral da criança de forma integrada e significativa. Por isso, é fundamental que os educadores estejam atentos e preparados para valorizar e incentivar o brincar como uma prática educativa essencial no cotidiano da escola.

As vantagens do jogo na educação infantil são muitas e impactam positivamente na vida social, emocional, cognitiva e física do pequeno. Por meio das brincadeiras, a criança aprende a coexistir em grupo, respeitar normas, lidar com as diferenças, expressar sentimentos, aprimorar sua habilidade de comunicação e resolução de conflitos, além de fomentar seu crescimento intelectual, social, emocional e motor de maneira divertida e relevante.

Assim, é crucial que as escolas de educação infantil reconheçam e apreciem o ato de brincar como uma prática pedagógica crucial no desenvolvimento das crianças, proporcionando locais e momentos apropriados para que elas possam brincar despreocupadamente, explorar o ambiente em que vivem, interagir com os colegas, vivenciar diversos papéis e circunstâncias, elaborar narrativas e contos, manifestar sentimentos e ideias, além de aprimorar sua independência, autoestima e competências sociais de maneira saudável e gratificante.

Em suma, o ato de brincar na educação infantil é um direito fundamental da criança, que contribui de forma significativa para o seu desenvolvimento integral e para a sua inserção social. Portanto, é fundamental que os educadores estejam preparados e engajados em promover o brincar como uma prática educativa essencial na formação das crianças, valorizando e incentivando essa atividade tão importante e significativa para o desenvolvimento saudável e feliz das crianças.

As brincadeiras na educação infantil proporcionam momentos de diversão e prazer para as crianças. Elas se sentem motivadas a aprender, a explorar novos desafios, a descobrir coisas novas. O prazer que as brincadeiras proporcionam estimula o sistema de recompensa do cérebro, contribuindo para a motivação e o engajamento das crianças nas atividades de aprendizagem. O brincar também promove a inclusão e a igualdade entre as crianças. Durante as brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de interagir e se relacionar com outras crianças, independentemente de suas habilidades, características físicas, étnicas ou sociais. Isso contribui para o desenvolvimento de uma consciência de igualdade, respeito e tolerância, fundamentais para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O brincar desempenha um papel importante no desenvolvimento social das crianças. Quando brincam em grupo, as crianças aprendem a compartilhar, a negociar, a trabalhar em equipe e a respeitar as regras e limites estabelecidos. Brincar em grupo também promove a comunicação e o desenvolvimento da linguagem oral. Por exemplo, ao brincar de faz de conta em grupo, as crianças precisam se comunicar e negociar papéis, o que contribui para o desenvolvimento da linguagem, da capacidade de ouvir e de se expressar de forma clara e adequada.

O ato de brincar é essencial para o desenvolvimento emocional das crianças. Brincar proporciona um ambiente seguro para que as crianças possam expressar seus sentimentos, medos e ansiedades. Durante as brincadeiras, elas podem explorar diferentes emoções e aprender a lidar com elas. Por exemplo, ao brincar com bonecas, as crianças podem imitar situações de cuidado e afeto, o que contribui para o desenvolvimento da empatia e do entendimento emocional. Brincar também permite que as crianças desenvolvam habilidades como a autoconfiança, a autoestima e o autocontrole emocional.

O ato do brincar é essencial para o desenvolvimento motor das crianças. Durante as brincadeiras, elas são desafiadas a se movimentar, a explorar o espaço e a coordenar seus movimentos. Brincadeiras ao ar livre, como pular corda, brincar de esconde-esconde, correr e saltar, contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora grossa e o fortalecimento dos músculos. Já brincadeiras que envolvem movimentos finos, como desenhar, modelar com argila ou montar quebra-cabeças, estimulam o desenvolvimento da coordenação motora fina e a precisão dos movimentos.

Portanto, o ato de brincar é extremamente importante na educação infantil. Ele contribui para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando o pensamento, a criatividade, a imaginação, as habilidades emocionais, sociais e motoras. O brincar permite que as crianças explorem, experimentem, descubram, interajam e aprendam de forma prazerosa e significativa. Por isso, é fundamental que as escolas e educadores valorizem e incluam o brincar como parte essencial do currículo na educação infantil, garantindo assim um desenvolvimento saudável e pleno das crianças.

Trabalhar com brincadeiras na educação infantil é extremamente importante, pois proporciona um ambiente de aprendizado lúdico e prazeroso para as crianças. As brincadeiras ajudam no desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social dos pequenos, estimulando a criatividade, imaginação, curiosidade e a interação com o mundo ao seu redor.

Uma das principais razões para utilizar brincadeiras na educação infantil é que elas são uma forma natural e espontânea de aprendizagem. As crianças aprendem brincando, explorando objetos, espaços e se relacionando com outras crianças. Durante as brincadeiras, elas experimentam, testam hipóteses, resolvem problemas, desenvolvendo habilidades e conhecimentos fundamentais para sua formação.

As brincadeiras promovem o desenvolvimento motor das crianças. Pular, correr, saltar, equilibrar-se, são atividades que proporcionam o desenvolvimento da coordenação motora geral, o fortalecimento muscular, o equilíbrio e a noção espacial. Essas habilidades são essenciais para que as crianças tenham um bom desempenho nas atividades do dia a dia e também para a prática de esportes e atividades físicas.

Ao brincarem, as crianças também exercitam sua capacidade criativa e imaginativa. Elas podem ser o que quiserem: médicos, professores, astronautas, princesas, super-heróis, e através do faz de conta desenvolvem a imaginação, a linguagem e a capacidade de expressão. Essa capacidade de criar e inventar é fundamental para que as crianças desenvolvam habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e senso de iniciativa.

A IMPORTÂNCIA DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Dornelles (2003) a ludicidade com os jogos e brincadeiras são caracterizados como elementos:

Considerados vitais no planejamento de atividades para a Educação Infantil, porque eles são importantes, no repensar como eles podem ser utilizados para que possam contribuir com a aprendizagem infantil, possibilitando o desenvolvimento dos aspectos sociais importante para essa etapa da educação básica (DORNELLES, 2003, p. 43).

Uma das formas mais comuns de interação com o lúdico dentro do sistema educacional é através do brincar. O brincar permite que a criança desenvolva habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Ao brincar, a criança utiliza sua criatividade e imaginação, experimenta diferentes papéis e situações, desenvolve estratégias e soluções, e aprende a lidar com regras e limites.

Dentro da sala de aula, é possível criar um ambiente lúdico que estimule a criança a interagir com o lúdico de diversas formas. Por exemplo, é possível disponibilizar brinquedos, jogos educativos e materiais manipulativos que estimulem o pensamento lógico, a resolução de problemas e a criatividade. Além disso, é importante que o professor proponha atividades os jogos são uma forma divertida e eficaz de envolver os estudantes na educação. Eles ajudam a motivar os alunos, a ensinar novos conceitos e a reforçar o aprendizado de forma interativa. Neste texto, vamos explorar algumas maneiras de como usar os jogos para brincar com os estudantes na educação. Prepare-se para descobrir como transformar a sala de aula em um ambiente dinâmico e estimulante!

Segundo Perrenoud um dos aspectos mais evidentes dessa situação tão difícil na educação infantil é a organização dos espaços nas instituições, surgindo daí a relevância dessa temática como primordial para defender a ideia da brincadeira dirigida ou livre ser reconhecida como aquisição de aprendizagem. (PERRENOUD – 2002)

Uma ótima opção para começar é utilizar jogos de tabuleiro educativos. Eles podem ser usados em diferentes disciplinas, como matemática, ciências e língua portuguesa. Por exemplo, um jogo de tabuleiro de matemática pode ajudar os alunos a praticar operações básicas, resolução de problemas e estratégias de cálculo mental. Já um jogo de tabuleiro de ciências pode abordar conceitos científicos de forma lúdica, fazendo com que os alunos aprendam enquanto se divertem.

Com o avanço da tecnologia, os jogos digitais têm se tornado cada vez mais populares na educação. Existem diversos aplicativos e softwares educativos que estimulam a aprendizagem de maneira interativa e divertida. Por exemplo, jogos de matemática podem ensinar os alunos a resolver problemas complexos de forma visual e envolvente. Além disso, muitos jogos digitais também possuem um sistema de pontuação, o que torna a experiência ainda mais estimulante para os estudantes.

Sobre a brincadeira, o RCNEI (1998) descreve o seguinte:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma

a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p. 27).

Os jogos de simulação são uma excelente maneira de fazer com que os estudantes vivenciem situações do mundo real de forma segura e controlada. Eles podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades práticas, como pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões. Por exemplo, um jogo de simulação empresarial pode incentivar os alunos a gerenciar um negócio virtual, aprendendo sobre finanças, estratégias de marketing e administração.

Os jogos de palavras são uma maneira divertida de ajudar os alunos a expandirem seu vocabulário e melhorarem suas habilidades de leitura e escrita. Existem diversas opções de jogos de palavras, como palavras-cruzadas, jogo da forca, caça-palavras, entre outros. Os estudantes podem jogar em grupo ou individualmente, competindo entre si para ver quem consegue formar mais palavras ou completar o maior número de desafios. Esses jogos também podem ser adaptados para diferentes níveis de dificuldade, tornando-os adequados para estudantes de todas as idades.

Os jogos de quebra-cabeça estimulam a concentração, a paciência e o raciocínio lógico dos estudantes. Eles podem ser utilizados em diferentes disciplinas, como história, geografia e ciências. Por exemplo, um quebra-cabeça de história pode ajudar os alunos a montar uma linha do tempo com os eventos mais importantes de um determinado período. Já um quebra-cabeça de geografia pode desafiar os estudantes a montarem um mapa do Brasil ou de outro país, identificando estados, capitais e oceanos.

Os jogos em equipe são uma ótima opção para promover o trabalho em grupo e a cooperação entre os estudantes. Eles podem ser realizados em sala de aula ou em atividades extracurriculares. Por exemplo, um jogo de perguntas e respostas pode ser realizado em formato de competição, com equipes disputando quem responde mais perguntas corretamente. Além de estimular o aprendizado, esses jogos também ajudam a desenvolver habilidades sociais, como comunicação, liderança e respeito pelo outro.

Para fugir um pouco da sala de aula, os jogos ao ar livre são uma excelente opção para envolver os estudantes na educação. Eles proporcionam momentos de diversão e aprendizado em um ambiente mais descontraído. Por exemplo, uma caça ao tesouro pode explorar diferentes conteúdos, como história, ciências ou matemática. Os alunos podem ser desafiados a encontrar pistas escondidas no ambiente externo e a decifrar enigmas para chegar ao tesouro final.

Em resumo, os jogos são uma forma divertida e eficaz de brincar com os estudantes na educação. Eles podem ser utilizados em diferentes disciplinas, estimulando o aprendizado, a criatividade e o trabalho em equipe. Além disso, os jogos também ajudam os estudantes a desenvolver habilidades sociais, como comunicação, cooperação e respeito pelo outro. Portanto, aproveite todas as vantagens que os jogos podem oferecer e transforme a sua sala de aula em um ambiente dinâmico e estimulante para os seus alunos.

Brincar é uma atividade essencial na vida das crianças. Por meio do brincar, elas desenvolvem habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Além disso, é uma forma de expressar sua criatividade, imaginação e emoções. No contexto da educação infantil, o ato de brincar assume um papel

crucial no desenvolvimento integral da criança, contribuindo para sua aprendizagem, socialização e bem-estar.

Os professores, por sua vez, desempenham um papel fundamental na promoção do brincar e na interação com as crianças. Eles têm a responsabilidade de criar um ambiente propício para o desenvolvimento das brincadeiras, estimulando a criatividade, a autonomia e a cooperação entre os alunos. Além disso, é importante que os professores participem das brincadeiras, interagindo de forma positiva com as crianças, estabelecendo vínculos afetivos e estimulando a aprendizagem por meio do lúdico.

A interação dos professores com as crianças durante as brincadeiras é fundamental para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos. Quando os educadores participam ativamente das brincadeiras, eles demonstram interesse e valorização pelas atividades lúdicas, estimulando a participação e o engajamento dos alunos. Além disso, a presença dos professores nas brincadeiras possibilita a orientação, o suporte e o estímulo necessários para que as crianças desenvolvam habilidades sociais, como a comunicação, a cooperação e a resolução de conflitos.

Ao interagir com as crianças durante as brincadeiras, os professores têm a oportunidade de observar o desenvolvimento dos alunos, identificar suas necessidades, interesses e capacidades, e adequar as atividades pedagógicas de acordo com o perfil de cada um. Através da interação com os alunos durante as brincadeiras, os educadores podem perceber as potencialidades e dificuldades de cada criança, promovendo uma educação personalizada e inclusiva, que respeite e valorize a diversidade e individualidade de cada aluno.

Além disso, a interação dos professores com as crianças durante as brincadeiras favorece o estabelecimento de relações afetivas e de confiança entre educador e aluno, promovendo um ambiente acolhedor e seguro, que estimula a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Ao participar ativamente das brincadeiras, os professores demonstram interesse, disponibilidade e participação, transmitindo aos alunos a importância do brincar, da interação e da colaboração.

A interação dos docentes com as crianças durante as atividades lúdicas também ajuda a estabelecer um ambiente de respeito, colaboração e solidariedade no ambiente escolar. Ao se envolverem nas atividades lúdicas, os professores podem fomentar a comunicação, a negociação e a colaboração entre os estudantes, incentivando valores como a empatia, a tolerância e o respeito recíproco. Assim, as brincadeiras não apenas estimulam o aprimoramento das competências individuais das crianças, como também intensificam as interações sociais e a coexistência pacífica entre os estudantes.

O envolvimento dos docentes com as crianças durante as atividades lúdicas é um meio de transmitir valores, saberes e práticas sociais aos estudantes. Ao se envolverem nas brincadeiras, os professores podem abordar temas pertinentes e contemporâneos, incentivando a reflexão, a curiosidade e a originalidade dos estudantes. Através das brincadeiras, os professores podem abordar questões relacionadas à diversidade, à sustentabilidade, aos direitos humanos e à cidadania, promovendo uma educação crítica, participativa e transformadora.

A interação dos docentes com os pequenos durante as atividades lúdicas contribui para o crescimento profissional e pessoal dos educadores. Ao se envolverem ativamente nas brincadeiras, os docentes têm a chance de se envolver, experimentar e ponderar sobre métodos de ensino inovadores, criativos e relevantes. Ademais, o contato com as crianças durante as brincadeiras proporciona aos professores um entendimento mais profundo sobre o crescimento infantil, as necessidades e interesses dos pequenos, bem como as táticas mais apropriadas para fomentar uma educação de alto padrão e inclusiva.

Ao se envolverem ativamente nas brincadeiras, os professores mostram interesse, apreciação e dedicação ao ato de brincar, criando um ambiente receptivo, motivador e relevante para as crianças. Ao interagir com os estudantes durante as atividades recreativas, os docentes auxiliam no fortalecimento das relações sociais, no aprimoramento das competências individuais e coletivas, e na edificação de uma educação mais humana, inclusiva e revolucionária.

O lúdico é uma importante ferramenta de aprendizagem para as crianças dentro do sistema educacional. Através da interação com atividades lúdicas, as crianças podem explorar, experimentar, criar e aprender de forma significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As brincadeiras familiares são uma oportunidade de aprendizado ativo, onde as crianças têm a chance de interagir com seus pais, irmãos e outros membros da família, ampliando seu vocabulário, habilidades motoras e capacidade de resolução de problemas. Através dessas atividades lúdicas, as crianças aprendem a compartilhar, a esperar sua vez, a seguir regras e a expressar suas emoções de maneira saudável.

Um exemplo clássico de brincadeira que contribui para o aprendizado infantil é o jogo de memória. Ao jogar em família, as crianças são desafiadas a encontrar pares de cartas com imagens iguais ou relacionadas. Essa atividade estimula a concentração, a memória visual e a capacidade de estabelecer conexões entre objetos e eventos.

Outra brincadeira que envolve a família e promove o aprendizado é a contação de histórias. Sentar-se em círculo e compartilhar narrativas ajuda as crianças a expandirem seu vocabulário, a trabalharem a imaginação e a aprenderem a sequência lógica dos eventos. Além disso, a partir das histórias, as crianças podem refletir sobre valores morais, aprender sobre culturas diferentes e desenvolver empatia pelos personagens.

As atividades ao ar livre também desempenham um papel importante no aprendizado das crianças, e a família é uma grande aliada nesse aspecto. Brincar no parque, por exemplo, permite que as crianças explorem o ambiente natural, estimulando sua curiosidade e sua capacidade de observação. Além disso, a interação com a natureza promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais.

Por fim, ressaltamos a necessidade de uma maior valorização do brincar na Educação Infantil. Apesar de ser reconhecido como um direito das crianças, muitas vezes o brincar é negligenciado em função de objetivos acadêmicos e conteúdos curriculares. No entanto, é fundamental compreender que

o brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas sim uma forma de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças.

A família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizado das crianças. Desde os primeiros anos de vida, os laços familiares proporcionam um ambiente seguro e estimulante, permitindo que os pequenos explorem e experimentem por meio das brincadeiras. É por meio dessas atividades que as crianças adquirem habilidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas essenciais para seu crescimento saudável.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. de, PLACCO, V. M. N. de S (Orgs): **As relações interpessoais na formação de Professores**; 2. Ed., S. Paulo: Loyola, 2004.
- ALVES, Rubem. **A gestão do futuro**. Campinas: Papirus, 1987.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- DORNELLES, L. V. O brincar e a produção do sujeito infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 2003
- FORTUNA, T. R. Brincar, viver e aprender: educação e ludicidade no hospital. São Paulo, Cortez, 2010.
- KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- PIAGET, Jean. **A formação simbólica da criança**. Rio de Janeiro: Zhar, 1975.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. Ed. S. Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, Moacir da. **Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores**. In: ALMEIDA, L. R. de e PLACCO, V. M. N. de S. (orgs) ET al: As relações interpessoais na formação de professores. 2. Ed. S. Paulo: Loyola, 2004, pp. 79-90.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação sócia da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984

O USO DO TEATRO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

THE USE OF THEATRE AS A PEDAGOGICAL TOOL



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

O teatro pode ser utilizado como ferramenta pedagógica para os alunos desenvolverem diferentes habilidades e na construção do próprio conhecimento, isto se dá pelo entendimento global que as artes permeiam os aspectos cognitivos, afetivos e sociais de cada indivíduo dentro da sociedade. Em alguns documentos norteadores da educação no Brasil, o estudo de Artes traz alguns preceitos que tem como objetivos a utilização de diferentes linguagens, tais como a gráfica, a verbal, a plástica, a corporal e etc., todas elas para que o aluno se desenvolva plenamente, com capacidade de reflexão e análise frente as dificuldades da vida, compreendendo seu próprio espaço e tempo. Este artigo baseia-se em pesquisa bibliográfica para demonstrar que o teatro e a educação se complementam, fazendo com que processo ensino aprendizagem seja mais lúdico, efetivo e prazeroso.

Palavras-chave: Teatro; Educação; Ensino; Aprendizagem.

ABSTRACT

Theater can be used as a pedagogical tool for students to develop different skills and in the construction of their own knowledge. This is due to the global understanding that the arts permeate the cognitive, affective, and social aspects of each individual within society. In some guiding documents for education in Brazil, the study of Arts presents some precepts that aim at the use of different languages, such as

graphic, verbal, plastic, corporal, etc., all of them so that the student develops fully, with the capacity for reflection and analysis in the face of life's difficulties, understanding their own space and time. This article is based on bibliographic research to demonstrate that theater and education complement each other, making the teaching-learning process more playful, effective, and enjoyable.

Keywords: Theater; Education; Teaching; Learning.

INTRODUÇÃO

Educação e teatro têm em comum a construção do conhecimento e o desenvolvimento pleno do ser humano. Contudo para que o aluno se desenvolva é necessário uma série de aspectos, como por exemplo frequentar as aulas regularmente, estar aberto e interessado em novos temas e conteúdo, terem uma rede de apoio e etc., assim o que se observa em muitas escolas é um total desinteresse por parte dos discentes, que não respondem mais a uma escola arcaica e obsoleta, que não consegue concorrer com os estímulos tecnológicos e visuais. Neste cenário, a proposta de utilização do teatro como ferramenta pedagógica pode facilitar e atrair os alunos para o tema ou conteúdo desejado.

Com o advento da tecnologia, os alunos que antes ouviam calados e sentados a maior parte do tempo, hoje não querem mais este modelo de educação bancária, no qual o professor deposita o conteúdo. Com embasamento bibliográfico, busca-se evidenciar os benefícios de utilizar o teatro como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento intelectual e pessoal. “transformando a sala de aula num espaço onde se deseja estar e participar” (OLIVEIRA; ZANETIC, 2004, p. 3).

“[...] é corrente, nos dias de hoje, o senso comum de que os espetáculos teatrais podem ser facilitadores da educação, principalmente quando codificam conteúdos curriculares, tais como textos da literatura brasileira, ensino de química, física, história, ou até mesmo ‘lições morais’” (Kruppa; Voltas, 2016, p. 312).

Encenações teatrais podem facilitar o processo da construção do conhecimento, possibilitando um encontro social, cultural e educacional.

Um novo olhar através do Teatro na educação que acesse com os saberes da área sentimentos, sensações, percepções e compreensões ao se entrar em contato com um texto, personagem, jogo teatral ou com um projeto de encenação. Vive-se aí o novo que desafia, desperta, interrompe ou faz interromper alguma ideia (Cavassin, 2008, p. 64).

O teatro abarca a multiplicidade de opiniões e ideais em determinadas sociedades e essa pluralidade impacta e reverbera em cada pessoa que participa da encenação ou que assiste.

“[...] a arte dramática é capaz de resgatar o indivíduo em sua totalidade, ou seja, permitir-lhe transitar livremente por hemisférios distintos e integradores da essência humana, ir do emocional ao racional, do racional ao intuitivo, do intuitivo ao que está armazenado na memória” (Grazioli, 2008, p. 10).

O teatro oportuniza para que cada pessoa se aproprie dos conteúdos sociais e culturais, pois na formação da criança, possibilita a troca, a integração e a participação de todos.

O teatro, assim, pode ser a brecha que se abre na nova perspectiva da ciência e ensino-aprendizagem, pois envolve essencialmente o que o soberanismo da lógica clássica e do modelo racional excluía; o ilógico, as possibilidades (o “vir a ser”), a intuição, a intersubjetivação, a criatividade... enfim, elementos existentes nas relações dessa manifestação artística e que são princípios para a concepção de Inteligência na Complexidade e vice-versa (Cavassin, 2008, p 48).

Transmitindo histórias com temas relevantes, o teatro busca comunicar as experiências humanas, estes temas podem ser políticos, sociais, religiosos e etc. envolvendo o espectador em um processo de autoconhecimento e questionando a realidade.

O teatro trabalha uma linguagem que oportuniza formas de manifestação que permite que a criança utilize as diferentes formas de linguagem na sociedade como a corporal, a verbal, a plástica, a escrita, entre outras expressando suas próprias vivências e experiências de maneira mais crítica e com isso, a criança analisa e avalia o resultado de suas ações interagindo de maneira mais eficaz no meio social em que vive. (Alcântara, 2010, p. 01).

O teatro permite o enfrentamento de problemas, pois discute coletivamente o que é necessário para resolvê-los, também propõe reflexões sobre o mundo ou sociedade ao qual o homem está inserido. Alinhado com a educação, o teatro instiga o interesse pelos conteúdos, pois a arte, traz em seu bojo, as relações sociais, econômicas e etc. de uma determinada sociedade e isso se manifesta por meio de músicas, ritmos, livros, pintura, dança e etc.

“[...] um instrumento indispensável ao processo educativo, cuja linguagem desperta, provoca, sensibiliza e educa a quem vivência e a quem assiste, possibilitando assim, a formação de um homem novo, capaz de contribuir na construção de uma sociedade justa, fraterna e igualitária (Cartaxo, 2001, p. 37).

CRIAÇÃO DE SIGNIFICADOS

Teatro e educação buscam a criação de significados por meio de experiências e valores na medida que a aprendizagem é significativa quando se relaciona com os conhecimentos prévios. Adaptando e integrando o novo conhecimento à própria estrutura cognitiva. Se o assunto for significativo para o aluno, ele será capaz de ampliar e aplicar o novo conhecimento.

Geralmente nas escolas, o único contato que os alunos têm com a arte, é o teatro, haja vista a falta de espaços culturais, principalmente em escolas periféricas. Nestas unidades, a cultura elitista não abre espaço para a local por causa da divisão socioeconômica.

[...] o jogo dramático é uma forma de arte por direito próprio, não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos. Ele se expressa na maneira como a criança pensa, comprova, relaxa, trabalha, lembra, ousa, experimenta, cria e absorve (Slade, 1978, p.17).

Assim, Oliveira; Stoltz (2010, p. 10), afirmam que no “mundo contemporâneo, no qual as desigualdades sociais e econômicas tornam-se cada vez mais acentuadas nos países em desenvolvimento, a arte tem sido tratada como algo supérfluo”.

Portando oportunizar experiências artísticas é fundamental para o desenvolvimento de toda pessoa e a escola precisa possibilitar essas experiências para seus alunos.

Estes momentos de interação não podem ser pontuados apenas em saídas pedagógicas para assistir alguma peça teatral com atores profissionais, mas também em encenações produzidas e feitas pelas crianças e adolescentes.

Para que isso aconteça, os profissionais da educação têm que estar preparados para a utilização do teatro como ferramenta pedagógica e sobretudo ter clareza dos objetivos que quer alcançar.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Arte deve levar o aluno á:

um maior domínio do corpo, tornando-o expressivo, um melhor desempenho na verbalização, uma melhor capacidade para responder às situações emergentes e uma maior capacidade de organização e domínio de tempo (BRASIL, 1997, p. 59).

TRABALHO EM EQUIPE

Tanto teatro e educação, mesmo com talentos individuais, dão ênfase no trabalho em equipe, para que a evolução seja coletiva. As atividades de cooperação instigam o indivíduo a perceber o outro, flexibilizando e aceitando diferenças, assim com diálogo e respeito mútuo, o indivíduo passa a saber agir em contextos sociais diversos.

Nesta perspectiva, as propostas para a educação, visam interações conscientes com o mundo, para que o aluno saiba se comunicar ao tomar decisões, essas interações dialogam com as teorias de Vygotsky, que estudou as relações entre o sujeito e a sociedade, um modificando o outro, à medida que interagem:

...é pelas interações sociais que a criança tem acesso a maneira de pensar e de agir corretamente em seu meio, isso porque a cultura compartilha as diferentes linguagens, a exemplo da música, da língua, da matemática, das tradições, dos costumes, entre outras coisas (Vygotsky, 1988 *apud* Duarte, 1996).

Assim, o teatro, como linguagem artística e coletiva, ensina regras, oportuniza interações, faz refletir e tomar decisões, além da divisão de tarefas, desenvolve a imaginação, a linguagem e reflete o momento social e cultural. Não esquecendo é claro da experimentação na construção de conceitos e conhecimento.

García (2018) destaca alguns benefícios do teatro na educação, são eles:

- Consciência emocional: Ser consciente dos próprios sentimentos;
- Empatia: reconhecer e compreender os sentimentos dos demais;
- Autocontrole: regular de forma positiva os impulsos emocionais e comportamentais.
- Habilidades sociais e para a vida: planejar objetivos positivos e traçar planos para alcançá-los; utilizar a comunicação e resolução de problemas de forma positiva nas nossas relações.
- Promoção do desenvolvimento social;
- Aquisição de autoconceito positivo;
- Desenvolvimento de aspectos emocionais, físicos, intelectuais;
- Os alunos aprendem com o trabalho em equipe;
- Desenvolvem habilidades de memorização, recitação e interpretação;
- Aprendem a apreciar o sentido de responsabilidade e compromisso;
- Permite desenvolver funções variadas no processo de criação, por exemplo, participar como plateia e como agente;

- Integração de diferentes habilidades: fala, escrita, expressão afetiva, coordenação motora etc.

Capellini e Zerbato (2019) afirmam que o trabalho em equipe potencializa as ações pedagógicas que estejam em consonância com um ensino que atenda às necessidades dos alunos.

[...] o que já sabem as crianças e os jovens sobre música, dança e teatro, artes visuais? Trocando em miúdos, como trabalhar com um repertório inicial de maneira antropológica, o que significa levar em conta os modos de vida dos alunos e das comunidades às quais pertencem? Como cativar crianças e jovens para que eles mesmos desejem intensamente fazer música, dançar, fazer teatro, pinturas, esculturas e outras tantas criações, performances encarnadas em poéticas próprias? (Machado, 2012, p. 11).

Assim, ao realizar atividades em grupo, a educação reconhece o valor de cada indivíduo, respeitando as diversas opiniões e desenvolvendo habilidades interpessoais e inclusivas, mesmo que nestas aulas pareça ser uma bagunça generalizada.

DESENVOLVIMENTO CORPORAL E VERBAL

As pessoas são diferentes entre si, assim o teatro e a educação buscam o desenvolvimento verbal e corporal de cada um. Desenvolvendo a autoconfiança, a pessoa passa a ser capaz de transitar por diversos meios sociais, a interagir com o outro e a desenvolver plenamente as próprias capacidades.

Porém, na educação, muitos alunos são tímidos e acabam nem falando durante muitas horas, com medo de se tornar alvo de “brincadeiras” inapropriadas. Para que estes alunos se desenvolvam, ao se trabalhar o teatro como ferramenta pedagógica, é necessário um ambiente acolhedor e atrativo, para que estes se sintam protegidos e livres de julgamentos.

Todas estas contribuições só são alcançadas mediante planejamento por parte dos professores, o intuito não é de apenas montar espetáculos teatrais perfeitos, mas sim a experimentação, que pode ser feita mesmo em sala de aula, desenvolvendo a imaginação dos alunos (Reverbel, 1996).

[...] A primeira chama-se contextualista, onde a ação teatral é utilizada para a fixação de conteúdo, como, por exemplo, em uma aula de história para detalhamento dos fatos. A segunda corrente denomina-se essencialista, onde o teatro é utilizado para promover o desenvolvimento do educando, não alicerçado em nenhuma disciplina do currículo. Ambas as correntes são produtivas para a educação, cabendo ao professor definir de acordo com os objetivos almejados qual delas melhor extrai do mundo concreto aquilo que é necessário para a expressão dos significados, pensados e sentidos, da realidade de seus educandos (Conte; Habowski; Silva, 2019, p. 177).

VALORIZAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO E DA CRIATIVIDADE

Para se questionar a realidade e explorar novas formas de ver o mundo, a educação e o teatro incentivam a criatividade, a inovação, a originalidade. Isto ajuda as pessoas a se tornarem cidadãos críticos, capazes de desafiar dogmas e paradigmas, construindo uma sociedade diferente. A criatividade para Reis, Belancieri e Capellini (2022, p. 63):

pode contribuir na promoção do desenvolvimento de atitudes e habilidades criativas no processo de ensino e aprendizagem e formação humana, por meio de estratégias e recursos que visam despertar a capacidade criativa dos alunos.

Assim, por meio da criatividade, o ser humano é capaz de resolver problemas e ressignificar o mundo e a própria realidade, refletindo sobre temas sociais, religiosos, políticos, econômicos, ambientais e etc.

EXPERIMENTAÇÃO

O teatro oportuniza vivências fictícias, experiências e emoções que podem transformar o indivíduo, sem as repercussões da vida real, tornando um espaço seguro e acolhedor para os alunos explorarem expressões verbais e corporais.

Resumindo, o teatro e a educação têm se relacionado de cinco maneiras diferentes: a) o teatro prestou-se a uma certa didática no ensino de diversos conteúdos; b) o teatro surgiu como uma disciplina curricular obrigatória desde a pré-escola; c) o teatro funcionou como performance organizadora de eventos socioculturais nas escolas; d) o teatro funcionou como uma atividade experimental organizadora de informações e sensações tanto a atores quanto a espectadores; e) a

educação dramática surgiu como modalidade pedagógica de cunho estritamente pedocêntrico (Bareicha, 1998/1999, p. 129).

Conectando a si mesmo e ao grupo, o aluno passa a compreender suas emoções, adquirindo autoconfiança e autonomia para ressignificar novos aprendizados. Aprendendo na prática, neste ambiente de experimentação, testa as próprias ideias e reflete sobre o próprio papel no mundo.

Tanto teatro, quanto a educação têm papel fundamental para criticar a realidade transformando-a. Para que isso aconteça é necessário engajamento social e o objetivo de formar cidadãos críticos e conscientes.

Ao promover a transformação pessoal e social, o teatro capacita os participantes a se tornarem agentes de mudança. Ele oferece uma plataforma onde as pessoas podem explorar e expressar suas emoções, perspectivas e experiências de vida de maneiras autênticas. Essa forma de arte estimula a empatia, a compreensão mútua e a solidariedade, abrindo caminho para a construção de uma sociedade mais inclusiva e harmoniosa (Oliveira; Silva; Arantes, 2024, p. 21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do teatro, como ferramenta pedagógica na perspectiva teórica de Vygotsky, diz que o ser humano ao interagir com a sociedade, faz trocas, ou seja, um modifica o outro.

O teatro promove interação social, ajudando o aluno a se desenvolver emocionalmente, fisicamente, intelectualmente e etc.

A representação é um conceito-chave da teoria do conhecimento (Epistemologia), tal como esta se desenvolveu na filosofia ocidental, desde a Grécia até a modernidade, tendo como seu centro o *logos ou consciência racional*. (...) Representar, nesse caso, remete a uma atividade do sujeito do conhecimento e a sua capacidade de “conhecer”, isto é, de aprender um “real” verdadeiro para além das aparências de um “real” produzido pelo senso comum (Falcon, 2020, p. 46).

Cada pessoa é resultado da sociedade e do tempo em que vive e o teatro ajuda na reflexão dos problemas que se apresentam nestas realidades.

Assim, o aluno também aprende autocontrole, integração e a questionar as regras impostas.

Em cada nível de aprendizado, o teatro traz benefícios específicos, no Ensino Fundamental estimula a imaginação e a construção de conceitos abstratos; No Ensino Médio ajuda a desenvolver a consciência crítica e o autoconhecimento; No Ensino Superior evidencia as habilidades individuais e potencialidades.

Assim, ao usar o teatro como ferramenta pedagógica, cria-se um ambiente de aprendizado motivador e dinâmico, que incentiva e promova o desenvolvimento global do aluno.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9).

Porém ao trabalhar com o teatro, os professores devem planejar bem as tarefas e objetivos. Deve promover a cultura local, os saberes preexistentes dos alunos e além de tudo deve abordar temas que instiguem a participação de todos.

Não há experiência artística possível sem auto-identificação com a experiência revelada, assim com o material artístico utilizado para este fim. (...) Só através da auto-identificação podemos começar a ajustar-nos com os outros. Quando a criança se concentra em seu próprio trabalho, quando aprende a apreciar e compreender seu ambiente, envolvendo-se nele, desenvolve a atitude mental que ajuda a analisar as necessidades do próximo. O processo criador abrange a incorporação do eu na atividade: o próprio ato de criar fornece a compreensão do processo por que outros estão passando, quando enfrentam suas próprias experiências (Lowenfeld; Brittain, 1977, p. 28).

Teatro e educação têm diversos objetivos em comum, como o incentivo a aprendizagem significativa, desenvolvimento da autoconfiança e expressão e construção coletiva com habilidade de mudanças sociais, complementando-se e formando cidadãos conscientes.

As artes podem cooperar, através de trabalhos em grupo, para maior consciência da contribuição de cada indivíduo num grande projeto. Isto é, particularmente eficaz, quando são solicitadas as opiniões de companheiros e quando se desenvolve a necessidade de autonomia social. (...) É importante sublinhar o significado da capacidade do indivíduo para viver em forma cooperativa em sua sociedade. Essa capacidade só pode ser desenvolvida se a criança aprender a assumir a responsabilidade pelas coisas que está fazendo, se for capaz de enfrentar suas próprias ações, e assim fazendo, identificar-se com o outro. As atividades criadoras fornecem um excelente meio para dar esse importante passo (Lowenfeld; Brittain, 1977, p. 46).

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, C. Criando e recriando educação – Projeto teatro na educação infantil. Disponível em <http://espaocriandoerecriandoeducacao.blogspot.com.br/2010/02/projeto-teatro-na-educacao-infantil.html>. Acesso em: 22 mar. 2026.
- BAREICHA, P. Psicodrama, Teatro Educação: em busca de conexões. Linhas Críticas, v. 4, p. 121-136, jul./98 a jun./1999.
- BELANCIERI, M. F. O Jornal Vivo aplicado ao teatro: explorando emoções por meio de técnicas socio dramáticas. In: BELANCIERI, M. F.; CARDOZO, M. A. V. Psicologia: explorando fronteiras em diferentes contextos. Curitiba; CRV, 2024.
- BOAL, A. Jogos para atores e não atores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 5 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 5 jan. 2026.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. O que é o ensino colaborativo. São Paulo: Edicon, 2019.
- CARTAXO, C. O ensino das artes cênicas na escola fundamental e média. João Pessoa: Editora da UFPB, 2001.
- CAVASSIN, J. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. Revista Científica-FAP, v. 3, p. 39-52, 2008. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/162>. Acesso em: 20 jan. 2026.
- CONTE, E.; HABOWSKI, A. C.; SILVA, R. S. da. O Teatro na Educação: avaliações e debates em voga. Revista Cocar, Belém, n. 5, p. 163-184, jan./abr. 2019.

DUARTE, N. A Escola de Vygotsky e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicol. USP*, v. 7, n. 1-2, São Paulo, 1996. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771996000100002. Acesso em: 20 fev. 2026.

FALCON, F. História e representação. In: CARDOSO, C. F.; MALERBA, J (Orgs.). *representações: contribuição a um debate transdisciplinar*. Campinas: papiros, 2000.

GARCÍA, J. G. Drama no desenvolvimento da educação emocional. Trad. Matheus Vinícius de S. Fernandes. In: CONTIERO, L.; SANTOS, F. F. dos; FERNANDES, M. de S. *Pedagogia do teatro: prática, teoria e trajetórias de formação docente*. – Natal, RN: EDUFRN, 2018.

GRAZIOLI, F. T. Os Princípios Gerais do Teatro na Escola e o Afastamento da Atividade Teatral Significativa da Escola Brasileira. *Roteiro, Joaçaba*, v. 33, n. 1, p. 7-24, jan./jun. 2008.

KRUPPA, S. P.; VOLTAS, F. Q. O Teatro na Formação dos Educandos: as percepções dos educadores de um centro educacional unificado (CEU) da cidade de São Paulo. *Revista e-Curriculum, São Paulo*, v. 14, n. 01, p. 307-331 jan./mar. 2016.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. *O desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1977.

MACHADO, M. M. A Criança é performer. *Educação & Realidade, Porto Alegre*, v. 35, n. 02, p. 115-138, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, M. E. de; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar*, n. 36, p. 77-93, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100007>. Acesso em: 20 fev. 2026.

OLIVEIRA, N. R.; ZANETIC, J. A presença do teatro no ensino de Física. In: *ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA*, 9, 2004, Jaboticatubas. Atas... Jaboticatubas: SBF, 2004.

REVERBEL, O. *Jogos teatrais na escola*. São Paulo: Editora Scipione LTDA. 1996.

SLADE, P. *O jogo dramático infantil* São Paulo: Summus, 1978.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GARANTIA DO DIREITO À APRENDIZAGEM



INCLUSIVE EDUCATION: CHALLENGES, PEDAGOGICAL PRACTICES, AND GUARANTEEING THE RIGHT TO 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 a educação inclusiva como princípio ético, político e pedagógico voltado à garantia do direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem na escola comum. Parte-se da compreensão de que a inclusão não se limita à matrícula de estudantes público da educação especial, mas exige a reorganização das práticas escolares, a eliminação de barreiras, a oferta de apoios e a construção de uma cultura institucional comprometida com a diversidade humana. O objetivo geral é analisar os fundamentos, desafios e possibilidades da educação inclusiva no contexto escolar, considerando a articulação entre legislação, práticas pedagógicas, atendimento educacional especializado, formação docente e gestão democrática. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores da área da educação inclusiva e em documentos legais nacionais e internacionais. Conclui-se que a efetivação da inclusão depende de ações planejadas, coletivas e contínuas, capazes de transformar o currículo, a avaliação, os tempos, os espaços e as relações escolares, assegurando que as diferenças sejam reconhecidas como constitutivas do processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Acessibilidade; Atendimento educacional especializado; Práticas pedagógicas; Direito à aprendizagem.

ABSTRACT

This article discusses inclusive education as an ethical, political, and pedagogical principle aimed at guaranteeing the right of all students to access, remain in, participate in, and learn in mainstream schools. It starts from the understanding that inclusion is not limited to the enrollment of students with special educational needs, but requires the reorganization of school practices, the elimination of barriers, the provision of support, and the construction of an institutional culture committed to human diversity. The general objective is to analyze the foundations, challenges, and possibilities of inclusive education in the school context, considering the articulation between legislation, pedagogical practices, specialized educational services, teacher training, and democratic management. Methodologically, the study is characterized as bibliographic research, based on authors in the field of inclusive education and on national and international legal documents. It concludes that the effectiveness of inclusion depends on planned, collective, and continuous actions capable of transforming the curriculum, assessment, school times, spaces, and relationships, ensuring that differences are recognized as constitutive of the educational process.

KEYWORDS: Inclusive education; Accessibility; Specialized educational services; Pedagogical practices; Right to learning.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos principais desafios da escola contemporânea, pois desloca o debate educacional da simples presença física dos estudantes para a garantia efetiva de participação, aprendizagem, pertencimento e desenvolvimento de todos. Em uma sociedade historicamente marcada por desigualdades, preconceitos, barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, a escola assume papel fundamental na construção de práticas que reconheçam a diversidade humana e enfrentem formas de exclusão naturalizadas no cotidiano. Nesse sentido, a inclusão não pode ser compreendida como ação eventual, projeto paralelo ou responsabilidade exclusiva de profissionais especializados. Trata-se de uma concepção de educação que deve orientar o projeto político-pedagógico, o currículo, a avaliação, a organização dos tempos e espaços, a formação dos profissionais e a relação da escola com as famílias e com a rede de proteção social.

Nas últimas décadas, o debate sobre a educação inclusiva ganhou força em âmbito internacional e nacional. A Declaração de Salamanca, publicada pela UNESCO em 1994, tornou-se referência ao defender que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. No Brasil, a Constituição Federal de 1988,

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 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, consolidaram o entendimento de que a educação é direito de todos e deve ocorrer em sistema educacional inclusivo. Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e posteriormente alterada pelo Decreto nº 12.773/2025, reafirmou a centralidade da escola comum, do Atendimento Educacional Especializado e da eliminação de barreiras como condições para a participação e a aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial.

Apesar dos avanços legais, a efetivação da educação inclusiva ainda encontra obstáculos significativos no cotidiano das instituições escolares. Entre eles, destacam-se a persistência de concepções medicalizantes, a tendência de responsabilizar exclusivamente o estudante por suas dificuldades, a fragilidade da formação inicial e continuada de professores, a insuficiência de recursos de acessibilidade, a desarticulação entre sala comum e Atendimento Educacional Especializado, bem como práticas avaliativas padronizadas que nem sempre consideram diferentes modos de aprender e expressar conhecimentos. Tais desafios revelam que a inclusão não se realiza apenas pela matrícula, mas pela capacidade institucional de transformar barreiras em possibilidades pedagógicas, garantindo condições concretas para que cada estudante participe do processo educativo com dignidade.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar os fundamentos, desafios e possibilidades da educação inclusiva no contexto escolar, considerando sua relação com o direito à aprendizagem e com a transformação das práticas pedagógicas. Como objetivos específicos, busca-se: compreender os fundamentos conceituais e legais da educação inclusiva; discutir o papel das práticas pedagógicas, da acessibilidade curricular e do Atendimento Educacional Especializado; e refletir sobre a importância da gestão escolar, da formação docente e da cultura institucional para a consolidação de uma escola inclusiva. A justificativa do estudo está relacionada à necessidade de ampliar a compreensão da inclusão como compromisso coletivo e permanente, superando perspectivas assistencialistas, compensatórias ou restritas ao atendimento individualizado.

O problema que orienta esta reflexão pode ser formulado da seguinte maneira: de que modo a escola pode transformar suas práticas, seus espaços e suas relações para assegurar uma educação inclusiva que não se limite ao acesso, mas garanta participação e aprendizagem a todos os estudantes? Essa pergunta exige considerar que a inclusão envolve tanto dimensões pedagógicas quanto políticas, culturais e institucionais. Não se trata de adaptar pontualmente um estudante a um modelo escolar previamente definido, mas de questionar o próprio modelo quando ele produz exclusões, silencia diferenças ou reduz as possibilidades de aprendizagem.

Metodologicamente, o texto caracteriza-se como estudo bibliográfico, fundamentado em autores que discutem educação inclusiva, diversidade, acessibilidade, práticas pedagógicas e formação docente, como Mantoan (2003), Mittler (2003), Sassaki (1997), Carvalho (2004), Glat e Blanco (2007), Rodrigues (2006), Booth e Ainscow (2011), Diniz (2007) e Vygotsky (1991), além de documentos legais e orientadores brasileiros e internacionais. Para desenvolver a discussão, o artigo organiza-se em três tópicos: o primeiro aborda os fundamentos conceituais e legais da educação inclusiva; o segundo discute

práticas pedagógicas, acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado; e o terceiro analisa gestão escolar, formação docente e cultura inclusiva. Ao final, apresentam-se considerações que reafirmam a inclusão como processo coletivo de transformação da escola.

FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva fundamenta-se na compreensão de que a diferença é constitutiva da condição humana e, portanto, deve ser reconhecida como elemento central do processo educativo. Essa perspectiva se distancia de modelos que classificam os estudantes a partir da falta, da incapacidade ou da inadequação a padrões escolares previamente estabelecidos. Em vez de perguntar o que falta ao aluno para acompanhar a escola, a perspectiva inclusiva pergunta quais barreiras precisam ser removidas para que a escola se torne acessível, participativa e significativa para todos. Essa mudança de foco é decisiva, pois desloca a responsabilidade da adaptação individual para a transformação institucional.

Mantoan (2003) afirma que a inclusão escolar implica uma ruptura com práticas excludentes historicamente naturalizadas, exigindo que a escola comum ensine a todos sem exceções. A autora diferencia inclusão de integração, destacando que integrar significa, muitas vezes, admitir o estudante desde que ele se adapte às condições existentes, enquanto incluir implica reorganizar o ambiente, os recursos, as relações e as práticas para acolher as diferenças. Essa distinção é fundamental para compreender que a presença do estudante na sala comum não garante, por si só, uma experiência inclusiva. A inclusão depende da participação efetiva nas atividades escolares, da valorização das singularidades e da garantia de aprendizagem.

Sassaki (1997) contribui para esse debate ao compreender a inclusão como processo pelo qual a sociedade se adapta para possibilitar a participação das pessoas em diferentes espaços sociais, ao mesmo tempo em que essas pessoas desenvolvem sua autonomia e participação cidadã. Embora sua reflexão ultrapasse o campo escolar, ela é especialmente relevante para a educação, pois evidencia que a inclusão não se restringe ao atendimento de pessoas com deficiência, mas envolve a construção de ambientes socialmente acessíveis e democraticamente organizados. A escola, nesse sentido, deve ser pensada como espaço de convivência, aprendizagem e reconhecimento de direitos.

No plano internacional, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) fortaleceu a defesa de escolas regulares orientadas por princípios inclusivos, capazes de combater atitudes discriminatórias e construir comunidades acolhedoras. Esse documento representou importante marco político por afirmar que os sistemas educacionais devem considerar a ampla diversidade de características e necessidades dos estudantes. Embora tenha sido elaborado em contexto histórico específico e utilize terminologias próprias de sua época, sua contribuição permanece relevante ao afirmar que a educação para todos exige políticas públicas, formação profissional, recursos adequados e compromisso coletivo com a participação dos grupos historicamente excluídos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, reconhece a educação especial como modalidade de ensino e prevê sua oferta preferencialmente na rede regular. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008, orienta os sistemas de ensino a garantirem acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, reforçando a transversalidade da educação especial e a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, representa outro marco essencial, pois reafirma a educação como direito da pessoa com deficiência e prevê sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, sem discriminação e com igualdade de oportunidades. A LBI desloca a discussão para a eliminação de barreiras e para a garantia de acessibilidade, tecnologias assistivas, adaptações razoáveis, apoio escolar e formação de profissionais. Com isso, a inclusão passa a ser compreendida como dever institucional e não como concessão voluntária da escola ou de seus profissionais.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, reforça a garantia do direito à educação em sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. O decreto reafirma a educação especial como modalidade transversal, prevê apoios necessários à participação, permanência e aprendizagem, estabelece princípios como equidade, combate ao capacitismo, acessibilidade e articulação intersetorial, além de organizar diretrizes para o AEE, o estudo de caso, o Plano de Atendimento Educacional Especializado e a formação de profissionais. Posteriormente, o Decreto nº 12.773/2025 promoveu alterações nessas políticas, indicando que a normatização brasileira continua em movimento e exige acompanhamento permanente por parte das redes de ensino e das escolas.

Esses marcos legais e conceituais evidenciam que a educação inclusiva não é uma escolha facultativa, mas um direito assegurado. Entretanto, a existência da norma não elimina automaticamente práticas excludentes. Muitas vezes, a escola conhece o discurso da inclusão, mas mantém formas de organização baseadas na homogeneização das turmas, na rigidez curricular, na padronização avaliativa e na separação entre os que aprendem no ritmo esperado e os que são considerados problema. Por isso, a efetivação da inclusão exige que os documentos legais se convertam em práticas concretas, monitoradas e avaliadas coletivamente.

Compreender os fundamentos da educação inclusiva implica, portanto, articular direitos, concepções pedagógicas e compromisso ético. A escola inclusiva não nega as especificidades dos estudantes, tampouco ignora a necessidade de apoios especializados. Ao contrário, reconhece que cada sujeito aprende de maneira singular e que a igualdade de direitos exige condições diferenciadas quando necessário. A equidade, nesse contexto, não significa tratar todos da mesma forma, mas garantir que todos tenham oportunidades reais de acesso ao conhecimento, à convivência e à participação social.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, ACESSIBILIDADE E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A efetivação da educação inclusiva depende diretamente das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Não basta que a escola declare compromisso com a inclusão se suas propostas de ensino permanecem centradas em um único modo de aprender, registrar, participar e demonstrar conhecimento. A diversidade dos estudantes exige planejamento flexível, objetivos claros, múltiplas estratégias didáticas, recursos acessíveis e avaliação formativa. Isso não significa empobrecer o currículo ou reduzir expectativas de aprendizagem, mas construir caminhos variados para que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos escolares de maneira significativa.

Vygotsky (1991) oferece importante contribuição para pensar a aprendizagem em uma perspectiva social e mediada. Ao destacar a importância das interações, da linguagem e da mediação para o desenvolvimento, sua teoria permite compreender que as possibilidades de aprendizagem não estão fixadas previamente no estudante, mas são ampliadas pelas relações que se estabelecem no ambiente educativo. Na escola inclusiva, essa concepção é fundamental, pois impede que o estudante seja definido apenas por um diagnóstico ou por suas dificuldades imediatas. O olhar pedagógico precisa identificar potencialidades, promover interações significativas e organizar intervenções que possibilitem avanços.

As práticas pedagógicas inclusivas pressupõem a diversificação das formas de apresentação dos conteúdos, das atividades propostas e dos modos de expressão dos estudantes. Um mesmo objetivo de aprendizagem pode ser trabalhado por meio de textos, imagens, oralidade, recursos táteis, tecnologias assistivas, jogos, experimentações, situações-problema, produção coletiva, debates e registros variados. Essa diversificação beneficia não apenas estudantes com deficiência, mas toda a turma, pois amplia as oportunidades de participação e reconhece diferentes estilos, ritmos e repertórios de aprendizagem. A inclusão, portanto, não deve ser vista como um trabalho separado para alguns alunos, mas como uma qualificação da prática pedagógica para todos.

A acessibilidade curricular é elemento central nesse processo. Ela envolve a eliminação de barreiras que impedem o acesso ao conteúdo, à comunicação, à participação nas atividades e à avaliação. Tais barreiras podem ser físicas, quando a organização do espaço dificulta a circulação; comunicacionais, quando a linguagem utilizada não é acessível; pedagógicas, quando a atividade não admite diferentes modos de participação; tecnológicas, quando faltam recursos de apoio; ou atitudinais, quando expectativas baixas, preconceitos e capacitismo limitam as oportunidades oferecidas ao estudante. Nesse sentido, o planejamento inclusivo deve considerar antecipadamente essas barreiras, evitando que as adaptações ocorram apenas de modo improvisado e tardio.

Carvalho (2004) enfatiza que a inclusão exige atenção aos detalhes da organização escolar e pedagógica, pois pequenas decisões cotidianas podem ampliar ou restringir a participação dos estudantes. A disposição das carteiras, o tempo destinado às atividades, a clareza das instruções, o uso

de materiais concretos, a mediação entre pares, a antecipação de rotinas, a oferta de pistas visuais, o apoio à comunicação e o acompanhamento individualizado são exemplos de aspectos que interferem diretamente na aprendizagem. Quando essas decisões são planejadas coletivamente, a escola deixa de reagir apenas às dificuldades e passa a construir condições mais favoráveis ao desenvolvimento.

O Atendimento Educacional Especializado ocupa papel relevante na educação inclusiva, desde que compreendido como serviço complementar ou suplementar, e não como substitutivo da escolarização na sala comum. O AEE deve identificar barreiras, organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, orientar professores, apoiar estudantes e articular estratégias que favoreçam a participação nas atividades escolares. De acordo com a política educacional brasileira, sua finalidade não é reforçar uma lógica segregadora, mas potencializar o acesso ao currículo e promover autonomia. Para isso, é indispensável que exista diálogo contínuo entre professor da sala comum, professor do AEE, equipe gestora, família e demais profissionais envolvidos.

O Decreto nº 12.686/2025 trouxe elementos importantes ao regulamentar o estudo de caso e o Plano de Atendimento Educacional Especializado como instrumentos pedagógicos voltados à identificação de barreiras, potencialidades, demandas de apoio, estratégias e recursos de acessibilidade. Ao estabelecer que a oferta do AEE não deve estar condicionada exclusivamente a diagnóstico, laudo ou relatório de saúde, o decreto reforça a necessidade de olhar pedagógico e funcional para as barreiras presentes no contexto escolar. Essa orientação contribui para superar práticas que aguardam a comprovação clínica para iniciar apoios, quando a escola já dispõe de elementos suficientes para observar, registrar e intervir pedagogicamente.

Glat e Blanco (2007) destacam que a construção de uma escola inclusiva exige mudança de cultura, de práticas e de políticas institucionais. Nesse sentido, a relação entre sala comum e AEE não pode ser marcada pela delegação de responsabilidades. Quando o estudante é visto como responsabilidade apenas do professor especializado, a escola comum mantém-se inalterada e a inclusão perde sua potência transformadora. O trabalho colaborativo, por outro lado, permite que diferentes saberes profissionais se articulem em torno de objetivos comuns, favorecendo intervenções mais coerentes e integradas.

A avaliação também precisa ser pensada em perspectiva inclusiva. Avaliar não deve significar apenas verificar se todos chegaram ao mesmo resultado no mesmo tempo e pelo mesmo caminho, mas acompanhar processos, identificar avanços, reconhecer diferentes formas de expressão e orientar intervenções. A avaliação formativa permite observar como o estudante participa, quais estratégias utiliza, que apoios favorecem sua aprendizagem e quais barreiras ainda precisam ser removidas. Isso não implica ausência de critérios, mas a construção de critérios coerentes com os objetivos de aprendizagem e com as condições de acessibilidade necessárias.

Em síntese, práticas pedagógicas inclusivas são aquelas que unem intencionalidade, flexibilidade, mediação e altas expectativas. A escola inclusiva acredita que todos podem aprender, mas sabe que essa aprendizagem depende de condições concretas. Por isso, planeja apoios, reorganiza atividades, utiliza recursos variados, acompanha evidências de aprendizagem e revê estratégias sempre que

necessário. A inclusão, nesse sentido, é processo contínuo de reflexão sobre o ensino e sobre as formas pelas quais a escola pode se tornar mais justa, acessível e acolhedora.

GESTÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURA INCLUSIVA

A educação inclusiva não se sustenta apenas por iniciativas individuais de professores sensíveis ao tema. Embora a postura docente seja fundamental, a inclusão precisa ser assumida como compromisso institucional e expressa nas decisões da gestão escolar, no projeto político-pedagógico, na organização dos horários, na formação continuada, nos conselhos de classe, nas reuniões pedagógicas, na relação com as famílias e na articulação com a rede de serviços do território. Uma escola inclusiva depende de gestão democrática, planejamento coletivo e acompanhamento sistemático das práticas desenvolvidas.

Booth e Ainscow (2011), ao proporem o Index for Inclusion, compreendem a inclusão como processo de desenvolvimento de culturas, políticas e práticas que ampliam a participação de todos e reduzem exclusões. Essa abordagem é importante porque mostra que a inclusão não se limita à sala de aula nem a determinados estudantes. Ela envolve valores compartilhados, formas de organização, decisões pedagógicas e modos de convivência. Assim, a escola precisa perguntar continuamente quem participa, quem é ouvido, quem aprende, quem se sente pertencente e quais barreiras ainda limitam a vida escolar.

A gestão escolar tem papel estratégico na criação dessas condições. Cabe à equipe gestora favorecer espaços de estudo, escuta e planejamento, garantindo que a inclusão seja pauta permanente e não apenas resposta emergencial a casos específicos. Também é responsabilidade da gestão acompanhar registros pedagógicos, promover articulação entre professores, organizar fluxos de atendimento, dialogar com famílias, solicitar apoios quando necessário e zelar para que práticas discriminatórias ou capacitistas não sejam naturalizadas. A inclusão exige uma liderança pedagógica que mobilize a comunidade escolar em torno de objetivos comuns.

A formação docente é outro elemento indispensável. Muitos professores relatam insegurança diante da diversidade de necessidades presentes em sala de aula, sobretudo quando não tiveram formação inicial suficiente sobre educação inclusiva. Essa insegurança, entretanto, não pode resultar em recusa, segregação ou redução de expectativas em relação aos estudantes. Como afirma Mantoan (2003), preparar-se para a inclusão não significa receber receitas prontas para cada diagnóstico, mas ressignificar o papel do professor, da escola e das práticas pedagógicas. A formação precisa partir dos desafios reais do cotidiano, promover reflexão coletiva e articular teoria, prática e acompanhamento.

Mittler (2003) destaca que a inclusão envolve reformas mais amplas nos sistemas educacionais e não apenas adaptações pontuais em escolas isoladas. Essa compreensão ajuda a evitar que a responsabilidade recaia exclusivamente sobre o professor. As redes de ensino precisam garantir condições de trabalho, recursos, profissionais de apoio quando necessários, materiais acessíveis, formação continuada e políticas de acompanhamento. Contudo, mesmo diante de limitações estruturais,

a escola possui margem de ação para rever práticas, fortalecer vínculos, construir estratégias colaborativas e combater barreiras atitudinais que, muitas vezes, são tão excludentes quanto a falta de recursos materiais.

A cultura inclusiva também depende das relações estabelecidas entre os estudantes. A convivência com as diferenças pode constituir potente experiência formativa, desde que seja mediada pela escola com intencionalidade ética e pedagógica. Não basta colocar estudantes diferentes no mesmo espaço; é necessário construir práticas de cooperação, respeito, empatia, participação e diálogo. Projetos de tutoria entre pares, rodas de conversa, atividades colaborativas, assembleias de turma, mediação de conflitos e trabalho com direitos humanos podem contribuir para que a diversidade seja vivida como valor, e não como problema.

Outro aspecto fundamental é a participação das famílias. A educação inclusiva requer diálogo constante com os responsáveis, reconhecendo que eles possuem conhecimentos importantes sobre a trajetória, as necessidades e as potencialidades dos estudantes. A parceria escola-família não deve ser baseada na culpabilização, mas na corresponsabilidade. Ao mesmo tempo, a escola precisa manter sua função pedagógica, evitando transferir para a família a responsabilidade por apoios que são dever institucional. Reuniões, devolutivas pedagógicas, construção compartilhada de planos de atendimento e comunicação respeitosa favorecem vínculos de confiança e continuidade das ações.

A articulação intersetorial também se mostra necessária em muitos casos, especialmente quando os estudantes demandam acompanhamento de saúde, assistência social, proteção de direitos ou outros serviços do território. A escola, entretanto, não deve condicionar sua ação pedagógica à resposta de outros setores. O diálogo com a rede é importante para ampliar a proteção integral e compreender melhor as necessidades do estudante, mas a responsabilidade de ensinar e organizar apoios educacionais permanece no âmbito escolar. A intersetorialidade deve complementar e fortalecer a ação pedagógica, não substituí-la.

Diniz (2007), ao discutir a deficiência a partir do modelo social, contribui para compreender que as limitações vividas pelas pessoas não decorrem apenas de características individuais, mas da interação com barreiras produzidas socialmente. Essa leitura é fundamental para a educação, pois impede que a escola reduza a inclusão a uma questão clínica ou individual. Quando a instituição identifica que determinado estudante não participa, não aprende ou não se comunica plenamente, deve perguntar quais barreiras estão presentes no ambiente escolar e quais apoios podem ser organizados para removê-las.

Portanto, a construção de uma cultura inclusiva exige tempo, formação, coerência e compromisso. Ela se expressa em decisões concretas: na forma como a escola acolhe novos estudantes, como organiza o planejamento, como conduz reuniões pedagógicas, como reage a situações de preconceito, como registra avanços, como avalia aprendizagens e como garante que todos sejam considerados pertencentes à comunidade escolar. A inclusão não é um ponto de chegada definitivo, mas um processo permanente de análise crítica e aperfeiçoamento institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva, compreendida simultaneamente como direito humano fundamental e como princípio pedagógico orientador da prática escolar, exige que a instituição educativa ultrapasse a compreensão restrita de inclusão como simples garantia de matrícula. A presença física do estudante na escola, embora seja condição indispensável, não assegura, por si só, sua participação efetiva, sua aprendizagem significativa nem seu sentimento de pertencimento ao coletivo escolar. Assim, a inclusão precisa ser assumida como compromisso ético, político e pedagógico, implicando a reorganização das práticas, dos tempos, dos espaços, das relações e das formas de ensinar e avaliar. Ao longo deste artigo, buscou-se demonstrar que a educação inclusiva não se limita ao atendimento de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, ainda que esses sujeitos tenham direitos específicos e demandem apoios, recursos e políticas próprias. Trata-se, de modo mais amplo, de uma concepção de escola comprometida com o reconhecimento da diversidade humana como valor constitutivo da sociedade e do processo educativo.

Nessa perspectiva, a inclusão não deve ser compreendida como uma ação complementar ou paralela ao trabalho pedagógico, mas como elemento estruturante da organização escolar. Uma escola inclusiva é aquela que se interroga permanentemente sobre quem aprende, quem participa, quem permanece à margem e quais condições precisam ser criadas para que todos tenham acesso ao currículo, às interações sociais, às experiências culturais e aos processos de desenvolvimento. Portanto, o foco não recai exclusivamente sobre as características individuais dos estudantes, mas sobre as barreiras presentes no ambiente escolar, nas práticas pedagógicas, nas formas de comunicação, nos materiais utilizados, nas expectativas construídas e nas relações estabelecidas. Ao deslocar o olhar da suposta limitação do estudante para as condições oferecidas pela escola, a educação inclusiva rompe com modelos excludentes e afirma o direito de todos à aprendizagem com dignidade, respeito e reconhecimento.

Os fundamentos legais nacionais e internacionais evidenciam que o direito à educação inclusiva está amplamente amparado por documentos normativos, tratados, políticas públicas e legislações específicas. No entanto, apesar dos avanços no campo jurídico, a distância entre a norma e a prática cotidiana ainda constitui um desafio relevante para os sistemas de ensino e para as unidades escolares. A legislação estabelece princípios, deveres e diretrizes, mas sua efetivação depende de condições concretas, tais como planejamento institucional, formação docente, recursos pedagógicos acessíveis, infraestrutura adequada, gestão democrática, acompanhamento sistemático e mudança da cultura escolar. Nesse sentido, documentos como a Lei Brasileira de Inclusão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reafirmam a responsabilidade do poder público, dos sistemas educacionais e das escolas na garantia de acessibilidade, de apoios especializados e de práticas pedagógicas capazes de responder às necessidades dos estudantes.

Entretanto, é necessário reconhecer que a existência de políticas inclusivas não garante automaticamente sua realização no cotidiano escolar. Muitas vezes, a inclusão encontra obstáculos na

ausência de recursos, na insuficiência de formação específica, na precariedade das condições de trabalho, na falta de articulação entre profissionais e na permanência de concepções pedagógicas homogeneizadoras. Além disso, práticas escolares ainda marcadas por padrões rígidos de desempenho, currículos pouco flexíveis e avaliações classificatórias podem reforçar processos de exclusão, mesmo em contextos nos quais o discurso da inclusão está presente. Por isso, a efetivação da educação inclusiva exige mais do que o cumprimento formal de dispositivos legais: requer uma transformação profunda na maneira como a escola compreende o ensino, a aprendizagem, a diferença e a participação.

A análise desenvolvida também permite afirmar que práticas pedagógicas inclusivas não significam simplificar o ensino, reduzir expectativas ou limitar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Ao contrário, uma pedagogia inclusiva pressupõe altas expectativas para todos, acompanhadas da diversificação de estratégias, recursos, linguagens e formas de mediação. Ensinar de modo inclusivo significa reconhecer que os estudantes aprendem em ritmos, modos e condições diferentes, e que cabe à escola organizar percursos variados para garantir o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos. Nesse sentido, o planejamento flexível, a avaliação formativa, a mediação docente intencional, o uso de tecnologias assistivas, os materiais acessíveis, as adaptações razoáveis e o desenho universal para a aprendizagem constituem elementos fundamentais para ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem.

A inclusão, portanto, não se realiza por meio de ações improvisadas ou pontuais, mas por meio de práticas planejadas, acompanhadas e avaliadas coletivamente. A sala de aula comum deve ser compreendida como espaço legítimo de aprendizagem para todos os estudantes, e não como ambiente do qual alguns sujeitos são apenas tolerados. Para isso, torna-se essencial a articulação entre o professor regente, o Atendimento Educacional Especializado, a equipe gestora, os profissionais de apoio, as famílias e, quando necessário, os serviços da rede intersetorial. O AEE, nesse contexto, não substitui o ensino comum, mas o complementa, contribuindo para a identificação de barreiras, a proposição de recursos de acessibilidade, o fortalecimento da autonomia dos estudantes e a construção de estratégias que favoreçam sua participação no currículo.

Quando a escola passa a perguntar quais barreiras impedem a participação dos estudantes, desloca-se de uma lógica centrada na deficiência para uma lógica centrada no direito, na acessibilidade e na responsabilidade pedagógica. Essa mudança é fundamental, pois impede que as dificuldades sejam atribuídas exclusivamente ao estudante ou à sua família. Em vez disso, convoca a instituição escolar a rever suas práticas, seus critérios de avaliação, suas formas de comunicação, seus materiais didáticos e suas relações cotidianas. A pergunta central deixa de ser “por que este estudante não acompanha?” e passa a ser “o que a escola precisa reorganizar para que este estudante participe, aprenda e se desenvolva?”. Esse deslocamento revela a dimensão ética da inclusão, pois reafirma que a diferença não pode ser tratada como problema, mas como expressão legítima da condição humana.

Outro ponto central refere-se ao papel da gestão escolar e da formação docente na consolidação de práticas inclusivas. A inclusão não pode depender apenas da boa vontade, da sensibilidade ou da iniciativa isolada de determinados profissionais. Embora o compromisso individual seja importante, ele

não é suficiente para sustentar uma política institucional de inclusão. É necessário que a perspectiva inclusiva esteja incorporada ao Projeto Político-Pedagógico, aos planos de ação, às reuniões pedagógicas, aos conselhos de classe, aos processos de avaliação, aos registros escolares e às estratégias de acompanhamento das aprendizagens. A gestão escolar tem papel decisivo na criação de condições para o trabalho colaborativo, na organização dos recursos disponíveis, na mediação com as famílias e na articulação com a rede de proteção social, de saúde e de assistência.

A formação continuada dos profissionais da educação também se apresenta como elemento indispensável. Para que a escola avance em direção a práticas mais inclusivas, é necessário que os educadores tenham oportunidades permanentes de estudo, reflexão e troca de experiências. Essa formação precisa estar vinculada aos desafios reais enfrentados pela unidade escolar, superando modelos genéricos ou meramente informativos. Quando os professores analisam situações concretas, discutem casos, estudam fundamentos teóricos, compartilham estratégias e avaliam coletivamente suas práticas, ampliam seu repertório pedagógico e desenvolvem maior segurança para atuar diante das singularidades dos estudantes. A formação, nesse sentido, não deve ser compreendida como etapa anterior à inclusão, mas como processo contínuo que acompanha a própria construção de uma escola mais democrática.

Além disso, a relação com as famílias ocupa lugar relevante na efetivação da educação inclusiva. A escola precisa estabelecer canais de diálogo respeitosos, acolhedores e corresponsáveis, reconhecendo as famílias como parceiras no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. Essa parceria não deve se limitar à comunicação de dificuldades, mas envolver a escuta, a construção conjunta de estratégias, o compartilhamento de avanços e a valorização dos saberes familiares. Em muitos casos, a articulação com serviços de saúde, assistência social, conselhos tutelares e demais equipamentos do território também se torna necessária para garantir proteção integral e apoio às necessidades dos estudantes. Assim, a inclusão escolar articula-se a uma rede mais ampla de garantia de direitos.

Conclui-se que a educação inclusiva é um processo permanente, coletivo e inacabado, que convoca a escola a rever suas certezas, reorganizar suas práticas e construir novas formas de ensinar, avaliar, conviver e participar. Sua efetivação exige compromisso ético com a dignidade humana, compromisso político com os direitos educacionais e compromisso pedagógico com a aprendizagem de todos. Não se trata de adaptar alguns estudantes a uma escola previamente organizada para poucos, mas de transformar a própria escola para que ela se torne capaz de acolher, ensinar e valorizar a diversidade que constitui a sociedade.

Uma escola verdadeiramente inclusiva, portanto, não é aquela que apenas afirma aceitar as diferenças, mas aquela que modifica sua cultura institucional, suas práticas pedagógicas e suas formas de organização para que as diferenças possam existir com reconhecimento, apoio e respeito. É a escola que compreende que todos os estudantes têm direito de aprender, participar, conviver e construir sua trajetória educacional em condições de equidade. Nesse sentido, a inclusão não representa um favor,

uma concessão ou uma ação excepcional, mas a própria concretização do direito à educação em sua dimensão mais democrática e humanizadora.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for Inclusion: developing learning and participation in schools**. 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. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 201, p. 4, 21 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 234, p. 4, 9 dez. 2025.

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 Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

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.

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

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

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

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE MATEMÁTICA: FERRAMENTA, RECURSO PEDAGÓGICO E ÉTICA NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO



ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN MATHEMATICS EDUCATION: TOOL, PEDAGOGICAL RESOURCE, AND ETHICS IN LEARNING AND COGNITIVE DEVELOPMENT

EDNALDO VASCONCELOS DA ROCHA

Titular de cargo efetivo na prefeitura de São Paulo, professor da rede privada no sistema Anglo de ensino. Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2011, pós-graduado em Especialização em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) 2013, licenciado em Pedagogia pela Universidade Unopar Pitágoras Anhanguera 2025.

RESUMO

A inteligência artificial passou a ocupar lugar relevante nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente pela expansão de sistemas generativos, plataformas adaptativas, tutores inteligentes, corretores automatizados, simuladores e ambientes digitais capazes de reorganizar as formas de ensinar, aprender e avaliar. Este artigo tem como objetivo analisar como a inteligência artificial pode contribuir para o ensino de Matemática como ferramenta e recurso pedagógico, sem substituir a mediação docente nem prejudicar a aprendizagem, o raciocínio lógico, a autonomia intelectual e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Parte-se do entendimento de que a Matemática escolar não se reduz ao domínio mecânico de procedimentos, pois envolve resolução de problemas, argumentação, representação, abstração, comunicação, elaboração de estratégias e construção progressiva de significados. Nesse sentido, a inteligência artificial pode favorecer a personalização de percursos, a produção de feedbacks, a criação de situações-problema, a visualização de conceitos, a análise de erros e o apoio à inclusão, desde que seu uso seja intencional, ético, contextualizado e pedagogicamente supervisionado. A reflexão mobiliza a BNCC, documentos internacionais sobre inteligência artificial na educação, estudos sobre tecnologias digitais, educação matemática e teorias do desenvolvimento,

articulando o debate às diferentes modalidades da Educação Básica, da Educação Especial, da Educação de Jovens e Adultos e de contextos presenciais, híbridos e digitais. Conclui-se que a inteligência artificial pode ampliar possibilidades didáticas, mas somente será formativa quando subordinada a objetivos educacionais claros, à proteção de dados, à equidade, à transparência algorítmica, ao pensamento crítico e à centralidade do professor.

Palavras-chave: Inteligência artificial. Ensino de Matemática. Ética. Aprendizagem. Desenvolvimento cognitivo.

ABSTRACT

Artificial intelligence has become increasingly relevant in contemporary educational debates, especially with the expansion of generative systems, adaptive platforms, intelligent tutors, automated feedback tools, simulators and digital environments capable of reorganizing ways of teaching, learning and assessing. This article aims to analyze how artificial intelligence can contribute to mathematics teaching as a pedagogical tool and resource, without replacing teacher mediation or harming learning, logical reasoning, intellectual autonomy and students cognitive development. It assumes that school mathematics is not limited to the mechanical mastery of procedures, since it involves problem solving, argumentation, representation, abstraction, communication, strategy development and the progressive construction of meanings. In this sense, artificial intelligence can support personalized learning paths, feedback production, problem design, concept visualization, error analysis and inclusive practices, as long as its use is intentional, ethical, contextualized and pedagogically supervised. The reflection draws on the Brazilian National Common Curricular Base, international documents on artificial intelligence in education, studies on digital technologies, mathematics education and theories of development, relating the debate to different modalities of Basic Education, Special Education, Youth and Adult Education, and face-to-face, hybrid and digital contexts. It concludes that artificial intelligence can expand didactic possibilities, but it will only become educationally meaningful when subordinated to clear pedagogical objectives, data protection, equity, algorithmic transparency, critical thinking and teacher centrality.

Keywords: Artificial intelligence. Mathematics teaching. Ethics. Learning. Cognitive development.

INTRODUÇÃO

A inteligência artificial tornou-se uma das questões mais decisivas da educação contemporânea, não porque represente uma solução automática para os problemas históricos da escola, mas porque modifica as condições em que estudantes, professores e instituições produzem, acessam, interpretam e validam conhecimentos. No ensino de Matemática, esse debate assume densidade particular, pois a área sempre esteve vinculada ao desenvolvimento do raciocínio, da abstração, da representação simbólica, da resolução de problemas e da argumentação lógica. A presença de sistemas capazes de gerar respostas, resolver cálculos, construir gráficos, explicar procedimentos e adaptar exercícios ao desempenho do estudante exige uma reflexão cuidadosa: a inteligência artificial pode fortalecer a

aprendizagem matemática, mas também pode fragilizá-la quando substitui o pensamento do estudante por respostas prontas e pouco compreendidas.

A questão central não é decidir se a inteligência artificial deve ou não entrar na escola, pois ela já compõe a cultura digital na qual estudantes vivem, pesquisam, comunicam-se e realizam tarefas. O problema pedagógico mais relevante consiste em definir sob quais princípios, limites, finalidades e mediações essa tecnologia será incorporada ao currículo. A BNCC afirma que os estudantes devem compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de modo crítico, significativo, reflexivo e ético, produzindo conhecimentos e exercendo protagonismo na vida social (Brasil, 2018). Essa competência não autoriza o uso ingênuo de qualquer ferramenta, mas exige que a escola desenvolva práticas capazes de articular cultura digital, pensamento crítico, responsabilidade e aprendizagem conceitual.

A Matemática escolar não pode ser reduzida à execução de algoritmos. Embora o cálculo, a memorização de procedimentos e a fluência operacional sejam dimensões importantes, aprender Matemática implica construir relações, formular hipóteses, justificar estratégias, representar situações, comparar caminhos, interpretar erros e transferir conhecimentos para novos problemas. Piaget compreendeu o desenvolvimento cognitivo como processo ativo de construção, no qual o sujeito organiza esquemas e reorganiza sua compreensão diante de desequilíbrios cognitivos (Piaget, 1976). Vygotsky, por sua vez, destacou o papel da mediação social e da linguagem na formação das funções psicológicas superiores, indicando que a aprendizagem se dá na relação entre sujeito, cultura, instrumentos e interação com outros (Vygotsky, 2007). Essas contribuições impedem que a inteligência artificial seja pensada como simples máquina de respostas.

Desse modo, este artigo sustenta que a inteligência artificial pode ajudar no ensino de Matemática quando atua como ferramenta de investigação, recurso de visualização, apoio à personalização, instrumento de feedback, meio de acessibilidade e provocação para a argumentação. Todavia, seu uso se torna inadequado quando elimina a necessidade de o estudante pensar, registrar procedimentos, explicar raciocínios, enfrentar dificuldades produtivas e construir autonomia intelectual. A tecnologia deve ampliar as condições de aprendizagem, não encurtar artificialmente o percurso cognitivo que permite ao estudante compreender o que faz e por que faz.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

No ensino de Matemática, a presença de tecnologias digitais antecede a popularização dos sistemas generativos. Calculadoras, planilhas eletrônicas, softwares de geometria dinâmica, ambientes de programação, simuladores estatísticos e plataformas de aprendizagem já vinham reorganizando práticas didáticas, permitindo novas formas de visualizar, testar, representar e investigar conceitos matemáticos. Borba e Penteado analisaram que as tecnologias não são meros instrumentos acessórios, pois transformam os modos de pensar e produzir Matemática em sala de aula, deslocando o foco da repetição mecânica para a experimentação, a visualização e a investigação (Borba; Penteado, 2019). A inteligência artificial amplia essa transformação ao incorporar adaptação, linguagem natural e geração automatizada de respostas.

Entretanto, ampliar possibilidades não significa garantir qualidade pedagógica. A Matemática escolar exige que o estudante desenvolva compreensão conceitual, fluência procedimental, competência estratégica, raciocínio adaptativo e disposição produtiva para enfrentar problemas. Quando uma ferramenta de inteligência artificial entrega a resolução completa de uma equação, constrói um gráfico ou explica um teorema, ela pode apoiar a aprendizagem se o professor orientar o estudante a analisar o procedimento, comparar estratégias, identificar pressupostos e justificar cada etapa. Mas pode prejudicar a aprendizagem se for utilizada apenas como atalho para entregar tarefas sem compreensão.

A BNCC organiza a Matemática a partir de unidades temáticas como Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística, valorizando a resolução de problemas, a comunicação, a argumentação e a construção de conceitos em diferentes contextos (Brasil, 2018). Nesse sentido, a inteligência artificial não deve ser inserida como conteúdo externo, mas integrada a práticas que ampliem essas competências. Ela pode gerar problemas contextualizados, propor diferentes níveis de desafio, criar situações de investigação, auxiliar na construção de tabelas e gráficos, sugerir perguntas para debate e apoiar a análise de dados reais. O ponto decisivo é que tais usos precisam estar a serviço de objetivos matemáticos claros.

Na educação matemática, a representação tem papel central. Duval destaca que compreender Matemática envolve coordenar diferentes registros de representação, como linguagem natural, símbolos algébricos, tabelas, gráficos, desenhos e figuras geométricas (Duval, 2009). A inteligência artificial pode contribuir justamente ao converter ou comparar representações, explicando como uma função pode ser vista em uma tabela, em uma expressão algébrica, em um gráfico e em uma situação-problema. Essa possibilidade é pedagógica quando leva o estudante a perceber relações; torna-se frágil quando oferece apenas uma tradução automática sem discussão sobre sentido, domínio, variáveis, escala ou interpretação.

A cultura digital também produz novas formas de erro. A resposta de um sistema de inteligência artificial pode parecer segura, organizada e convincente, mesmo quando contém imprecisões conceituais, generalizações indevidas ou procedimentos inadequados. Esse aspecto é especialmente delicado em Matemática, área em que a aparência formal de uma resolução pode ocultar equívocos. Por isso, a escola precisa ensinar os estudantes a verificar respostas, testar resultados, refazer cálculos, procurar contraexemplos e comparar fontes. A inteligência artificial deve ser tratada como interlocutora a ser interrogada, e não como fonte infalível de verdade.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA E RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Considerar a inteligência artificial como ferramenta significa reconhecê-la como instrumento de apoio a determinadas ações pedagógicas, sem atribuir a ela autonomia educativa. Uma ferramenta serve a uma finalidade definida por sujeitos humanos. No ensino de Matemática, isso implica que o professor deve decidir quando, por que e como utilizar sistemas de inteligência artificial, vinculando-os a objetivos curriculares, necessidades dos estudantes, estratégias avaliativas e condições concretas da turma. A

ferramenta pode apoiar o ensino, mas não pode decidir sozinha o que é relevante aprender, quais dificuldades merecem prioridade ou que sentido determinado conceito assume na trajetória de cada estudante.

Como recurso pedagógico, a inteligência artificial pode favorecer a personalização de percursos. Plataformas adaptativas conseguem identificar padrões de acerto e erro, sugerir exercícios em diferentes níveis de complexidade e oferecer feedback imediato. Esse potencial é importante porque as turmas são heterogêneas e os estudantes aprendem em ritmos distintos. Entretanto, a personalização algorítmica não deve ser confundida com individualização isoladora. Aprender Matemática também exige diálogo, confronto de estratégias, explicação oral, cooperação e socialização de raciocínios. A ferramenta pode indicar dificuldades, mas o professor precisa interpretar os dados pedagogicamente, evitando que o estudante seja reduzido a desempenho numérico.

Outro uso relevante está na produção de feedback. Em Matemática, o erro é frequentemente tratado como fracasso, quando deveria ser compreendido como fonte de análise. Um sistema de inteligência artificial pode ajudar a identificar onde o estudante errou, sugerir pistas, apresentar exemplos análogos e propor perguntas intermediárias. Contudo, o feedback formativo não pode entregar simplesmente a resposta correta. Ele precisa preservar a atividade cognitiva do estudante, orientando-o a revisar hipóteses, explicar procedimentos e reconstruir caminhos. A avaliação formativa, nesse sentido, depende mais da qualidade da intervenção pedagógica do que da velocidade da correção automatizada.

A inteligência artificial também pode apoiar a elaboração de situações-problema. O professor pode solicitar a criação de problemas envolvendo proporcionalidade, porcentagem, geometria, estatística ou funções em contextos próximos à realidade dos estudantes. Pode, ainda, pedir variações de um mesmo problema com diferentes níveis de complexidade, produzir enunciados para recuperação, elaborar desafios interdisciplinares e adaptar a linguagem para estudantes com necessidades específicas. Essa possibilidade economiza tempo docente e amplia repertórios didáticos, mas requer revisão crítica, pois sistemas generativos podem criar enunciados artificiais, dados incoerentes, contextos estereotipados ou problemas matematicamente mal formulados.

Entretanto, o uso como recurso pedagógico exige intencionalidade. Uma proposta frágil seria pedir que o estudante solicitasse à inteligência artificial a resolução de listas inteiras de exercícios. Uma proposta mais consistente seria solicitar que o estudante comparasse a solução gerada pela ferramenta com sua própria estratégia, identificasse diferenças, verificasse resultados, explicasse etapas e apontasse possíveis limitações. O mesmo recurso, portanto, pode produzir aprendizagem ou dependência, dependendo do modo como é incorporado à tarefa. A tecnologia não possui valor pedagógico em si; seu valor emerge da mediação didática.

APRENDIZAGEM MATEMÁTICA, DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E RISCO DE DEPENDÊNCIA

Uma das preocupações centrais no uso da inteligência artificial em Matemática é a possibilidade de enfraquecimento do desenvolvimento cognitivo. Essa preocupação não deve ser tratada de forma tecnofóbica, como se toda tecnologia diminuísse a capacidade de pensar, mas precisa ser enfrentada

com rigor. A aprendizagem matemática exige esforço intelectual, elaboração progressiva, enfrentamento de obstáculos, reconstrução de erros e internalização de formas de raciocínio. Quando o estudante delega à máquina a formulação da estratégia, a execução do procedimento e a justificativa da resposta, perde parte do percurso que sustenta a compreensão.

Piaget mostrou que o conhecimento não se instala por recepção passiva, mas por atividade do sujeito diante de problemas, contradições e reorganizações cognitivas (Piaget, 1976). Vygotsky indicou que instrumentos e signos mediam o desenvolvimento, mas que essa mediação precisa favorecer a passagem de funções interpsicológicas para funções intrapsicológicas, isto é, da interação social para a apropriação interna (Vygotsky, 2007). A inteligência artificial pode funcionar como instrumento cultural potente, mas somente quando favorece a atividade mental do estudante. Se a ferramenta pensa no lugar do sujeito, ela empobrece a aprendizagem; se provoca, apoia e amplia o pensamento, pode enriquecê-la.

O desenvolvimento do raciocínio matemático depende da capacidade de lidar com incerteza e persistir diante de problemas. A frustração moderada, o erro analisado e a busca de estratégias fazem parte da construção cognitiva. Um uso inadequado da inteligência artificial pode eliminar rapidamente esse momento produtivo, oferecendo respostas imediatas antes que o estudante tenha formulado hipóteses próprias. Isso é especialmente grave porque a Matemática escolar não pretende apenas chegar ao resultado, mas desenvolver formas de pensar. A resposta correta sem compreensão pode produzir uma aparência de aprendizagem que não se sustenta em novos contextos.

A aprendizagem matemática também envolve metacognição, isto é, a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento. O estudante precisa perguntar-se: que estratégia usei? Por que escolhi esse caminho? O resultado faz sentido? Havia outro modo de resolver? Onde errei? O que aprendi com o erro? A inteligência artificial pode estimular essa metacognição quando o professor solicita que os estudantes expliquem, critiquem e validem respostas geradas. Pode, inclusive, gerar perguntas metacognitivas. Mas se for usada apenas para obter produtos finais, ela reduz a oportunidade de autorregulação intelectual.

Assim, proteger o desenvolvimento cognitivo não significa proibir a inteligência artificial, mas desenhar tarefas em que ela não resolva o núcleo intelectual da aprendizagem. Em vez de pedir “resolva este problema”, pode-se pedir “gere três pistas graduais”, “apresente um erro comum nesse tipo de questão”, “crie um problema parecido, mas com números diferentes”, “mostre outra representação para essa situação” ou “questione minha solução sem dar a resposta”. Essas formas de uso preservam o protagonismo do estudante e transformam a ferramenta em parceira de investigação, não em substituta do pensamento.

ÉTICA, PRIVACIDADE, EQUIDADE E AUTORIA NO USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A dimensão ética é inseparável do uso da inteligência artificial na educação. Sistemas algorítmicos coletam dados, processam informações, produzem recomendações e influenciam decisões pedagógicas. Por isso, sua adoção não pode depender apenas de entusiasmo tecnológico ou de

promessas de eficiência. A UNESCO defende que a inteligência artificial educacional deve preservar a agência humana, a inclusão, a diversidade linguística e cultural, a equidade e os direitos fundamentais (Unesco, 2023; Unesco, 2024). No contexto brasileiro, essa preocupação deve dialogar também com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, que estabelece princípios de finalidade, necessidade, transparência, segurança e proteção de dados pessoais (Brasil, 2018b).

A equidade é outro princípio indispensável. A inteligência artificial pode ampliar desigualdades quando apenas determinados estudantes têm acesso a dispositivos, internet de qualidade, plataformas pagas ou letramento digital familiar. Em contextos de escola pública, o uso de ferramentas digitais precisa considerar infraestrutura, formação docente, acessibilidade e condições materiais. Uma proposta que exige uso constante de inteligência artificial fora da escola pode privilegiar estudantes com maior capital tecnológico e prejudicar aqueles que dependem exclusivamente dos recursos institucionais. Portanto, a inovação pedagógica precisa ser acompanhada de justiça de acesso.

A autoria discente é uma questão decisiva. A inteligência artificial generativa permite produzir resoluções, textos, justificativas e explicações com grande rapidez. Isso exige critérios claros sobre o que é permitido em cada atividade. Em uma tarefa diagnóstica, o uso pode ser inadequado porque impede verificar o que o estudante sabe. Em uma atividade de investigação, pode ser permitido como fonte de comparação, desde que o estudante declare o uso, registre o processo e produza análise própria. A escola não deve tratar todo uso como fraude, mas precisa diferenciar apoio, colaboração, consulta, cópia e substituição da autoria.

A avaliação precisa mudar para enfrentar esse cenário. Provas e listas que valorizam apenas respostas finais tornam-se frágeis diante da inteligência artificial. Avaliações mais consistentes devem incluir explicação oral, resolução em etapas, análise de erro, produção de problemas, portfólios, debates, registros de raciocínio, tarefas contextualizadas e comparação entre estratégias. O objetivo não é vigiar o estudante por meio de detectores de IA, que podem ser falhos, mas redesenhar a avaliação para que o processo de pensamento seja visível. A integridade acadêmica depende de cultura formativa, não apenas de controle tecnológico.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NAS DIFERENTES MODALIDADES E ETAPAS DA EDUCAÇÃO

Na Educação Infantil, a Matemática emerge de experiências corporais, brincadeiras, relações espaciais, comparação, classificação, contagem, ritmos, jogos simbólicos, exploração de objetos e resolução de pequenos problemas cotidianos. A inteligência artificial não deve substituir esse contato sensível e concreto com o mundo. Seu papel, quando existir, deve ser indireto e mediado pelo professor: planejamento de propostas, criação de histórias com situações de contagem, adaptação de músicas, organização de registros ou apoio à documentação pedagógica. Crianças pequenas precisam manipular, mover-se, conversar, observar e brincar; não depender de telas para construir noções matemáticas iniciais.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a inteligência artificial pode apoiar a consolidação de noções numéricas, operações, medidas, geometria e resolução de problemas, desde que conectada a

materiais concretos, desenhos, explicações orais e situações significativas. A ferramenta pode gerar problemas com nomes e contextos próximos da turma, propor jogos, criar pistas graduais e sugerir novas formas de representar uma situação. Contudo, é necessário evitar que a criança aprenda apenas a reconhecer padrões de resposta. O desenvolvimento do cálculo mental, da estimativa, da decomposição numérica e da argumentação deve permanecer no centro do trabalho pedagógico.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a IA pode favorecer investigações mais complexas. Estudantes podem comparar formas de resolver equações, analisar gráficos, estudar proporcionalidade em problemas reais, explorar estatísticas de sua comunidade, construir simulações e discutir erros gerados por sistemas automáticos. Essa etapa é especialmente propícia para desenvolver pensamento crítico sobre a própria tecnologia. A turma pode analisar quando uma resposta de IA está correta, quando está incompleta e quais critérios matemáticos permitem validá-la. Assim, aprende Matemática e letramento digital simultaneamente.

No Ensino Médio, a inteligência artificial pode ser articulada à modelagem matemática, à programação, à análise de dados, à estatística, à probabilidade, às funções e à Matemática aplicada a fenômenos sociais, econômicos e científicos. Os estudantes podem investigar dados públicos, simular cenários, comparar modelos, produzir visualizações e discutir limites das previsões algorítmicas. Essa abordagem dialoga com a necessidade de formar sujeitos capazes de compreender o mundo mediado por dados. Entretanto, o uso deve evitar a ilusão de precisão absoluta, pois modelos matemáticos e algorítmicos dependem de hipóteses, variáveis e escolhas metodológicas.

Na Educação de Jovens e Adultos, a inteligência artificial pode contribuir para percursos flexíveis e contextualizados. Muitos estudantes da EJA articulam estudo, trabalho, família e trajetórias escolares interrompidas. Recursos de IA podem apoiar explicações em linguagem acessível, revisão de conhecimentos básicos, problemas ligados ao orçamento, ao trabalho, ao consumo, à mobilidade urbana, à saúde e à cidadania. Porém, é fundamental que a tecnologia respeite os saberes de vida desses estudantes. A Matemática da EJA não deve infantilizar adultos, mas reconhecer experiências sociais e profissionais como base para novas aprendizagens.

Na Educação Especial, a inteligência artificial pode oferecer recursos importantes de acessibilidade. Ferramentas de leitura, descrição, comunicação alternativa, adaptação de linguagem, organização visual, tradução, reconhecimento de fala e personalização de atividades podem ampliar a participação de estudantes com deficiência. Entretanto, a tecnologia não substitui o atendimento educacional especializado, o planejamento colaborativo, o desenho universal para aprendizagem e as adaptações razoáveis. A inclusão exige barreiras removidas, não apenas softwares disponíveis. O uso de IA deve ser avaliado caso a caso, com foco na participação curricular e na dignidade do estudante.

PROPOSTAS DE USO PEDAGÓGICO SEM PREJUÍZO À APRENDIZAGEM

Para que a inteligência artificial ajude no ensino de Matemática sem prejudicar a aprendizagem, é necessário formular princípios de uso. O primeiro princípio é a precedência do objetivo pedagógico. Antes de escolher a ferramenta, o professor precisa definir o que deseja que os estudantes aprendam:

compreender frações, interpretar gráficos, argumentar sobre uma solução, reconhecer padrões, estimar resultados, modelar uma situação ou analisar dados. Somente depois disso faz sentido decidir se a IA pode apoiar a tarefa. Quando a tecnologia vem antes do objetivo, a aula tende a se organizar em torno da novidade, não da aprendizagem.

O segundo princípio é a preservação do esforço cognitivo essencial. Toda tarefa matemática possui um núcleo intelectual que não deve ser terceirizado. Se o objetivo é aprender a resolver equações, a IA não deve entregar a resolução completa como produto final. Pode oferecer pistas, gerar exercícios semelhantes, explicar um erro comum ou pedir justificativas. Se o objetivo é interpretar gráficos, a ferramenta pode criar visualizações, mas o estudante precisa analisar tendências, escalas, variáveis e relações. A pergunta pedagógica decisiva é: o que o estudante ainda precisa pensar por conta própria?

O terceiro princípio é o uso crítico das respostas. Uma prática potente consiste em pedir que os estudantes avaliem soluções geradas por inteligência artificial. O professor pode apresentar uma resolução correta, uma incompleta e uma incorreta, solicitando que a turma identifique problemas, reescreva etapas e justifique conclusões. Essa estratégia transforma a IA em objeto de análise, não em autoridade. Ao verificar respostas, os estudantes desenvolvem argumentação, atenção ao procedimento e critérios de validação matemática.

Uma proposta aplicável aos anos finais seria trabalhar porcentagem e consumo consciente. Os estudantes poderiam resolver inicialmente um problema sem IA registrando estratégias. Depois, poderiam solicitar à ferramenta uma explicação alternativa e comparar procedimentos. Em seguida, analisariam ofertas reais com desconto, parcelamento e juros, discutindo qual opção é mais vantajosa. A etapa final exigiria produção própria: criar um problema, apresentar solução justificada e explicar como a IA foi utilizada. Nesse desenho, a tecnologia apoia, mas não elimina a autoria.

FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA UM USO RESPONSÁVEL

A incorporação responsável da inteligência artificial no ensino de Matemática exige formação docente consistente. Não basta disponibilizar plataformas ou recomendar ferramentas. Professores precisam compreender fundamentos da IA, possibilidades didáticas, limites técnicos, implicações éticas, proteção de dados, critérios de avaliação e estratégias de integração curricular. A UNESCO propõe competências docentes relacionadas a mentalidade humanocentrada, ética da IA, fundamentos e aplicações, pedagogia com IA e desenvolvimento profissional (Unesco, 2024). Essa orientação reforça que a formação não deve ser apenas operacional, mas crítica e pedagógica.

As políticas públicas têm papel decisivo nesse processo. Redes de ensino precisam definir diretrizes de uso, critérios de seleção de plataformas, padrões de segurança de dados, estratégias de formação, parâmetros de acessibilidade e formas de acompanhamento. Não é aceitável que cada professor ou escola resolva isoladamente questões complexas sobre privacidade, licenciamento, confiabilidade e equidade. A adoção de inteligência artificial na educação deve ser tratada como política pública, e não como escolha individual de consumo tecnológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inteligência artificial pode contribuir de maneira significativa para o ensino de Matemática quando é compreendida como ferramenta e recurso pedagógico, e não como substituta da docência, da autoria discente ou do processo cognitivo necessário à aprendizagem. Seu potencial está na possibilidade de ampliar formas de representação, oferecer feedbacks, personalizar percursos, apoiar a análise de erros, gerar situações-problema, favorecer visualizações e criar recursos de acessibilidade. Contudo, esse potencial não se realiza automaticamente. Ele depende de intencionalidade pedagógica, formação docente, critérios éticos, proteção de dados, equidade de acesso e avaliação cuidadosa dos efeitos sobre a aprendizagem.

O risco mais grave não está na existência da tecnologia, mas em seu uso como atalho cognitivo. Quando a inteligência artificial entrega respostas prontas, resolve problemas sem mediação e substitui o esforço intelectual do estudante, ela pode produzir dependência, superficialidade e falsa sensação de domínio. A Matemática exige pensamento, linguagem, argumentação, erro analisado, persistência e construção de significados. Por isso, a ferramenta deve preservar o núcleo intelectual das tarefas, oferecendo apoio sem retirar do estudante a responsabilidade de compreender, justificar e validar seus procedimentos.

A dimensão ética é central. Usar inteligência artificial na escola implica discutir privacidade, transparência, autoria, viés, segurança, acessibilidade e justiça educacional. A tecnologia não é neutra e não conhece, por si mesma, a realidade social, cultural e cognitiva dos estudantes. Cabe ao professor interpretar, selecionar, adaptar e problematizar seus usos. Cabe às redes de ensino oferecer formação, infraestrutura e diretrizes claras. Cabe à escola transformar a IA em objeto de reflexão crítica, preparando estudantes para utilizá-la de modo responsável, consciente e criativo.

Conclui-se que a inteligência artificial pode ser uma aliada relevante do ensino de Matemática quando colocada a serviço da formação humana integral. Ela deve ajudar estudantes a pensar melhor, e não a pensar menos. Deve ampliar a ação docente, e não desqualificá-la. Deve favorecer equidade, e não aprofundar desigualdades. Deve apoiar a autonomia intelectual, e não produzir dependência. O desafio da escola contemporânea é incorporar essa tecnologia com rigor pedagógico, responsabilidade ética e compromisso democrático, garantindo que a Matemática continue sendo um campo de construção de pensamento, leitura crítica do mundo e desenvolvimento cognitivo.

Também se afirma que o uso adequado da inteligência artificial exige maturidade institucional. A escola precisa construir critérios comuns, formar professores, orientar famílias e explicar aos estudantes que aprender Matemática não é apenas chegar ao resultado, mas compreender relações, produzir argumentos e desenvolver modos de pensar. Quando esses critérios são claros, a tecnologia deixa de ser ameaça difusa e passa a integrar uma cultura pedagógica mais consciente, na qual inovação e responsabilidade caminham juntas.

Outro ponto decisivo é reconhecer que a inteligência artificial não corrige, sozinha, problemas estruturais do ensino de Matemática. Ela não substitui políticas de formação continuada, tempo de planejamento, materiais adequados, turmas acompanhadas e valorização docente. Seu uso pode ser

excelente em escolas bem orientadas, mas pode ser vazio quando aparece apenas como novidade técnica. Por isso, a qualidade pedagógica depende menos do brilho da ferramenta e mais da coerência entre currículo, avaliação, mediação e acompanhamento dos estudantes.

Portanto, a inserção da inteligência artificial no ensino de Matemática deve ser conduzida com prudência ativa: nem recusa automática, nem adesão ingênua. A escola precisa ensinar os estudantes a usar, questionar, verificar e superar a ferramenta quando necessário. Esse é o ponto mais formativo do processo. A inteligência artificial deve ajudar a construir autonomia, e autonomia significa saber quando consultar, quando desconfiar, quando refazer, quando argumentar e quando assumir autoria diante do próprio percurso de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e educação matemática**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- 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.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- DUVAL, Raymond. **Semiósis e pensamento humano: registros semióticos e aprendizagens intelectuais**. São Paulo: Livraria da Física, 2009.
- EUROPEAN COMMISSION. **Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022.
- 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.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **AI and the future of skills, volume 2: methods for evaluating AI capabilities**. Paris: OECD Publishing, 2023.
- PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023.
- UNESCO. **AI competency framework for teachers**. Paris: UNESCO, 2024.
- VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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 Ítalo Brasileiro; Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Faveni; Professora de Educação Infantil – no Cemei Vila do Sol I.

RESUMO

O sono é um fator essencial para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças, especialmente nos primeiros anos de vida. Na Educação Infantil, período marcado por intensas transformações no desenvolvimento humano, o descanso adequado contribui significativamente para a aprendizagem, a regulação emocional e o bem-estar infantil. Este artigo tem como objetivo analisar a importância do sono no contexto da Educação Infantil, destacando sua relação com o desenvolvimento integral da criança e com a organização das rotinas pedagógicas. A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores da área da educação e da psicologia do desenvolvimento. Os resultados apontam que a qualidade do sono influencia diretamente o comportamento, a capacidade de concentração e o processo de aprendizagem das crianças. Conclui-se que as instituições de Educação Infantil devem considerar o momento do descanso como parte integrante das práticas pedagógicas, garantindo ambientes adequados para o sono e respeitando as necessidades individuais das crianças.

Palavras-chave: Sono Infantil; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem.

ABSTRACT

Sleep is an essential factor in the physical, cognitive, and emotional development of children, especially during the early years of life. In early childhood education—a period marked by intense transformations in human development—adequate rest contributes significantly to learning, emotional regulation, and child well-being. This article aims to analyze the importance of sleep within the context of early childhood education, highlighting its relationship with the child's holistic development and the organization of pedagogical routines. The methodology employed consists of a literature review based on authors in the fields of education and developmental psychology. The results indicate that sleep quality directly influences children's behavior, concentration, and learning processes. It is concluded that early childhood education institutions should consider rest periods an integral part of pedagogical practices, ensuring suitable environments for sleep and respecting children's individual needs.

Keywords: Child Sleep; Early Childhood Education; Child Development; Learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e tem como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Nesse período da vida, as crianças passam por intensas transformações que envolvem crescimento físico, aquisição de linguagem, desenvolvimento motor e construção das primeiras relações sociais.

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. **Porque 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.

INCLUSÃO ESCOLAR E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL: ENTRE A GARANTIA LEGAL E A REALIDADE DAS ESCOLAS

SCHOOL INCLUSION AND EDUCATIONAL LEGISLATION: BETWEEN LEGAL GUARANTEES AND THE REALITY OF SCHOOLS



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

Ao refletir sobre o processo de inclusão escolar não há como desviar-se do fato de que o tema é um dos pilares fundamentais para garantia da equidade e da do direito à educação para todos os estudantes. No cenário brasileiro, avanços legislativos essenciais foram implementados nas últimas décadas com o objetivo de assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular. No entanto, embora a efetivação desses direitos esteja caminhando ao desejado, ainda enfrenta desafios no tocante à formação docente, à acessibilidade física e pedagógica, à disponibilidade de recursos especializados e à superação de barreiras atitudinais nítidas no ambiente escolar. Com isso, o presente artigo tem como objetivo analisar de que forma ocorre o processo de inclusão nas escolas brasileiras e verificar em que medida a legislação educacional tem contribuído para garantir os direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em legislações nacionais e em estudos de autores que discutem a educação inclusiva. Os resultados evidenciam que os dispositivos legais representam importantes conquistas para a promoção da inclusão escolar, ampliando o acesso desses estudantes às classes comuns do ensino regular. Contudo, observa-se que a existência da legislação, por si só, não assegura uma inclusão efetiva, sendo indispensáveis investimentos em políticas públicas, formação continuada de professores, recursos de acessibilidade e

práticas pedagógicas inclusivas. Conclui-se que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva depende da articulação entre legislação, gestão educacional e compromisso coletivo com a valorização da diversidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Legislação Educacional; Direitos Educacionais; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

When reflecting on the process of school inclusion, it is impossible to ignore the fact that the topic is one of the fundamental pillars for guaranteeing equity and the right to education for all students. In the Brazilian context, essential legislative advances have been implemented in recent decades with the aim of ensuring access, permanence, participation, and learning for students who are the target audience of Special Education in regular education. However, although the realization of these rights is progressing as desired, it still faces challenges regarding teacher training, physical and pedagogical accessibility, the availability of specialized resources, and overcoming clear attitudinal barriers in the school environment. Therefore, this article aims to analyze how the inclusion process occurs in Brazilian schools and to verify to what extent educational legislation has contributed to guaranteeing the rights of students who are the target audience of Special Education. The research is characterized as a qualitative bibliographic review, based on national legislation and studies by authors who discuss inclusive education. The results show that legal provisions represent important achievements in promoting school inclusion, expanding access for these students to regular classrooms. However, it is observed that the existence of legislation, by itself, does not guarantee effective inclusion; investments in public policies, continuing teacher training, accessibility resources, and inclusive pedagogical practices are indispensable. It is concluded that the construction of a truly inclusive education depends on the articulation between legislation, educational management, and a collective commitment to valuing diversity.

Keywords: Inclusive Education; Special Education; Educational Legislation; Educational Rights; School Inclusion.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido alvo de discussões calorosas em eventos de cunho educativo, e se consolidado como um dos principais temas das discussões contemporâneas, especialmente por estar diretamente relacionada à garantia do direito à educação e à promoção da equidade social. Fundamentada nos princípios da valorização da diversidade e da igualdade de oportunidades, essa perspectiva impõe que todos os estudantes, independente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou comportamentais, tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes escolares

comuns. Assim, a escola deixa de ser um espaço voltado à homogeneização dos sujeitos e passa a reconhecer as diferenças como parte constitutiva do processo educativo.

Em concordância com o que é defendido por Mantoan (2015), a inclusão escolar exige uma reformulação das práticas educacionais e da própria organização da escola, de modo que as necessidades dos estudantes sejam atendidas sem que isso implique em uma segregação. De forma complementar, Sassaki (2010) evidencia que a inclusão representa um processo de construção social embasado na remoção de barreiras que limitam a participação plena das pessoas com deficiência nos diversos espaços da sociedade. Assim, a educação inclusiva ultrapassa a simples inserção do estudante na escola regular, consolidando-se em condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento.

No Brasil, houve importantes progressos no tocante a legislação que levam a crer que esses paradigmas estão próximos de ter uma solução efetiva. 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) estabeleceram diretrizes que garantem o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular. Tais dispositivos legais são sinônimos de conquistas significativas na garantia dos direitos educacionais e na promoção de uma educação mais democrática e acessível.

Contudo, embora os avanços legislativos significativos sejam inegáveis, diversos estudos revelam que a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à acessibilidade, à disponibilidade de recursos pedagógicos e às barreiras atitudinais presentes no ambiente escolar. Nesse sentido, permanece o questionamento acerca da distância existente entre o que é garantido pela legislação e o que efetivamente ocorre na prática educativa.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar como acontece a inclusão nas escolas brasileiras e verificar se a legislação tem contribuído de fato para assegurar os direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Para tanto, realiza-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada em legislações educacionais e em autores que discutem a temática da educação inclusiva, buscando compreender os avanços alcançados, os desafios persistentes e as possibilidades de fortalecimento das práticas inclusivas no contexto escolar.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS, FUNDAMENTOS E MARCOS LEGAIS

A educação inclusiva vem sendo uma temática amplamente discutida, e evidenciada como um importante paradigma educacional voltado à promoção da equidade, do respeito à diversidade e da garantia do direito à educação para todos os estudantes. Em contrapartida aos modelos educacionais excludentes historicamente reconhecidos pela segregação de pessoas com deficiência em instituições especializadas ou classes separadas, a perspectiva inclusiva defende a participação de todos os estudantes nos espaços comuns de ensino, legitimando as diferenças como características inerentes à condição humana.

Sob essa perspectiva, incluir um estudante no sistema educacional não se limita à matrícula deste na rede pública de ensino. Muito além disso, consiste num processo contínuo que requer a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais as quais possam dificultar sua participação e aprendizagem. Dialogando com as concepções de Carvalho (2018), a educação inclusiva pressupõe não apenas o acesso à escola, mas também condições plenas e reais de permanência, evolução acadêmica e participação social, permitindo que todos os estudantes disponham de oportunidades reais de aprendizagem.

A compreensão moderna da inclusão escolar está embasada na valorização da diversidade humana e no reconhecimento de que as diferenças enriquecem o processo educativo. Mantoan (2015, p. 27) afirma que a inclusão escolar pressupõe que “a escola se adapte ao aluno, e não o contrário”. Essa concepção rompe com a lógica tradicional que responsabiliza somente o estudante por suas dificuldades de aprendizagem, transferindo para a instituição escolar o compromisso de criar condições adequadas para o desenvolvimento de todos.

De forma complementar, Sassaki (2010) destaca que a inclusão constitui um processo de transformação social que visa garantir a participação plena das pessoas com deficiência em todos os espaços da sociedade. Segundo o autor, “participação plena em todos os aspectos da vida social” (SASSAKI, 2010, p. 41) é um dos princípios fundamentais da inclusão, o que reforça a necessidade de que a escola atue como espaço democrático e acolhedor.

No cenário educacional nacional, os avanços relacionados à inclusão escolar foram direcionados por importantes dispositivos legais que passaram a reconhecer os direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e determinou o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Ulteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirmou a Educação Especial como modalidade transversal destinada a atender estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Outro marco relevante foi a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, que fortaleceu o processo de matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns do ensino regular. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) ampliou a proteção dos direitos educacionais ao garantir acessibilidade, adaptações razoáveis e vedar qualquer forma de discriminação no ambiente escolar.

Entretanto, a existência de legislações inclusivas não garante, por si só, a efetivação dos direitos educacionais. Nesse sentido, Coelho et al. (2023) ressaltam que a consolidação da educação inclusiva depende da articulação entre políticas públicas, gestão escolar e práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade. Os autores destacam que os avanços normativos contribuíram significativamente para ampliar o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial às escolas regulares, mas apontam que ainda existem desafios relacionados à implementação dessas políticas no cotidiano escolar.

Corroborando essa perspectiva, Silva et al. (2023) afirmam que a educação inclusiva exige práticas pedagógicas que valorizem as singularidades dos estudantes e promovam ambientes acessíveis capazes de favorecer tanto a aprendizagem quanto a participação social. Para os autores, a inclusão deve ser compreendida como um processo permanente de construção de oportunidades educacionais que respeitem as necessidades individuais dos estudantes.

Nesse sentido, torna-se pertinente destacar a reflexão apresentada por Coelho et al. (2023, p. 2):

A educação especial inclusiva propõe uma mudança dos valores da educação tradicional e uma reestruturação dos processos de inclusão, por isso a importância das políticas públicas no contexto educacional inclusivo e da análise crítica da legislação no que tange este assunto.

A citação expõe de forma explícita que a inclusão escolar requer mais do que garantias legais, necessitando de mudanças estruturais e culturais capazes de transformar efetivamente as práticas educacionais. Com isso, embora os avanços legislativos tenham representado importantes conquistas para os estudantes público-alvo da Educação Especial, a efetivação de seus direitos continua dependendo da formação dos profissionais da educação, da acessibilidade dos ambientes escolares, da disponibilidade de recursos pedagógicos adequados e do comprometimento das instituições com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

DESAFIOS E DIFICULDADES ENCONTRADAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DENTRO DO CONTEXTO DE SALA DE AULA

O modelo educacional inclusivo expressa um avanço primordial no direito à escolarização de todos os estudantes, todavia sua implementação prática ainda exprime desafios significativos ao trabalho docente. Um dos principais obstáculos enfrentados pelos professores na atualidade está relacionado ao elevado número de alunos por sala de aula. Em turmas numerosas, nas quais já há uma grande diversidade de níveis de aprendizagem entre os estudantes considerados “convencionais”, torna-se ainda mais complexa a inclusão efetiva de alunos da educação especial, que frequentemente necessitam de acompanhamento mais individualizado, adaptações pedagógicas e maior tempo de mediação.

Nesse panorama, a sobrecarga de responsabilidades do professor tende a comprometer a qualidade da atenção oferecida. Habitualmente, a demanda coletiva já exige que o docente concentre seus esforços em estratégias gerais de ensino, o que pode resultar na insuficiência de suporte específico para estudantes com necessidades educacionais especiais. Com isso, mesmo com esforço e boa intenção, a atenção individualizada necessária para o desenvolvimento desses alunos acaba sendo reduzida, não por falta de compromisso docente, mas pelas limitações estruturais do sistema educacional.

De acordo com Prais, Stein e Vitaliano (2020), a efetivação da educação inclusiva depende de práticas pedagógicas planejadas e flexíveis, como o uso do desenho universal para aprendizagem, que busca reduzir barreiras no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, as autoras destacam que a aplicação dessas estratégias exige condições adequadas de trabalho e formação docente contínua, o que nem sempre é possível na realidade escolar.

Além disso, Sebastián-Heredero e Anache (2020) apontam que um dos grandes desafios da inclusão escolar está justamente na distância entre as políticas educacionais e a prática cotidiana dos professores. Segundo os autores, a falta de suporte institucional e a sobrecarga de turmas numerosas dificultam a concretização de práticas verdadeiramente inclusivas, fazendo com que o professor enfrente sozinho demandas complexas e diversificadas em sala de aula.

Dessa forma, torna-se evidente que o desafio da educação inclusiva não se restringe à prática pedagógica em si, mas envolve também questões estruturais, como a redução do número de alunos por turma, a ampliação de profissionais de apoio e a oferta de formação continuada. Sem essas condições, a inclusão corre o risco de se tornar apenas formal, sem garantir de fato o pleno desenvolvimento dos estudantes que dela necessitam.

DIFICULDADES NA IDENTIFICAÇÃO E NO ATENDIMENTO DE ESTUDANTES SEM LAUDO EM CONTEXTO DE SALA DE AULA

A identificação das necessidades educacionais dos estudantes que não possuem laudo clínico ou diagnóstico formal aponta para um dos desafios mais complexos no contexto da educação inclusiva. Isso ocorre porque, muitas vezes, o processo de reconhecimento das dificuldades de aprendizagem depende de avaliações multidisciplinares que nem sempre estão disponíveis na realidade escolar. Nesse cenário, professores acabam sendo os únicos capazes de perceber sinais de defasagens ou necessidades específicas, o que exige formação adequada e condições de trabalho que nem sempre são garantidas.

Com base nos estudos de Mantoan (2015), a escola inclusiva deve partir do princípio de que todos os estudantes aprendem de formas diferentes e que a ausência de um diagnóstico não pode ser um impedimento para o atendimento educacional adequado. No entanto, a autora destaca que, na prática, o sistema educacional ainda tende a depender em excesso da lógica do laudo para a oferta de recursos e apoio especializado, o que acaba excluindo estudantes que apresentam dificuldades reais, mas que não se enquadram formalmente nas categorias da educação especial.

De mesmo modo, a falta de um diagnóstico formal pode ocasionar insegurança tanto para os professores quanto para as instituições escolares, o que torna mais difícil a implementação de estratégias pedagógicas mais direcionadas. Segundo Carvalho (2018), a ausência de parâmetros claros para a identificação precoce de necessidades educacionais pode levar à uma omissão de registros de estudantes que necessitam de apoio, contribuindo para o agravamento das dificuldades de aprendizagem ao longo do processo escolar. A autora destaca ainda que a inclusão efetiva exige um olhar pedagógico sensível e políticas que não dependa exclusivamente da medicalização ou da categorização clínica do estudante.

Nesse contexto, observa-se que muitos alunos permanecem “invisíveis” dentro do sistema educacional por não possuírem laudo, mesmo apresentando dificuldades significativas de aprendizagem ou de adaptação escolar. Essa circunstância evidencia a necessidade de práticas pedagógicas mais flexíveis e de uma atuação docente mais apoiada institucionalmente, de modo que a identificação das necessidades não dependa exclusivamente de diagnósticos formais, mas também de processos contínuos de observação, intervenção e acompanhamento pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão produzida ao longo deste trabalho favorece a compreensão de que a educação inclusiva, embora consolidada como um direito fundamental assegurado por importantes marcos legais no Brasil, ainda se exprime em um processo em estruturação no contexto escolar. Os resultados expressam que houve avanços significativos no campo legislativo, principalmente no que se refere à ampliação do acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial às classes comuns do ensino regular, bem como à garantia de direitos relacionados à permanência, participação e aprendizagem.

Contudo, também é possível observar que a existência de leis e políticas públicas, por si só, não assegura a efetivação plena da inclusão escolar. Há uma distância significativa entre o que está previsto nos documentos oficiais e o que se concretiza no cotidiano das instituições de ensino. Essa lacuna é destacada na insuficiência de recursos pedagógicos e humanos, nas fragilidades da formação docente e nas condições estruturais que ainda não favorecem de forma efetiva as práticas inclusivas contínuas. Considerando o contexto, destaca-se ainda o obstáculo relacionado à identificação de estudantes que sinalizam necessidades educacionais específicas, mas que não possuem diagnóstico ou laudo formal. Essa situação deixa mais aparente uma das fragilidades do sistema educacional, uma vez que, em muitos casos, o acesso a estratégias de apoio e encaminhamentos especializados acaba sendo condicionado à existência de um documento clínico. Por conseguinte, diversos estudantes que apresentam dificuldades reais de aprendizagem podem permanecer invisibilizados dentro do ambiente escolar, o que compromete a intervenção pedagógica adequada e o seu pleno desenvolvimento.

Somado a isso, essa realidade gera adversidades extras ao trabalho docente, que muitas vezes precisa identificar e atender tais demandas com base apenas na observação cotidiana e na experiência prática, sem o suporte de equipes multidisciplinares ou instrumentos avaliativos sistematizados. Logo, reforça-se a necessidade de uma atuação pedagógica mais sensível, aliada a políticas educacionais que não restrinjam o atendimento às condições clínicas formalizadas, mas que reconheçam a diversidade dos processos de aprendizagem como parte constitutiva da escola inclusiva.

Além disso, torna-se indispensável o fortalecimento da cultura inclusiva no ambiente escolar, compreendendo a inclusão não apenas como responsabilidade dos professores da Educação Especial, mas como compromisso coletivo de toda a comunidade escolar. Gestores, docentes, famílias e profissionais de apoio desempenham papéis complementares na construção de práticas educacionais mais acessíveis e equitativas, favorecendo a eliminação de barreiras que limitam a participação e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse sentido, investir em ações intersetoriais entre educação, saúde e assistência social revela-se fundamental para ampliar as possibilidades de identificação, acompanhamento e atendimento das necessidades educacionais específicas. A articulação entre diferentes áreas do conhecimento contribui para a promoção de estratégias mais eficazes e contextualizadas, fortalecendo a rede de apoio aos estudantes e qualificando as práticas pedagógicas inclusivas.

Em vista disso, pode-se concluir que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva depende não apenas de avanços legais, mas também da articulação entre políticas públicas efetivas, formação docente continuada, suporte institucional e práticas pedagógicas flexíveis. Somente a partir dessa integração será possível superar barreiras ainda existentes e garantir uma educação que respeite as diferenças, valorize a diversidade e assegure, de fato, o direito de aprender a todos os estudantes. Dessa forma, a inclusão deixa de ser apenas um princípio normativo e passa a se materializar como uma prática concreta, equitativa e transformadora no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 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, 2015.
- CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- COELHO, Caroline Pugliero; SOARES, Renata Godinho; VIÇOSA, Cátia Silene Carrazoni Lopes; ROEHRS, Rafael. Educação especial inclusiva: histórico legislativo e contexto escolar, diálogos necessários. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 12, n. 1, p. 441–458, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n1a2023-66017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/66017>. Acesso em: 13 jun. 2026.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; ANACHE, A. A. Educação inclusiva: desafios e práticas docentes no contexto escolar brasileiro. *Revista Educação Especial*, 2020.

PRAIS, Jacqueline Lidianne de Souza; STEIN, Jorama de Quadros; VITALIANO, Célia Regina. Desenho universal para aprendizagem e práticas inclusivas. 2020.

SILVA, et al. Práticas pedagógicas inclusivas e diversidade na educação. 2023.

JOGOS E BRINCADEIRAS NOS ANOS INICIAIS

GAMES AND PLAY IN THE EARLY 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

O presente trabalho aborda a importância dos jogos e brincadeiras nos anos iniciais da educação, destacando a contribuição das atividades lúdicas para o desenvolvimento integral da criança. O estudo evidencia que o brincar favorece aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores, além de auxiliar no processo de alfabetização e letramento. Os jogos pedagógicos tornam o aprendizado mais dinâmico, participativo e significativo, estimulando a criatividade, a autonomia e a interação entre os alunos. Também foi discutido o papel do professor como mediador das atividades lúdicas, sendo responsável pelo planejamento de estratégias que promovam aprendizagens mais eficientes e prazerosas. Por meio da revisão de literatura, conclui-se que os jogos e brincadeiras são ferramentas pedagógicas essenciais para o desenvolvimento infantil e para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e motivador.

Palavras-chave: Ludicidade; Alfabetização; Brincadeiras; Jogos Pedagógicos; Desenvolvimento Infantil; Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

This paper addresses the importance of games and play in the early years of education, highlighting the contribution of playful activities to the integral development of the child. The study shows that play favors cognitive, social, emotional, and motor aspects, in addition to assisting in the literacy process. Educational

games make learning more dynamic, participatory, and meaningful, stimulating creativity, autonomy, and interaction among students. The role of the teacher as a mediator of playful activities was also discussed, being responsible for planning strategies that promote more efficient and enjoyable learning. Through a literature review, it is concluded that games and play are essential pedagogical tools for child development and for building a more welcoming and motivating school environment.

Keywords: Playfulness; Literacy; Play; Educational Games; Child Development; Teaching-Learning.

INTRODUÇÃO

O brincar possui papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais, contribuindo significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. Por meio dos jogos e brincadeiras, os alunos conseguem aprender de maneira mais dinâmica, prazerosa e participativa, tornando o ambiente escolar mais estimulante e favorável à construção do conhecimento.

Na alfabetização e no letramento, a ludicidade auxilia na compreensão dos conteúdos, despertando o interesse e incentivando a criatividade e a interação entre os estudantes. Segundo Revista IberoAmericana de Humanidades, Ciências e Educação, “a ludicidade favorece a aprendizagem significativa, estimulando o desenvolvimento integral da criança” (SILVA et al., 2023). Dessa forma, os jogos pedagógicos e as atividades recreativas tornam-se importantes estratégias metodológicas para os professores dos anos iniciais.

Além disso, o brincar contribui para a formação da autonomia, da socialização e da expressão das emoções infantis. De acordo com Da Rosa e Truccolo (2024), as brincadeiras espontâneas permitem que a criança desenvolva habilidades sociais e emocionais essenciais para sua convivência em grupo. Nesse contexto, os jogos e brincadeiras deixam de ser apenas momentos de entretenimento e passam a ser instrumentos educativos capazes de potencializar o desenvolvimento integral da criança.

A utilização de práticas lúdicas também fortalece o vínculo entre professor e aluno, tornando o processo educativo mais acolhedor e eficiente. Conforme afirmam Alves e Teixeira (2022), a ludicidade nos anos iniciais facilita o processo de alfabetização e letramento, promovendo maior participação, motivação e interesse das crianças pelas atividades escolares. Assim, inserir jogos e brincadeiras no cotidiano escolar representa uma importante estratégia para melhorar a aprendizagem e favorecer o desenvolvimento infantil de forma significativa.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NOS ANOS INICIAIS

O lúdico desempenha um papel essencial nos anos iniciais da educação, pois contribui diretamente para o desenvolvimento integral da criança. As atividades lúdicas permitem que o

aprendizado aconteça de forma mais significativa, estimulando a criatividade, a imaginação, a socialização e a construção do conhecimento. Nos primeiros anos escolares, a criança aprende com maior facilidade quando participa de experiências prazerosas e interativas, tornando os jogos e brincadeiras importantes ferramentas pedagógicas.

O brincar favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também os aspectos emocionais, sociais e motores. Segundo Cardoso e Batista (2021), as práticas lúdicas auxiliam no processo de formação do indivíduo, promovendo maior autonomia, interação social e desenvolvimento das capacidades afetivas e intelectuais. Dessa forma, o ambiente escolar torna-se mais acolhedor e estimulante para a aprendizagem.

Além disso, o uso do lúdico nos anos iniciais contribui significativamente para o processo de alfabetização e letramento. As brincadeiras e jogos pedagógicos despertam o interesse da criança pelas atividades escolares, tornando o aprendizado mais dinâmico e motivador. De acordo com Alves e Teixeira (2022), a ludicidade facilita a aquisição da leitura e da escrita, permitindo que a criança aprenda de maneira mais natural e participativa.

Outro aspecto importante é que as atividades lúdicas fortalecem as relações interpessoais e incentivam o trabalho em grupo, contribuindo para a convivência social. Durante os jogos e brincadeiras, as crianças aprendem a respeitar regras, compartilhar experiências e desenvolver habilidades de comunicação. Conforme afirmam Leal e Manhães (2024), o brincar possui impacto significativo no desenvolvimento infantil, favorecendo a expressão das emoções, a cooperação e a resolução de conflitos.

Nesse contexto, o professor possui papel fundamental na utilização do lúdico como estratégia pedagógica. Cabe ao educador planejar atividades que estimulem a participação ativa dos alunos e promovam aprendizagens significativas. Assim, o lúdico nos anos iniciais deixa de ser apenas um momento de diversão e passa a ser um importante recurso educacional capaz de favorecer o desenvolvimento integral da criança e melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Os jogos e brincadeiras possuem grande importância no processo de alfabetização e letramento, pois tornam a aprendizagem mais dinâmica, prazerosa e significativa para as crianças. Durante os anos iniciais, o uso de atividades lúdicas facilita a compreensão dos conteúdos, estimula o interesse dos alunos e favorece o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de forma natural e participativa.

A ludicidade contribui para que a criança desenvolva competências cognitivas essenciais para a alfabetização, como atenção, memória, raciocínio lógico, coordenação motora e linguagem oral. Por meio dos jogos pedagógicos, os alunos conseguem associar letras, sílabas e palavras de maneira mais interativa, tornando o aprendizado menos mecânico e mais estimulante. Segundo Silva Filho e Costa (2024), os jogos e brincadeiras auxiliam diretamente na alfabetização infantil, promovendo maior participação e envolvimento das crianças nas atividades escolares.

Além disso, o brincar favorece o letramento ao inserir a criança em práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita. As atividades lúdicas permitem que os alunos compreendam a função da linguagem escrita no cotidiano, desenvolvendo a interpretação, a comunicação e a criatividade. Conforme destacam Santos e Conceição (2024), a integração entre leitura, escrita e brincadeiras fortalece o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil e nos anos iniciais.

Os jogos também contribuem para a socialização e para o desenvolvimento emocional das crianças durante o processo educativo. Ao participar de brincadeiras em grupo, os alunos aprendem a respeitar regras, compartilhar experiências e trabalhar coletivamente, aspectos importantes para o ambiente escolar. De acordo com Borges e Silva (2024), os jogos educativos favorecem a construção do conhecimento de maneira colaborativa, tornando o processo de alfabetização mais eficiente e motivador.

Outro fator relevante é o papel do professor na utilização dos jogos e brincadeiras como estratégias pedagógicas. O educador deve planejar atividades adequadas à faixa etária dos alunos, buscando estimular a participação ativa e o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Dessa forma, o uso do lúdico na alfabetização e no letramento torna-se uma ferramenta essencial para promover aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, pois por meio das brincadeiras a criança constrói conhecimentos, desenvolve habilidades e aprende a se relacionar com o mundo ao seu redor. Nos anos iniciais da educação, as experiências lúdicas contribuem significativamente para os aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais, tornando-se essenciais para o crescimento saudável da criança.

Durante as brincadeiras, a criança explora sua criatividade, imaginação e capacidade de resolução de problemas, além de desenvolver habilidades motoras e cognitivas importantes para o processo de aprendizagem. Segundo Leal e Manhães (2024), o brincar possui impacto direto no desenvolvimento infantil, favorecendo a autonomia, o raciocínio lógico e a construção das relações sociais. Dessa forma, as atividades lúdicas ajudam a criança a compreender melhor o ambiente em que vive e a interagir de maneira mais segura e participativa.

O brincar também contribui para o desenvolvimento emocional, permitindo que a criança expresse sentimentos, emoções e desejos por meio das atividades recreativas. Conforme afirma Gomes (2024), as brincadeiras possibilitam que as crianças pequenas expressem emoções e sentimentos, auxiliando no desenvolvimento afetivo e na construção da identidade. Assim, o ato de brincar torna-se um importante meio de comunicação e expressão infantil.

Além disso, as brincadeiras favorecem a socialização e o aprendizado da convivência em grupo. Durante os jogos e atividades coletivas, as crianças aprendem a compartilhar, respeitar regras, esperar sua vez e solucionar conflitos, fortalecendo habilidades sociais essenciais para a vida em sociedade. Da

Rosa e Truccolo (2024) destacam que o brincar espontâneo é uma estratégia importante para o desenvolvimento da autonomia e das relações interpessoais das crianças.

Outro aspecto relevante é que o brincar proporciona prazer e motivação, tornando o ambiente escolar mais acolhedor e estimulante. Quando o professor utiliza atividades lúdicas em sala de aula, o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais significativo e eficiente. Nesse contexto, o brincar não deve ser visto apenas como entretenimento, mas como uma prática pedagógica indispensável para o desenvolvimento integral da criança nos anos iniciais.

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS PARA A SOCIALIZAÇÃO E AUTONOMIA DA CRIANÇA

Os jogos e brincadeiras exercem papel fundamental no desenvolvimento da socialização e da autonomia infantil, especialmente nos anos iniciais da educação. Por meio das atividades lúdicas, as crianças aprendem a conviver em grupo, respeitar regras, compartilhar experiências e desenvolver habilidades importantes para sua formação pessoal e social. O ambiente lúdico favorece interações que contribuem diretamente para a construção da identidade e da independência da criança.

Durante os jogos coletivos, as crianças vivenciam situações que estimulam o diálogo, a cooperação e o respeito mútuo. Essas experiências permitem o fortalecimento das relações interpessoais e auxiliam no desenvolvimento das habilidades de comunicação e convivência social. Segundo Da Rosa e Truccolo (2024), o brincar espontâneo é uma importante estratégia para o desenvolvimento da autonomia infantil, pois permite que a criança tome decisões, faça escolhas e resolva conflitos de maneira independente.

Além disso, os jogos ajudam a criança a desenvolver responsabilidade e confiança em si mesma. Ao participar de atividades lúdicas, os alunos aprendem a lidar com desafios, vitórias e frustrações, fortalecendo o autocontrole emocional e a capacidade de adaptação. Conforme afirmam Silva, Medeiros e Lima (2024), o brincar na educação infantil possui grande significado para o desenvolvimento social e emocional das crianças, favorecendo atitudes de independência e participação ativa.

As brincadeiras também contribuem para a inclusão e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo. Em atividades coletivas, as crianças aprendem a respeitar diferenças, trabalhar em equipe e colaborar umas com as outras, construindo valores importantes para a convivência em sociedade. Nesse sentido, o lúdico favorece não apenas o aprendizado escolar, mas também a formação cidadã e humana dos alunos.

O professor possui papel essencial na mediação dessas atividades, incentivando práticas que promovam a participação, a cooperação e a autonomia dos estudantes. Ao planejar jogos e brincadeiras adequados à faixa etária, o educador cria oportunidades para que as crianças desenvolvam habilidades sociais e emocionais de maneira significativa. Assim, os jogos tornam-se importantes ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para sua socialização, independência e formação pessoal.

O PAPEL DO PROFESSOR NAS ATIVIDADES LÚDICAS

O professor desempenha papel fundamental na utilização das atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais. Cabe ao educador planejar, organizar e mediar os jogos e brincadeiras de maneira que essas atividades contribuam para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. Quando utilizadas de forma pedagógica, as práticas lúdicas tornam o ambiente escolar mais atrativo, participativo e favorável à construção do conhecimento.

A mediação do professor é essencial para garantir que os jogos e brincadeiras tenham objetivos educativos claros e promovam aprendizagens significativas. O educador deve selecionar atividades adequadas à faixa etária dos alunos, considerando suas necessidades, interesses e nível de desenvolvimento. Segundo Alves e Teixeira (2022), a ludicidade na alfabetização e no letramento facilita a participação ativa das crianças, tornando o aprendizado mais prazeroso e eficiente.

Além disso, o professor precisa incentivar a interação entre os alunos durante as atividades lúdicas, promovendo a socialização, a cooperação e o respeito às diferenças. Durante os jogos, as crianças aprendem a trabalhar em equipe, seguir regras e resolver conflitos, aspectos importantes para a convivência social. Conforme destacam Borges e Silva (2024), os jogos pedagógicos contribuem para o desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas, fortalecendo o processo educativo nos anos iniciais.

Outro aspecto importante é a capacidade do professor de utilizar o brincar como instrumento de observação e avaliação do desenvolvimento infantil. Por meio das brincadeiras, o educador consegue identificar dificuldades, potencialidades e necessidades dos alunos, possibilitando a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas. Dessa forma, as atividades lúdicas também auxiliam no acompanhamento do desenvolvimento da criança de maneira mais natural e participativa.

O professor deve ainda estimular a criatividade, a imaginação e a autonomia dos estudantes, criando oportunidades para que as crianças explorem diferentes experiências e construam conhecimentos de forma ativa. Nesse contexto, o educador deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador do processo de aprendizagem. Assim, o uso das atividades lúdicas na prática pedagógica contribui significativamente para a formação integral da criança e para a construção de um ensino mais dinâmico, inclusivo e significativo.

DESAFIOS E BENEFÍCIOS DA UTILIZAÇÃO DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO

A utilização do lúdico nos anos iniciais apresenta diversos benefícios para o processo de ensino e aprendizagem, porém também enfrenta alguns desafios no contexto escolar. As atividades lúdicas favorecem a participação dos alunos, estimulam a criatividade e tornam o aprendizado mais significativo, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. Entretanto, para que essas práticas sejam realmente eficazes, é necessário planejamento pedagógico e preparo por parte dos professores.

Entre os principais benefícios do lúdico está a capacidade de despertar o interesse das crianças pelas atividades escolares. Os jogos e brincadeiras tornam as aulas mais dinâmicas e prazerosas, facilitando a compreensão dos conteúdos e incentivando a participação ativa dos alunos. Além disso, as práticas lúdicas auxiliam no desenvolvimento da socialização, da autonomia, da coordenação motora e das habilidades cognitivas, emocionais e linguísticas.

Outro aspecto positivo é que o brincar favorece a inclusão e o respeito às diferenças, permitindo que todas as crianças participem do processo educativo de forma mais interativa e acolhedora. As atividades em grupo estimulam a cooperação, o diálogo e o trabalho em equipe, fortalecendo as relações interpessoais dentro do ambiente escolar.

Apesar dos benefícios, alguns desafios ainda dificultam a utilização do lúdico nas escolas. Muitos professores encontram dificuldades relacionadas à falta de recursos pedagógicos, tempo para planejamento e formação adequada para trabalhar com metodologias lúdicas. Em alguns casos, o brincar ainda é visto apenas como entretenimento, não sendo reconhecido como uma importante ferramenta educativa.

Além disso, a ausência de espaços adequados e de materiais pedagógicos pode limitar a realização de atividades lúdicas mais diversificadas. Dessa forma, é fundamental que as instituições escolares valorizem práticas pedagógicas inovadoras e ofereçam suporte aos professores para que possam desenvolver atividades mais criativas e significativas.

Portanto, mesmo diante dos desafios, a utilização do lúdico na educação é essencial para promover aprendizagens mais eficientes e humanizadas. Investir em jogos e brincadeiras nos anos iniciais contribui para a formação integral da criança e fortalece o processo de ensino e aprendizagem de maneira mais participativa e motivadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos e brincadeiras possuem grande importância no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento integral da criança. As atividades lúdicas favorecem a construção do conhecimento de forma dinâmica, participativa e prazerosa, tornando o ambiente escolar mais acolhedor e estimulante para os alunos.

Ao longo desta revisão de literatura, foi possível compreender que o brincar auxilia no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças, além de contribuir para o processo de alfabetização e letramento. Os jogos pedagógicos estimulam a criatividade, a interação social, a autonomia e o interesse dos alunos pelas atividades escolares, promovendo aprendizagens mais significativas e eficientes.

Também se destacou a importância do professor como mediador das práticas lúdicas, sendo responsável por planejar atividades adequadas às necessidades e à faixa etária dos estudantes. A

utilização do lúdico em sala de aula possibilita maior participação dos alunos e fortalece as relações interpessoais, favorecendo a inclusão, a cooperação e o desenvolvimento da convivência social.

Dessa forma, conclui-se que os jogos e brincadeiras não devem ser vistos apenas como momentos de diversão, mas como importantes ferramentas pedagógicas capazes de enriquecer o processo educativo. Investir em práticas lúdicas nos anos iniciais é essencial para promover uma educação mais significativa, humanizada e voltada ao desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mariana Silva; TEIXEIRA, Verônica Rejane Lima. A Importância da Ludicidade no Processo de Alfabetização e Letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Id on Line Rev. Psic.*, outubro/2022, vol.16, n.63, p. 596-610, ISSN: 1981-1179.

BORGES, Sandra Camargo de Andrade; SILVA, Adriana Dacheri Peixoto da. A contribuição do jogo para a alfabetização. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, nº 29, 13 de agosto de 2024.

CARDOSO, Maykon Dhonnes de Oliveira; BATISTA, Letícia Alves. Educação Infantil: o lúdico no processo de formação do indivíduo e suas especificidades. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 23, 22 de junho de 2021.

DA ROSA, A. S.; TRUCCOLO, A. B. Brincar espontâneo como estratégia para o desenvolvimento da autonomia de crianças. Seven Editora, 2024.

DUTRA, S. M. O brincar heurístico: uma sequência didática para educação infantil. *Anais do Congresso Nacional de Educação*, 2024.

GOMES, J. M. As emoções e os sentimentos expressos nas brincadeiras das crianças pequenas. *Anais do Congresso Nacional de Educação*, 2024.

LEAL, D. C.; MANHÃES, F. S. C. O impacto do brincar no desenvolvimento da criança. *Humanas e Sociais*, 2024.

MATOS, L. M. S. A. O brincar na educação infantil: entre gestos, tradição e cultura. *Anais do Congresso Nacional de Educação*, 2024.

SANTOS, M. E.; CONCEIÇÃO, A. P. S. Produção acadêmica sobre a leitura, a escrita e o brincar na educação infantil no período de 2019 a 2023: algumas reflexões. *Anais do Congresso Nacional de Educação*, 2024.

SILVA, A. DO B. DA, GOMES, C. C. F., SANTOS, F. C. DOS, BRITO, J. F. DE, DUTRA, L. H. N., & CARDOSO, S. C. A LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO. *Revista IberoAmericana De Humanidades, Ciências E Educação*, 9(9), 1697–1707. 2023.

SILVA, A. T. G.; MEDEIROS, C. M. R.; LIMA, F. N. Educação infantil: o significado do brincar na creche e pré-escola. *Anais do Congresso Nacional de Educação*, 2024.

SILVA FILHO, A. H.; COSTA, N. C. A importância dos jogos e das brincadeiras para a alfabetização na educação infantil. *ResearchGate*, 2024.

USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) NA APRENDIZAGEM E NO PLANEJAMENTO DOCENTE

USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) IN LEARNING AND TEACHER PLANNING



ELIANE DOS SANTOS ORLANDO

Graduação em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar pela faculdade UNIFIEO (1999). Pós-graduação em Currículo e Prática docente. Pós-graduação em Artes Visuais. Pós-graduação em Museus. Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional. Pós-graduação em Educação para Diversidade e Cidadania. Pós-graduação em Ludopedagogia. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no Município de São Paulo. Ao longo da minha carreira, tenho atuado com sensibilidade e compromisso, promovendo práticas educativas que valorizam a criatividade, o acolhimento e a diversidade. Minha missão é contribuir para uma educação mais inclusiva, significativa e transformadora desde a primeira infância.

RESUMO

A inteligência artificial (IA) vem transformando a aprendizagem e o planejamento docente ao ampliar possibilidades pedagógicas e personalizar o ensino. Por meio de sistemas adaptativos, análise de dados e ferramentas generativas, professores conseguem diagnosticar dificuldades, sugerir trilhas de estudo e criar materiais diversificados de forma ágil. Além disso, a IA favorece o acompanhamento contínuo do desempenho dos estudantes, permitindo intervenções mais precisas e inclusivas. No planejamento docente, contribui para

organização de objetivos, seleção de estratégias e avaliação formativa, alinhadas às necessidades reais da turma. Contudo, seu uso requer formação crítica e ética, garantindo proteção de dados, transparência e intencionalidade pedagógica. Assim, a IA se configura como aliada potente, quando integrada de modo reflexivo, crítico e centrado no estudante. Também amplia a colaboração entre docentes e reduz tarefas burocráticas, liberando tempo para o acompanhamento pedagógico significativo e a inovação curricular nas escolas.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Aprendizagem; Planejamento Docente; Personalização do aprendizado.

ABSTRACT

Artificial Intelligence (AI) is transforming learning and instructional planning by expanding pedagogical possibilities and personalizing instruction. Through adaptive systems, data analysis, and generative tools, teachers can diagnose difficulties, suggest study pathways, and rapidly create diverse materials. Furthermore, AI facilitates the continuous monitoring of student performance, enabling more precise and inclusive interventions. Regarding instructional planning, it contributes to the organization of objectives, the selection of strategies, and formative assessment—all aligned with the class's actual needs. However, its use requires critical and ethical training to ensure data protection, transparency, and pedagogical intentionality. Thus, AI emerges as a powerful ally when integrated in a reflective, critical, and student-centered manner. It also fosters collaboration among teachers and reduces bureaucratic tasks, freeing up time for meaningful pedagogical support and curricular innovation in schools.

Keywords: Artificial Intelligence; Learning; Instructional Planning; Personalized Learning.

INTRODUÇÃO

A incorporação da Inteligência Artificial (IA) no campo educacional vem provocando transformações significativas nas formas de ensinar e aprender. Em um cenário marcado pela rápida evolução tecnológica, a escola é desafiada a integrar ferramentas que ampliem as possibilidades pedagógicas, promovendo maior engajamento dos estudantes e respostas mais eficazes às suas necessidades.

Nesse contexto, a IA surge como um recurso inovador capaz de potencializar práticas educacionais contemporâneas.

No âmbito da aprendizagem, a IA contribui para a personalização do ensino, permitindo que conteúdos e atividades sejam adaptados ao ritmo, às dificuldades e ao perfil de cada estudante.

Essa abordagem favorece a construção de percursos formativos mais significativos, estimulando a autonomia, a motivação e o protagonismo discente. Além disso, plataformas inteligentes possibilitam o monitoramento contínuo do desempenho, oferecendo feedbacks imediatos e precisos.

Para os docentes, a IA representa uma aliada no planejamento pedagógico, apoiando a organização de conteúdos, a elaboração de avaliações e a diversificação de estratégias didáticas.

Ao automatizar tarefas repetitivas e fornecer sugestões baseadas em dados, essas tecnologias contribuem para a otimização do tempo e para a tomada de decisões mais embasadas.

Assim, o professor pode dedicar maior atenção ao acompanhamento individual e ao desenvolvimento integral dos alunos.

Entretanto, o uso da IA na educação exige uma postura crítica e responsável. Questões éticas, como a proteção de dados, a transparência dos algoritmos e o risco de dependência tecnológica, precisam ser consideradas no contexto escolar.

A formação docente contínua torna-se fundamental para garantir o uso consciente e intencional dessas ferramentas, alinhado aos objetivos pedagógicos e aos princípios educacionais.

Dessa forma, a IA não substitui o papel do professor, mas amplia suas possibilidades de atuação. Quando utilizada de maneira planejada e reflexiva, contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inovadoras, inclusivas e centradas no estudante, favorecendo uma educação mais dinâmica e alinhada às demandas do século XXI.

FUNDAMENTOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

A Inteligência Artificial (IA) tem se consolidado como um campo interdisciplinar que integra ciência da computação, psicologia cognitiva e educação. Seu uso no contexto educacional remonta às primeiras tentativas de criar sistemas tutoriais inteligentes capazes de simular o acompanhamento humano no processo de aprendizagem.

Segundo Russell e Norvig (2021), a IA consiste em sistemas capazes de realizar tarefas que normalmente exigiriam inteligência humana, como raciocínio, aprendizado e tomada de decisões.

No campo educacional, isso se traduz em ferramentas que auxiliam tanto estudantes quanto professores.

A inserção da IA na educação está alinhada às transformações digitais da sociedade contemporânea. As tecnologias educacionais evoluíram de simples recursos de apoio para sistemas complexos que analisam dados e propõem intervenções pedagógicas personalizadas.

Para Luckin et al. (2016), a IA na educação possibilita a construção de experiências de aprendizagem mais eficientes, ao considerar aspectos individuais do estudante, como ritmo, interesse e desempenho. Isso representa uma mudança significativa em relação ao modelo tradicional de ensino padronizado.

Dessa forma, compreender os fundamentos da IA é essencial para sua aplicação crítica e consciente na educação, permitindo que gestores e docentes utilizem essas ferramentas de forma alinhada aos objetivos pedagógicos.

IA E PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A personalização da aprendizagem é uma das principais contribuições da IA para a educação contemporânea. Com base em algoritmos e análise de dados, é possível adaptar conteúdos e estratégias de ensino às necessidades específicas de cada estudante.

De acordo com Siemens (2013), o uso de dados educacionais permite identificar padrões de aprendizagem e prever dificuldades, possibilitando intervenções pedagógicas mais assertivas. Isso favorece o desenvolvimento de trajetórias educacionais individualizadas.

A IA possibilita que ambientes virtuais de aprendizagem ofereçam recomendações de atividades, conteúdos e avaliações, promovendo maior autonomia dos estudantes.

Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de competências como autorregulação e

protagonismo.

Segundo Holmes et al. (2019), sistemas inteligentes podem fornecer feedback imediato e contínuo, o que amplia as oportunidades de aprendizagem e fortalece o processo formativo. Esse acompanhamento constante é um diferencial importante no uso da tecnologia educacional.

Assim, a personalização mediada pela IA contribui para uma educação mais inclusiva e equitativa, atendendo à diversidade presente nas salas de aula e promovendo melhores resultados educacionais.

PLANEJAMENTO DOCENTE COM SUPORTE DA IA

O planejamento docente é uma etapa essencial do processo educativo, e a IA tem se mostrado uma ferramenta valiosa nesse contexto. Ela auxilia na organização de conteúdos, definição de objetivos e elaboração de estratégias pedagógicas.

Conforme destaca Moran (2018), a tecnologia pode apoiar o professor na construção de práticas pedagógicas mais dinâmicas e significativas, desde que utilizada de forma intencional e integrada ao currículo. A IA amplia esse potencial ao oferecer sugestões baseadas em dados educacionais.

Ferramentas de IA permitem a criação de planos de aula mais diversificados, com atividades diferenciadas e adaptadas ao perfil da turma. Além disso, contribuem para a elaboração de instrumentos avaliativos mais precisos e alinhados aos objetivos de aprendizagem.

Para Kenski (2012), o uso de tecnologias na educação exige uma mudança na postura do professor, que passa a atuar como mediador do conhecimento. Nesse sentido, a IA não substitui o docente, mas potencializa sua atuação pedagógica.

Dessa forma, o uso da IA no planejamento docente favorece a inovação pedagógica, a otimização do tempo e a melhoria da qualidade do ensino, contribuindo para uma prática mais reflexiva e eficaz.

ASPECTOS ÉTICOS E DESAFIOS DO USO DA IA NA EDUCAÇÃO

Apesar dos benefícios, o uso da IA na educação traz importantes desafios éticos e pedagógicos. Questões relacionadas à privacidade de dados, transparência dos algoritmos e equidade no acesso precisam ser cuidadosamente consideradas.

Segundo Floridi (2019), a ética da informação deve orientar o uso de tecnologias digitais, garantindo que seu desenvolvimento e aplicação respeitem os direitos humanos e promovam o bem-estar social. Isso é especialmente relevante no contexto educacional.

A coleta e o uso de dados dos estudantes exigem políticas claras de proteção e segurança. Além disso, é necessário garantir que os sistemas de IA não reproduzam vieses que possam prejudicar determinados grupos de alunos.

De acordo com Selwyn (2016), a tecnologia na educação deve ser analisada de forma crítica, considerando seus impactos sociais e culturais. O uso irrefletido da IA pode reforçar desigualdades existentes no sistema educacional.

Portanto, a implementação da IA na educação deve ser acompanhada de políticas públicas, formação docente e práticas éticas que assegurem seu uso responsável e inclusivo.

PERSPECTIVAS FUTURAS DA IA NA EDUCAÇÃO

O avanço da IA aponta para transformações ainda mais profundas na educação nos próximos anos. Tendências como aprendizagem adaptativa, tutores virtuais e análise preditiva devem se intensificar.

Segundo Fullan e Langworthy (2014), a integração de tecnologias digitais pode impulsionar uma aprendizagem mais profunda, centrada no desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. A IA desempenha um papel central nesse processo.

O futuro da educação com IA envolve ambientes híbridos, nos quais o ensino presencial e digital se complementam. Isso amplia as possibilidades de interação, colaboração e construção do conhecimento.

Para Freire (1996), a educação deve ser um processo dialógico e humanizador. Nesse sentido, mesmo com o avanço tecnológico, é fundamental garantir que a IA esteja a serviço de uma educação crítica, emancipadora e centrada no ser humano.

Assim, as perspectivas futuras indicam que a IA continuará a evoluir como uma aliada da educação, desde que seu uso seja orientado por princípios pedagógicos, éticos e sociais que valorizem o papel do professor e o protagonismo do estudante.

As perspectivas futuras da Inteligência Artificial na educação indicam um cenário de crescente integração entre tecnologia, ensino e aprendizagem, com o fortalecimento de ambientes educacionais cada vez mais inteligentes e adaptativos. Espera-se que sistemas de IA avancem na oferta de experiências personalizadas, no uso de tutores virtuais e na análise preditiva do desempenho estudantil, permitindo intervenções pedagógicas ainda mais precisas

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A integração da Inteligência Artificial na educação exige a preparação adequada dos professores. A formação docente torna-se um elemento central para garantir o uso pedagógico efetivo dessas tecnologias no cotidiano escolar.

Segundo Tardif (2014), o saber docente é construído a partir de diferentes fontes, incluindo a formação acadêmica e a prática profissional. Nesse contexto, a inserção da IA requer a ampliação desses saberes, incorporando competências digitais e tecnológicas.

A formação continuada deve contemplar não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas também a compreensão de suas implicações pedagógicas. O professor precisa desenvolver uma postura crítica diante das tecnologias, sabendo quando e como utilizá-las.

Para Imbernón (2011), a formação docente deve estar centrada na reflexão sobre a prática,

promovendo mudanças reais na atuação profissional. A IA pode ser incorporada como um recurso que favorece essa reflexão, ao fornecer dados e análises sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, investir na formação docente é essencial para que a IA seja utilizada de forma significativa, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação e para a inovação pedagógica.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM MEDIATA PELA IA

A avaliação da aprendizagem é um componente fundamental do processo educativo, e a IA tem potencial para transformar essa prática, tornando-a mais dinâmica, contínua e personalizada.

De acordo com Perrenoud (1999), a avaliação deve ser formativa, voltada para a regulação das aprendizagens e para o desenvolvimento dos estudantes. A IA contribui nesse sentido ao oferecer feedbacks imediatos e detalhados.

Sistemas inteligentes conseguem analisar o desempenho dos alunos em tempo real, identificando dificuldades e sugerindo intervenções. Isso permite que o professor acompanhe o progresso de forma mais precisa e eficaz.

Segundo Black e Wiliam (2009), a avaliação formativa tem impacto significativo na aprendizagem, especialmente quando os estudantes recebem retorno claro sobre seu desempenho. A IA potencializa esse processo ao automatizar e personalizar os feedbacks.

Dessa forma, a avaliação mediada pela IA favorece práticas pedagógicas mais inclusivas e orientadas para o desenvolvimento integral do estudante, fortalecendo o papel da avaliação como instrumento de aprendizagem.

INCLUSÃO E EQUIDADE NO USO DA IA NA EDUCAÇÃO

A utilização da Inteligência Artificial na educação deve considerar os princípios de inclusão e equidade, garantindo que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem.

Segundo Ainscow (2005), a inclusão educacional envolve a adaptação dos sistemas de ensino para atender à diversidade dos alunos. A IA pode contribuir para esse processo ao personalizar estratégias pedagógicas.

Ferramentas baseadas em IA permitem identificar necessidades específicas, como dificuldades de aprendizagem ou deficiências, oferecendo suporte adequado a cada estudante. Isso amplia as possibilidades de participação e aprendizagem.

De acordo com Booth e Ainscow (2011), a construção de uma educação inclusiva depende de políticas e práticas que promovam a participação de todos. A IA pode ser uma aliada, desde que utilizada com intencionalidade pedagógica.

No entanto, é fundamental garantir o acesso igualitário às tecnologias, evitando que a IA amplie desigualdades existentes. Assim, políticas públicas e investimentos são essenciais para assegurar a equidade educacional.

A promoção da inclusão e da equidade no uso da IA também depende de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, social e cognitiva dos estudantes, o que traz benefícios para todo o processo de ensino e aprendizagem, dentro e fora da sala de aula.

IA E INOVAÇÃO NAS METODOLOGIAS ATIVAS

A Inteligência Artificial tem contribuído significativamente para o desenvolvimento de metodologias ativas, tornando o processo de ensino mais participativo e centrado no estudante.

Segundo Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas colocam o aluno como protagonista da aprendizagem, estimulando a autonomia e o pensamento crítico. A IA pode apoiar essas práticas ao oferecer recursos interativos e personalizados.

Ambientes digitais inteligentes possibilitam a implementação de estratégias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e projetos, com apoio de tecnologias que acompanham o progresso dos estudantes.

Para Dewey (1938), a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando o estudante está envolvido ativamente no processo. A IA fortalece essa perspectiva ao proporcionar experiências mais dinâmicas e contextualizadas.

Dessa forma, a integração entre IA e metodologias ativas promove uma educação mais inovadora, colaborativa e alinhada às necessidades do século XXI, valorizando o protagonismo estudantil.

A integração da IA com metodologias ativas também favorece a aprendizagem baseada em dados, permitindo ao professor identificar padrões de participação e desempenho dos estudantes durante atividades colaborativas. Com essas informações, torna-se possível ajustar estratégias pedagógicas em tempo real, promovendo intervenções mais assertivas e melhorando o envolvimento dos alunos nas propostas didáticas.

A utilização de recursos de IA estimula a autonomia e o pensamento crítico, uma vez que os estudantes passam a interagir com ambientes digitais que exigem tomada de decisão, resolução de problemas e reflexão constante. Dessa forma, a tecnologia potencializa o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, fortalecendo práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da Inteligência Artificial (IA) na educação representa uma transformação significativa nos processos de ensino e aprendizagem, impactando diretamente a forma como professores planejam

e conduzem suas práticas pedagógicas.

Ao longo deste trabalho, foi possível compreender que a IA não se trata apenas de uma ferramenta tecnológica, mas de um recurso estratégico para a inovação educacional.

A incorporação da IA no contexto educacional amplia as possibilidades de personalização da aprendizagem, permitindo atender às necessidades individuais dos estudantes.

Essa abordagem favorece o desenvolvimento de práticas mais inclusivas, equitativas e centradas no aluno, promovendo maior engajamento e melhores resultados educacionais.

No planejamento docente, a IA se apresenta como uma aliada importante, contribuindo para a organização das atividades, a diversificação metodológica e a construção de estratégias mais eficazes. Ao automatizar tarefas repetitivas, possibilita ao professor dedicar mais tempo ao acompanhamento pedagógico e à mediação do conhecimento.

A avaliação da aprendizagem também é significativamente impactada pelo uso da IA, tornando-se mais contínua, formativa e orientada por dados. Esse processo permite intervenções mais rápidas e precisas, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Entretanto, é fundamental destacar que o uso da IA exige uma postura crítica e ética por parte dos profissionais da educação. Questões relacionadas à privacidade, segurança de dados e transparência devem ser cuidadosamente consideradas para garantir um uso responsável da tecnologia.

A formação docente surge como um elemento essencial nesse cenário, sendo necessário preparar os professores para o uso consciente e pedagógico da IA. O desenvolvimento de competências digitais é indispensável para que a tecnologia seja integrada de forma significativa ao processo educativo.

Além disso, é necessário garantir que o acesso à IA ocorra de forma equitativa, evitando o aprofundamento das desigualdades educacionais. Políticas públicas e investimentos em infraestrutura tecnológica são fundamentais para assegurar que todos os estudantes se beneficiem dessas inovações.

A relação entre IA e metodologias ativas reforça a importância de práticas pedagógicas inovadoras, que valorizem o protagonismo do estudante e a construção colaborativa do conhecimento. Nesse contexto, a tecnologia atua como mediadora de aprendizagens mais significativas.

É importante ressaltar que a IA não substitui o papel do professor, mas o ressignifica. O docente continua sendo essencial no processo educativo, atuando como mediador, orientador e facilitador da aprendizagem.

Por fim, conclui-se que a Inteligência Artificial tem potencial para transformar positivamente a educação, desde que utilizada de forma planejada, ética e alinhada aos princípios pedagógicos.

Seu uso deve estar sempre a serviço da aprendizagem, da inclusão e da formação integral dos estudantes, contribuindo para uma educação mais inovadora e relevante.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. **Developing inclusive education systems: what are the levers for change?** Journal of Educational Change, 2005.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2018.
- BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. **Developing the theory of formative assessment.** Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 2009.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas.** Bristol: CSIE, 2011.
- DEWEY, John. **Experience and education.** New York: Macmillan, 1938.
- FLORIDI, Luciano. **The ethics of information.** Oxford: Oxford University Press, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FULLAN, Michael; LANGWORTHY, Maria. **A rich seam: how new pedagogies find deep learning.** London: Pearson, 2014.
- HOLMES, Wayne et al. **Artificial intelligence in education: promises and implications for teaching and learning.** Paris: OECD, 2019.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2011.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Papirus, 2012.
- LUCKIN, Rose et al. **Intelligence unleashed: an argument for AI in education.** London: Pearson, 2016.
- MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Porto Alegre: Penso, 2018.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens.** Porto Alegre:

Artmed, 1999.

RUSSELL, Stuart; NORVIG, Peter. **Artificial Intelligence: a modern approach**. 4. ed. New York: Pearson, 2021.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. London: Bloomsbury, 2016.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

STORYTELLING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



ELISA MARIA SALES CAETANO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Universidade de São Paulo (2013); Pós-graduação em Psicopedagogia pela faculdade Itec (2021); Professora de Educação Infantil no CEI Cidade Pedro José Nunes.

RESUMO

O presente trabalho objetiva por meio de pesquisa bibliográfica, analisar no que contribui a contação de histórias para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, buscando compreender por meio de pressupostos teóricos a importância do contar histórias na educação infantil. Dessa forma, vem averiguar como devem ser escolhidas as obras literárias a serem apresentadas as crianças e descrever que técnicas devem ser utilizadas pelo professor ao contar histórias. Este estudo objetiva também averiguar em quais aspectos as crianças se desenvolvem através do ato de contar histórias. Portanto, a realização deste estudo vem contribuir de forma significativa para a prática de professores atuantes na educação infantil, com vistas a promover nas crianças aprendizagens e estímulos de forma prazerosa e atraente.

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

ABSTRACT

This study aims, through bibliographic research, to analyze the contribution of storytelling to the development of children aged 0 to 3, seeking to understand—based on theoretical premises—the importance of storytelling in early childhood education. It examines how literary works should be selected for presentation to children and describes the techniques teachers should employ when telling stories. The study also aims to identify the specific developmental areas fostered in children through the act of

storytelling. Consequently, this research makes a significant contribution to the practice of early childhood educators, aiming to promote learning and stimulation for children in an enjoyable and engaging manner.

Keywords: Storytelling; Early Childhood Education; Development.

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi escolhido para estudo devido ao interesse e necessidade de contribuir para minha formação acadêmica e para aperfeiçoar minha prática pedagógica com as turmas de educação infantil, onde deve-se privilegiar os momentos de contação de histórias como forma lúdica, de entretenimento e que proporciona o desenvolvimento de vários aspectos na vida das crianças. E que este trabalho venha a contribuir para o aperfeiçoamento da prática de muitos professores que trabalham na educação da infância.

No decorrer do desenvolvimento deste trabalho buscou-se dar respostas ao problema apresentado: “qual a contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos?” de forma a atingir todos os objetivos propostos.

Dessa forma, atendendo ao objetivo geral este estudo analisou no que contribui a contação de histórias para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos. E teve os seguintes objetivos específicos: Verificar as concepções teóricas sobre a importância do contar histórias na educação infantil; averiguar como devem ser escolhidas as obras literárias a serem apresentadas as crianças; descrever que técnicas devem ser utilizadas pelo professor ao contar histórias para as crianças; averiguar em quais aspectos as crianças se desenvolvem através do ato de contar histórias.

Esta pesquisa se caracteriza com bibliográfica, e foi elaborada a partir de material publicado, como livros, artigos de periódicos, e material disponível na internet.

Portanto, os estudos realizados no decorrer deste trabalho contribuíram de forma grandiosa para minha formação acadêmica e para minha prática pedagógica na educação infantil, onde pude ampliar meus conhecimentos sobre esse valioso recurso a ser utilizado em sala de aula. Que esses conhecimentos possam contribuir para o aperfeiçoamento teórico e prático de outros professores que trabalham com crianças pequenas.

O CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao contar histórias estamos exercitando a comunicação, ou seja, a expressão oral do que estamos lendo, pensando, expressando nossas emoções e sentimentos e através da história as crianças entram num mundo imaginário e de fantasia com fontes maravilhosas de experiências, amplia seus horizontes conhecendo melhor o mundo ao seu redor. Contar uma história é deixar fluir os sentimentos e emoções

transportando as crianças para aquele mundo imaginário onde se projeta os personagens fazendo-os se sentir parte da história.

Assim, “para contar histórias, deve-se envolver as crianças no mundo mágico do faz-de-conta [...]” (ZILBERMAN, 1989, p.21). Através do faz-de-conta as crianças se apropriam da realidade apreendendo representações de papéis próprios da realidade o que leva as crianças a avançarem no sentido de compreender o funcionamento de nossa cultura.

As histórias podem ser lidas ou contadas, cada uma delas tem o seu objetivo, porém todas despertam a alegria e o encantamento. Cada história tem sua finalidade, seja lida, contada ou inventada, porém, é preciso que o professor saiba que histórias escolher, considerando a faixa etária das crianças, qual a melhor forma de transmitir, que técnicas utilizar, outro ponto importante a ser considerado é o tempo de duração desta história, pois sabemos que quanto menor forem às crianças as histórias devem ser mais curtas e de forma atrativa, pois se dispersam com muita facilidade.

É muito importante a leitura na infância, pois é nessa fase da vida que se adquire o gosto pela leitura, dessa maneira devemos explorar com as crianças histórias, contos e fábulas promovendo o encanto, a fantasia, o prazer e o lazer. Outra estratégia é dispor diversos livros infantis as crianças para que manipulem, toquem, experimentem, proporcionando o contato com diversas histórias, porque a história seja ela lida ou contada são bastante úteis para trabalhar vários aspectos internos da criança. Na creche as histórias devem ser parte constante no cotidiano da sala de aula, dado o valor de desenvolvimento que ela possui.

O contar histórias na educação infantil não deve ser considerado só um momento para preencher o restante do tempo, ao contrário, deve ser parte do currículo e do planejamento do professor como atividade que além de despertar o prazer e a imaginação, proporciona o desenvolvimento da personalidade e do cognitivo das crianças.

A ESCOLHA DAS OBRAS LITERÁRIAS

O professor de educação infantil como conhecedor das características e especificidades das crianças dessa faixa etária, sabe e conhece os gostos, interesses e curiosidades das crianças de 0 a 3 anos. E esse fato é relevante para a escolha das obras literárias a serem apresentadas as crianças, pois para esse trabalho se exige muita atenção e cuidado levando-se em conta vários critérios a serem analisados. De acordo com Coelho (1998, p. 19) a escolha da história funciona como uma chave mágica e tem importância decisiva no processo narrativo.

Antes de levar uma história para as crianças é necessário antecipadamente estudar a história e planejar as ações a serem realizadas com esta história. Estas ações devem ser condizentes com o texto apresentado. Para Coelho (1999, p.21) “estudar uma história é, em primeiro lugar, divertir se com ela, captar a mensagem que nela está implícita e, em seguida, após algumas leituras, identificar os elementos essenciais”. E assim, antes mesmo de estudar uma história e planejar as ações é preciso refletir sobre

que história apresentar, tenho objetivos com essa história? Quais? E depois de feito isso, aí sim podemos começar a pensar nas técnicas de contação e estratégias.

O primeiro passo rumo à escolha de uma história é observar a idade, qual a faixa etária dessas crianças, pois dependendo da idade deve se escolher um determinado tipo de texto. Por exemplo, para as crianças da creche que são menores e se encanta por tudo que é atrativo, colorido, pelo que é chamativo, devemos pensar em obras que contenham boas ilustrações e pouca escrita, o que irá chamar sua atenção, e aí combinando uma ótima técnica de contação.

Segundo CORTES (2006, p.53), “ao escolher livros para atividades com as crianças, lembre-se de evitar títulos que contenham ideias preconceituosas, que tenham problemas de redação e busque sempre material com ilustrações de boa qualidade”. Como responsáveis pela formação das crianças, nós professores devemos cuidar pela boa educação, pela formação da personalidade e das boas condutas, dessa forma é que devemos ficar atentos as ideias implícitas no texto, pois um texto que contém ideias preconceituosas pode levar essas crianças a achar que isso é correto, o que poderá levá-los a agir da mesma forma com os demais. Daí a importância da análise do texto antes de ser apresentado.

Ao organizar-se para contar uma história, recomenda-se verificar a duração da história, os tipos de contos, o gosto pessoal, a idade das crianças e o espaço. Sendo que no caso da educação infantil, as histórias devem ser curtas para não dispersar as crianças. Em relação aos tipos de contos, ressalta-se que é importante alternar entre contos alegres e dramáticos, curtos e longos, populares e literários. Para Yunes (1988), ao escolher um livro, alguns pressupostos devem ser levados em conta: motivação para participar; consciência do que busca; informação prévia para optar; alternativas de escolhas efetivas; e liberdade (que deve ser interpretada como condição de escolher).

De acordo com a contadora de histórias e especialista em literatura infantil, a professora Betty Coelho, escolher a história certa para cada faixa etária pode variar bastante, de acordo com as características de cada turma, do grau de estimulação, do hábito de ouvir história, dos assuntos que despertam mais interesse entre outros fatores. Betty Coelho dividiu as fases de interesse dos alunos da Educação Infantil em Fase pré-mágica, que compreende o período de 0 aos 3 anos, fase em que compreende nosso estudo e a Fase Mágica, dos 3 aos 7 anos.

Na fase pré-mágica de 0 a 3 anos, as histórias devem conter enredos simples, vivos e atraentes, contendo questões que se aproximem o máximo possível da vida das crianças, de sua afetividade, seus brinquedos e dos animais que conhecem. Nesta fase são indicadas histórias de bichinhos, brinquedos, objetos e seres da natureza, sempre humanizados, além de histórias que tenham crianças como protagonistas. As parlendas são também boas opções de texto para trabalhar com essa faixa etária.

E na fase mágica de 3 a 7 anos, os enredos podem trazer mais elementos, ou seja, são mais elaborados. É a fase do "conte outra vez", em que as crianças solicitam que uma mesma história seja contada repetidas vezes, para que possam apreciar com mais calma cada detalhe da narrativa. Nesse período são indicadas histórias de repetição. Também são boas opções as histórias de fadas, de

crianças, de animais e contos de encantamento. O importante é que amplie os enredos gradativamente, partindo de histórias mais curtas para as mais longas.

Assim, sabendo como trabalhar com cada faixa etária o professor terá um melhor aproveitamento nas histórias e dessa forma será muito gratificante para o professor ver que seus alunos foram atraídos pelo livro e que está contribuindo para a formação de leitores críticos e ativos, que lê, interpreta e analisa variados tipos de textos. As histórias se bem contada, atinge profundamente a criança, suas emoções, sentimentos e seu cognitivo.

Os professores precisam incluir nos currículos escolares o trabalho com a literatura infantil. Os RCNEIs (vol. 3, pag.142) ressaltam que “contar histórias costuma ser uma prática diária nas instituições de educação infantil. Nesses momentos, além de contar é necessário ler as histórias e possibilitar seu reconto pelas crianças”.

As histórias além de seu objetivo pedagógico promovem o lazer, a diversão, o entretenimento, o prazer e a fantasia. Assim há tantos motivos pelos quais devemos todos os dias proporcionar esses momentos de conto aos pequenos e se necessário do reconto, pois tudo isso faz sentido para a vida das crianças. Oliveira ressalta que:

Os livros infantis, além de proporcionarem prazer, contribuem para o enriquecimento intelectual das crianças. Sendo esse gênero objeto da cultura, a criança tem um encontro significativo de suas histórias com o mundo imaginativo dela própria. A criança tem a capacidade de colocar seus próprios significados nos textos que lê isso quando o adulto permite e não impõe os seus próprios significados, visto estar em constante busca de uma utilidade que o cerca. (OLIVEIRA, 2005, p. 125)

Podemos ver a importância de um livro na vida da criança, onde por meio de suas histórias elas podem criar seus próprios significados, com o seu mundo imaginativo. O livro é fonte inesgotável de conhecimento e entretenimento, por isso merece todo cuidado. O professor ao levar livros para expor aos alunos está criando um elo entre a criança e o livro, onde ela poderá escolher as histórias que mais lhe agrada ou lhe chama mais atenção, o que é importante o professor fazer, para que as crianças possam tocá-lo, levá-lo a boca, explorá-lo criando um clima de envolvimento e encanto e é um meio de incentivar a leitura e o contato com a escrita.

Portanto, a contação de histórias na educação infantil deve ser valorizada e para isso, exige conhecimento do professor, preparação e saber escolher as obras literárias infantis a serem apresentadas aos nossos pequenos. Pois nisso, implica a promoção do entretenimento, do divertimento das crianças, do encanto, da atenção à história e da fruição. No entanto, cada faixa etária tem um tipo de história ideal a ser apresentada, considerando as especificidades de cada idade. Diante disso, o professor se apresenta como o mediador desse processo de conhecimento entre a criança, o livro e as histórias, favorecendo o contato das crianças com o mundo da leitura e da escrita.

O professor deve estar atento quanto aos tipos de histórias que irá contar para as crianças na educação infantil, se é uma fábula, um conto, uma lenda, ou um mito. Ele deve escolher com base na

idade das crianças, de acordo com seus interesses, e com base no que se quer com aquela história. No caso das crianças da creche principalmente, deve-se privilegiar histórias de enredo alegre, emocionante e prazeroso, de forma a chamar a atenção das crianças.

As fábulas são excelentes, pois contém narrativas pequenas facilitando a compreensão das crianças, com diálogo de animais ou outros seres fabulosos, e sempre ao final traz uma moral da história que serve ao comportamento humano.

Os contos também são muito fascinantes, seus personagens podem ser fadas ou não e tem narrativas curtas e são muito atraentes, permeados de fantasias, encantamento, magia e aventuras e transmitem conhecimento e valores culturais. Sobre os contos de fadas, Bruno Bettelheim (2004, p. 55) afirma: “enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança”, daí a importância desses na vida das crianças na educação infantil. Dentre os contos de fadas que ficaram mais conhecidos estão: “Chapeuzinho Vermelho”, “A Cinderela”, “A Bela e a Fera”, “A Bela Adormecida”, “Branca de Neve e os Sete Anões” e “Rapunzel”. E os autores de contos que mais se destacaram foram: os irmãos Grimm, o francês Charles Perrault, que tem como obra mais conhecida, “Chapeuzinho Vermelho”, Andersen, autor da história “O Patinho Feio”, dentre outros, e aqui no Brasil se destacou o autor Monteiro Lobato.

Podemos também promover às crianças o contato com as lendas e mitos, e como iremos observar, as lendas se diferem de mitos. As lendas são histórias maravilhosas da tradição oral, que esclarecem acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais numa mistura de fatos reais e imaginários. Eis aqui algumas lendas: A lenda do “Saci-Pererê”, do “Curupira”, do “lobisomem”, “Robin hood”, “As lendas do Rei Artur” entre outras.

Os mitos se utilizam de simbologia e seus personagens são deuses, heróis, animais e o homem, onde a narrativa se mescla a fatos reais e humanísticos procurando explicar a origem do mundo e do homem entre outras coisas. Não existe embasamento que comprove o que diz os mitos. Como exemplos de mitos podemos citar: “a bruxa”, “o lobo-mau”, a “mula sem cabeça”, minotauro, entre outros. Nesse sentido, considerando o poder cultural das lendas e dos mitos, é que levamos ao contato das crianças tais histórias.

Diante dos variados tipos de histórias apresentados acima, é importante avaliar cada uma, cada texto, saber qual o teor do enredo, se é condizente com a faixa etária das crianças, se irá contribuir para sua personalidade, sua formação cultural e observar a forma como essas histórias serão apresentadas as crianças. Pois, o importante não é só a escolha da história, deve-se haver um preparo, uma estratégia que irá prender a atenção das crianças.

É papel da escola contribuir para o desenvolvimento das crianças, promovendo o contato destas com a linguagem por meio do livro, em suas mais fascinantes histórias. O resgate da cultura das crianças também é importante, recontando histórias ouvidas em casa. Sobre isso os RCNEIs destacam:

As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças. (RECNEI vol. 3, p.. 143).

Dessa forma, as instituições de educação infantil devem valorizar a cultura das crianças, proporcionando também o contato com outras culturas por meio das histórias lidas ou contadas pelos pais. Contudo sabemos que na maioria das vezes os pais não disponibilizam tempo para contar histórias aos filhos, devido à correria do dia a dia. Sabemos também que muitos pais não conhecem a importância ou não valorizam o contar histórias para as crianças menores. E é observando esses detalhes que iremos levar nossos alunos a se beneficiar dos momentos de prazer e entretenimento que uma história produz.

No entanto, para que uma história seja encantadora, prazerosa e leve as crianças ao mundo da imaginação é preciso haver planejamento, preparação, organização, utilização de técnicas, boas estratégias e materiais. Também é preciso pensar o local onde vai ser contada essa história, ou seja, todos os detalhes devem ser observados.

A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE TÉCNICAS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Ao contar histórias na educação infantil o professor precisa utilizar métodos atrativos, oferecendo-lhes diversos materiais de leitura, criando um clima afetivo e de aproximação entre as crianças, permitindo-se que conheçam o fascinante mundo da Literatura Infantil, incentivando-as a participar ativamente da leitura de histórias, questionando, fazendo comentários, como também a interpretação oral da história.

De acordo com Abramovich:

“ler histórias para as crianças, sempre, sempre... É suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas e encontrar outras ideias para solucionar questões – como os personagens fizeram – é estimular para desenhar, para musicar, para teatralizar, para brincar... Afinal, tudo pode nascer de um texto.” (ABRAMOVICH, 2003, p. 44).

Como vimos o contato das crianças com a história representa o incentivo à imaginação, a respostas as dúvidas das crianças, entre tantas outras coisas que podem se apresentar nesse contexto de histórias, daí a importância do contato das crianças com as histórias deste a mais tenra idade. Porém para transmitir essas histórias existem várias maneiras e técnicas que o professor pode utilizar para se chegar ao objetivo determinado.

Para desenvolver o contexto de uma história, o contador deve criar um clima de envolvimento, de encanto, fazendo-se pausa na história para que a criança imagine e construa seu cenário, visualizando

as ações e as falas dos personagens, assim como comenta CORTES (2006, p. 58).

Dessa forma, sugere-se que o educador ao contar uma história se disponha de uma diversidade de estratégias, como: saber como utilizar a expressão corporal, o ritmo, o gesto, o suspense, ruídos de animais e principalmente a entonação de voz, tocando a imaginação dos alunos, envolvendo-os pela fantasia. Nessa perspectiva, é estimulante ter em mãos alguns materiais que contribuam para chamar a atenção e concentração da turma, dando vida aos personagens da história. Podemos utilizar: fantoches, dedoches, gravuras, televisão de papelão ou de madeira, dobraduras, flanelógrafo, entre outros.

Sobre a contação de histórias, atualmente, Celso Sisto afirma que:

Hoje, como atividade artística, se beneficia de normas e técnicas. (...) e exige do contador um aperfeiçoamento técnico, uma prática de leitor e um apuro crítico. E, para não haver confusão de linguagens, é preciso perceber que um contador de histórias contemporâneo difere de um contador popular, de um declamador e de um ator, ainda que sua prática se beneficie de elementos também utilizados por esses artistas (2001: p.37).

Portanto, o contador de histórias deve ter perfil para isso, utilizando uma prática que venha a corresponder aos anseios das crianças durante a história, promovendo o encanto e uma viagem ao mundo da fantasia. Pois boas histórias, sem bons contadores, sem entusiasmo, sem expectativa não há o encanto e o envolvimento gerador do desenvolvimento, de ações e imaginação que uma história pode causar. A história a ser contada deve ser lida várias vezes para o contador não se perder na hora do conto, devendo seguir o texto de forma calma e mostrando as imagens na sequência dos fatos.

Assim o professor ao contar uma história deve adentrar na história, se envolver, ousar, fazendo a criança imaginar além do que apresenta o enredo, deixando espaço para a criança se envolver. Abramovich (1989) destaca que contar história é uma arte que não pode ser contada de qualquer jeito. Além de toda preparação é importante ter uma voz clara e agradável propícia a se modificar de acordo com a situação e os personagens. Nos contos de fadas costuma-se iniciar com o “Era uma vez...” transportando a criança para o mundo mágico de fantasia e encanto.

Também é importante observar o olhar na hora da contação, pois ele pode expressar alegria, tristeza, raiva, medo, bondade, a maldade, a sinceridade, dentre outros, distribuindo o olhar por todos os alunos que estão ouvindo a história porque pelo olhar envolvemos as crianças na trama da história. De acordo com Garcia, et al (2003, p. 44) antigamente a comunicação era feita muito mais pelo olhar do que pelas palavras.

Outra técnica importante é a expressão corporal, pois durante a história os gestos, o corpo e as mãos ajudam na transmissão das ideias juntamente com a expressão facial, porém deve ser gestos simples e expressivos. Organizar o lugar do conto também é interessante, pois deve ser um local agradável, aconchegante e tranquilo. O professor como mediador do processo de ensino/aprendizagem e transmissor das histórias na educação infantil, conhecedor de seus ambientes de trabalho, deve prever e organizar uma sala, ou mesmo ao ar livre, um lugar onde as crianças poderão estar confortáveis,

sentadas e que não irão dispersarem a atenção com outras coisas e onde o contador possa desenvolver sua história com todos os aparatos técnicos e estratégicos.

Nesse sentido, o professor em seu planejamento deve incluir momentos para a contação de histórias com as crianças na educação infantil, incentivando as crianças desde pequenas e terem gosto pela leitura e pela escrita dentre outros aspectos que se beneficiam dessa prática. A contação de histórias pode acontecerem roda no tapete e no aconchego de almofadas, ou mesmo sentados em roda, em ambientes abertos ou fechados, e o professor deve se posicionar de forma que todas as crianças visualizem as imagens do livro de forma clara. De acordo com Coelho, o professor deve valorizar o livro com suas imagens:

“Devemos mostrar o livro para a classe virando lentamente as páginas com a mão direita, enquanto a esquerda sustenta lentamente a parte inferior do livro, aberto de frente para o público. Narrar com o livro não é, propriamente, ler a história. O narrador a conhece, já a estudou e a vai contando com suas próprias palavras, sem titubeios, vacilações ou consultas ao texto, o que prejudicaria a integridade da narrativa”. (COELHO, 1999, p. 33)

Como vimos o professor de posse do livro e numa posição privilegiada diante dos alunos, vai folheando-o e contando a história por meio das imagens uma vez em que já leu a história em um momento anterior de preparação. Segundo Busatto (2003) narrar não é um ato simples e banal, é uma arte que requer preparo do educador. Contudo, contar uma história requer um trabalho que pense em como as crianças irão gostar de ouvir essa história, e o que o contador poderá usar de materiais, como fantoches, dedoches, avental, flanelógrafo, imagens, as expressões faciais e o suspense, entre outros que irá levar as crianças a gostar, entender e mergulhar na fantasia da história, pois todos os recursos são válidos desde que preparados, tudo isso contribui para chamar a atenção dos pequenos.

Segundo Tahan (1966, p. 16) “a criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias – uma vez que essas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção”. Assim é que devemos pensar e planejar bem um momento de contação de histórias na educação infantil, principalmente para as crianças de 0 a 3 anos, que ainda são bem pequenas e precisa desse contato com as histórias para a formação de suas personalidades.

Antes de contar uma história as crianças recomendam-se explorar as imagens da capa, identificando para as crianças o autor do livro, ou seja, quem escreveu aquela história, o que é importante para a formação pessoal e cultural das crianças. E após esta apresentação se inicia a contação da história. Sobre a duração da história Coelho (1998) afirma que a duração da narrativa em si depende da faixa etária e do interesse que suscita. Assim, para as crianças de 0 a 3 anos deve ser mais breve para não cansarem e se dispersarem.

Apesar da importância da contação de história para as crianças da educação infantil, ainda é possível ver professores contando histórias para preencher um tempo que sobrou ao final da aula, e

muitas das vezes essa história nem foi preparada para ser apresentada aos pequenos, o que poderá não surtir o efeito que se deveria.

E como já vimos, para contar uma história é preciso saber como se faz, para que haja o encanto e o desenvolvimento de importantes aspectos nas crianças. De acordo com Cortes (2006):

“quem conta tem que criar o clima de envolvimento, de encanto... saber dar as pausas, o tempo para o imaginário da criança construir seu cenário, visualizar os seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei e tantas coisas mais (CORTES, 2006, p. 24).

Portanto, durante uma história, o contador deve prever o envolvimento das crianças e dar espaço para sua interação oral, bem como deixarem-nas fazerem sua viagem ao mundo da fantasia e da imaginação. Também é importante deixá-los pegar o livro, tocá-lo, explorando suas imagens e texturas, criando um clima de proximidade com os livros. Pois é papel dos professores e da escola promover o contato das crianças com a literatura infantil desde pequeninos na creche.

Essa relação diária da criança com as histórias e com o livro é que fará a criança aos poucos gostar de livros, pois de acordo com Sandroni e Machado (1998, p.16) “o amor pelos livros não é coisa que apareça de repente” é necessário um trabalho de estimulação e aproximação com o livro e a leitura por meio das histórias.

Sobre os livros adequados as crianças na educação infantil Coelho (2000) destacam que os livros adequados a esta fase devem propor a realidade do cotidiano familiar e apresentar as características estilísticas, como o predomínio absoluto da imagem (gravuras, ilustrações etc.), sem texto escrito ou com textos brevíssimos. O livro adequado a faixa etária também contribui para chamar a atenção das crianças.

Pode-se dizer que as crianças que entram em contato com as histórias desenvolvem mais a imaginação, a criatividade, o senso crítico, têm melhor entendimento de mundo, além do contato com o lúdico, o lazer e o prazer. Por isso devemos valorizar o momento de preparação para as histórias, pensando em todos os detalhes, inclusive nos materiais que serão utilizados para dar vida a história. Por exemplo, além do livro com as imagens e escritas, o professor poderá utilizar o fantoche que é um recurso significativo na hora do conto e que representa a figura de um boneco ou animal de pano ou pelúcia, onde será manipulado pelo contador através de gestos e da fala daquele personagem representado no boneco, tornando aquela história o mais próximo do real para a criança. De acordo com Santos (2006, p.75) os fantoches são em si provedores de diálogo.

Da mesma forma se apresenta os dedoches, são confeccionados dos mesmos materiais do fantoche, porém é menor, para ser colocado nos dedos e ganhar movimentos e voz, podendo ser utilizado mais personagens na história, pois cada dedo da mão suportará um personagem, quantos forem na história, já o fantoche serve como uma luva nas mãos podendo ser utilizada apenas duas, uma em

cada mão e trocando por outro fantoche assim que mudar o personagem. Tanto o fantoche como o deboche são excelentes recursos durante uma história.

Outro recurso que prende a atenção das crianças é o flanelógrafo que é um quadro revestido com feltro sobre o qual se fixa as figuras dos personagens da história de acordo com a sequência que está sendo contada, estas figuras podem ser movimentadas e retiradas conforme a necessidade do contador na hora do conto. E o mesmo flanelógrafo pode ser usado para a ilustração de outras histórias. O flanelógrafo possibilita fixar a atenção das crianças por mais tempo, proporcionando a compreensão da história.

O avental de histórias também é um recurso mágico para a contação de histórias, o contador coloca o avental e de acordo com o que vai narrando vai dispondo as figuras no avental que está vestido, podendo ser usado também para diferentes histórias.

Portanto, como vimos há várias formas de se transmitir uma história as crianças de forma atrativa e encantadora, basta ter criatividade e dispor de instrumentos básicos que favorece a aproximação das crianças ao mundo real por meio das histórias dramatizadas pelas imagens. Além dos recursos destacados acima, ainda existem vários outros que podem ser utilizados pelo professor na hora do conto, como a televisão de papelão ou madeira, dobraduras, slides, entre outros.

Assim o professor pode pensar em que recurso utilizar para cada história, uma vez em que o mais importante é transportar as crianças ao mundo fantástico e encantado de fantasia, dado o poder de desenvolvimento que as histórias proporcionam na vida da criança, pois como afirma Coelho (1999), a história não acaba quando chega ao fim, ela permanece na mente da criança, que a incorpora como um alimento de sua imaginação criadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do tema “a contação de histórias para crianças de 0 a 3 anos”, buscou-se analisar qual a contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos e através dos estudos realizados foi possível verificar que a o ato de contar histórias na educação infantil é muito importante para o desenvolvimento de vários aspectos na formação da criança.

Os momentos de contação de histórias devem ser planejados e executados constantemente pelo professor, como atividade que além de despertar prazer, entretenimento e encantamento nas crianças, promove o desenvolvimento da atenção, da concentração, da personalidade, da oralidade, da imaginação, da criatividade, aumenta o vocabulário da criança e desenvolve o cognitivo, entre outros. Assim, contar histórias para as crianças é um rico meio de incentivar o desenvolvimento das crianças em seus vários aspectos.

Os assuntos abordados no desenvolvimento deste trabalho nos levaram a alcançar os objetivos propostos de forma satisfatória, de forma que no primeiro capítulo discorreremos sobre o contar histórias na educação infantil, onde pudemos averiguar em quais aspectos as crianças se desenvolvem através

do ato de contar histórias, fazendo o embasamento teórico com concepções de diferentes autores que abordam sobre o assunto.

Verificamos como devem ser escolhidas as obras literárias a serem apresentadas as crianças. E finalizando o desenvolvimento deste trabalho, foram descritas as técnicas que o professor deve utilizar ao contar histórias para as crianças na educação infantil.

A realização deste trabalho veio a contribuir de forma grandiosa para minha formação acadêmica e para minha prática enquanto professora de educação infantil, onde pude ampliar minha “bagagem” teórica sobre a importância dos momentos de contação de histórias na vida das crianças.

Espero poder estar também contribuindo para a formação e prática de outros profissionais da educação da infância. Pois, o trabalho na educação infantil visa professores formados e capacitados para o exercício de sua função, e neste contexto, tudo gira em torno da criança que deve ser levada ao desenvolvimento de forma prazerosa e encantadora, assim como se deve ser os momentos de contação de histórias na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1991.

_____. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.

_____. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 4ª Ed. São Paulo: Scipione, 1997. Coleção pensamento e ação no magistério.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004, p. 20.

_____. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlete Caetano, 11ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSATTO, Cléo. **Contar e Encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BUSCARATTO, Cássio Eduardo; RODRIGUES, Judite Filgueiras. **A arte de contar história na educação infantil.** Webartigos, Santa Catarina, 2010. Disponível em:<<http://www.webartigos.com/artigos/a-arte-de-contar-historia-na-educacao-infantil/53329/>> Acesso em 9 mar. 2026.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CORTES, Maria Oliveira. **Literatura infantil e contação de histórias.** Viçosa-MG, CPT, 2006.

CRISTINE, Elen. **A arte de contar histórias.** Disponível em <<http://www.mundoeducacao.com/educacao/a-arte-contar-historias.htm>> Acesso em 9 mar. 2026.

LISBOA, Fabio. **A importância dos primeiros contatos afetivos com as palavras.** Contar histórias, São Paulo, 2009. Disponível em:<<http://www.contarhistorias.com.br/2010/09/por-que-contar-historias-para-bebes-e.html>> Acesso em 9 mar. 2026.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil.** São Paulo: FTD, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura.** São Paulo: Ática, 1989, p.21.

ROTINAS, CUIDADOS E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NO ACOLHIMENTO DE BEBÊS

ROUTINES, CARE, AND PEDAGOGICAL INTENTIONALITY IN WELCOMING BABIES



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 discute a importância das rotinas, dos cuidados e da intencionalidade pedagógica no processo de acolhimento de bebês na Educação Infantil, com foco no contexto de creches e berçários. Compreende-se que o acolhimento vai além de uma prática assistencial, constituindo-se como um momento fundamental para a construção de vínculos afetivos, segurança emocional e desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, as rotinas — como alimentação, higiene e sono — não devem ser vistas apenas como ações mecânicas, mas como práticas educativas intencionais, permeadas por interação, escuta sensível e respeito ao ritmo individual de cada bebê. A partir das contribuições de Henri Wallon, destaca-se a centralidade da afetividade no desenvolvimento infantil, enquanto Emmi Pikler reforça a importância do cuidado individualizado e da autonomia do bebê. Além disso, dialoga-se com Paulo Freire, ao compreender o cuidado como prática educativa que exige intencionalidade, ética e sensibilidade. A organização do ambiente, o olhar atento do educador e a construção de uma rotina estruturada e flexível são elementos essenciais para promover um acolhimento significativo. Assim, conclui-se que práticas pedagógicas conscientes e planejadas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos bebês, garantindo seus direitos e promovendo experiências de aprendizagem desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Educação Infantil; Acolhimento; Rotina; Intencionalidade pedagógica; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

This article discusses the importance of routines, care, and pedagogical intentionality in the welcoming process of babies in Early Childhood Education, focusing on the context of daycare centers and nurseries. It is understood that welcoming goes beyond a mere care practice, constituting a fundamental moment for the construction of affective bonds, emotional security, and the child's integral development. In this sense, routines—such as feeding, hygiene, and sleep—should not be seen merely as mechanical actions, but as intentional educational practices, permeated by interaction, sensitive listening, and respect for each baby's individual rhythm. Based on the contributions of Henri Wallon, the centrality of affectivity in child development is highlighted, while Emmi Pikler reinforces the importance of individualized care and the baby's autonomy. Furthermore, the article engages with Paulo Freire, understanding care as an educational practice that demands intentionality, ethics, and sensitivity. The organization of the environment, the attentive gaze of the educator, and the construction of a structured and flexible routine are essential elements to promote meaningful welcoming. Thus, it is concluded that conscious and planned pedagogical practices contribute to the cognitive, emotional, and social development of babies, guaranteeing their rights and promoting learning experiences from the first years of life.

Keywords: Early Childhood Education; Welcoming; Routine; Pedagogical Intentionality; Child Development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, especialmente no contexto de creches e berçários, tem se consolidado como um espaço essencial para o desenvolvimento integral da criança, exigindo práticas pedagógicas que articulem cuidado, educação e acolhimento. Nesse cenário, o ingresso do bebê na instituição educativa representa um momento delicado, marcado por mudanças significativas em sua rotina, ambiente e relações afetivas. Assim, o acolhimento configura-se como uma dimensão central do trabalho pedagógico, exigindo do educador sensibilidade, planejamento e intencionalidade em cada ação realizada no cotidiano.

Historicamente, as práticas com bebês foram associadas a uma perspectiva assistencialista, em que os cuidados básicos como alimentação, higiene e sono eram compreendidos como tarefas desvinculadas da educação. No entanto, estudos contemporâneos têm problematizado essa dicotomia, defendendo a indissociabilidade entre cuidar e educar. De acordo com Maria Carmen Silveira Barbosa, “as ações de cuidado são também ações educativas, pois envolvem interação, linguagem, afeto e construção de sentidos” (BARBOSA, 2010). Essa compreensão amplia o olhar sobre o cotidiano dos berçários, reconhecendo as rotinas como espaços privilegiados de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse contexto, as rotinas deixam de ser meramente organizacionais para assumirem um papel estruturante na experiência do bebê. Elas proporcionam previsibilidade, segurança emocional e oportunidades de interação, elementos fundamentais para a construção de vínculos. Para Henri Wallon, o desenvolvimento infantil está profundamente ligado à afetividade, sendo as relações interpessoais determinantes nos primeiros anos de vida. O autor afirma que “a emoção é o primeiro vínculo da criança com o meio social” (WALLON, 2007), evidenciando a importância de práticas que valorizem o contato, o olhar e a escuta sensível no acolhimento dos bebês.

Além disso, a intencionalidade pedagógica emerge como um elemento fundamental na organização das práticas educativas. Não se trata apenas de realizar ações cotidianas, mas de atribuir sentido a elas, compreendendo o bebê como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, Paulo Freire contribui ao afirmar que “não há prática educativa neutra, toda prática é intencional” (FREIRE, 1996), o que reforça a necessidade de um olhar crítico e reflexivo sobre as ações desenvolvidas na Educação Infantil. Assim, cada momento da rotina deve ser planejado de forma consciente, considerando as necessidades, interesses e singularidades das crianças.

Outro aporte relevante é encontrado nas contribuições de Emmi Pikler, que enfatiza a importância do cuidado respeitoso e da autonomia do bebê. Para a autora, “o desenvolvimento da criança ocorre de forma mais harmoniosa quando suas necessidades são atendidas com atenção individualizada e respeito ao seu ritmo” (PIKLER, 2010). Essa abordagem valoriza o papel do educador como mediador atento, que observa, escuta e responde de maneira sensível às manifestações do bebê.

Dessa forma, compreender o acolhimento como um processo que integra rotinas, cuidados e intencionalidade pedagógica implica reconhecer o bebê como sujeito de direitos e protagonista de seu desenvolvimento. A organização do tempo, do espaço e das interações no ambiente educativo deve estar pautada em práticas que promovam segurança, afeto e aprendizagem. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar como as rotinas e os cuidados, quando orientados por uma intencionalidade pedagógica, contribuem para um acolhimento significativo na Educação Infantil, favorecendo o desenvolvimento integral dos bebês e a construção de vínculos essenciais para sua formação.

A INDISSOCIABILIDADE ENTRE CUIDAR E EDUCAR NO COTIDIANO DO BERÇÁRIO

A compreensão contemporânea da Educação Infantil rompe com a visão fragmentada que historicamente separava as práticas de cuidado das práticas educativas, especialmente no trabalho com bebês. Durante muito tempo, as instituições destinadas à primeira infância foram marcadas por um caráter assistencialista, no qual o cuidado era visto como uma atividade secundária, desvinculada de intencionalidade pedagógica. No entanto, avanços teóricos e legais têm reafirmado a necessidade de superar essa dicotomia, reconhecendo o cuidado como parte constitutiva do processo educativo.

De acordo com Maria Carmen Silveira Barbosa, “não há como separar o cuidar do educar, pois ambos se entrelaçam nas práticas cotidianas com as crianças pequenas” (BARBOSA, 2010). Essa perspectiva evidencia que momentos como alimentação, troca de fraldas, banho e sono são ricos em possibilidades de interação, comunicação e construção de vínculos. Assim, o cotidiano do berçário deve ser compreendido como um espaço de aprendizagens significativas, no qual cada ação do educador possui potencial educativo.

Nessa mesma direção, Sonia Kramer destaca que “o cuidado, quando realizado com intencionalidade, transforma-se em prática pedagógica, pois envolve relação, escuta e respeito à criança” (KRAMER, 2005). Tal afirmação reforça a ideia de que o educador precisa atribuir sentido às suas ações, compreendendo que o desenvolvimento infantil ocorre nas interações estabelecidas no dia a dia. Dessa forma, cuidar de um bebê não significa apenas atender às suas necessidades fisiológicas, mas também reconhecer suas expressões, acolher suas emoções e favorecer sua participação ativa no ambiente.

Além disso, a indissociabilidade entre cuidar e educar implica reconhecer o bebê como sujeito de direitos, conforme preconizado pelas políticas educacionais brasileiras. A BNCC afirma que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem garantir experiências que promovam o desenvolvimento integral, articulando aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Nesse sentido, o cuidado passa a ser entendido como um ato educativo intencional, que contribui para a formação da criança em sua totalidade.

Outro aspecto relevante diz respeito à qualidade das interações estabelecidas durante os momentos de cuidado. Para Emmi Pikler, o cuidado deve ser realizado de forma individualizada e respeitosa, valorizando o ritmo e a participação do bebê. A autora afirma que “é na relação de cuidado que se constrói a confiança da criança no adulto e no ambiente” (PIKLER, 2010), evidenciando a importância de práticas que promovam segurança emocional e autonomia desde os primeiros anos de vida.

Nesse contexto, o educador assume um papel fundamental, pois é responsável por mediar essas experiências e transformar o cotidiano em um espaço de aprendizagem. Sua atuação deve ser pautada na observação atenta, na escuta sensível e na intencionalidade pedagógica, elementos que permitem compreender as necessidades e potencialidades de cada bebê. Assim, ao realizar uma troca de fralda, por exemplo, o educador pode estabelecer contato visual, nomear ações, estimular a participação da criança e fortalecer vínculos afetivos, tornando esse momento uma experiência rica e significativa.

Portanto, compreender a indissociabilidade entre cuidar e educar é essencial para qualificar as práticas na Educação Infantil. Essa concepção amplia o olhar sobre o trabalho com bebês, reconhecendo que o acolhimento se constrói nas interações cotidianas e nas relações estabelecidas entre educador e criança. Ao integrar cuidado e educação de forma consciente e intencional, a creche se afirma como um espaço de desenvolvimento, aprendizagem e garantia de direitos, contribuindo para a formação integral dos bebês desde os primeiros anos de vida.

ROTINAS COMO ORGANIZADORAS DA EXPERIÊNCIA E DA SEGURANÇA EMOCIONAL

As rotinas constituem um dos principais eixos organizadores do cotidiano na Educação Infantil, especialmente no trabalho com bebês, pois oferecem referências temporais e espaciais que contribuem para a construção da segurança emocional. Ao ingressar na creche, o bebê se depara com um ambiente desconhecido, marcado por novas relações, sons, cheiros e dinâmicas. Nesse contexto, a repetição de ações cotidianas — como horários de alimentação, momentos de descanso, brincadeiras e cuidados — permite que a criança antecipe acontecimentos, desenvolva confiança e gradualmente se adapte ao novo espaço.

Segundo Henri Wallon, o desenvolvimento infantil está profundamente relacionado à afetividade e às condições emocionais proporcionadas pelo ambiente. O autor afirma que “a segurança afetiva é condição essencial para que a criança explore o meio e construa conhecimento” (WALLON, 2007). Assim, as rotinas, quando organizadas de forma coerente e acolhedora, favorecem a estabilidade emocional necessária para que o bebê se sinta seguro para interagir, explorar e aprender.

No entanto, é fundamental compreender que a rotina não deve ser sinônimo de rigidez ou padronização excessiva. Ao contrário, ela precisa ser flexível e sensível às necessidades individuais de cada bebê, respeitando seus ritmos biológicos, emocionais e comportamentais. Nesse sentido, Emmi Pikler destaca que “o respeito ao ritmo próprio da criança é fundamental para o seu desenvolvimento saudável” (PIKLER, 2010). Isso implica, por exemplo, considerar que nem todos os bebês sentirão fome ou sono ao mesmo tempo, exigindo do educador uma postura atenta e responsiva.

Além da dimensão temporal, a rotina também envolve a organização do espaço e das interações. Ambientes previsíveis, com materiais acessíveis e disposição coerente, contribuem para que o bebê reconheça o espaço e se sinta pertencente a ele. A repetição de determinadas práticas, como cantar uma música antes do momento de descanso ou realizar um ritual durante a troca de fraldas, também fortalece vínculos e cria referências afetivas importantes.

Outro aspecto relevante é que as rotinas são oportunidades privilegiadas de aprendizagem. Durante os momentos de cuidado e organização do dia, o bebê vivencia experiências que envolvem linguagem, movimento, percepção e interação social. Conforme aponta Lev Vygotsky, “é na interação com o outro que a criança constrói seu desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1991), o que evidencia o papel das relações estabelecidas nas práticas cotidianas. Assim, ao participar de uma rotina estruturada e significativa, o bebê não apenas se adapta ao ambiente, mas também desenvolve habilidades e competências fundamentais.

Ademais, a previsibilidade proporcionada pelas rotinas contribui para a redução da ansiedade, especialmente nos momentos iniciais de adaptação à creche. Saber o que acontecerá em seguida permite que o bebê se sinta mais confiante e menos inseguro diante das mudanças. Essa segurança emocional é essencial para a construção de vínculos com o educador e com os demais bebês, favorecendo o processo de acolhimento.

O papel do educador, nesse contexto, é central na organização e condução das rotinas. Cabe a ele planejar o cotidiano de forma intencional, equilibrando momentos de cuidado, interação e exploração, sempre considerando as necessidades das crianças. Além disso, sua postura deve ser acolhedora e consistente, garantindo que a rotina não seja apenas uma sequência de ações, mas uma experiência significativa e humanizada.

Portanto, as rotinas, quando compreendidas em sua dimensão pedagógica, ultrapassam a função organizacional e tornam-se elementos fundamentais para o acolhimento e o desenvolvimento dos bebês. Ao proporcionar previsibilidade, segurança e oportunidades de interação, elas contribuem para a construção de um ambiente educativo que respeita a singularidade da criança e promove seu desenvolvimento integral.

A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NAS PRÁTICAS DE CUIDADO

A intencionalidade pedagógica constitui um dos pilares fundamentais da prática docente na Educação Infantil, especialmente no trabalho com bebês, em que o educar se materializa nas ações mais sutis do cotidiano. Diferentemente de uma atuação espontânea ou meramente assistencial, a intencionalidade implica planejamento, reflexão e consciência sobre os objetivos que orientam cada ação do educador. Nesse sentido, cuidar deixa de ser apenas atender necessidades básicas e passa a ser compreendido como um ato educativo carregado de significado.

De acordo com Paulo Freire, “não há prática educativa neutra, toda prática é intencional” (FREIRE, 1996), o que evidencia que toda ação realizada no contexto educativo carrega valores, concepções e objetivos. No berçário, essa perspectiva ganha ainda mais relevância, uma vez que os bebês se desenvolvem a partir das interações e experiências vividas no dia a dia. Assim, momentos como alimentação, troca de fraldas, banho e sono devem ser planejados e conduzidos de forma consciente, considerando suas potencialidades pedagógicas.

A intencionalidade pedagógica também se relaciona diretamente com a concepção de criança como sujeito ativo, competente e capaz de interagir com o meio. Ao reconhecer o bebê como protagonista de seu desenvolvimento, o educador passa a valorizar suas iniciativas, expressões e formas de comunicação, mesmo que ainda não verbalizadas. Conforme destaca Lev Vygotsky, “o desenvolvimento

da criança ocorre por meio das interações sociais” (VYGOTSKY, 1991), o que reforça a importância de práticas que promovam diálogo, troca e participação desde os primeiros anos de vida.

Nesse contexto, a observação torna-se uma ferramenta essencial para a construção da intencionalidade pedagógica. É por meio do olhar atento que o educador identifica as necessidades, interesses e avanços dos bebês, podendo ajustar suas práticas de forma mais adequada e significativa. Observar não é apenas ver, mas interpretar gestos, expressões, choros e movimentos como formas legítimas de comunicação. Essa escuta sensível permite que o educador responda de maneira mais assertiva, fortalecendo vínculos e promovendo aprendizagens.

Outro aspecto importante diz respeito à qualidade das interações estabelecidas durante os cuidados. Para Emmi Pikler, o momento do cuidado deve ser vivido como uma oportunidade de relação individualizada entre adultos e criança. A autora afirma que “é durante o cuidado que se constrói uma relação de confiança e cooperação com o bebê” (PIKLER, 2010), destacando a importância de envolver a criança nas ações, respeitar seu tempo e valorizar sua participação. Dessa forma, ao trocar uma fralda, por exemplo, o educador pode conversar com o bebê, antecipar suas ações, nomear partes do corpo e convidá-lo a colaborar, transformando esse momento em uma experiência rica e significativa.

Além disso, a intencionalidade pedagógica exige que o educador articule teoria e prática, fundamentando suas ações em conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil. Essa articulação permite uma atuação mais consciente e qualificada, evitando práticas automatizadas ou descontextualizadas. Como aponta Maurice Tardif, “os saberes docentes são construídos na prática, mas também se fundamentam em conhecimentos teóricos que orientam a ação pedagógica” (TARDIF, 2002). Assim, o trabalho com bebês demanda formação contínua e reflexão constante sobre as práticas desenvolvidas.

A organização do ambiente e da rotina também faz parte da intencionalidade pedagógica. Espaços acolhedores, seguros e estimulantes, aliados a uma rotina planejada e flexível, criam condições favoráveis para o desenvolvimento dos bebês. Cada elemento do ambiente deve ser pensado de forma a promover interação, autonomia e bem-estar, reforçando o caráter educativo das práticas de cuidado.

Portanto, a intencionalidade pedagógica nas práticas de cuidado representa um compromisso ético e profissional com o desenvolvimento integral do bebê. Ao planejar, observar e refletir sobre suas ações, o educador transforma o cotidiano em um espaço de aprendizagem, no qual cada gesto, palavra e interação contribuem para a construção de vínculos, o fortalecimento da autonomia e a ampliação das experiências infantis. Dessa forma, o acolhimento se concretiza como uma prática consciente, sensível e profundamente educativa.

O PAPEL DO EDUCADOR NO ACOLHIMENTO E NA CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS

O educador desempenha um papel central no processo de acolhimento de bebês na Educação Infantil, sendo o principal mediador das relações que se estabelecem entre a criança, o ambiente e os demais sujeitos da instituição. Sua atuação vai além da organização de atividades ou da execução de cuidados, exigindo uma postura sensível, ética e intencional, capaz de promover segurança emocional e favorecer o desenvolvimento integral. Nesse contexto, o vínculo afetivo constitui um elemento estruturante, pois é por meio dele que o bebê se sente protegido, confiante e disponível para explorar o mundo ao seu redor.

A construção de vínculos no ambiente educativo está diretamente relacionada à qualidade das interações estabelecidas entre educador e bebê. Pequenos gestos, como o olhar atento, o tom de voz acolhedor, o toque respeitoso e a escuta sensível, têm grande impacto na forma como a criança percebe e se relaciona com o espaço. Segundo Donald Winnicott, “é no ambiente suficientemente bom que a criança desenvolve seu verdadeiro self” (WINNICOTT, 1975), ressaltando a importância de um contexto estável e afetivamente seguro. No berçário, esse ambiente é construído, sobretudo, pelas relações estabelecidas com o educador, que se torna uma figura de referência para o bebê.

Além disso, o acolhimento exige do educador a capacidade de reconhecer e respeitar a singularidade de cada criança. Cada bebê possui seu próprio ritmo, suas formas de comunicação e suas necessidades específicas, o que demanda uma prática pedagógica flexível e individualizada. Nesse sentido, Emmi Pikler enfatiza que “o respeito ao bebê como sujeito ativo implica considerar suas iniciativas e permitir sua participação nas situações de cuidado” (PIKLER, 2010). Essa abordagem valoriza a autonomia da criança e fortalece a relação de confiança com o adulto.

Outro aspecto fundamental é a escuta sensível, entendida como a capacidade do educador de interpretar as diferentes formas de expressão do bebê, como o choro, os gestos, os olhares e os movimentos corporais. Como os bebês ainda não utilizam a linguagem verbal de forma estruturada, cabe ao educador compreender essas manifestações como formas legítimas de comunicação. Essa escuta qualificada permite responder de maneira adequada às necessidades da criança, promovendo bem-estar e fortalecendo vínculos.

A relação entre educador e bebê também é permeada pela dimensão ética do cuidado. Para Nel Noddings, o cuidado envolve uma atitude de atenção genuína ao outro, baseada na responsabilidade e na empatia. A autora afirma que “cuidar é um encontro relacional que exige presença, atenção e compromisso” (NODDINGS, 2003), evidenciando que o acolhimento não se limita a ações pontuais, mas se constitui como uma postura contínua no cotidiano educativo.

Além da relação direta com o bebê, o educador também atua como mediador da relação entre a família e a instituição. O processo de acolhimento torna-se mais efetivo quando há diálogo, confiança e parceria com os responsáveis, garantindo continuidade entre o ambiente familiar e o escolar. Essa articulação

contribui para que o bebê se sinta mais seguro durante a adaptação, fortalecendo os vínculos estabelecidos na creche.

Por fim, é importante destacar que o trabalho do educador no acolhimento exige formação, reflexão e compromisso profissional. A construção de vínculos não ocorre de forma espontânea, mas resulta de práticas conscientes e fundamentadas teoricamente. Nesse sentido, a atuação docente deve ser constantemente revisitada, buscando aprimorar estratégias que promovam relações mais humanizadas e significativas.

Assim, o educador se configura como figura essencial no acolhimento de bebês, sendo responsável por criar condições emocionais, afetivas e pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento infantil. Ao estabelecer vínculos seguros e respeitosos, contribui para que o bebê se sinta pertencente ao ambiente educativo, possibilitando experiências de aprendizagem e interação desde os primeiros anos de vida.

O AMBIENTE EDUCATIVO E SUA INFLUÊNCIA NO ACOLHIMENTO DOS BEBÊS

O ambiente educativo na Educação Infantil, especialmente nos espaços de berçário, desempenha um papel fundamental no processo de acolhimento dos bebês, configurando-se não apenas como cenário, mas como elemento ativo no desenvolvimento e nas experiências das crianças. A organização do espaço, a escolha dos materiais, a disposição dos objetos e a qualidade das interações que ali ocorrem influenciam diretamente a forma como o bebê se sente, se relaciona e aprende. Nesse sentido, o ambiente deve ser pensado de forma intencional, acolhedora e segura, favorecendo tanto o bem-estar quanto a exploração e a autonomia.

A abordagem de Reggio Emilia contribui significativamente para essa compreensão ao conceber o ambiente como o “terceiro educador”, ao lado do adulto e das próprias crianças. Essa perspectiva destaca que o espaço comunica, ensina e influencia comportamentos, sendo, portanto, parte integrante do processo pedagógico. Assim, um ambiente bem-organizado pode estimular a curiosidade, a interação e o desenvolvimento sensorial dos bebês, enquanto espaços desorganizados ou pouco planejados podem gerar insegurança e limitar experiências.

Para que o acolhimento seja efetivo, o ambiente precisa oferecer previsibilidade e, ao mesmo tempo, possibilidades de descoberta. A organização dos espaços deve permitir que o bebê reconheça áreas destinadas a diferentes atividades, como descanso, alimentação, higiene e brincadeiras. Essa clareza contribui para a construção de referências espaciais e para a sensação de segurança. Além disso, a acessibilidade dos materiais é um aspecto essencial, pois possibilita que os bebês explorem o ambiente de forma autônoma, respeitando seus interesses e iniciativas.

Outro ponto relevante refere-se à qualidade estética e sensorial do ambiente. Elementos como iluminação natural, cores suaves, texturas variadas e materiais adequados à faixa etária contribuem para

criar um espaço mais acolhedor e estimulante. Segundo Loris Malaguzzi, “o ambiente deve ser um espaço que favoreça relações, comunicação e bem-estar” (MALAGUZZI, 1999), reforçando a ideia de que o espaço educativo deve ser planejado com sensibilidade e intencionalidade.

Além do espaço físico, o ambiente também é constituído pelas relações que nele se estabelecem. Um ambiente acolhedor é aquele em que predominam interações respeitosas, afetivas e significativas entre educadores, bebês e famílias. Nesse contexto, o clima relacional é tão importante quanto a organização material, pois influencia diretamente a segurança emocional das crianças. A presença de adultos disponíveis, atentos e sensíveis contribui para que o bebê se sinta protegido e confiante para explorar o ambiente.

A organização do ambiente também deve considerar a diversidade e a inclusão, garantindo que todos os bebês tenham acesso às experiências propostas, independentemente de suas especificidades. Isso implica adaptar espaços, materiais e práticas para atender às diferentes necessidades, promovendo equidade e respeito às singularidades.

Outro aspecto importante é a articulação entre ambiente e rotina. Um espaço bem estruturado facilita a organização do cotidiano, tornando as transições entre as atividades mais suaves e previsíveis. Por exemplo, um local específico para o descanso, com elementos que favoreçam o relaxamento, contribui para que o bebê associe aquele espaço ao momento de dormir, fortalecendo sua segurança emocional.

Portanto, o ambiente educativo exerce uma influência decisiva no acolhimento dos bebês, sendo um elemento que vai além da dimensão física e se estende às relações e experiências vividas no cotidiano. Quando planejado com intencionalidade pedagógica, o ambiente torna-se um aliado do educador, promovendo interações significativas, autonomia e desenvolvimento integral. Dessa forma, o acolhimento se concretiza em um espaço que respeita, valoriza e potencializa as múltiplas formas de ser e estar dos bebês na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que o acolhimento de bebês na Educação Infantil ultrapassa práticas pontuais de recepção, configurando-se como um processo contínuo, intencional e fundamentado teoricamente. Ao analisar a relação entre rotinas, cuidados e intencionalidade pedagógica, foi possível compreender que o cotidiano do berçário constitui um espaço privilegiado de desenvolvimento, no qual cada ação do educador carrega potencial educativo.

A indissociabilidade entre cuidar e educar mostrou-se como princípio essencial para a qualificação das práticas pedagógicas, rompendo com concepções assistencialistas ainda presentes em alguns contextos. Nesse sentido, os cuidados cotidianos — como alimentação, higiene e sono — assumem uma

dimensão educativa quando permeados por interação, linguagem e afetividade. As contribuições de Maria Carmen Silveira Barbosa reforçam essa compreensão, ao destacar que o cuidado é parte constitutiva do processo educativo.

As rotinas, por sua vez, revelaram-se como elementos estruturantes do acolhimento, ao proporcionarem previsibilidade e segurança emocional aos bebês. Quando organizadas de forma flexível e respeitosa, contribuem para a construção de vínculos e para a adaptação ao ambiente educativo. Nessa perspectiva, a afetividade, conforme apontado por Henri Wallon, assume papel central no desenvolvimento infantil, sendo mediada pelas relações estabelecidas no cotidiano.

A intencionalidade pedagógica destacou-se como eixo orientador das práticas, evidenciando a necessidade de planejamento, reflexão e consciência por parte do educador. Inspiradas nas ideias de Paulo Freire, as ações educativas devem ser compreendidas como práticas não neutras, que exigem compromisso ético e político com o desenvolvimento da criança. Assim, o educador é chamado a atuar de forma crítica e sensível, reconhecendo o bebê como sujeito ativo e protagonista de seu processo de aprendizagem.

Além disso, o papel do educador e a organização do ambiente mostraram-se fundamentais para a construção de um acolhimento significativo. A criação de vínculos seguros, aliada a um espaço planejado e estimulante, favorece a autonomia, a exploração e o bem-estar dos bebês. A abordagem de Reggio Emilia reforça a importância do ambiente como elemento educativo, destacando sua influência nas experiências infantis.

Dessa forma, conclui-se que o acolhimento de bebês na Educação Infantil deve ser compreendido como uma prática pedagógica intencional, que integra cuidado, educação e afeto. Investir na formação de professores, na organização dos espaços e na construção de rotinas significativas é fundamental para garantir o desenvolvimento integral das crianças e a efetivação de seus direitos. Assim, a creche se afirma como um espaço de aprendizagem, relações e humanização desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

KRAMER, Sonia. *A infância e sua singularidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

MALAGUZZI, Loris. *Histórias, ideias e filosofia básica*. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

NODDINGS, Nel. *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press, 2003.

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.

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

A PSICOPEDAGOGIA E SUAS INSCRIÇÕES NA DEMANDA PELA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL

PSYCHOPEDAGOGY AND ITS ROLE IN THE DEMANDS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS



ELISANGELA VALERIA BARBOSA DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo (2015); Especialista em Pedagogia pela Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo (2015); Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este estudo visa investigar e discutir a relevância da Psicopedagogia na necessidade de reformulação do ambiente escolar contemporâneo. Propõe-se a apresentar a origem da Psicopedagogia, suas áreas de atuação e sua relevância para estudantes que enfrentam dificuldades de aprendizagem, além de refletir sobre a função social desse profissional. A pesquisa se fundamenta em uma revisão da literatura, com referência a autores que atuam nas áreas de Psicopedagogia e Educação. É importante destacar que o aprendizado não ocorre apenas na escola, mas também se desenvolve pelo contato da criança com seu meio social, incluindo a família e o ambiente ao seu redor. A família, sendo o primeiro elo da criança, desempenha um papel crucial na sua educação e no processo de aprendizagem. É por meio dessa interação que a criança é introduzida na cultura e começa a formar seus conhecimentos e habilidades.

Palavras-chave: Pedagogia; Psicopedagogia; Educacional.

ABSTRACT

This study aims to investigate and discuss the relevance of Psychopedagogy in the need to reformulate the contemporary school environment. It proposes to present the origin of Psychopedagogy, its areas of activity, and its relevance for students facing learning difficulties, in addition to reflecting on the social

function of this professional. The research is based on a literature review, with reference to authors who work in the areas of Psychopedagogy and Education. It is important to highlight that learning does not only occur at school, but also develops through the child's contact with their social environment, including the family and the environment around them. The family, being the child's first link, plays a crucial role in their education and learning process. It is through this interaction that the child is introduced to culture and begins to form their knowledge and skills.

Keywords: Pedagogy; Psychopedagogy; Educational.

INTRODUÇÃO

Este estudo não busca exaurir o debate acerca da relevância do psicopedagogo, mas tem como finalidade evidenciar, mesmo que de forma breve, a importância desse profissional no contexto educacional contemporâneo.

É fundamental ressaltar que a procura por educação no Brasil tem crescido, com a criação e a implementação de políticas públicas voltadas para garantir o acesso aos direitos educacionais.

Destaca-se um sistema de educação que requer medidas que ajudem a melhorar a qualidade na educação dos indivíduos. Há diversos desafios a serem superados para que a educação atinja sua meta fundamental, que, de maneira concisa, busca estimular as habilidades do ser humano, promover a interação social e guiá-lo em seu completo desenvolvimento.

Conforme a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é assegurado o acesso à educação especializada, promovendo igualdade de oportunidades para ingresso e continuidade na escola, além de garantir um padrão de qualidade nos serviços educacionais, entre outros aspectos.

O papel do psicopedagogo é fundamental para promover mudanças sociais, ajudando a superar os obstáculos que surgem no aprendizado. A sua formação agrega saberes de múltiplas disciplinas, com uma abordagem transdisciplinar, que visa compreender o ser humano em sua totalidade.

Ademais, nesse sentido, propomos uma reflexão sobre a relevância da psicopedagogia e seu papel essencial no aprimoramento das habilidades humanas, onde atua tanto na prevenção quanto na solução de dificuldades de potenciais problemas de aprendizado.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Mendes (2006), a formação da identidade da Psicopedagogia surgiu da necessidade de compreender a teoria para intervir com indivíduos que apresentassem desafios no aprendizado.

Conforme a autora, a formação do saber em Psicopedagogia exigiu a interconexão de diversas disciplinas, tendo a psicologia e a pedagogia como suas principais inspirações (MENDES, 2006).

Bossa (2000) destaca que, na intersecção entre pedagogia e psicopedagogia, surgem incertezas e conflitos em um campo cuja extensão se relaciona diretamente com a experiência humana. Da psicologia, a psicopedagogia incorpora a dualidade psicótica, alternando entre a ênfase no aspecto físico visível e na dimensão psíquica da consciência.

A Psicopedagogia se dedica ao estudo da aprendizagem humana, surgindo a partir da necessidade de abordar os desafios relacionados a essa questão, em um campo pouco investigado, situado entre a Psicologia e a Pedagogia. Com o tempo, desenvolveu-se devido à disponibilidade de recursos, mesmo que iniciais, para atender a essa necessidade, estabelecendo-se como uma prática profissional. Por focar nos problemas de aprendizagem, é fundamental que a Psicopedagogia analise, primeiramente, o processo cognitivo envolvido na aprendizagem. Assim, podemos concluir que essa área investiga as particularidades da aprendizagem humana, incluindo a compreensão das mudanças que ocorrem nesse processo.

como identificá-las, abordá-las e evitá-las. Esse tema de investigação, que envolve um indivíduo a ser analisado por outro, assume traços distintos conforme a prática clínica ou de prevenção (BOSSA, 2000 p.21)

Bossa (2000) enfatiza que as contribuições teóricas dessas disciplinas são insuficientes para uma compreensão abrangente do processo de aprendizagem. Ele propõe a integração das ciências pedagógicas, psicológicas, fonaudiológicas, neuropsicológicas e psicolinguísticas para uma melhor compreensão desse fenômeno. Além disso, para decifrar as complexidades do processo de aprendizagem, é fundamental possuir conhecimentos específicos de várias teorias, como aquelas da Psicanálise, Psicologia Social, Epistemologia e Linguística, entre outras.

Segundo Bossa (2000), essas disciplinas não foram criadas com a finalidade de tratar as questões relacionadas à aprendizagem; entretanto, elas fornecem recursos que são úteis na prática psicopedagógica.

O objetivo central do trabalho do psicopedagogo é observar como a criança responde ao enfrentar atividades, levando em conta as resistências, bloqueios, incertezas, emoções e ansiedades que surgem em relação a certas situações.

Nesse contexto, Bossa (2000) ressalta que seu trabalho terá sempre uma abordagem clínica, iniciando pelo diagnóstico para compreender as dificuldades na aprendizagem. Embora a prevenção seja o foco, isso envolve um processo de investigação ou diagnóstico que precede a atuação, buscando recursos para efetivar a intervenção. Ao longo de todo o processo diagnóstico, o psicopedagogo deve adotar uma perspectiva interpretativa que define sua prática. A interpretação desse diagnóstico pode variar conforme os profissionais envolvidos, uma vez que depende de sua formação, dos referenciais que embasam sua atuação e da teoria com a qual se alinha.

De acordo com Mendes (2006), o psicopedagogo é um especialista que pode ter formação em diversas áreas, como Pedagogia, Fonoaudiologia, Letras, Matemática, Psicologia, entre outras, e seu

objetivo é entender o ser humano, promovendo mudanças em suas ideias e em suas práticas.

Conforme Mendes (2006), a identidade do psicopedagogo se forma por meio de um processo que conecta o subjetivo ao objetivo. Há uma exigência por uma formação que capacite o profissional a enfrentar as questões relacionadas à aprendizagem. Nesse contexto, a subjetividade visa provocar uma transformação no profissional, que se diferencia daquele que começou o percurso, com o intuito de esclarecer a necessidade de compreender uma realidade objetiva.

De acordo com Mendes (2006), as carreiras surgem como resultado de uma combinação de fatores, sendo um deles um problema, que, neste caso, refere-se a uma necessidade social, a procura por

Especialistas equipados para atender a uma demanda. Bases teóricas, investigações que fornecerão apoio à atuação, e a prática relacionada à forma como os profissionais estruturarão suas competências.

Conforme BOSSA (2000), cada profissional possui seu campo específico de atuação do psicopedagogo é o principal agente da aprendizagem.

De acordo com Souza (1996), a psicopedagogia é um campo que analisa a conexão entre a aprendizagem e os processos psicológicos.

menino com a sabedoria.

A psicopedagogia é um campo recente de estudo que busca apoiar indivíduos que enfrentam desafios na aprendizagem. Segundo Bossa (1994), essa disciplina surgiu para responder às necessidades relacionadas a essas dificuldades.

De acordo com Ferreira (1982, p. 1412), a Psicopedagogia “refere-se à investigação da atividade mental da criança e aos fundamentos que dela resultam, visando orientar a ação educacional do ser humano”.

Chamat (2004, p.16) descreve que "a Psicopedagogia teve origem na França, depois se expandiu para a Argentina e chegou ao Brasil na década de 70, em resposta à crescente necessidade de apoio a crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem". Assim, o objetivo era ajudar a reduzir as taxas de reprovação e abandono escolar que eram altas naquele período.

De acordo com Bossa (2000), nos anos 80, houve uma transformação na compreensão sobre o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizado, deixando de ser atribuído a causas orgânicas. Esses fenômenos passaram a ser entendidos sob uma perspectiva sociopolítica, sendo considerados questões relacionadas ao processo de ensino.

Souza (S/D) destaca que, inicialmente, a Psicopedagogia tinha um enfoque reeducativo, onde a aprendizagem era analisada a partir de suas limitações, e o propósito da reeducação era prevenir o insucesso escolar, promovendo uma homogeneidade no processo de aprendizagem. Nos primeiros momentos, a atenção estava voltada principalmente para tratamentos de natureza terapêutica, mas ao longo do tempo, esse campo passou a incorporar também uma dimensão preventiva, incluindo as instituições de ensino.

Segundo Bossa (2000), é ainda frequente nos dias de hoje que famílias ou escolas encaminhem

crianças com dificuldades de aprendizado para o médico, antes de buscar a orientação de um psicopedagogo.

Nesse cenário desafiador da aprendizagem, no fim da década de 70, Bossa (2000) aponta que foram criados os primeiros cursos de especialização em Psicopedagogia no Brasil, visando apoiar o trabalho de psicólogos e educadores que procuram soluções para essas questões.

Entretanto, conforme menciona CARTELE (S/D), é importante destacar a Associação Brasileira.

A Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPs), criada em 1980, foi estabelecida por um conjunto de profissionais que compartilhavam interesses nos processos de aprendizado. Inicialmente, fundaram a Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo (AEP), que, devido ao seu rápido crescimento, passou a operar em nível nacional, adotando o nome de ABPs e formando gradualmente grupos em diversas regiões do Brasil. A entidade se dedica a questões relacionadas à formação, perfil, promoção e reconhecimento da profissão, por meio de diversos projetos, congressos e outras iniciativas.

Segundo SOUZA (s.d.), a presença de psicopedagogos nas instituições de ensino, especialmente nas escolas públicas, ainda é bastante limitada. Muitas dessas instituições não disponibilizam profissionais dessa área, o que acaba impondo aos professores e orientadores a responsabilidade de executar uma função desafiadora que demanda formação específica.

Considerando essa realidade, é importante destacar as afirmações de PATTO (1996, conforme SILVA, 2005, S/P):

O fenômeno social que leva ao insucesso escolar ocorre no dia a dia da escola. O insucesso das instituições de ensino público fundamental é fruto de um sistema educacional que, por sua natureza, favorece a realização de seus próprios objetivos. A reprodução ampliada das condições dominantes na sociedade que englobam relações hierárquicas de poder, a fragmentação e a burocracia no trabalho pedagógico – características marcantes do sistema público de ensino fundamental – estabelecem um ambiente propício para que os educadores adotem uma postura similar, muitas vezes guiada por interesses pessoais e marcada por uma falta de comprometimento social.

A falta de clareza sobre o objetivo de pesquisa da Psicopedagogia, conforme BOSSA (2000), evoluiu por meio de distintos conceitos ao longo da história, sendo interpretada de maneiras diversas.

Esta autora também explica que atualmente a Psicopedagogia apresenta uma visão de aprendizagem que considera um instrumento biológico, afetivo e intelectual nesse processo, que afeta a maneira como o indivíduo se relaciona com o ambiente. Essas características são moldadas e influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e de seu contexto (BOSSA, 2000).

Segundo BOSSA (2000), a atuação psicopedagógica pode se dividir em abordagens preventivas e clínicas.

Na abordagem preventiva, são levados em conta diferentes etapas de precaução.

Dessa forma, a autora aponta que, inicialmente, o psicopedagogo se envolve nos processos educativos, além de ajudar a reduzir o surgimento de dificuldades de aprendizado, abordando aspectos

didático-metodológicos e realizando um trabalho de orientação para educadores e familiares. Em um segundo momento,

Em uma fase inicial, trabalha-se nos desafios que já estão presentes, buscando tratá-los e reduzi-los. Para isso, realiza-se um diagnóstico abrangente e desenvolvem-se planos de ação fundamentados nesses diagnósticos. Em uma terceira etapa, a meta é eliminar os distúrbios por meio de procedimentos clínicos (BOSSA, 2000).

De acordo com MENDES (2006), na prática clínica, é fundamental que o psicopedagogo identifique sua própria subjetividade nas interações, uma vez que está lidando com outros indivíduos. Compreender os obstáculos que essas pessoas enfrentam em seu processo de aprendizagem requer uma abordagem que abrange um vasto leque de competências e experiências.

De acordo com BOSSA (2000), é fundamental que o psicopedagogo compreenda a formação do ser humano e os aspectos do seu crescimento em cada etapa de vida. Além disso, é essencial que ele conheça os saberes adquiridos anteriormente e o processo pelo qual essas informações se transformam em aprendizado.

O psicopedagogo deve, obrigatoriamente, adquirir um embasamento teórico para entender como ocorre a aprendizagem, além das normas que a regulam. As influências emocionais e as representações inconscientes são elementos significativos que podem tanto dificultar quanto facilitar esse processo.

BOSSA (2000) ressalta a importância de compreender a distinção entre ensinar e aprender, além da necessidade de conhecer as metodologias de ensino e os obstáculos estruturais que podem surgir, afetando tanto as dificuldades de aprendizagem quanto o desenvolvimento no ambiente escolar.

Alícia Fernandez (conforme BOSSA, 2000, p.24) destaca que:

Cada indivíduo possui sua própria forma de aprendizado, ou seja, maneiras, condições e limites para adquirir conhecimento. Essa forma de aprender representa um caminho pessoal para se relacionar com o saber e desenvolver o conhecimento. Esse modo de aprendizado é formado desde o nascimento e pode ser comparado a uma matriz, um modelo ou um padrão que utilizamos nas diversas situações de aprendizado. Tal forma é resultado do inconsciente simbólico que se desenvolve por meio das interações com o outro e pela afetividade que cria uma base estável: relações de causa e efeito, dimensões temporais e objetivas. Dessa forma, as operações lógicas são organizadas, transparecendo processos que vão de níveis simples a outros cada vez mais elaborados. Cada indivíduo incorpora, em um único ser, tanto o sujeito que conhece quanto o sujeito que deseja. Isso indica que a capacidade de aprender está enraizada no inconsciente, no desejo de saber.

O papel do psicopedagogo, conforme BOSSA (2000), vai além do espaço físico em que atua, pois é essencial a forma como se relaciona com seu objeto de pesquisa. Esse objeto pode apresentar traços variados, dependendo da abordagem utilizada, seja clínica, preventiva ou teórica, e existe uma interconexão entre essas modalidades. É importante ter cautela ao definir os limites do contexto.

O trabalho psicopedagógico abrange diferentes formas de atuação, as quais são variadas e têm suas próprias funções específicas.

Para a autora, a intervenção psicopedagógica de prevenção visa guiar o processo de aprendizagem, buscando facilitar a assimilação do conhecimento pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento. Essa abordagem pode ser realizada tanto de maneira individual quanto em grupo, abrangendo aspectos da saúde mental e da educação (BOSSA, 2000).

Nesse contexto, Lino de Macedo (1990, conforme citado em BOSSA, 2000, p.31) destaca que o psicopedagogo no Brasil realiza as seguintes funções:

1. Acompanhamento educacional – Refere-se à estruturação da rotina escolar da criança quando ela não possui essa habilidade. O objetivo é facilitar a utilização eficiente do tempo, a criação de um cronograma e todos os aspectos essenciais para entender o “como estudar” (incluindo como ler um texto, como redigir, como se preparar para provas, entre outros).
2. Apropriação do conhecimento escolar – O psicopedagogo tem como objetivo facilitar a compreensão das matérias em que a criança apresenta dificuldades. Sua atuação se distingue da de um tutor, uma vez que o material escolar é utilizado como uma ferramenta para auxiliar o aluno a conquistar autoconfiança e as condições para seu crescimento pessoal.
3. Aperfeiçoamento do pensamento – A atividade realizada envolve os mecanismos mentais essenciais para a ação. Os jogos têm um papel significativo, pois oferecem um ambiente rico para a observação e o debate sobre os modos de pensar e a construção do saber. Essa abordagem pode resultar em um avanço cognitivo superior ao que normalmente é alcançado nas instituições de ensino.
4. Atendimento infantil – A Psicopedagogia é destinada a apoiar crianças com deficiência intelectual, autismo ou problemas orgânicos mais sérios, podendo, em alguns casos, substituir a atuação da escola.

Conforme Lino de Macedo (1990, citado por BOSSA, 2000), a prática psicopedagógica está relacionada ao ambiente escolar, mesmo que, em algumas situações, não atue diretamente nesse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi agregar novas informações e entendimentos sobre a Psicopedagogia, focando em sua atuação no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem.

Buscou-se evidenciar que o papel do psicopedagogo é construtivo, ao entender o estudante de forma interdisciplinar, recorrer a diferentes campos do saber e avaliar o aprendizado considerando o ambiente escolar, familiar e social, além dos aspectos cognitivos, afetivos e biológicos. As crianças que enfrentam maiores dificuldades sociais, culturais e econômicas, são frequentemente ignoradas do ponto de vista pedagógico, o que claramente é em todos os sentidos.

Considerando essa realidade social, as escolas destinadas aos mais abastados têm realizado poucas ações para mitigar essa disparidade e enfrentar a desigualdade. Nas diferentes instituições educacionais, é imprescindível buscar um equilíbrio na qualidade do ensino, com o objetivo de igualar as oportunidades de aprendizado, evitando assim comprometer o avanço da linguagem e a formação de estruturas cognitivas.

O sistema educacional não deve permanecer como uma instituição que faz seleções. O principal objetivo é fundamental proporcionar um suporte valioso a todas as crianças, ou seja, a todos os cidadãos que virão.

Assim, foram destacadas várias questões relacionadas ao processo de aprendizagem em um contexto social. Nesse sentido, o acesso a condições equitativas é comprometido, uma vez que sua cobertura ainda não abrange todos, especialmente os mais necessitados. Esse suporte psicopedagógico se torna essencial, pois pode contribuir para a criação de uma sociedade mais justa, oferecendo melhores oportunidades para todos.

REFERÊNCIAS

- AMORIM**, Elaine Soares. Psicopedagogia: Regulamentação e Identidade Profissional. Disponível em: <<http://blog.newtonpaiva.br/pos/wp-content/uploads/2013/02/E4-P-27.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2026.
- BEE**, Helen. A criança em desenvolvimento. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996
- BOSSA**, Nadia A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- BOSSA**, Nadia A. Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico. Artmed, 2002.
- CANTERLE**, Simone Bianchini. Um olhar psicopedagógico sobre as dificuldades de aprendizagem – um estudo de caso. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/14060362-Simone-bianchini-canterle-autora.html>>. Acesso em: 17 mai. 2026.
- CHAMAT**, Leila Sara José. Técnicas de diagnóstico psicopedagógico: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista. 1. Ed. São Paulo: Vetor, 2004.
- FERNANDÉZ**, Alicia. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Tradução Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- FERNANDÉZ**, Alicia. O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FONCESCA**, Vitor. Introdução às dificuldades de aprendizagem. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MASINI**, Elcie F. Salzano. Formação profissional em psicopedagogia: embates e desafios. Ver. Psicopedag. Vol.23 n°.72. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103->

84862006000300009&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 17 mai. 2026.

MENDES, Monica Hoehne. Psicopedagogia- uma identidade em construção. Construção psicopedagógica. V. 14 n.1. São Paulo. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542006000100003&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 17 mai. 2026.

SILVA, Fernanda Schwartz. Psicopedagogia: Qual é a sua função? 2005. Disponível em: <<http://www.avm.edu.br/monopdf/6/FERNANDA%20CHWARTZ%20E%20SILVA.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2026.

SOUZA, Luciana Pereira. O papel do psicopedagogo no atendimento às dificuldades de aprendizagem. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/joaomaria/33-1891pb>>. Acesso em: 17 mai. 2026..

EDUCAÇÃO INFANTIL E CIÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES DA BNCC PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA



EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND SCIENCE: CONTRIBUTIONS OF THE BNCC TO CHILD DEVELOPMENT

EMILAÍNE SUELI COLNAGO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIESP (2011); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Universidade Santa Cecília (2013); Professora da Educação Infantil na Escola Municipal Aparecida Alves, Presidente-Prudente, São Paulo.

RESUMO

O presente artigo discute a relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino de Ciências na Educação Infantil, destacando sua importância para o desenvolvimento integral da criança e para a construção do pensamento investigativo desde a infância. A pesquisa fundamenta-se em referências teóricas da Educação e da Psicologia, especialmente nas contribuições de Piaget, Vygotsky e Kishimoto, além dos documentos oficiais da BNCC. Argumenta-se que o ensino de Ciências, quando desenvolvido de forma investigativa, lúdica e contextualizada, favorece o desenvolvimento da curiosidade, da autonomia e do pensamento crítico. A metodologia baseia-se em revisão bibliográfica, buscando compreender como as práticas pedagógicas podem ser estruturadas a partir dos campos de experiências propostas pela BNCC. Conclui-se que o ensino de Ciências na Educação Infantil deve ser planejado com intencionalidade, considerando a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem e valorizando suas experiências cotidianas como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Palavras-chave: BNCC; Educação Infantil; Ciências; Aprendizagem -; Investigação.

ABSTRACT

This article discusses the relationship between the Brazilian National Common Curriculum Base (BNCC) and science teaching in early childhood education, highlighting its importance for the child's integral development and for the construction of investigative thinking from childhood. The research is based on theoretical references from Education and Psychology, especially the contributions of Piaget, Vygotsky, and Kishimoto, in addition to the official documents of the BNCC. It argues that science teaching, when developed in an investigative, playful, and contextualized way, favors the development of curiosity, autonomy, and critical thinking. The methodology is based on a literature review, seeking to understand how pedagogical practices can be structured from the fields of experience proposed by the BNCC. It concludes that science teaching in early childhood education should be planned intentionally, considering the child as an active subject in the learning process and valuing their daily experiences as a starting point for the construction of knowledge.

Keywords: BNCC; Early Childhood Education; Science; Learning; Investigation.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica e possui um papel fundamental na formação integral da criança, abrangendo dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais. Nesse contexto, o ensino de Ciências apresenta-se como uma importante ferramenta para a compreensão do mundo, pois permite que a criança investigue, observe e construa conhecimento a partir de suas próprias experiências, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico desde os primeiros anos de escolarização.

Durante a infância, a curiosidade manifesta-se de forma intensa, levando a criança a questionar fenômenos naturais, explorar o ambiente e buscar respostas para suas dúvidas. Essa característica deve ser valorizada no contexto educacional, pois constitui a base para o desenvolvimento do pensamento científico. Assim, o ensino de Ciências deve ser estruturado de forma a potencializar essa curiosidade, transformando o interesse espontâneo em oportunidades significativas de aprendizagem.

Historicamente, o ensino de Ciências na Educação Infantil foi pouco valorizado, sendo frequentemente limitado a atividades superficiais ou descontextualizadas. Em muitos casos, predominavam práticas pedagógicas baseadas na transmissão de conteúdos, desconsiderando a participação ativa da criança e suas experiências prévias. Esse modelo tradicional dificultava a construção de conhecimentos significativos e não favorecia o desenvolvimento da autonomia e do pensamento investigativo.

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observa-se uma mudança significativa nessa abordagem, uma vez que o documento propõe uma educação centrada na criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos e protagonista do processo de aprendizagem. A BNCC orienta

que as práticas pedagógicas devem promover experiências que envolvam interação, brincadeira e exploração, elementos essenciais para o ensino de Ciências na infância.

A organização da Educação Infantil em campos de experiências representa um avanço importante na construção do conhecimento, especialmente no campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, que dialoga diretamente com o ensino de Ciências. Esse campo possibilita que a criança compreenda o mundo por meio da observação das transformações e das relações existentes no ambiente, favorecendo aprendizagens mais contextualizadas.

Segundo Piaget (1998), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação da criança com o meio, sendo essencial que ela tenha oportunidades de ação, exploração e experimentação. Nesse sentido, o ensino de Ciências deve oferecer experiências concretas que permitam à criança manipular objetos, observar fenômenos e construir conhecimento de forma ativa, respeitando seu estágio de desenvolvimento.

Complementando essa perspectiva, Vygotsky (2007) destaca que a aprendizagem ocorre nas interações sociais, sendo mediada pelo outro, especialmente pelo professor. Assim, o ensino de Ciências deve promover situações de troca e diálogo, nas quais as crianças possam compartilhar ideias, levantar hipóteses e construir coletivamente o conhecimento, ampliando suas capacidades cognitivas.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização do brincar como elemento estruturante da Educação Infantil. A BNCC reconhece o brincar como direito da criança e como forma essencial de aprendizagem, pois por meio dele a criança experimenta, imagina e cria significados. Dessa forma, o ensino de Ciências deve estar integrado às atividades lúdicas, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso.

A aprendizagem em Ciências também contribui para o desenvolvimento de habilidades importantes, como a observação, a comparação, a análise e a resolução de problemas. Essas competências são fundamentais para a formação do pensamento científico e para o desenvolvimento da autonomia da criança, permitindo que ela participe ativamente do processo de construção do conhecimento.

Além disso, o ensino de Ciências favorece a construção de valores relacionados ao cuidado com o meio ambiente, promovendo atitudes de respeito e responsabilidade. Ao interagir com a natureza e compreender sua importância, a criança desenvolve uma consciência ambiental que será essencial para sua formação como cidadã.

Outro ponto importante é que o ensino de Ciências possibilita o desenvolvimento da criatividade, pois incentiva a criança a explorar diferentes possibilidades e a formular hipóteses sobre o mundo ao seu redor. Essa capacidade de imaginar e testar ideias é fundamental para o desenvolvimento do pensamento inovador e crítico.

Nesse contexto, o papel do professor é essencial, pois ele deve atuar como mediador do processo de aprendizagem, organizando situações que estimulem a curiosidade e a investigação. Sua atuação deve ser intencional e planejada, garantindo que as experiências propostas contribuam efetivamente para o desenvolvimento das crianças.

Além disso, a prática pedagógica deve considerar a realidade e o contexto em que as crianças estão inseridas, valorizando seus conhecimentos prévios e suas vivências. Essa abordagem torna o ensino mais significativo e favorece a construção de aprendizagens contextualizadas.

A integração entre diferentes áreas do conhecimento também se mostra relevante no ensino de Ciências, uma vez que permite uma compreensão mais ampla da realidade. Ao articular diferentes saberes, o professor contribui para a construção de um conhecimento mais completo e significativo.

Outro fator importante está relacionado à necessidade de formação continuada dos professores, garantindo que estejam preparados para desenvolver práticas pedagógicas alinhadas às orientações da BNCC. O constante aperfeiçoamento profissional é fundamental para a qualidade do ensino.

Diante dessas considerações, torna-se evidente a importância de repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, especialmente no que se refere ao ensino de Ciências. É necessário promover experiências que estimulem a investigação, a curiosidade e a participação ativa da criança.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar a contribuição da BNCC para o ensino de Ciências na Educação Infantil, destacando suas implicações para a prática pedagógica e para o desenvolvimento integral da criança, considerando-a como sujeito ativo e protagonista no processo de aprendizagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a proposta da BNCC para o ensino de Ciências na Educação Infantil;
- Analisar a importância da investigação e da experimentação no processo de aprendizagem;
- Identificar o papel do professor como mediador do conhecimento;
- Refletir sobre o uso da ludicidade no ensino de Ciências;
- Discutir a construção de valores ambientais na infância;
- Analisar práticas pedagógicas alinhadas aos campos de experiências.

DESENVOLVIMENTO

O ensino de Ciências na Educação Infantil deve estar fundamentado na curiosidade natural da criança e em suas interações com o ambiente, permitindo que ela explore, observe e construa conhecimentos a partir de suas experiências. Nesse sentido, a BNCC propõe práticas pedagógicas baseadas na investigação e na experimentação, valorizando a participação ativa da criança e reconhecendo-a como sujeito capaz de interpretar e transformar o meio em que vive. Esse enfoque amplia o papel do ensino de Ciências, que passa a ser compreendido como um processo dinâmico de construção do conhecimento e não apenas como a transmissão de conteúdos prontos.

Ao explorar o ambiente, a criança desenvolve habilidades essenciais, como a observação, a comparação e a classificação, que são fundamentais para a construção do pensamento científico. Essas experiências possibilitam que ela estabeleça relações entre fenômenos naturais, compreendendo gradativamente processos e transformações que ocorrem ao seu redor. Esse contato direto com o mundo favorece a construção de significados e permite que o aprendizado seja mais contextualizado, aproximando o conhecimento científico da realidade vivida pela criança.

Piaget (1998) destaca que o conhecimento é construído a partir da ação da criança sobre o meio, evidenciando a importância das atividades práticas no processo educativo. Ao manipular objetos, observar fenômenos e realizar experimentações simples, a criança constrói esquemas mentais que contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da compreensão do mundo. Dessa forma, o ensino de Ciências deve proporcionar experiências concretas que favoreçam o aprendizado significativo e progressivo.

De acordo com Vygotsky (2007), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações sociais, sendo a mediação do professor um fator determinante nesse processo. O educador deve criar situações que estimulem o diálogo, a cooperação e a troca de experiências entre as crianças. Essas interações contribuem para a construção coletiva do conhecimento e ampliam as possibilidades de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento das funções cognitivas superiores.

A linguagem também desempenha papel fundamental no ensino de Ciências, pois permite que a criança organize seu pensamento e comunique suas descobertas. Ao relatar suas experiências, formular hipóteses e participar de discussões, ela desenvolve habilidades importantes relacionadas à comunicação e à argumentação. Esse processo contribui para a construção do pensamento científico e para o desenvolvimento integral da criança.

Freire (1996) afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção, reforçando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a autonomia do aluno. Nesse sentido, o ensino de Ciências deve incentivar a investigação, permitindo que a criança explore, questione e construa respostas a partir de suas próprias experiências e reflexões, tornando-se protagonista do processo educativo.

A ludicidade é um elemento essencial no ensino de Ciências, especialmente na Educação Infantil, pois torna o aprendizado mais significativo e motivador. Brincadeiras, jogos e atividades experimentais permitem que a criança vivencie conceitos científicos de forma prazerosa, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. O caráter lúdico das atividades contribui para aumentar o interesse e o envolvimento das crianças.

Kishimoto (2011) ressalta que o brincar é uma forma privilegiada de aprendizagem na infância, pois integra diferentes dimensões do desenvolvimento. Nesse contexto, o ensino de Ciências deve incorporar atividades lúdicas que estimulem a criatividade e a curiosidade. Ao brincar, a criança experimenta, testa hipóteses e constrói conhecimentos de forma espontânea e significativa.

Outro aspecto importante refere-se à resolução de problemas, que permite à criança desenvolver habilidades cognitivas avançadas. Ao enfrentar desafios e buscar soluções, ela aprende a analisar situações, elaborar estratégias e tomar decisões. Esse processo fortalece o pensamento crítico e contribui para a formação de indivíduos mais autônomos e reflexivos.

A BNCC enfatiza a importância de experiências investigativas, nas quais a criança é incentivada a levantar hipóteses e buscar respostas para suas dúvidas. Esse tipo de prática favorece o desenvolvimento de atitudes científicas, como a curiosidade, a persistência e o interesse pela

descoberta, contribuindo para a formação de um pensamento investigativo desde os primeiros anos de escolarização.

Além disso, o ensino de Ciências desempenha um papel fundamental na formação de valores ambientais. Ao explorar o meio ambiente e compreender suas características, a criança desenvolve atitudes de respeito e cuidado com a natureza. Essa conscientização é essencial para a formação de cidadãos responsáveis e comprometidos com a sustentabilidade.

A compreensão das transformações que ocorrem no ambiente permite que a criança perceba mudanças e estabeleça relações de causa e efeito. Ao observar fenômenos como o crescimento das plantas ou as mudanças climáticas, ela desenvolve habilidades cognitivas importantes e constrói uma visão mais ampla do mundo.

A interdisciplinaridade também se destaca como um elemento importante no ensino de Ciências, pois permite a integração entre diferentes áreas do conhecimento. Na Educação Infantil, os conteúdos não são trabalhados de forma isolada, mas articulados aos campos de experiências, favorecendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

A participação ativa da criança no processo de aprendizagem contribui para o desenvolvimento de sua autonomia e autoestima. Ao se envolver nas atividades e perceber seus avanços, ela se torna mais confiante e motivada, o que impacta positivamente seu desempenho escolar e seu desenvolvimento pessoal.

A avaliação deve ser contínua e formativa, considerando o processo de aprendizagem e não apenas os resultados. O professor deve observar as interações, as produções e as estratégias utilizadas pelas crianças, utilizando essas informações para orientar sua prática pedagógica e promover intervenções mais eficazes.

A organização do ambiente educativo também é um fator relevante para o ensino de Ciências. Espaços que estimulam a curiosidade, com materiais variados e acessíveis, favorecem a exploração e a experimentação. Esses ambientes contribuem para tornar o aprendizado mais dinâmico e significativo.

O professor desempenha papel essencial como mediador do processo educativo, sendo responsável por planejar atividades que estimulem a investigação e a curiosidade. Sua atuação deve ser intencional e alinhada às orientações da BNCC, garantindo que o ensino de Ciências contribua efetivamente para o desenvolvimento da criança.

A integração entre teoria e prática possibilita que a criança compreenda os conteúdos de forma mais concreta e significativa. Ao relacionar o conhecimento científico com situações do cotidiano, o aprendizado torna-se mais acessível e relevante para a criança.

Outro ponto relevante é o desenvolvimento da autonomia, que é fortalecido por meio da participação ativa nas atividades investigativas. Ao tomar decisões e testar hipóteses, a criança desenvolve habilidades importantes para sua formação acadêmica e pessoal, tornando-se mais independente e participativa.

As experiências em Ciências também contribuem para o desenvolvimento da criatividade, pois incentivam a exploração de diferentes possibilidades e a elaboração de soluções inovadoras. Esse processo estimula o pensamento divergente e amplia as capacidades cognitivas da criança.

A construção do pensamento científico ocorre de forma gradual, a partir das vivências e experiências da criança. O professor deve respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, oferecendo oportunidades diversificadas que atendam às suas necessidades e potencialidades, garantindo um ensino inclusivo.

A escuta atenta do professor é fundamental para o desenvolvimento das atividades, pois permite valorizar as ideias e questionamentos das crianças. Essa postura contribui para tornar o ensino mais significativo e favorece a construção de conhecimentos a partir da realidade dos alunos.

O uso de diferentes materiais pedagógicos amplia as possibilidades de aprendizagem, permitindo que a criança explore texturas, formas e propriedades dos objetos. Essa vivência sensorial contribui para o desenvolvimento cognitivo e para a compreensão de conceitos científicos.

Além disso, as práticas investigativas estimulam a persistência, pois a criança aprende a lidar com desafios e a superar dificuldades durante o processo de aprendizagem. Esse aspecto é fundamental para a construção da autonomia e da confiança.

O ensino de Ciências também contribui para o desenvolvimento da consciência social, pois permite que a criança compreenda sua relação com o meio ambiente e com a sociedade. Essa compreensão é essencial para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Por fim, destaca-se que o ensino de Ciências na Educação Infantil, quando desenvolvido de forma investigativa, lúdica e contextualizada, contribui significativamente para a formação integral da criança, promovendo o desenvolvimento de habilidades que serão fundamentais ao longo de toda sua trajetória escolar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada neste estudo demonstra que a Base Nacional Comum Curricular constitui um importante avanço na organização do ensino de Ciências na Educação Infantil, ao valorizar práticas pedagógicas que incentivam a investigação, a experimentação e o protagonismo das crianças no processo de aprendizagem.

Percebe-se que, quando o ensino de Ciências é desenvolvido de maneira contextualizada e significativa, contribui diretamente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, além de favorecer a construção do pensamento crítico desde a infância.

Nesse contexto, o papel do professor como mediador é fundamental para o sucesso do processo educativo, sendo responsável por planejar e conduzir atividades intencionais alinhadas às diretrizes da BNCC. A ludicidade também se destaca como elemento essencial, tornando o aprendizado mais dinâmico, atrativo e capaz de promover maior envolvimento dos alunos.

Além disso, destaca-se a importância da formação de valores relacionados ao meio ambiente, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e responsável. Assim, conclui-se que o

ensino de Ciências deve ser valorizado na Educação Infantil, integrado ao currículo e apoiado por uma formação continuada dos professores, a fim de garantir práticas pedagógicas inovadoras e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação, 2017.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 2011.
- PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

COM O OLHAR NO PROFESSOR: A ARTETERAPIA COMO PREVENÇÃO PARA A DESMOTIVAÇÃO DOCENTE E FRACASSO ESCOLAR



FOCUSING ON THE TEACHER: ART THERAPY AS PREVENTION FOR TEACHER DEMOTIVATION AND SCHOOL FAILURE

FABÍOLA LOPES DE AMORIM BRITO

Ensino médio com magistério pelo CEFAM Guarulhos (2002). Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade de Guarulhos (2006) e Pedagogia pela Universidade de Guarulhos (2010). Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal de São Carlos (2014).

RESUMO

Transformações na visão sobre a escola e na função do professor, dificuldades nas relações interpessoais, promoção contínua, entre outros aspectos, representam os obstáculos enfrentados pelos educadores na atualidade. Esses desafios vêm contribuindo para um crescente desânimo entre os profissionais da educação, resultando em uma certa desistência da prática pedagógica, que pode ser vista como uma forma de doença ocupacional, além de levar ao insucesso escolar. Este artigo tem como objetivo descrever a realidade da Síndrome de Burnout e sugerir a Arteterapia como uma alternativa terapêutica para ajudar a restaurar a dignidade dos professores que se encontram em estado de exaustão, por meio de processos de autodescoberta e transformação pessoal.

Palavras-chave: Prevenção; Pedagógico; Arteterapia.

ABSTRACT

Shifting perspectives on the school and the teacher's role, difficulties in interpersonal relationships, and policies of continuous student promotion—among other factors—represent the obstacles educators face today. These challenges contribute to growing demoralization among education professionals, leading to a form of withdrawal from pedagogical practice that can be viewed as an occupational illness, as well as resulting in poor academic outcomes. This article aims to describe the reality of Burnout Syndrome and

propose Art Therapy as a therapeutic alternative to help restore the dignity of teachers suffering from exhaustion through processes of self-discovery and personal transformation.

Keywords: Prevention; Pedagogical; Art Therapy.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa analisar a Síndrome de Burnout nos professores, investigando suas origens e efeitos, além de sugerir abordagens de Arteterapia como uma forma de tratamento para essa condição.

Considerando que o indivíduo não pode ser separado de sua atuação profissional, esta pesquisa busca explorar aspectos da subjetividade dos educadores: suas incertezas, temores e ansiedades que influenciam seu desempenho no processo de ensino. Para o professor, é quase inviável desvincular sua vida pessoal de sua atuação profissional, uma vez que suas crenças, princípios e ideais moldarão tanto sua prática quanto sua compreensão do que significa educar. Assim, a inquietação do docente acaba se refletindo em seus estudantes, já que, desmotivados e, muitas vezes, afetados por problemas emocionais, os educadores acabam se distanciando do processo educativo, resultando em faltas, falta de planejamento e desinteresse pelos alunos.

Burnout é uma condição resultante de um estresse prolongado no ambiente de trabalho que impacta os profissionais e a maneira como interagem com seu local de trabalho. A Síndrome de Burnout é especialmente comum entre aqueles que atuam em funções de assistência, onde é necessário um alto envolvimento nas relações interpessoais, como é o caso dos educadores. O crescente número de professores afastados devido a essa condição a cada ano torna a prevenção dessa síndrome uma necessidade premente.

Com o passar do tempo, é comum que os docentes percam a motivação, se sintam sobrecarregados e estressados, chegando até a desistir, mesmo que sem perceber. Os sinais dessa situação nos educadores incluem a diminuição da autoestima, o desgaste emocional, o aparecimento de reações inapropriadas em relação aos alunos (como irritação, indiferença, cinismo e afastamento), a queda na eficiência e na satisfação com o trabalho, o surgimento de questões psicossomáticas e a ausência frequente.

Formamos, assim, um ciclo prejudicial. A enfermidade e a subsequente renúncia do educador são um reflexo do abandono enfrentado por nossas instituições de ensino. Em contrapartida, o estudante, ao não encontrar significado na escola, perde o interesse e reage à negligência que recebe por meio de comportamentos indisciplinados e atos de violência.

É imprescindível considerar as causas e métodos de prevenção dessa Síndrome, reconhecida pela Organização Mundial da Saúde como uma enfermidade comum na estrutura social do trabalho. Diversas abordagens ligadas à Arteterapia têm se mostrado efetivas, pois, por meio da expressão criativa, permitem que o educador reforce sua autoconfiança, amplie suas capacidades criativas, diminua seus níveis de ansiedade e melhore suas interações, tanto no ambiente educacional quanto fora dele.

A Arteterapia tem proporcionado aos participantes a oportunidade de lidar com suas dificuldades, conflitos, medos e angústias de uma maneira menos dolorosa. Essa abordagem se apresenta como um recurso eficiente para direcionar positivamente os aspectos relacionados ao adoecimento mental, além de auxiliar na resolução de conflitos pessoais e familiares. Observa-se uma redução nos impactos negativos de natureza afetiva e emocional que frequentemente acompanham a doença, incluindo angústia, estresse, medo, agressividade, isolamento social e apatia, entre outros.

DESENVOLVIMENTO

Recentemente, a população do Brasil tem observado uma situação alarmante de descontentamento na educação, onde uma significativa parte dos professores se encontra insatisfeita sem ânimo e decepcionada, acaba abandonando sua função como professora (ESTEVE, 1992).

Codo (1999) esclarece esse fenômeno ao dividir a desistência dos educadores em duas categorias. A primeira abrange os afastamentos temporários, como faltas e licenças, e os afastamentos definitivos, que correspondem à escolha drástica de se demitir da posição de professor. De acordo com Codo (1999, p. 71), “o distanciamento físico do local de trabalho possibilita ao professor encontrar equilíbrio ao se afastar das dificuldades que geram os conflitos que está enfrentando”.

A postura desanimada do professor pode gerar impactos negativos profundos em seus estudantes, repassando sua falta de motivação para o grupo. Quantos estudantes têm a habilidade de se impulsionar por conta própria em busca do conhecimento?

Esse é um dos fatores mais significativos que contribuem para o panorama de insucesso educacional que enfrentamos atualmente. É fundamental destacar que esse tipo de desistência não ocorre de maneira deliberada; o educador se comporta dessa forma devido a uma condição médica conhecida por muitos como Síndrome de Burnout.

Conforme afirmam Levy e Sobrinho (2010), a síndrome de Burnout é caracterizada pela perda de significado na conexão do trabalhador com sua atividade profissional, levando à sensação de que nada tem valor e que todo esforço parece em vão.

Conforme afirmam Levy e Sobrinho (2010), a enfermidade inclui três aspectos: a exaustão emocional, que ocorre quando os educadores não conseguem mais oferecer seu afeto, uma vez que sentem que suas energias e recursos emocionais estão esgotados devido ao convívio diário com os

desafios; a despersonalização, caracterizada pelo surgimento de sentimentos negativos e uma postura cínica; e, por último, a ausência de envolvimento pessoal nas atividades laborais, que indica uma “evolução negativa” que impacta suas habilidades de interação com os colegas de trabalho.

Um outro elemento que aumenta a frequência da síndrome é o extenso tempo investido nos estudantes, que muitas vezes se veem em contextos difíceis, resultando em uma interação pessoal marcada pela frustração, apreensão e estresse emocional (BORDINGNON, 2002).

A Síndrome de Burnout não pode ser confundida com estresse, uma vez que são conceitos distintos. Especialistas que consideram a Síndrome de Burnout como algo diferente do estresse afirmam que a primeira se manifesta por comportamentos e reações negativas voltadas para os usuários, enquanto a segunda se refere a um esgotamento pessoal que afeta a vida do indivíduo, sem que isso esteja necessariamente relacionado com sua atividade profissional (CODO, 1999).

Levy e Sobrinho (2010) afirmam que, no começo de um emprego, o indivíduo não demonstra a doença; em vez disso, mostra entusiasmo e contentamento. No entanto, com o passar do tempo, essas emoções começam a ser trocadas por irritação, preocupação e frustração. O indivíduo percebe que está enfrentando uma crise de natureza pessoal. Assim, a exaustão emocional se manifesta como o primeiro componente da síndrome.

Segundo Moura (1997), aborda-se aqui, de forma mais específica, o componente da despersonalização. Um certo afastamento emocional característico desse sintoma pode ser benéfico para preservar a saúde do indivíduo, mas pode resultar em prejuízo no desempenho, causar a percepção de ineficiência e diminuir a sensação de sucesso profissional, além de um baixo grau de comprometimento pessoal nas atividades laborais.

Segundo Bordingnon (1997), a atuação como professor é afetada por diversos fatores desmotivadores que se originam do contexto profissional e da estrutura escolar. Entre esses fatores estão: a interação com os estudantes e a sua falta de motivação; o tipo de jornada laboral; a carga excessiva de trabalho, que envolve não apenas as horas dedicadas, mas também aspectos como a relação entre alunos e professores; o sistema de horários; o grau de comprometimento com os alunos e a escassez de funcionários; a presença de conflitos e ambiguidades nas funções, além da desajuste entre formação acadêmica e crescimento profissional; o ambiente organizacional e a coordenação com as exigências da administração, supervisão e a arquitetura organizacional do ambiente de trabalho, ansiedade e pressão psicológica (BORDINGNON, 2002).

A Síndrome de Burnout não pode ser equiparada ao estresse, uma vez que se referem a ideias distintas. Os especialistas que sustentam a ideia de que a Síndrome de Burnout é distinta do estresse argumentam que a primeira se manifesta por comportamentos e posturas negativas em relação às pessoas atendidas, enquanto o estresse se caracteriza por uma exaustão pessoal que afeta a vida do sujeito, sem estar necessariamente ligada a suas interações no ambiente de trabalho (CODO, 1999).

Levy e Sobrinho (2010) destacam que, no início de uma nova atividade, o indivíduo não demonstra sinais de enfermidade; pelo contrário, exibe entusiasmo e contentamento. Contudo, com o tempo, essas emoções positivas são progressivamente trocadas por frustração, inquietação e irritação.

O sujeito passa a perceber que está passando por uma crise de natureza pessoal. Dessa forma, a exaustão emocional se configura como o primeiro aspecto da síndrome.

De acordo com Moura (1997), o foco recai sobre o conceito de despersonalização. Um certo grau de afastamento emocional associado a esse sintoma pode ser benéfico para preservar a saúde do indivíduo. No entanto, isso pode resultar em prejuízos ao desempenho, gerar uma sensação de ineficácia e ocasionar uma diminuição da satisfação profissional, além de um engajamento pessoal reduzido nas atividades laborais.

Segundo Bordingnon (1997), a atividade profissional do educador enfrenta diversos fatores desmotivadores, que são específicos do seu ambiente de trabalho e da estrutura escolar. Dentre esses fatores estão: a interação com os estudantes e a sua baixa motivação; a carga horária de trabalho; a excessiva quantidade de tarefas, que abrange não apenas o tempo dedicado, mas também outros aspectos, como a relação entre alunos e professores; a sistemática de horários; o grau de compromisso com os estudantes e a escassez de pessoal; os conflitos e incertezas nos papéis desempenhados, bem como a disparidade entre formação e desenvolvimento profissional; o clima da organização e a articulação com as exigências da administração, supervisão e a configuração organizacional do ambiente de trabalho.

A forma como a administração escolar é entendida na instituição de ensino desempenha um papel importante na evolução profissional dos docentes.

Bordignon (1997) destaca que muitas pessoas veem as instituições de ensino como se fossem empresas, defendendo que elas devem ser geridas da mesma forma. Nesse contexto, a administração adota um modelo burocrático, onde as preocupações gerenciais estão predominantemente voltadas para aspectos técnicos por meio da lógica administrativa.

Conforme Serbino (1994), esse modelo se baseia nas teorias clássicas de organização, que possuem uma concepção cartesiana. Seus princípios fundamentais incluem a racionalização, a produtividade, a especialização e o controle. Nesse contexto, as estruturas organizacionais são representadas por organogramas em forma de pirâmide, onde o poder se concentra no topo e as responsabilidades estão na base. Os ambientes de trabalho são divididos em compartimentos, refletindo o poder, a divisão das tarefas e a burocracia nas interações. As rotinas estabelecidas não aceitam desafios, assegurando a uniformidade de um produto que é padronizado e fabricado em larga escala. A avaliação desse produto ocorre por meio de ferramentas de medição e classificação. Dentro desse modelo, a avaliação desempenha um papel significativo, fundamentando-se nos padrões de qualidade associados ao funcionalismo.

Thurler (2001) afirma que, embora a LDB promova a gestão democrática, a maior parte das escolas brasileiras ainda segue um modelo de autoridade burocrática. Semelhante à administração de uma empresa, as questões administrativas e burocráticas ganham mais importância do que um projeto pedagógico eficaz que assegure o aprendizado dos alunos, relegando os apoios técnico-pedagógicos aos professores a um segundo plano. As decisões são limitadas à gestão, sem espaço para a participação dos funcionários. Como resultado, tanto professores quanto funcionários realizam tarefas

já estabelecidas, sem oportunidades para questionamentos, sugestões ou apoio técnico-pedagógico. Dessa forma, suas atividades se tornam uma série de rotinas a serem seguidas de forma mecânica e individualizada.

Conforme apontado por Cunha (2003), é claro que esse tipo de gestão impacta as interações entre os colaboradores. As instituições de ensino frequentemente se assemelham a um cenário de conflitos, onde a presença de ressentimento, rivalidade e falta de autoconfiança se torna corriqueira, causando um desconforto e uma certa alienação no espaço escolar. Assim, os docentes acabam limitando suas relações apenas aos alunos.

Em outro contexto, um aspecto que contribui para a falta de motivação é a fase delicada da história da educação em que nos encontramos, onde o ambiente em que os educadores atuam muda de forma rápida e intensa, alterando os objetivos da escola e da prática pedagógica.

De acordo com Torres (2006), vivemos na era da Sociedade da Informação, caracterizada por sua complexidade, contradições e um excesso de informações disponíveis. Os estudantes são diferentes hoje em dia, suas necessidades evoluíram, e instituições como a família e a escola também passaram por transformações, adotando ciclos de aprendizagem em vez do sistema tradicional de séries. Portanto, é inadequado lecionar da mesma maneira que se fazia duas décadas atrás; é essencial que o docente busque atualização. A essência e as demandas da profissão de professor sofreram grandes mudanças ao longo do tempo, entretanto, os currículos dos programas de Licenciatura e dos cursos de formação contínua carecem dessa atenção. Segundo Hargreaves (2004), é fundamental que o educador esteja atento às transformações sociais e busque adquirir novas habilidades ou até novas formas de raciocínio e compreensão.

São muitos os exemplos: é fundamental que o educador contemporâneo desenvolva um pensamento crítico e consiga distinguir o que deve ser ensinado do que não tem relevância, ao invés de se limitar a reproduzir o conteúdo dos livros didáticos. Além disso, é essencial que os professores atendam às demandas dos alunos com necessidades especiais, que agora têm a oportunidade de estudar em instituições regulares. A forma de avaliação passou por transformações, e as estratégias para realizá-la devem ser diversificadas.

Conforme observa Fontoura (1992), um fator adicional que provoca estresse é a nova visão sobre família. Com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, frequentemente a responsabilidade de educar as crianças – que anteriormente era exclusiva da mãe – foi transferida para os professores. A compreensão de normas coletivas, a divisão de deveres, a colaboração e a solidariedade tornaram-se valores que, inevitavelmente, passaram a ser atribuídos às instituições de ensino.

A combinação do colapso da autoridade, a apatia das famílias e as influências externas faz com que a violência nas escolas atinja níveis sem precedentes.

Entre os educadores, a reclamação é comum: há menção a estudantes que demonstram total desrespeito pela autoridade de professores, funcionários e colegas. Eles atacam outros alunos verbalmente ou fisicamente e desafiam os fundamentos essenciais da convivência e da administração

escolar, desrespeitando as regras institucionais, conforme apontado por Moura (1997).

Esses são exemplos das novas abordagens que os educadores precisam adotar. Contudo, essa adaptação não ocorre de maneira espontânea, pois muitos professores se sentem inseguros e até desanimados para alterar métodos que utilizam há tanto tempo.

A habilidade das pessoas de se libertarem de valores e ideias profundamente arraigadas, que influenciam ações e comportamentos, é restringida pelo medo e pela dúvida. Dessa forma, os educadores enfrentam desafios ao tentarem ensinar algo diferente do que já foi assimilado e da maneira como foi aprendido. Sem dúvida, transformações acontecem, mas a um ritmo consideravelmente mais lento do que o necessário para acompanhar as evoluções que acontecem fora do ambiente escolar.

Esses conflitos os fazem sentir-se frustrados e inferiorizados, além de provocar incertezas, o que pode levar ao surgimento da Síndrome de Burnout.

Discutem-se diferentes perspectivas sobre o assunto, sugerem-se alterações nas atividades diárias, a prática de exercícios físicos, um aumento no tempo destinado ao lazer e diversão, ou até a suplementação com vitaminas. Vários especialistas afirmam que essa visão está equivocada, pois o indivíduo tende a pensar que se trata apenas de uma situação passageira e que a solução é inteiramente sua (PEREIRA, 2002).

No entanto, é importante notar que o Burnout não é apenas um desafio enfrentado pelos indivíduos, mas também está intimamente relacionado ao ambiente de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bem-estar, emprego e ensino. As pessoas costumam escutar a ligação entre esses conceitos em falas políticas ou em manifestações desse tipo. É uma tríade que sustenta a edificação e o progresso de uma sociedade e de um país.

O planeta vive um período de mudanças rápidas e de grande importância. As inovações tecnológicas, a globalização, a modificação das leis, a crescente competitividade no mercado, além de alterações nas questões éticas, nos valores pessoais e sociais, bem como na economia e na política, impacta profundamente a vida das pessoas. Os indivíduos buscam maneiras de lidar com esses desafios, seja por meio da criação ou da adaptação, com o objetivo de preservar sua saúde física, emocional e social.

A Arteterapia pode ser um recurso valioso para professores que enfrentam a Síndrome de Burnout, pois oferece uma forma eficaz de direcionar as questões relacionadas à saúde mental de maneira construtiva. Desde tempos antigos, a arte tem sido uma companheira do ser humano. Além de refletir a realidade social, ela também possui um aspecto terapêutico. E, por meio da prática artística, as pessoas podem se expressar sem a necessidade de articular verbalmente seus sentimentos, servindo como um caminho para compreender suas vivências. Ao criar, uma conexão interna se estabelece, favorecendo importantes vínculos na busca por resolver conflitos.

REFERÊNCIAS

- BORDIGNON, G. **Paradigmas na Gestão da Educação: Algumas Reflexões**. In: Cadernos Linhas Críticas, Jan. 1997, n. 54, p.14 -19.
- _____. **O Abandono do Magistério: Vínculos e Rupturas com Trabalho Docente**. In: Psicol. USP. Abr. 2002, v.13, p. 28-31.
- BROWN, D. **Arte Terapia: fundamentos**. São Paulo: Vitória Régia, 2000.
- CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CUNHA, A. C. **Formação profissional e construção da identidade dos profissionais da educação**. Educação em Revista: Universidade Estadual Paulista. Marília: Unesp Publicações. Dez. 2003, n.4.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições, 1992.
- FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.
- FONTOURA, M. M. **Fico ou vou-me embora?** In: NÓVOA, Antonio (org.). Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1992.
- HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- LEVY, G.; SOBRINHO, F. N. **A Síndrome de Burnout em Professores do Ensino Regular: Pesquisa Reflexões e Enfretamento**. Rio de Janeiro: Editora Cognitiva, 2010.
- MOURA, E. P. G. **Saúde mental e trabalho**. Esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas - RS. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1997.
- SERBINO, R. V. **Formação de Professores**. São Paulo: Unesp, 1994.
- PEREIRA, A. M. T. B. **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2002.
- TORRES, J. S. **A desmotivação dos professores**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2006.
- THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- VASCONCELLOS, F. **Os caminhos do tratamento**. São Paulo: Ediouro, Revista Viver Mente&Cérebro, Ano XIV, nº 160, 2006.
- VALLADARES, A. C. A. **Arteterapia com crianças hospitalizadas**. Ribeirão Preto: USP/ Faculdade de Enfermagem de Ribeirão Preto, 2003.

A IMPORTÂNCIA DA MOTRICIDADE LIVRE DOS BEBÊS NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF FREE MOTOR DEVELOPMENT FOR BABIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION CENTERS



FLÁVIA COUTINHO DA SILVA LÚCIO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sumaré (2018); Especialista em Educação Especial em Deficiência Auditiva pela Faculdade Campos Elíseos (2020); Professora de Educação Infantil – no CEI Maria Cursi.

RESUMO

A motricidade livre do bebê constitui temática relevante a ser colocada em evidência nos Centros de Educação Infantil. Com o intuito de assegurar práticas que respeitem o desenvolvimento infantil em sua singularidade, por meio da valorização da sua atividade autônoma. Dessa forma, parte-se do entendimento do papel do adulto centrar-se em organizar ambientes acolhedores, seguros e desafiadores, que favoreçam movimentos espontâneos, conquistados progressivamente pelo próprio bebê, considerando que, em condições orgânicas e neurológicas saudáveis, não necessitam de antecipações motoras, pois se sentar, engatinhar e andar configuram etapas que emergem naturalmente. O presente artigo fundamenta-se nas contribuições teóricas de Falk, Gonzalez-Mena, Eyer, Le Boulch, Pikler, Kolyniak Filho, Rosa Neto, Freitas e Wallon, articulando tais referenciais a partir de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico. Defende-se, assim, a valorização dos movimentos autônomos em contextos educativos, que priorizem a individualidade infantil, assegurando o protagonismo dos bebês, a perceberem o seu corpo de forma integral, em seu processo de desenvolvimento.

Palavras-chave: Movimento Livre; Esquema corporal; Espontâneo.

ABSTRACT

Free motor skills in babies are a relevant topic to be highlighted in Early Childhood Education Centers. The aim is to ensure practices that respect the unique development of children, by valuing their autonomous activity. Therefore, this study starts from the understanding that the adult's role is to organize welcoming, safe, and challenging environments that favor spontaneous movements, progressively achieved by the baby themselves. It is considered that, under healthy organic and neurological conditions, they do not need motor anticipation, as sitting, crawling, and walking are stages that emerge naturally. This article is based on the theoretical contributions of Falk, Gonzalez-Mena, Eyer, Le Boulch, Pikler, Kolyniak Filho, Rosa Neto, Freitas, and Wallon, articulating these references through qualitative bibliographic research. Therefore, the importance of autonomous movements in educational contexts is advocated, prioritizing children's individuality and ensuring that babies take a leading role in perceiving their bodies holistically in their developmental process.

Keywords: Free Movement; Body Scheme; Spontaneous.

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa promover a reflexão e a discussão acerca da importância do respeito aos movimentos livres dos bebês nos Centros de Educação Infantil. Torna-se imprescindível repensar as práticas tradicionais que antecipam aquisições motoras por meio de dispositivos como andadores e cadeirinhas, desconsiderando o ritmo individual da criança.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a importância da motricidade livre, na primeira infância, dos bebês e crianças pequenas nos Centros de Educação Infantil, à luz das contribuições fundamentadas em obras clássicas de teóricos da psicomotricidade, reconhecidos no campo do desenvolvimento infantil e da abordagem Pikleriana.

Falk (2013) destaca que o bebê adquire a autoconsciência de seu corpo quando não é impedido de tomar iniciativas próprias, podendo expressar seus sentimentos por meio dele, isto é o bebê expressa-se pelo corpo todo. Falk (2008) pontua ainda que, o ambiente educativo promove um bom desenvolvimento da criança, levando em consideração às diferenças, as necessidades, a aceitação de si própria, que acontece por meio do respeito ao seu ritmo de desenvolvimento, favorecendo o seu protagonismo. Porém, quando um adulto intervém excessivamente no desenvolvimento dos bebês, conduzindo ou forçando os seus movimentos, pode causar prejuízo na consciência corporal e autonomia, levando à insegurança motora.

De acordo com Soares (2017apud SOARES; DICKEL, 2020), não é adequado ensinar ou antecipar posturas como se sentar e andar, pois tais conquistas devem ocorrer a partir das iniciativas da própria criança, respeitando seu ritmo e suas possibilidades. As autoras destacam ainda que a intervenção excessiva do adulto, ao apressar aquisições motoras ou induzir posições para as quais o bebê ainda não está preparado, pode prejudicar o desenvolvimento psicomotor. Situações como manter o bebê sentado com apoio de almofadas ou conduzi-lo pelas mãos para que ande antes de apresentar condições

próprias exemplificam práticas que desconsideram sua autonomia. Sob essa perspectiva, torna-se fundamental confiar na competência infantil, oferecendo condições seguras para que a criança vivencie, por meio de suas ações independentes, experiências corporais mais equilibradas e harmônicas.

Segundo Henri Wallon (1982), o desenvolvimento infantil não pode ser compreendido dissociado do meio em que a criança se insere, uma vez que suas aquisições resultam da interação constante entre organismo e ambiente.

Na perspectiva de João Batista Andreotti Gomes Tojal (1999), a motricidade humana deve ser entendida como expressão integrada da corporeidade, envolvendo intencionalidade e construção histórica do sujeito.

O ESQUEMA CORPORAL

Wallon (1982) define o esquema corporal como a percepção do corpo como eixo de comunicação entre si e com o meio, que constitui um elemento básico imprescindível para a formação da personalidade da criança, viabilizando a compreensão do seu mundo, aprimorando sua aprendizagem motora e cognitiva. Por meio das experiências e sensações realizadas com o corpo, o esquema corporal é elaborado progressivamente.

Le Boulch (1983) explica que:

“O esquema corporal pode ser considerado como uma intuição de conjunto ou de um conhecimento imediato que temos do nosso corpo em posição estática ou em movimento, na relação de suas diferentes partes entre si, sobretudo nas relações com o espaço e os objetos que nos circundam”.

Segundo Kolyniak Filho (2010): “É a partir do nascimento que os indivíduos passam a se organizar de forma motora, inicialmente a partir de movimentos reflexos como a sucção”.

Kolyniak Filho (2010) acrescenta que o movimento espontâneo permite que a criança experimente o mundo e interaja com ele de forma direta e significativa. Por meio da exploração motora, a criança constrói o conhecimento sobre o ambiente e sobre si mesma, desenvolve capacidades que vão além do físico, abrangendo aspectos emocionais e sociais. Ao desenvolver as suas próprias habilidades, o bebê consegue se movimentar e expressar-se.

A atuação motriz representa a forma primordial de comunicação e expressão. Rosa Neto (2002) considera o esquema corporal como referência fundamental para as múltiplas possibilidades de ação da criança. Além de organizar o movimento, sustenta a identidade, pois é pelo corpo que o bebê percebe e compreende o mundo, e por meio dele começa a se constituir como sujeito.

Freitas (2008) aponta que o conhecimento que a criança possui de seu próprio corpo constitui elemento indispensável para a formação de sua personalidade.

Para Le Boulch (1983), o esquema corporal é composto por etapas, a primeira é chamada de “corpo vivido” (até 3 anos) correspondente à fase de inteligência sensório motora descrita por Piaget. Conforme o bebê vai crescendo e o seu sistema nervoso amadurecendo, com a ampliação de suas experiências, vai aos poucos se diferenciando do meio ambiente. E, ao sentir a necessidade de movimentar-se cada vez mais vai ampliando sua experiência motora de forma espontânea. O conhecimento se estrutura a partir da ação, ao agir sobre o mundo com seu próprio corpo.

A intervenção excessiva do adulto no processo de aquisição motora pode comprometer a autonomia da criança, uma vez que antecipa conquistas que deveriam emergir da iniciativa própria do bebê. Ao ser colocado em posturas para as quais ainda não possui maturidade neuromotora, o bebê deixa de vivenciar etapas fundamentais de experimentação corporal, o que pode interferir na consolidação do esquema corporal e na autoconfiança (LE BOULCH, 1983).

Práticas pedagógicas tradicionais que priorizam a condução constante do movimento ou a antecipação de posturas podem gerar dependência do adulto e reduzir a iniciativa exploratória da criança. O desenvolvimento psicomotor pressupõe experiências ativas e integradas, nas quais o sujeito constrói progressivamente a consciência de seu corpo em interação com o espaço (WALLON, 1982; ROSA NETO, 2002).

Quando o ambiente institucional restringe a livre movimentação ou impõe estímulos dirigidos em excesso, pode-se comprometer a constituição da identidade corporal da criança, uma vez que o movimento não é apenas mecânico, mas expressão afetiva e social do sujeito (WALLON, 1982).

A MOTRICIDADE LIVRE

É importante que se reconheçam os benefícios da motricidade livre proporcionados aos bebês e crianças. Vários teóricos defendem esse propósito, a fim de possibilitar o desenvolvimento motor de modo integral, natural, respeitando seus ritmos, promovendo a autonomia.

A compreensão do movimento livre como fundamento do desenvolvimento infantil encontra respaldo na obra de Pikler, ao defender que a motricidade global da criança se organiza de maneira autônoma quando lhe são garantidas condições de liberdade e segurança. Para a autora, o bebê não necessita que o adulto antecipe posturas ou conduza seus movimentos, pois é na experiência espontânea que ele estrutura seu equilíbrio, coordenação e consciência corporal. Essa perspectiva reforça a ideia de que o desenvolvimento motor harmonioso resulta da ação própria da criança em interação com um ambiente preparado e uma relação estável com o adulto (PIKLER, 2000 apud COSTA, 2020).

Le Boulch (1983) frisa que o movimento livre é uma maneira natural de aprendizagem para a criança, possibilitando que ela perceba e controle seu corpo, desenvolvendo habilidades motoras e cognitivas de

forma articulada. Sob essa perspectiva, a liberdade para analisar o ambiente e seus próprios movimentos fomenta não apenas o desenvolvimento físico, mas também a autonomia e a confiança.

Ao abordarem o desenvolvimento motor na primeira infância, Gonzalez-Mena e Eyer (2014) dialogam com os estudos de Emmi Pikler para sustentar que o bebê é sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento. Nessa perspectiva, a aprendizagem motora não deve ser conduzida por intervenções que antecipem etapas, mas apoiada na liberdade de movimento e na observação atenta do que a criança já é capaz de realizar autonomamente.

Conforme Pikler (apud Gonzalez-Mena; Eyer, 2014, p. 145-146), o mais relevante não é a posição final alcançada, como se sentar ou ficar em pé, mas o processo pelo qual o bebê chega a essas conquistas. É no movimento de experimentar, tentar, reorganizar-se e persistir que se estruturam a competência corporal e a autoconfiança. Quando o adulto posiciona a criança em posturas que ela ainda não alcança sozinha ou a “resgata” constantemente diante de pequenos desafios, pode limitar experiências fundamentais de construção da autonomia.

Além disso, as autoras problematizam a cultura da pressa que valoriza marcos cronológicos e comparações entre bebês. À luz do pensamento pikleriano, o foco deve deslocar-se das metas padronizadas para a qualidade do uso das habilidades já adquiridas e para o progresso singular de cada criança. Assim, cabe ao adulto criar condições ambientais seguras e relações estáveis que favoreçam a iniciativa do bebê, respeitando seu tempo próprio de amadurecimento, PIKLER (apud GONZALEZ-MENA; EYER, 2014).

Wallon (1982) enfatiza que o movimento possui dimensão afetiva e social, sendo meio de comunicação e constituição da identidade. Para ele, a motricidade está profundamente ligada ao desenvolvimento afetivo da criança, sendo um meio de comunicação e interação com o outro. Assim, a liberdade de movimento contribui para o desenvolvimento de relações interpessoais e para a construção da identidade da criança.

Kolyniak Filho (2010) explica que o movimento espontâneo possibilita à criança experimentar o mundo de forma significativa, articulando percepção, emoção e cognição. Isto é, quando a criança se movimenta de forma espontânea, sem que o adulto determine cada gesto, ela não está apenas “gastando energia” ou brincando por brincar. Ao se mover livremente, ela experimenta o mundo com o corpo inteiro. Cada ação, como engatinhar, correr, subir, tocar ou empurrar, permite que ela perceba o espaço, os objetos e as pessoas ao seu redor.

Esse movimento envolve a percepção, porque a criança observa, sente texturas, distâncias, pesos e limites do próprio corpo. Envolve também a emoção, pois cada conquista corporal desperta alegria, curiosidade, medo ou surpresa. E envolve a cognição, já que, ao agir, ela pensa, ao testar hipóteses, resolve pequenos problemas e aprende sobre causa e efeito.

Assim, o movimento espontâneo integra sentir, pensar e agir. Não é algo separado da aprendizagem, é justamente uma das principais formas pelas quais a criança pequena constrói conhecimento e atribui significado às suas experiências.

Segundo Le Boulch (1983), a aquisição motora constitui um processo progressivo que depende da iniciativa da própria criança e da integração entre maturação neurológica e vivência corporal ativa. Além disso, ao compreender o movimento como dimensão constitutiva da afetividade e da identidade, WALLON (1982) aponta que a restrição ou o controle excessivo do corpo infantil pode repercutir não apenas no desenvolvimento motor, mas também na segurança emocional e na relação da criança com o outro. Dessa forma, práticas pedagógicas tradicionais que desconsideram o ritmo individual tendem a gerar dependência, passividade e menor iniciativa exploratória, reforçando a necessidade de ambientes institucionais que favoreçam a liberdade de movimento e a observação sensível por parte do adulto.

A compreensão da motricidade na primeira infância ultrapassa uma perspectiva meramente biológica ou mecanicista do movimento. Tojal (1999) propõe que a motricidade humana deve ser entendida como expressão integrada da corporeidade, constituindo-se em um processo adaptativo, intencional e relacional, no qual o sujeito age sobre o mundo e se constrói a partir dessa interação. Nessa perspectiva, o movimento não se reduz a respostas reflexas, mas revela uma organização interna que articula pensamento, emoção e ação. Ao relacionar essa concepção à abordagem de Emmi Pikler, observa-se que o movimento livre favorece a construção do esquema corporal, pois permite que o bebê experimente posturas e deslocamentos no seu próprio ritmo, desenvolvendo consciência progressiva de seu corpo no espaço. Conforme Falk (2022), ao respeitar a iniciativa motora da criança, o adulto contribui para que ela adquira segurança afetiva e confiança em suas próprias competências. Dessa forma, o desenvolvimento motor não é resultado de estimulação antecipada, mas de experiências corporais autônomas, mediadas por vínculos estáveis e por um ambiente preparado para a livre exploração.

A motricidade livre fundamenta-se na organização de ambientes seguros e estáveis, nos quais a criança possa explorar com autonomia. Conforme Judit Falk (2022), ao respeitar a iniciativa motora da criança, o adulto contribui para a construção da segurança afetiva e da confiança em suas próprias competências.

Segundo Falk (2011, p.48)

Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos. Por isso, tem necessidade de um espaço adaptado aos seus movimentos, de roupa que não atrapalhe, de um chão sólido e de brinquedos que motivem.

De que maneira o adulto pode despertar a atividade das crianças, de forma indireta, propiciando condições para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, emocional e psicomotor, de maneira equilibrada? Para Falk (2022, p.40), é importante respeitar o ritmo das habilidades motoras de cada criança, sem forçá-la aos movimentos e posturas que ainda não são desenvolvidos por si mesma, sendo indispensável, respeitar a sua maturidade e favorecer assim, a consciência de seu corpo e de seu entorno. Disponibilizar materiais diversos que promovam múltiplas oportunidades de descobertas, que correspondam ao interesse da criança e respeitando a sua maturidade funcional.

O respeito ao ritmo de maturação do bebê constitui princípio fundamental para o seu desenvolvimento integral, pois cada aquisição motora ocorre a partir de experiências espontâneas e autônomas. Nesse sentido, é imprescindível que o ambiente do CEI seja organizado de forma segura, ampla e estimulante, permitindo à criança movimentar-se livremente, explorar objetos adequados à sua faixa etária e construir gradualmente sua autonomia corporal (FALK, 2022).

O ambiente preparado, com chão firme e ausência de restrições desnecessárias, favorece a experimentação gradual de novas posturas e deslocamentos. O desenvolvimento motor, portanto, não resulta de estimulação antecipada, mas de experiências corporais autônomas, mediadas por vínculos estáveis. De acordo com Gonzalez-Mena e Eyer (2014), ao dialogarem com os estudos de Emmi Pikler, o desenvolvimento motor do bebê acontece de forma natural quando o adulto respeita seu ritmo e evita interferências desnecessárias. As autoras explicam que, quando não são colocados em posições que ainda não conseguem alcançar sozinhos, como se sentar ou ficar em pé antes do tempo, os bebês aprendem progressivamente a rolar, engatinhar, sentar-se e caminhar por iniciativa própria. Esse processo ocorre por meio da exploração ativa do próprio corpo e do ambiente, em experiências repetidas que fortalecem a autonomia e a autoconfiança.

Segundo as autoras, apoiar o bebê de costas, permitindo liberdade de movimento desde os primeiros meses, favorece a construção gradual de habilidades motoras sem restrições. A intervenção excessiva do adulto, ao antecipar etapas ou posicionar a criança de maneira artificial, pode comprometer a qualidade da aprendizagem motora, pois retira do bebê a oportunidade de experimentar, persistir e descobrir suas próprias competências (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 136-137).

Segundo Falk (2022), a interferência indevida do adulto poderia gerar um sentimento de dependência da criança, pois a impossibilitaria de ter o prazer de fazer sozinha e se sentir realizada, levando ao sentimento de frustração e abandono, quando o adulto não está por perto.

A organização do espaço no CEI deve favorecer a livre movimentação do bebê, com superfícies firmes, materiais acessíveis e ausência de intervenções desnecessárias do adulto, possibilitando que a criança desenvolva suas competências motoras de acordo com sua maturidade neurológica e emocional. O adulto, nesse contexto, assume papel de observador atento e garantidor de segurança, respeitando o tempo individual de cada criança (FALK, 2022; WALLON, 1982).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, compreendo que, como educadoras (es) e cidadãs(ãos), precisamos reconhecer que, ao promover a motricidade livre e o respeito à consciência corporal dos bebês, estamos contribuindo de forma significativa para seu desenvolvimento integral. Essa prática valoriza a infância e respeita o desenvolvimento infantil em suas diversas etapas e singularidades, reconhecendo o bebê como sujeito ativo de seu próprio processo de aprendizagem.

Este estudo evidenciou a importância do esquema corporal para o desenvolvimento integral, uma vez que possibilita ao bebê conhecer a si mesmo, reconhecer suas capacidades e também seus limites. A

construção interna da imagem corporal vai sendo estruturada por meio das experiências vividas no cotidiano, nas interações com o ambiente e nas explorações que realiza com o próprio corpo. As contribuições teóricas dos autores abordados nesta pesquisa, especialmente a perspectiva de Emmi Pikler, reforçam que o movimento livre é essencial, pois permite que os bebês coordenem suas ações com autonomia, autoconfiança, segurança e consciência corporal.

A movimentação e a expressão corporal configuram-se como formas primordiais de comunicação. Desde o nascimento, ao se movimentarem livremente, os bebês desenvolvem gradativamente o controle sobre o próprio corpo e ampliam suas possibilidades de interação com o meio. Ao perceber, sentir e experimentar o próprio corpo, o bebê estabelece relações com objetos, pessoas e com o mundo que o cerca. Por meio do movimento, expressa sentimentos, emoções e necessidades, constituindo-se subjetivamente nas relações que vivencia. Por meio do movimento, o bebê consegue expressar seus sentimentos, emoções.

Dessa maneira, a motricidade livre e espontânea mostra-se fundamental para o desenvolvimento integral, pois não favorece apenas a aquisição de habilidades motoras, mas também o fortalecimento das dimensões emocional, cognitiva e social. Ao explorar o ambiente com autonomia, o bebê constrói relações significativas e amplia sua capacidade de agir no mundo, o que evidencia a importância de um espaço seguro, organizado e intencionalmente planejado para a livre experimentação.

Por outro lado, a antecipação de posturas ou a restrição excessiva dos movimentos pode comprometer experiências essenciais para a consolidação da autonomia corporal. Tais práticas, muitas vezes sustentadas por uma cultura de aceleração do desenvolvimento, desconsideram os ritmos individuais e podem fragilizar a construção da autoconfiança. Assim, reafirma-se a necessidade de práticas pedagógicas alinhadas ao respeito à maturação infantil.

Nos Centros de Educação Infantil, torna-se imprescindível que as práticas pedagógicas valorizem o tempo da infância, reconhecendo os ritmos singulares de cada bebê e promovendo experiências corporais autônomas. Educar para a motricidade livre é, portanto, educar para a autonomia, para a confiança e para a constituição integral do sujeito de direitos.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Leila Oliveira. Educação, cuidado e desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos. São Paulo: Senac São Paulo, 2020.
- FALK, Judit (org.). Abordagem Pikler: educação infantil. 3. ed. São Paulo: Omnisciência, 2022.
- FALK, Judit. Bañando al bebé: el arte del cuidado. Budapeste: Asociación Pikler-Lóczy, 2013.
- FALK, Judit (ed.). Lóczy, educación infantil. Barcelona: Octaedro, 2008.
- FALK, Judit. Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

- FREITAS, N. K. Esquema corporal, imagem visual e representação do próprio corpo: questões teórico-conceituais. *Ciências & Cognição*, v. 13, n. 3, p. 318-324, 2008.
- GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- KOLYNIAC FILHO, Carol. Contribuições para o ensino em motricidade humana. *Discorpo*, São Paulo, n. 13, p. 27-39, 2002.
- KOLYNIAC FILHO, Carol. Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar. *Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 18, n. 17, p. 53-66, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a05.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2026.
- KOLYNIAC FILHO, João Carlos. Motricidade: uma perspectiva ontológica. São Paulo: EDUC, 2002.
- LE BOULCH, Jean. A educação pelo movimento: a psicogenética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ROSA NETO, Francisco. Manual de avaliação motora. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SOARES, Cintia Vailatti; DICKEL, Adriana. Além de fraldas e mamadeiras: contribuições da abordagem de Emmi Pikler à educação infantil. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.upf.br/server/api/core/bitstreams/49e2234e-6b56-4ce1-a539-729c73e0d40e/content>. Acesso em: 26 fev. 2026.
- TOJAL, João Batista Andreotti Gomes. Motricidade humana: o paradigma emergente. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.
- WALLON, Henri. A atividade proprioplástica. In: NADEL-BRULFERT, J.; WEREBE, M. J. G. (org.). Henri Wallon (antologia). São Paulo: Ática, 1986.
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- WALLON, Henri. Do acto ao pensamento. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

OS IMPACTOS DO RACISMO NO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA



THE IMPACTS OF RACISM ON THE PROCESS OF IDENTIFYING AND MONITORING STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

GABRIELA DOS SANTOS MARCELINO MAGALHÃES

Pedagoga desde 2012; Psicopedagoga Clínica e Institucional desde 2020; Especialista em Educação e Arte da Cultura Afro desde 2025

RESUMO

Este trabalho analisa os impactos do racismo no processo de identificação e acompanhamento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, considerando as relações entre desigualdade racial, inclusão escolar e acesso ao diagnóstico e ao suporte educacional. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo, desenvolvida a partir da análise de produções científicas nacionais e internacionais publicadas entre 2020 e 2025, com ênfase em estudos sobre racismo estrutural, autismo, escolarização e interseccionalidade. O estudo teve como objetivo compreender de que maneira o racismo interfere no reconhecimento precoce do TEA, no encaminhamento institucional e no acompanhamento escolar de estudantes negros autistas. Os resultados da análise evidenciaram que o racismo atua como fator estrutural no atraso diagnóstico, na invisibilização das necessidades desses estudantes e na limitação do acesso a serviços especializados e estratégias pedagógicas adequadas. Verificou-se ainda que a escola, embora possa desempenhar papel fundamental na identificação de sinais do transtorno e na promoção da inclusão, também pode reproduzir práticas excludentes quando desconsidera as dimensões raciais presentes na experiência escolar. Além disso, observou-se que as famílias, especialmente as mães, frequentemente assumem papel central na garantia de direitos, diante da insuficiência de respostas institucionais. Conclui-se que a inclusão de estudantes negros com TEA exige uma perspectiva interseccional, capaz de articular

educação, raça e deficiência, bem como o fortalecimento de políticas públicas, formação profissional e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e com a justiça social.

Palavras-chave: Racismo; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão escolar; Interseccionalidade; Diagnóstico.

ABSTRACT

This study analyzes the impacts of racism on the process of identification and monitoring of students with Autism Spectrum Disorder, considering the relationship between racial inequality, school inclusion, and access to diagnosis and educational support. It is a bibliographic study with a qualitative approach and an exploratory-descriptive nature, developed through the analysis of national and international scientific publications issued between 2020 and 2025, with emphasis on studies addressing structural racism, autism, schooling, and intersectionality. The objective of the study was to understand how racism interferes with the early recognition of ASD, institutional referral, and the school monitoring of Black autistic students. The results of the analysis showed that racism acts as a structural factor in delayed diagnosis, in the invisibility of these students' needs, and in the limitation of access to specialized services and appropriate pedagogical strategies. It was also found that the school, although it may play a fundamental role in identifying signs of the disorder and promoting inclusion, can also reproduce exclusionary practices when it disregards the racial dimensions present in the school experience. In addition, it was observed that families, especially mothers, often assume a central role in guaranteeing rights in the face of insufficient institutional responses. It is concluded that the inclusion of Black students with ASD requires an intersectional perspective capable of articulating education, race, and disability, as well as the strengthening of public policies, professional training, and pedagogical practices committed to equity and social justice.

Keywords: Racism. Autism Spectrum Disorder. School inclusion. Intersectionality. Diagnosis.

INTRODUÇÃO

O debate sobre o Transtorno do Espectro Autista tem ganhado maior visibilidade nos últimos anos, tanto em razão do avanço das pesquisas quanto da ampliação do reconhecimento social e institucional da necessidade de inclusão. No Brasil, os dados do Censo 2022 indicaram 2,4 milhões de pessoas com diagnóstico de TEA, o que reforça a relevância do tema no campo das políticas públicas, da educação e da saúde. Ao mesmo tempo, o crescimento numérico dos diagnósticos não significa, por si só, igualdade de acesso à identificação precoce, ao acompanhamento especializado e às condições efetivas de permanência escolar (Instituto brasileiro de geografia e estatística, 2025; Girianelli et al., 2023).

Nesse contexto, torna-se necessário compreender que o autismo não pode ser analisado de forma isolada das demais desigualdades sociais que atravessam a realidade brasileira. Estudos recentes têm

demonstrado que raça, classe e território interferem diretamente nas oportunidades de diagnóstico, tratamento e acompanhamento de pessoas autistas, revelando que o racismo estrutural também produz efeitos concretos no modo como estudantes negros com TEA são percebidos, acolhidos ou invisibilizados nos espaços educacionais. Essa discussão é ainda mais relevante quando se considera que a literatura internacional também aponta desigualdades raciais e étnicas na identificação do autismo e no acesso a recursos especializados (Gonçalves et al., 2025; Broder-Fingert; Mateo; Zuckerman, 2020; Liu et al., 2023).

Diante disso, este trabalho delimita-se à análise dos impactos do racismo no processo de identificação e acompanhamento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto educacional. Parte-se do seguinte problema de pesquisa: de que maneira o racismo interfere no reconhecimento precoce do TEA, no encaminhamento institucional e no acompanhamento escolar de estudantes negros autistas? Tal recorte justifica-se porque pesquisas recentes já vêm mostrando que as trajetórias escolares de estudantes negros autistas são atravessadas por marcadores simultâneos de deficiência, raça, diagnóstico e território, o que amplia processos de exclusão e dificulta o acesso a uma educação inclusiva efetiva (Gonçalves, 2025; Silveira, 2024).

Como hipóteses, considera-se, em primeiro lugar, que o racismo contribui para atrasos no processo de identificação do TEA em estudantes negros, seja pela naturalização de sofrimentos, seja pela menor credibilidade atribuída às queixas familiares e escolares. Em segundo lugar, supõe-se que a articulação entre racismo estrutural e desigualdade socioeconômica reduz o acesso dessas crianças a serviços especializados, avaliações multiprofissionais e estratégias pedagógicas adequadas. Por fim, admite-se que o acompanhamento escolar de estudantes negros autistas tende a ser mais fragilizado quando as instituições de ensino não reconhecem a interseção entre deficiência e raça como elemento central para a inclusão (Gonçalves et al., 2025; Aylward; Gal-Szabo; Taraman, 2021; Broder-Fingert; Mateo; Zuckerman, 2020).

O objetivo geral deste estudo é analisar os impactos do racismo no processo de identificação e acompanhamento de estudantes com TEA. Como objetivos específicos, pretende-se discutir a relação entre racismo estrutural e desigualdade no diagnóstico do autismo, examinar os obstáculos enfrentados por estudantes negros autistas no percurso escolar e refletir sobre a necessidade de práticas educacionais e institucionais mais equitativas. Com isso, busca-se compreender não apenas o diagnóstico em si, mas também o conjunto de mediações sociais que condicionam o acesso, a permanência e o acompanhamento desses estudantes na escola (Gonçalves et al., 2025; Gonçalves, 2025; Silveira, 2024).

A relevância deste trabalho está em contribuir para um campo ainda pouco explorado na produção acadêmica brasileira, especialmente quando se observa a interseção entre racismo, autismo e escolarização. Socialmente, a pesquisa é importante porque pode colaborar para o enfrentamento de práticas discriminatórias que afetam estudantes negros com TEA e suas famílias, além de fortalecer a formulação de políticas educacionais mais sensíveis às desigualdades raciais. No âmbito científico, o estudo amplia o debate sobre inclusão ao demonstrar que não basta discutir deficiência sem considerar

os efeitos concretos da raça na produção das exclusões escolares (Marques, 2025; Gonçalves, 2025; Silveira, 2024).

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo, desenvolvida a partir da leitura, seleção e análise de produções científicas nacionais e internacionais publicadas entre 2020 e 2025 sobre racismo, autismo, diagnóstico e inclusão escolar. O procedimento metodológico consistiu no levantamento de artigos, dissertações e dados institucionais, seguido da análise interpretativa do conteúdo, com ênfase nas contribuições que abordam as desigualdades raciais no acesso ao diagnóstico e no acompanhamento de estudantes autistas. Essa opção metodológica mostra-se adequada porque permite reunir e problematizar evidências recentes sobre um tema ainda em consolidação no campo acadêmico (Gonçalves et al., 2025; Gonçalves, 2025; Silveira, 2024).

Em termos de estrutura, o trabalho está organizado em capítulos articulados entre si. No primeiro capítulo, apresenta-se a introdução, com a contextualização do tema, o problema de pesquisa, as hipóteses, os objetivos, a justificativa e a metodologia. No segundo capítulo, desenvolve-se o referencial teórico, discutindo racismo estrutural, educação inclusiva, TEA e interseccionalidade. No terceiro capítulo, aprofunda-se a análise das evidências encontradas sobre os impactos do racismo na identificação e no acompanhamento escolar de estudantes negros autistas. Por fim, no último capítulo, são apresentadas as considerações finais, retomando os principais resultados da discussão e indicando possíveis caminhos para pesquisas futuras e para o aprimoramento das práticas educacionais (Gonçalves et al., 2025; Gonçalves, 2025; Silveira, 2024).

REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre o Transtorno do Espectro Autista, no cenário contemporâneo, exige uma abordagem que ultrapasse a dimensão biomédica do diagnóstico e considere os condicionantes sociais que interferem na identificação, no tratamento e na escolarização dos sujeitos. Embora o aumento dos diagnósticos de TEA no Brasil demonstre maior visibilidade social e institucional do tema, isso não significa que todos os grupos populacionais tenham sido alcançados da mesma forma pelos avanços científicos e pelas políticas de inclusão. Nesse sentido, o autismo deve ser compreendido também a partir das desigualdades históricas que marcam a sociedade brasileira, sobretudo quando se analisa a realidade de estudantes negros, cujo acesso à avaliação especializada e ao acompanhamento escolar ainda ocorre de forma desigual (Instituto brasileiro de geografia e estatística, 2025; Girianelli et al., 2023).

Nessa perspectiva, a literatura recente tem apontado que o processo de diagnóstico do autismo não é neutro, pois sofre influência de fatores raciais, étnicos e socioeconômicos. Estudos nacionais e internacionais indicam que crianças negras e pertencentes a grupos socialmente minoritários tendem a enfrentar mais barreiras para a identificação precoce do TEA, seja pela dificuldade de acesso aos serviços de saúde, seja pela presença de vieses institucionais que retardam o reconhecimento de sinais clínicos e comportamentais. Isso demonstra que a desigualdade racial impacta diretamente a trajetória

inicial dessas crianças, comprometendo o início oportuno das intervenções e o suporte necessário ao desenvolvimento global e escolar (Aylward; Gal-Szabo; Taraman, 2021; Gonçalves et al., 2025; Liu et al., 2023).

Ao tratar dessa problemática, torna-se fundamental compreender o racismo estrutural como um elemento organizador das oportunidades sociais. No caso do autismo, tal estrutura opera na forma como determinados corpos são lidos, acolhidos ou negligenciados pelas instituições. A produção internacional já discute que o racismo estrutural afeta o acesso ao diagnóstico, aos recursos terapêuticos e aos serviços de apoio, evidenciando que estudantes negros com TEA podem vivenciar percursos marcados por invisibilidade, atraso diagnóstico e fragilidade institucional. Assim, pensar o autismo em articulação com a raça não representa um desvio temático, mas uma exigência analítica para compreender a distribuição desigual do cuidado, da escuta e do direito à inclusão (Broder-Fingert; Mateo; Zuckerman, 2020; Roman-Urrestarazu et al., 2021).

No campo educacional, essas desigualdades tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que a escola é um espaço central tanto para a observação inicial de sinais do TEA quanto para o acompanhamento cotidiano do estudante. Entretanto, quando a instituição escolar não dispõe de formação adequada, sensibilidade para as relações étnico-raciais e estratégias inclusivas consistentes, o estudante negro autista pode ser compreendido a partir de estereótipos, interpretações equivocadas de comportamento ou expectativas reduzidas sobre sua aprendizagem. Com isso, em vez de funcionar como ambiente de acolhimento e mediação, a escola pode reforçar processos de exclusão, silenciamento e baixa expectativa acadêmica, agravando as barreiras já existentes em outras esferas sociais (Gonçalves, 2025; Silveira, 2024; Beckman et al., 2025).

As trajetórias escolares de estudantes negros autistas evidenciam, portanto, a importância da interseccionalidade como categoria de análise. Essa perspectiva permite compreender que raça e deficiência não atuam de forma isolada, mas se articulam na produção de experiências específicas de exclusão e resistência. As narrativas sobre escolarização mostram que famílias, especialmente mães, frequentemente precisam atuar como mediadoras permanentes entre a criança e as instituições, reivindicando reconhecimento, adaptações e acompanhamento especializado. Tal realidade revela que a inclusão escolar, embora prevista em normativas e discursos institucionais, ainda encontra limites concretos quando se confronta com desigualdades raciais e com a fragilidade dos mecanismos de apoio efetivo no cotidiano educacional (Silveira, 2024; Gonçalves, 2025).

Além da dimensão escolar, o acesso territorial e material aos recursos especializados constitui outro fator decisivo para o acompanhamento de estudantes com TEA. A literatura demonstra que a distribuição desigual de serviços, profissionais e equipamentos de apoio interfere diretamente nas condições de permanência e desenvolvimento desses sujeitos. Famílias negras e socialmente vulnerabilizadas tendem a enfrentar maiores dificuldades para alcançar atendimento multiprofissional, avaliações contínuas e recursos pedagógicos específicos, o que repercute tanto no desempenho escolar quanto no bem-estar emocional e social do estudante. Desse modo, a análise do racismo no contexto

do TEA precisa considerar também a relação entre território, renda, oferta institucional e continuidade do cuidado (Liu et al., 2023; Gonçalves et al., 2025; Silva, D. S. et al., 2025).

No Brasil, essa discussão também se fortalece quando vinculada à análise das políticas públicas e da educação inclusiva em contextos historicamente vulnerabilizados, como comunidades negras, quilombolas e periferias urbanas. Trabalhos recentes mostram que a educação especial, quando pensada sem articulação com as questões étnico-raciais, tende a reproduzir invisibilidades e a não responder adequadamente às especificidades dos sujeitos atendidos. Por essa razão, o debate sobre estudantes negros com TEA exige uma perspectiva crítica, capaz de compreender que inclusão não se resume ao acesso formal à escola, mas envolve permanência com qualidade, reconhecimento das diferenças e enfrentamento das desigualdades produzidas socialmente (Marques, 2025; Gonçalves et al., 2025).

Por fim, o referencial teórico adotado neste estudo sustenta que os impactos do racismo no processo de identificação e acompanhamento de estudantes com TEA precisam ser compreendidos como expressão de desigualdades estruturais que atravessam saúde, educação e políticas públicas. A partir dessa base, entende-se que o atraso diagnóstico, a precariedade do suporte institucional e a insuficiência de práticas pedagógicas interseccionais não resultam de fatores individuais ou casuais, mas de uma organização social que distribui de forma desigual o direito ao cuidado e à inclusão. Assim, investigar essa temática contribui para ampliar o debate acadêmico e fortalecer propostas educacionais mais justas, antirracistas e comprometidas com a dignidade de estudantes negros autistas (Broder-Fingert; Mateo; Zuckerman, 2020; Gonçalves, 2025; Silveira, 2024; Beckman et al., 2025).

ANÁLISE DOS IMPACTOS DO RACISMO NO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DE ESTUDANTES COM TEA

A análise da literatura selecionada permite compreender que o racismo atua de forma decisiva no processo de identificação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, sobretudo quando se observa a realidade de crianças e adolescentes negros em contextos de maior vulnerabilidade social. Embora o crescimento dos diagnósticos de TEA no Brasil demonstre maior visibilidade do transtorno, esse avanço não ocorre de maneira homogênea entre os diferentes grupos raciais, pois persistem desigualdades de acesso aos serviços de saúde, à avaliação especializada e às redes institucionais de apoio. Assim, o processo de reconhecimento do autismo revela-se atravessado por estruturas sociais que distribuem desigualmente as oportunidades de cuidado e acompanhamento desde a infância (Instituto brasileiro de geografia e estatística, 2025; Girianelli et al., 2023).

Nesse cenário, um dos primeiros impactos do racismo manifesta-se no atraso diagnóstico. Crianças negras frequentemente encontram maiores obstáculos para terem seus sinais e comportamentos observados de forma atenta e tecnicamente qualificada, o que pode retardar encaminhamentos, avaliações clínicas e intervenções pedagógicas. Esse atraso não decorre apenas da falta de recursos materiais, mas também de vieses sociais e institucionais que influenciam a interpretação

de comportamentos infantis, tornando mais provável que dificuldades de comunicação, interação ou regulação sejam naturalizadas, minimizadas ou lidas de maneira inadequada quando presentes em estudantes negros (Aylward; Gal-Szabo; Taraman, 2021; Gonçalves et al., 2025).

Além disso, a análise evidencia que o racismo não atua isoladamente, mas articulado a fatores como renda, território e escolaridade familiar. Isso significa que estudantes negros autistas localizados em áreas periféricas ou com menor oferta de serviços especializados tendem a vivenciar maiores barreiras para acessar diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional e suporte educacional continuado. A desigualdade territorial, somada à distribuição desigual dos recursos públicos e privados, reforça trajetórias marcadas por descontinuidade no cuidado, dificuldade de acompanhamento e fragilidade dos encaminhamentos necessários ao desenvolvimento escolar e social do estudante com TEA (Liu et al., 2023; Gonçalves et al., 2025; Silva, D. S. et al., 2025).

No contexto escolar, os impactos do racismo aparecem tanto na etapa de identificação quanto na permanência do estudante. A escola, que poderia funcionar como espaço privilegiado para observação inicial de sinais do autismo e construção de estratégias pedagógicas inclusivas, nem sempre dispõe de formação adequada para reconhecer as especificidades do TEA em estudantes negros. Em muitos casos, o comportamento da criança negra é lido a partir de estereótipos ou expectativas preconcebidas, o que contribui para interpretações equivocadas, encaminhamentos tardios e práticas pedagógicas insuficientes. Dessa forma, a instituição escolar deixa de atuar como mediadora de direitos e passa a reproduzir mecanismos sutis ou explícitos de exclusão (Gonçalves, 2025; Silveira, 2024; Beckman et al., 2025).

Outro aspecto relevante observado na análise refere-se ao papel das famílias, especialmente das mães, no enfrentamento das barreiras raciais e institucionais. As narrativas sobre a escolarização de crianças negras autistas mostram que o acompanhamento escolar costuma exigir intensa mobilização familiar para garantir escuta, atendimento e reconhecimento das necessidades educacionais da criança. Muitas vezes, as famílias precisam insistir reiteradamente para que o estudante seja compreendido em sua singularidade, o que demonstra que o direito à inclusão não se concretiza automaticamente pela matrícula, mas depende de disputas cotidianas por visibilidade, acolhimento e suporte institucional adequado (Silveira, 2024; Gonçalves, 2025).

A literatura também permite inferir que o racismo compromete a qualidade do acompanhamento ao produzir invisibilidade sobre experiências interseccionais. Quando a escola ou os serviços de apoio tratam o autismo de modo genérico, sem considerar a dimensão racial da exclusão, acabam por ignorar fatores centrais para a compreensão das dificuldades vivenciadas pelos estudantes negros com TEA. Nesse sentido, a ausência de uma leitura interseccional reduz a potência das ações pedagógicas e institucionais, pois desconsidera que a exclusão pode ser simultaneamente produzida pela deficiência, pela raça e pelas desigualdades socioeconômicas. Assim, a inclusão se torna parcial, limitada e frequentemente incapaz de enfrentar as causas estruturais do problema (Broder-Fingert; Mateo; Zuckerman, 2020; Roman-Urrestarazu et al., 2021; Marques, 2025).

Sob o ponto de vista das políticas públicas, os estudos analisados indicam que ainda há lacunas importantes na articulação entre educação inclusiva e enfrentamento ao racismo. A presença de normativas, diretrizes e políticas voltadas ao TEA ou à educação especial não garante, por si só, que estudantes negros autistas sejam atendidos com equidade. É necessário que as políticas considerem explicitamente os marcadores raciais na formulação das ações, nos mecanismos de busca ativa, no planejamento do atendimento educacional e na formação dos profissionais. Sem essa articulação, mantêm-se práticas universalizantes que tratam como iguais sujeitos que vivenciam desigualdades concretas e historicamente produzidas (Marques, 2025; Gonçalves et al., 2025; Instituto brasileiro de geografia e estatística, 2025).

Dessa maneira, a análise desenvolvida neste capítulo confirma que os impactos do racismo no processo de identificação e acompanhamento de estudantes com TEA são profundos e abrangem desde o reconhecimento inicial dos sinais até a permanência qualificada na escola. O racismo interfere no diagnóstico, dificulta o acesso aos recursos especializados, fragiliza o acompanhamento escolar e intensifica a sobrecarga das famílias, sobretudo em contextos de maior vulnerabilidade. Por isso, o enfrentamento dessa realidade exige uma perspectiva crítica e interseccional, capaz de articular saúde, educação e justiça social na construção de práticas verdadeiramente inclusivas e antirracistas para estudantes negros autistas (Gonçalves et al., 2025; Gonçalves, 2025; Silveira, 2024; Beckman et al., 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se analisar os impactos do racismo no processo de identificação e acompanhamento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, considerando que a inclusão escolar não pode ser compreendida de forma isolada das desigualdades raciais presentes na sociedade. A discussão desenvolvida permitiu perceber que, embora o autismo tenha conquistado maior visibilidade nos últimos anos, ainda persistem barreiras significativas que dificultam o acesso igualitário ao diagnóstico, ao acompanhamento especializado e às condições adequadas de permanência no espaço escolar. Dessa forma, o estudo evidenciou que estudantes negros com TEA estão inseridos em trajetórias marcadas por obstáculos que ultrapassam a dimensão clínica do transtorno, alcançando também aspectos sociais, institucionais e educacionais.

Em relação ao problema de pesquisa, conclui-se que o racismo interfere de maneira significativa no reconhecimento precoce do TEA, no encaminhamento institucional e no acompanhamento escolar de estudantes negros autistas. Essa interferência se manifesta no modo como comportamentos e necessidades são interpretados, na escuta oferecida às famílias, na qualidade das respostas institucionais e nas oportunidades efetivas de acesso aos serviços especializados. Assim, o estudo confirmou que o racismo não é um elemento secundário nesse processo, mas um fator estrutural que contribui para a manutenção de desigualdades no campo da educação e da inclusão.

As hipóteses levantadas na introdução também foram confirmadas ao longo da análise. A primeira hipótese, de que o racismo contribui para atrasos na identificação do TEA em estudantes negros, mostrou-se coerente com a discussão apresentada, pois ficou evidente que esses estudantes enfrentam mais barreiras para ter seus sinais reconhecidos e valorizados pelas instituições. A segunda hipótese, relacionada à articulação entre racismo estrutural e desigualdade socioeconômica, também se confirmou, já que as dificuldades de acesso a serviços especializados, avaliações multiprofissionais e suporte pedagógico adequado tendem a ser maiores em contextos marcados por vulnerabilidade social. Da mesma forma, a terceira hipótese foi validada, uma vez que o acompanhamento escolar desses estudantes se torna mais frágil quando a escola não reconhece a relação entre deficiência e raça como aspecto central da inclusão.

No que se refere ao objetivo geral, considera-se que ele foi alcançado, pois o trabalho conseguiu analisar os impactos do racismo no processo de identificação e acompanhamento de estudantes com TEA a partir de uma perspectiva crítica. Também foram contemplados os objetivos específicos, uma vez que foi possível discutir a relação entre racismo e desigualdade no diagnóstico do autismo, examinar os principais obstáculos presentes na trajetória escolar de estudantes negros autistas e refletir sobre a necessidade de práticas institucionais mais equitativas. Nesse sentido, o estudo mostrou que a inclusão escolar não deve ser reduzida ao simples acesso formal à escola, mas precisa envolver acolhimento, permanência, desenvolvimento e reconhecimento das singularidades dos sujeitos.

Outro ponto importante observado ao longo do trabalho foi o papel da escola nesse processo. A instituição escolar pode tanto contribuir para a identificação de sinais do TEA e para a organização de estratégias pedagógicas inclusivas quanto reforçar práticas de invisibilização, exclusão e baixa expectativa em relação ao estudante negro autista. Quando não há preparo profissional, sensibilidade para as relações étnico-raciais e compreensão sobre as especificidades do transtorno, a escola corre o risco de reproduzir interpretações equivocadas e ações insuficientes. Por isso, o trabalho reforça que uma educação verdadeiramente inclusiva exige não apenas conhecimento sobre o autismo, mas também compromisso com a superação das desigualdades raciais que atravessam o cotidiano escolar.

Também ficou evidente que as famílias desempenham papel fundamental na luta pelo reconhecimento e pelo acompanhamento adequado dos estudantes negros com TEA. Muitas vezes, são elas que precisam reivindicar avaliações, insistir por atendimento, cobrar adaptações e buscar, por conta própria, condições mínimas para o desenvolvimento da criança. Essa realidade demonstra que o direito à inclusão ainda não se realiza plenamente de maneira automática, dependendo, em muitos casos, de intensa mobilização familiar. Tal constatação reforça a necessidade de instituições mais preparadas, sensíveis e comprometidas com a garantia de direitos, de forma que a responsabilidade pela inclusão não recaia exclusivamente sobre as famílias.

A relevância deste estudo torna-se evidente tanto no campo social quanto no campo acadêmico. Socialmente, o trabalho contribui para ampliar a visibilidade de uma problemática ainda pouco debatida, chamando atenção para as desigualdades vividas por estudantes negros com TEA no processo de escolarização. Academicamente, a pesquisa fortalece o diálogo entre educação inclusiva, relações

étnico-raciais e estudos sobre deficiência, demonstrando que a análise do autismo precisa considerar os diferentes marcadores sociais que influenciam a experiência dos sujeitos. Com isso, o estudo reforça a importância de abordagens interseccionais para compreender, de modo mais amplo e profundo, os desafios da inclusão escolar.

Diante de tudo o que foi discutido, conclui-se que enfrentar os impactos do racismo no processo de identificação e acompanhamento de estudantes com TEA exige mais do que o reconhecimento legal do direito à inclusão. Exige formação de profissionais, fortalecimento das políticas públicas, ampliação do acesso aos serviços especializados e compromisso institucional com práticas capazes de reconhecer a complexidade das experiências vividas por estudantes negros autistas. Assim, este trabalho reafirma que não há inclusão plena enquanto as desigualdades raciais continuarem sendo naturalizadas ou ignoradas dentro das instituições educacionais. Portanto, torna-se fundamental ampliar cada vez mais os estudos sobre essa temática, para que a escola avance na construção de um espaço verdadeiramente democrático, acolhedor e comprometido com a equidade, a dignidade e o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Referências

AYLWARD, Brandon S.; GAL-SZABO, Diana E.; TARAMAN, Sharief. Racial, ethnic, and sociodemographic disparities in diagnosis of children with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, v. 42, n. 8, p. 682–689, 2021. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34510108/>. Acesso em: 16 abr. 2026.

BECKMAN, Parker S. et al. Autism disproportionality in racially and ethnically minoritized and girl students in schools. *Autism*, v. 29, n. 4, p. 907–919, 2025. DOI: 10.1177/13623613241293046. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/13623613241293046>. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRODER-FINGERT, Sarabeth; MATEO, Camila M.; ZUCKERMAN, Katherine E. Structural racism and autism. *Pediatrics*, v. 146, n. 3, e2020015420, 2020. DOI: 10.1542/peds.2020-015420. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32839244/>. Acesso em: 16 abr. 2026.

GIRIANELLI, Vania Reis et al. Diagnóstico precoce do autismo e outros transtornos do desenvolvimento, Brasil, 2013–2019. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 57, p. 21, 2023. DOI: 10.11606/s1518-8787.2023057004710. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/JBftZkCxZ6SYbqkJhyvCGYP/?lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2026.

GONÇALVES, Jéssica dos Santos et al. Barreiras interseccionais no diagnóstico e acesso ao tratamento do autismo: gênero, raça e classe em perspectiva. *Revista DCS*, v. 22, n. 81, p. e3055, 2025. Disponível em: <https://ojs.revistadcs.com/index.php/revista/article/view/3055>. Acesso em: 16 abr. 2026.

GONÇALVES, Leticia Araujo Machado de. Olhar pelas frestas: um estudo interseccional das trajetórias escolares de estudantes negros autistas na rede de ensino de Porto Alegre. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/297258>. Acesso em: 16 abr. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2022 identifica 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil. Agência de Notícias IBGE, Rio de Janeiro, 23 maio 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil>. Acesso em: 16 abr. 2026.

LIU, Bennett M. et al. Racial and ethnic disparities in geographic access to autism resources across the US. JAMA Network Open, Chicago, v. 6, n. 1, e2251182, 2023. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jamanetworkopen/fullarticle/2800709>. Acesso em: 16 abr. 2026.

MARQUES, Jéssica Maria Dornelas de Souza. Deficiência, políticas públicas e questões étnico-raciais: tecendo a educação especial na perspectiva inclusiva em uma comunidade quilombola. 2024. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2025. Disponível em: <https://repositorio.uepb.edu.br/handle/123456789/72093>. Acesso em: 16 abr. 2026.

ROMAN-URRESTARAZU, Andrés et al. Association of race/ethnicity and social disadvantage with autism prevalence in 7 million school children in England. JAMA Pediatrics, Chicago, v. 175, n. 6, e210054, 2021. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2777821>. Acesso em: 16 abr. 2026.

SILVA, Daiana Silveira da et al. Características das crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista no município de Magé. Psicologia USP, São Paulo, v. 36, e240110, 2025. DOI: 10.1590/0103-6564e240110. Disponível em: <https://revistas.usp.br/psicousp/article/view/240325>. Acesso em: 16 abr. 2026.

SILVA, Giovanna Santos da; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; CAMARGO, Erica Daiane Ferreira. Vivências de alunos autistas no ensino superior: acesso, permanência e inclusão. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 37, n. 1, e44/1–24, 2024. DOI: 10.5902/1984686X88635. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88635>. Acesso em: 16 abr. 2026.

SILVA, Solange Cristina da et al. Estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: analisando dados do INEP. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 24, p. 1–9, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/fvzHNXfHzkFcPTMkcY9gPxd/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2026.

SILVA, Vanessa Caroline; MOREIRA, Laura Ceretta. O estudante com Transtorno do Espectro Autista nas universidades brasileiras. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 35, e16/1–25, 2022. DOI: 10.5902/1984686X68655. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68655>. Acesso em: 16 abr. 2026.

SILVEIRA, Isabel Regina de Souza. Narrativas maternas acerca do processo de escolarização de crianças negras com Transtorno do Espectro Autista: um estudo de caso em Pelotas, RS. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/xmlui/handle/prefix/16149>. Acesso em: 16 abr. 2026.



A MEDIAÇÃO DOCENTE E O AMBIENTE COMO DISPOSITIVOS ESTRUTURANTES DA AUTONOMIA E DO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR EM BEBÊS DE 0 A 2 ANOS: CONTRIBUIÇÕES DE EMMI PIKLER E REGGIO EMILIA

TEACHER MEDIATION AND THE ENVIRONMENT AS STRUCTURING DEVICES FOR AUTONOMY AND NEUROPSYCHOMOTOR DEVELOPMENT IN INFANTS AGED 0 TO 2 YEARS: CONTRIBUTIONS FROM EMMI PIKLER AND REGGIO EMILIA

GESLANNY MODESTO DE ALMEIDA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos (2015); Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Futura (2021); Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil Direct Maria da Glória Freire Lemos, Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo analisa a mediação docente e a organização do ambiente como dispositivos estruturantes da autonomia e do desenvolvimento neuropsicomotor em bebês de 0 a 2 anos, fundamentando-se nas contribuições teóricas de Emmi Pikler, na abordagem pedagógica de Reggio Emilia e na teoria histórico-cultural, articuladas aos conhecimentos da neurociência do desenvolvimento. Trata-se de pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica. Parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento neuropsicomotor não resulta de intervenções diretivas, mas da interação entre maturação biológica, experiência motora autônoma e qualidade das relações estabelecidas com o adulto e com o ambiente. Evidencia-se que a previsibilidade relacional e a liberdade de movimento favorecem a organização do sistema nervoso, contribuindo para a construção da segurança corporal e emocional.

A dimensão afetiva da mediação docente, a intencionalidade pedagógica na organização do espaço e o respeito ao tempo singular de cada bebê constituem pilares de uma prática educativa que reconhece a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu próprio desenvolvimento. Conclui-se que a autonomia emerge como resultado de contextos pedagógicos que respeitam o tempo da criança, organizam o ambiente de forma intencional e sustentam relações estáveis, constituindo base para o desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Educação Infantil; Autonomia; Desenvolvimento Neuropsicomotor; Mediação Docente; Movimento Livre.

ABSTRACT

This article analyzes teacher mediation and the organization of the environment as structuring devices for autonomy and neuropsychomotor development in infants aged 0 to 2 years, based on the theoretical contributions of Emmi Pikler, the Reggio Emilia pedagogical approach and the historical-cultural theory, articulated with knowledge from developmental neuroscience. This is a qualitative bibliographic research. The premise is that neuropsychomotor development does not result from directive interventions, but from the interaction between biological maturation, autonomous motor experience and the quality of relationships established with adults and the environment. Relational predictability and freedom of movement favor the organization of the nervous system, contributing to the construction of physical and emotional security. It is concluded that autonomy emerges as a result of pedagogical contexts that respect the child's time, intentionally organize the environment and sustain stable relationships, providing the foundation for integral development.

Keywords: Early Childhood Education; Autonomy; Neuropsychomotor Development; Teacher Mediation; Free Movement.

INTRODUÇÃO

Os dois primeiros anos de vida constituem um período de intensa reorganização do sistema nervoso central, caracterizado pela formação e fortalecimento de conexões neurais que sustentam o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional. Nesse período, o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas em constante interação com o ambiente e com as relações estabelecidas com os adultos. O bebê é um sujeito ativo, biologicamente preparado para explorar o mundo e construir, por meio da experiência, as bases de sua autonomia.

A compreensão do bebê como sujeito ativo e competente representa uma transformação fundamental nas concepções de infância e de educação. Durante décadas, predominou uma visão

adultocêntrica do desenvolvimento, na qual a criança era percebida como receptora passiva de estímulos e ensinamentos. Essa perspectiva influenciou profundamente as práticas da educação infantil, resultando em intervenções diretivas que desconsideravam os ritmos e as potencialidades próprias de cada bebê. As pesquisas contemporâneas em neurociência, psicologia do desenvolvimento e pedagogia têm promovido uma revisão crítica dessas concepções, apontando para a necessidade de práticas que respeitem e potencializem a ação autônoma da criança desde os primeiros meses de vida.

Entretanto, práticas ainda presentes na educação infantil frequentemente antecipam aquisições motoras ou restringem o movimento espontâneo, partindo da concepção de que o adulto deve conduzir diretamente o desenvolvimento. Essa perspectiva desconsidera que o desenvolvimento motor e psíquico depende da ação autônoma da criança em um ambiente seguro e previsível. A colocação precoce de bebês em posturas que ainda não foram conquistadas autonomamente — como o sentar e o ficar em pé sustentado por adultos ou cadeirinhas de posicionamento — interfere no processo natural de maturação neuromuscular e pode gerar inseguranças corporais que comprometem o desenvolvimento posterior.

As contribuições de Emmi Pikler (2010) demonstram que o desenvolvimento motor ocorre de forma progressiva e auto-organizada quando o bebê dispõe de liberdade de movimento. Médica pediatra húngara, Pikler desenvolveu seu trabalho a partir de observações sistemáticas sobre como os bebês constroem suas habilidades motoras quando não são antecipados nem forçados. Suas pesquisas, realizadas inicialmente no Instituto Lóczy em Budapeste, evidenciaram que bebês que se movimentam livremente desenvolvem maior segurança corporal, mais equilíbrio e maior capacidade de concentração do que aqueles submetidos a estimulações precoces artificiais.

De forma complementar, a abordagem de Reggio Emilia compreende o ambiente como elemento ativo no processo educativo, reconhecendo sua influência na construção da autonomia (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Originada no norte da Itália no período pós-guerra, sob a liderança pedagógica de Loris Malaguzzi, a proposta reggiana parte do princípio de que a criança é portadora de cem linguagens — maneiras de expressar, explorar e construir conhecimento — e que o ambiente deve ser organizado de forma a favorecer todas essas formas de expressão. Nessa perspectiva, o espaço não é neutro; ele comunica, convida, provoca e organiza a experiência da criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforça essa concepção ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu desenvolvimento, determinando que as práticas pedagógicas da educação infantil devem garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da brincadeira, da exploração e da interação. O Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019) avança nessa direção ao incorporar explicitamente os direitos de aprendizagem e as experiências centrais para bebês e crianças bem pequenas, afirmando a importância do movimento, do brincar e das relações de cuidado como eixos estruturantes da prática educativa.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar de que maneira a mediação docente e a organização do ambiente contribuem para o desenvolvimento neuropsicomotor e para a construção da autonomia em bebês de 0 a 2 anos. Para tanto, realiza-se revisão bibliográfica de natureza qualitativa, articulando referenciais teóricos da pedagogia da infância, da neurociência do desenvolvimento e da

psicologia histórico-cultural. A estrutura do artigo compreende, além desta introdução, uma contextualização teórica sobre o desenvolvimento neuropsicomotor na primeira infância, seguida de seções dedicadas à mediação docente, ao movimento livre, à organização do ambiente e às implicações para a prática pedagógica.

DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR NA PRIMEIRA INFÂNCIA: BASES CONCEITUAIS

O desenvolvimento neuropsicomotor compreende o conjunto de transformações que ocorrem no sistema nervoso e no aparato motor do bebê ao longo dos primeiros anos de vida. Trata-se de um processo que envolve maturação biológica, experiência sensorial e qualidade das interações com o ambiente humano e físico. Não é possível compreendê-lo de forma fragmentada: motor, cognitivo e emocional constituem dimensões interdependentes de um único processo de desenvolvimento.

Do ponto de vista neurobiológico, o cérebro do recém-nascido apresenta uma quantidade extraordinária de neurônios, muito superior à que será mantida ao longo da vida. O processo de poda sináptica — pelo qual conexões pouco utilizadas são eliminadas e as mais ativas são fortalecidas — depende diretamente das experiências vividas pelo bebê. Isso significa que a qualidade dos estímulos ambientais e das relações humanas tem impacto direto sobre a arquitetura cerebral que se forma nos primeiros anos. Pesquisas em neurociência demonstram que ambientes enriquecidos, com relações estáveis e oportunidades de exploração ativa, favorecem a formação de redes neurais mais densas e complexas (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000).

A mielinização — processo pelo qual as fibras nervosas são revestidas por uma bainha de mielina que acelera a transmissão dos impulsos neurais — ocorre de forma progressiva e em direção craniocaudal e próximo-distal, o que explica a sequência do desenvolvimento motor observada nos bebês: primeiro o controle da cabeça, depois do tronco, das extremidades superiores e, por fim, dos membros inferiores. Esse processo é geneticamente determinado em sua sequência, mas influenciado pela experiência em seu ritmo e na qualidade das aquisições.

Emmi Pikler compreendeu precocemente essa dimensão biológica do desenvolvimento motor e construiu sobre ela uma pedagogia do respeito. Em suas observações, verificou que bebês que não recebiam estimulação diretiva e dispunham de liberdade de movimento conquistavam posturas e habilidades motoras de forma mais organizada, segura e harmoniosa do que aqueles submetidos a intervenções precoces. Para Pikler (2010), cada postura conquistada autonomamente — o virar, o rolar, o arrastar, o engatinhar, o sentar, o erguer-se — representa uma vitória do bebê sobre si mesmo, uma experiência de competência que alimenta a confiança e a disposição para novos desafios.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007) complementa essa compreensão ao evidenciar que o desenvolvimento não é apenas maturação biológica, mas resultado da interação entre o organismo e o meio social. A zona de desenvolvimento proximal — conceito central na teoria vygotskyana — aponta que a criança pode realizar, com apoio do adulto, aquilo que ainda não é capaz de fazer sozinha, e que

esse apoio, quando adequado ao ritmo da criança, impulsiona o desenvolvimento. Na primeira infância, essa mediação ocorre sobretudo por meio das relações de cuidado e das interações cotidianas.

A integração entre as contribuições de Pikler e de Vygotsky revela uma convergência fundamental: o desenvolvimento é, ao mesmo tempo, biológico e relacional. O bebê precisa de tempo, de espaço e de liberdade para que sua maturação se expresse — e precisa, igualmente, de relações humanas estáveis, responsivas e afetivas que sustentem sua exploração do mundo. A qualidade da mediação docente e a organização do ambiente são, portanto, variáveis pedagógicas com impacto direto sobre o desenvolvimento neuropsicomotor.

A MEDIAÇÃO DOCENTE COMO ORGANIZADORA DA SEGURANÇA AFETIVA E CORPORAL

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento ocorre por meio das relações sociais, sendo as interações com o adulto fundamentais para a constituição das funções psicológicas superiores. Na primeira infância, antes mesmo da linguagem verbal, a comunicação entre bebê e adultos se estabelece pelo corpo, pelo olhar, pelo toque, pelo ritmo e pela entonação da voz. A qualidade dessa comunicação influencia diretamente a forma como o bebê percebe o ambiente e organiza suas experiências.

Na abordagem pikleriana, a mediação ocorre de forma respeitosa e previsível, especialmente nos momentos de cuidado — alimentação, troca de fralda, banho, sono. Esses momentos, frequentemente tratados como rotinas funcionais a serem realizadas com rapidez e eficiência, são compreendidos por Pikler (2010) como oportunidades privilegiadas de encontro entre o adulto e o bebê. O adulto que comunica suas ações antes de realizá-las — que anuncia que vai pegar o bebê antes de fazê-lo, que espera a resposta antes de prosseguir, que nomeia o que está acontecendo — cria um ambiente de previsibilidade que constitui a base da segurança afetiva.

A segurança afetiva, nesse contexto, não é apenas uma dimensão emocional: ela tem correlatos neurobiológicos precisos. Quando o bebê experimenta previsibilidade nas relações com os adultos que dele cuidam, o sistema de estresse do organismo — mediado pelo eixo hipotálamo-hipófise-adrenal e pelo cortisol — mantém-se em níveis adequados. Por outro lado, quando as interações são imprevisíveis, intrusivas ou ausentes, o bebê pode desenvolver hiperativação do sistema de resposta ao estresse, com consequências para o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000). A mediação docente previsível e respeitosa é, portanto, uma intervenção protetora do desenvolvimento.

O conceito de referência afetiva aponta que o bebê precisa de um número reduzido de adultos de referência, com os quais estabelece vínculos de confiança. Em contextos institucionais como os centros de educação infantil, a organização dos grupos e a estabilidade dos vínculos entre educadores e bebês constituem variáveis pedagógicas e institucionais de primeira importância. A rotatividade de educadores, a ausência de rotinas estáveis e a massificação dos cuidados comprometem a construção da segurança afetiva e, por consequência, o desenvolvimento integral.

A dimensão corporal da mediação docente também merece atenção específica. O modo como o adulto toca, carrega, posiciona e move o bebê comunica informações sobre o corpo, sobre o espaço e

sobre a relação. Toques bruscos, posicionamentos forçados ou movimentos realizados sem aviso prévio podem gerar tensão muscular e experiências de insegurança corporal que se inscrevem na memória do bebê antes mesmo de ele dispor de linguagem verbal para nomeá-las. A proposta pikleriana enfatiza que o adulto deve mover o bebê com lentidão, comunicar suas ações, aguardar respostas e reconhecer a participação da criança nos momentos de cuidado.

Nesse sentido, a formação do educador de educação infantil precisa contemplar não apenas os aspectos pedagógicos e curriculares, mas também a dimensão corporal e relacional do trabalho com bebês. O professor que cuida de crianças de 0 a 2 anos é, antes de tudo, um organizador de relações — e a qualidade dessas relações é determinante para o desenvolvimento neuropsicomotor e emocional dos bebês sob seus cuidados.

O MOVIMENTO LIVRE COMO BASE DO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR

O movimento livre constitui princípio central na abordagem de Pikler (2010), fundamentado na compreensão de que o bebê desenvolve suas habilidades motoras por meio da própria ação. Ao contrário do que pressupõem muitas práticas ainda presentes na educação infantil, o desenvolvimento motor não se acelera com a intervenção diretiva do adulto. Cada tentativa de movimento produz informações sensoriais proprioceptivas, vestibulares e táteis que contribuem para o fortalecimento das conexões neurais responsáveis pelo equilíbrio, pela coordenação e pela percepção corporal.

A sequência do desenvolvimento motor autônomo — descrita por Pikler a partir de observações rigorosas e sistemáticas — revela uma lógica interna precisa: o bebê passa pelo virar de costas para a barriga, pelo rolar, pelo arrastar, pelo engatinhar e pela posição sentada antes de alcançar a postura ereta. Cada etapa prepara a seguinte, fortalecendo a musculatura, desenvolvendo o equilíbrio e refinando a percepção do próprio corpo no espaço. Quando o adulto antecipa posturas que a criança ainda não conquistou autonomamente, interfere nessa sequência e priva o bebê das experiências sensório-motoras necessárias para a organização neurológica de cada etapa.

A colocação precoce de bebês na posição sentada, por exemplo, é uma prática amplamente disseminada, mas com consequências preocupantes. O bebê que ainda não se senta de forma autônoma não tem o tônus muscular necessário para sustentar essa postura de forma segura; ao ser posicionado sentado por um adulto ou por dispositivos de apoio, ele desenvolve estratégias compensatórias de tensão muscular que podem interferir no desenvolvimento subsequente do equilíbrio e da coordenação. Além disso, o bebê posicionado pelo adulto aprende que sua postura depende de uma agência externa, o que contraria o desenvolvimento da percepção de competência e da autonomia.

O movimento autônomo favorece também o desenvolvimento da percepção de competência — conceito relacionado ao que Bandura (1997) denominou autoeficácia. A criança que experimenta, tenta, erra e acaba conseguindo vivenciar a experiência de ser agente de suas próprias conquistas. Essa experiência alimenta a disposição para novos desafios, a tolerância à frustração e a perseverança — habilidades que terão impacto ao longo de toda a trajetória de desenvolvimento e aprendizagem.

Do ponto de vista neurocientífico, o movimento autônomo ativo de forma integrada os sistemas sensoriais e motor, promovendo conexões entre diferentes regiões cerebrais. O cerebelo, responsável pelo equilíbrio e pela coordenação motora fina, desenvolve-se intensamente nos primeiros anos de vida e é diretamente influenciado pela riqueza e pela diversidade das experiências motoras. A exploração do espaço em diferentes planos — deitado, rolando, engatinhando — oferece ao sistema nervoso informações sensoriais variadas que contribuem para a organização neurológica e para a plasticidade cerebral.

É importante distinguir movimento livre de ausência de cuidado. A proposta pikleriana não sugere que o adulto se ausente ou deixe o bebê à própria sorte; ao contrário, pressupõe uma presença atenta, um olhar disponível e um ambiente cuidadosamente preparado. O movimento livre é livre das intervenções que antecipam ou forçam posturas, não livre da presença e do suporte emocional do adulto. O educador que compreende essa distinção organiza o ambiente de forma a oferecer condições seguras para a exploração autônoma e mantém-se presente como referência afetiva, sem intervir desnecessariamente na ação motora do bebê.

O AMBIENTE COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA EXPERIÊNCIA

Na abordagem de Reggio Emilia, o ambiente é compreendido como o terceiro educador — ao lado da família e do professor —, exercendo influência direta sobre o comportamento, as experiências e o desenvolvimento da criança (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Essa concepção parte do reconhecimento de que o espaço físico não é neutro: ele comunica valores, organiza comportamentos, convida a determinadas ações e inibe outras. Um ambiente que privilegia o adulto tende a produzir crianças passivas e dependentes. Um ambiente organizado para a criança — com materiais acessíveis, espaços diversificados e objetos convidativos à exploração — favorece a iniciativa, a curiosidade e a autonomia.

Para os bebês de 0 a 2 anos, a organização do ambiente precisa considerar suas características específicas de desenvolvimento. O espaço do chão tem papel central: é nele que o bebê executa as sequências do desenvolvimento motor autônomo, que explora materiais, que rola e engatinha. Colchonetes firmes dispostos no chão, em ambientes limpos e seguros, constituem o espaço privilegiado de exploração do bebê pequeno. A altura dos materiais, a textura das superfícies, a qualidade da iluminação e a presença de elementos naturais são variáveis que o educador precisa considerar ao organizar o ambiente com intencionalidade pedagógica.

Os materiais oferecidos aos bebês também precisam ser pensados em função de suas possibilidades de exploração sensório-motora. Objetos de diferentes texturas, pesos, temperaturas e formas oferecem informações sensoriais diversificadas que alimentam o desenvolvimento perceptivo e cognitivo. A proposta reggiana valoriza materiais não estruturados — tecidos, cestos de tesouros, objetos do cotidiano, elementos naturais — que permitem usos múltiplos e convidam à exploração criativa, em

contraste com brinquedos com funções pré-determinadas que limitam a ação da criança a respostas específicas.

O conceito de cesto dos tesouros, desenvolvido pela educadora britânica Elinor Goldschmied (2006), ilustra essa perspectiva. Trata-se de um cesto cheio de objetos do cotidiano — colheres de pau, escovas, esponjas, tecidos, potes de metal, conchas — que oferece ao bebê que já se senta de forma autônoma uma experiência rica de exploração sensorial. O bebê manuseia, examina, cheira, bate e experimenta cada objeto, construindo conhecimento sobre o mundo a partir da ação direta. O adulto não intervém; observa atentamente e mantém-se disponível como referência afetiva. Essa proposta é coerente tanto com os princípios piklerianos de respeito ao movimento autônomo quanto com a valorização reggiana do ambiente como educador.

A organização do tempo também integra a dimensão do ambiente pedagógico. Rotinas previsíveis e estáveis — com momentos claramente definidos para a alimentação, o sono, o cuidado corporal e a exploração livre — oferecem ao bebê a previsibilidade necessária para a organização emocional e para a disponibilidade para a exploração. A previsibilidade da rotina é uma forma de organização do ambiente que favorece o desenvolvimento.

A estética do ambiente também é considerada relevante na abordagem reggiana. Espaços organizados com cuidado estético — com atenção à harmonia das cores, à qualidade da luz natural, à disposição dos materiais — comunicam respeito pela criança e pela experiência educativa. Ambientes sobrecarregados de estímulos visuais, com excesso de cartazes, cores saturadas e objetos em desordem, tendem a dificultar a concentração e a orientação espacial do bebê. A simplicidade organizada com intenção é mais favorável ao desenvolvimento do que o excesso de estímulos sem coerência.

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As contribuições teóricas de Pikler e de Reggio Emilia, articuladas às evidências da neurociência do desenvolvimento, têm implicações concretas para a organização da prática pedagógica nos centros de educação infantil que atendem bebês de 0 a 2 anos. Traduzir esses princípios em práticas cotidianas exige formação, reflexão e uma revisão crítica de concepções enraizadas sobre o papel do adulto no desenvolvimento da criança.

A primeira implicação diz respeito à reorganização do espaço físico. Grupos de bebês frequentemente funcionam em ambientes organizados segundo a lógica do adulto — com berços fixos dispostos em fileiras, cadeirinhas de posicionamento, brinquedos pendurados fora do alcance das crianças. A perspectiva pikleriana e reggiana sugere uma reorganização desse espaço: colchonetes no chão, materiais acessíveis em altura adequada, ausência de dispositivos que posicionem o bebê em posturas ainda não conquistadas autonomamente, presença de objetos para exploração sensorial rica.

A segunda implicação refere-se à postura do educador durante os momentos de cuidado. Alimentação, troca de fralda e higiene são momentos pedagógicos de alta potência relacional. O educador que desacelera nesses momentos, que comunica suas ações, que aguarda a participação do

bebê e que reconhece suas respostas está construindo a base da segurança afetiva e da autonomia. Isso exige uma reorganização do tempo e uma revisão das prioridades pedagógicas que nem sempre é simples em contextos institucionais marcados pela escassez de profissionais e pelo excesso de demandas.

A terceira implicação é a observação sistemática como instrumento pedagógico central. Na abordagem pikleriana, o adulto que observa antes de intervir — que aprende a ler as iniciativas do bebê, a identificar seus ritmos e a reconhecer suas conquistas — desenvolve uma escuta mais fina e uma intervenção mais precisa. O registro observacional, praticado de forma sistemática, permite ao educador acompanhar o desenvolvimento individual de cada bebê e planejar o ambiente em função das necessidades e potencialidades que observa. Essa prática é coerente com as diretrizes do Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019), que valoriza a documentação pedagógica como instrumento de análise e reflexão sobre as experiências das crianças.

A quarta implicação diz respeito à formação continuada dos educadores. A transição de uma prática diretiva para uma prática que respeita a autonomia do bebê não ocorre apenas pela aquisição de novos conhecimentos teóricos; ela exige uma transformação das concepções e das atitudes do educador em relação à criança, ao movimento e ao papel do adulto. Essa transformação é um processo lento, que requer espaços de estudo, de reflexão coletiva e de supervisão pedagógica. A coordenação pedagógica tem papel central nesse processo, ao criar condições institucionais para a formação em serviço e ao acompanhar as práticas com um olhar formativo.

A quinta implicação refere-se à relação com as famílias. Muitas das práticas que interferem com o desenvolvimento motor autônomo têm origem nas famílias e são sustentadas por concepções culturais arraigadas. O diálogo com as famílias, baseado no respeito e na partilha de conhecimentos, é fundamental para a construção de uma continuidade entre as experiências do bebê em casa e na instituição educativa. Esse diálogo deve ser propositivo e respeitoso — não impositivo —, reconhecendo que as famílias têm saberes sobre seus filhos que a instituição precisa conhecer e valorizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das contribuições de Emmi Pikler e da abordagem de Reggio Emilia, articulada às evidências da neurociência do desenvolvimento e à teoria histórico-cultural de Vygotsky, evidencia que o desenvolvimento neuropsicomotor e a construção da autonomia em bebês de 0 a 2 anos dependem, de forma determinante, da qualidade das relações estabelecidas com o adulto e da organização intencional do ambiente pedagógico.

A mediação docente, quando fundamentada na previsibilidade, no respeito ao tempo da criança e na comunicação respeitosa nos momentos de cuidado, favorece a construção da segurança afetiva — condição essencial para que o bebê esteja disponível para a exploração e para a aprendizagem. Do ponto de vista neurobiológico, relações estáveis e previsíveis contribuem para a regulação dos sistemas

de estresse do organismo, criando condições para o desenvolvimento integrado das dimensões cognitiva, motora e emocional.

O movimento livre, compreendido como princípio pedagógico e não apenas como atividade espontânea, possibilita que o bebê desenvolva suas habilidades motoras de forma integrada, progressiva e segura. A intervenção diretiva do adulto que antecipa posturas ou restringe o movimento autônomo interfere nesse processo e pode comprometer tanto a qualidade das aquisições motoras quanto o desenvolvimento da percepção de competência e da autonomia.

O ambiente, por sua vez, constitui elemento estruturante da experiência e da aprendizagem. Espaços organizados com intencionalidade pedagógica — acessíveis, esteticamente cuidados, ricos em materiais para exploração sensorial e adequados às possibilidades motoras do bebê — funcionam como educadores ativos, favorecendo a iniciativa, a curiosidade e a construção do conhecimento por meio da ação direta sobre o mundo.

Nesse sentido, o papel do professor de educação infantil que atua com bebês consiste, fundamentalmente, em organizar contextos que favoreçam a ação autônoma da criança — relações estáveis e previsíveis, ambientes pensados para a exploração ativa, rotinas organizadas com atenção ao tempo singular de cada bebê. As perspectivas de Pikler e de Reggio Emilia oferecem princípios e uma postura ética diante da criança pequena — o reconhecimento de que o bebê é um sujeito competente, portador de potencialidades que precisam de tempo, de espaço e de relações respeitadas para se desenvolver. Incorporar esses princípios à prática pedagógica da educação infantil brasileira é uma tarefa coletiva, que envolve educadores, coordenadores, gestores e formuladores de políticas públicas comprometidos com uma educação que coloque a criança no centro.

REFERÊNCIAS

- BANDURA, Albert. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIKLER, Emmi. **Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global**. São Paulo: Instituto Pikler Brasil, 2010.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

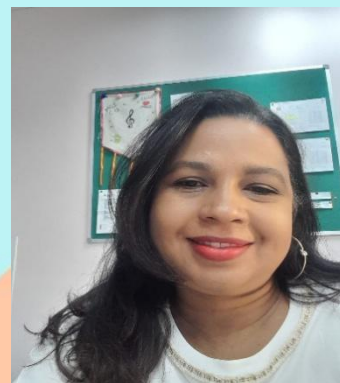
SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHONKOFF, Jack P.; PHILLIPS, Deborah A. (Org.). **From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development**. Washington: National Academy Press, 2000.

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

CORPO, SAÚDE E HIGIENE

BODY, HEALTH AND HYGIENE



GIOVANA SOARES DA SILVA

Professora Educação Infantil e fundamental; especialista em Alfabetização e educação inclusiva na rede municipal de ensino de São Paulo.

RESUMO

O trabalho com o tema Corpo, Saúde e Higiene na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois contribui para a construção da identidade, do autocuidado e de hábitos saudáveis desde a infância. O conhecimento das partes do corpo permite que a criança reconheça a si mesma e desenvolva consciência corporal. Os hábitos de higiene, como lavar as mãos e escovar os dentes, auxiliam na prevenção de doenças e promovem o bem-estar. A alimentação saudável também desempenha um papel essencial no crescimento e desenvolvimento infantil. A escola é um espaço privilegiado para estimular práticas de cuidado com o corpo. Por meio de atividades lúdicas, a criança aprende de forma significativa. O cuidado diário fortalece a autonomia infantil. A repetição dos hábitos contribui para a formação de rotinas saudáveis. A valorização do corpo promove autoestima. A higiene está relacionada à saúde e à qualidade de vida. A criança aprende observando e praticando. O educador atua como mediador desse processo. A família complementa essas aprendizagens. Corpo e saúde estão diretamente ligados. O autocuidado é aprendido desde cedo. A escola contribui para a prevenção. O respeito ao próprio corpo é essencial. O cuidado com o corpo reflete bem-estar. A infância é o momento ideal para aprender hábitos saudáveis. Assim, educar para a saúde é educar para a vida.

Palavras-chave: Corpo; Saúde; Higiene.

ABSTRACT

Working with the theme of Body, Health, and Hygiene in Early Childhood Education is fundamental for the integral development of the child, as it contributes to the construction of identity, self-care, and healthy habits from childhood. Knowledge of body parts allows the child to recognize themselves and develop body awareness. Hygiene habits, such as washing hands and brushing teeth, help prevent diseases and promote well-being. Healthy eating also plays an essential role in child growth and development. The school is a privileged space to stimulate practices of body care. Through playful activities, the child learns meaningfully. Daily care strengthens children's autonomy. The repetition of habits contributes to the formation of healthy routines. Valuing the body promotes self-esteem. Hygiene is related to health and quality of life. The child learns by observing and practicing. The educator acts as a mediator in this process. The family complements these learnings. Body and health are directly linked. Self-care is learned from an early age. The school contributes to prevention. Respect for one's own body is essential. Caring for the body reflects well-being. Childhood is the ideal time to learn healthy habits. Thus, educating for health is educating for life.

Keywords: Body; Health; Hygiene.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa essencial do desenvolvimento humano, pois é nesse período que a criança começa a construir sua identidade, sua autonomia e sua relação com o próprio corpo. O tema “Corpo, Saúde e Higiene” assume grande relevância nesse contexto, uma vez que envolve aspectos fundamentais para o crescimento saudável e o bem-estar infantil. Ao conhecer o próprio corpo, a criança passa a reconhecê-lo como parte de sua identidade, desenvolvendo consciência corporal e autoestima.

O cuidado com o corpo está diretamente relacionado à saúde, sendo indispensável que a criança compreenda, desde cedo, a importância de hábitos de higiene e autocuidado. A escola desempenha um papel fundamental nesse processo, pois oferece oportunidades de aprendizagem que complementam as orientações familiares. Por meio de práticas pedagógicas adequadas, a criança aprende a cuidar de si de maneira progressiva e responsável.

A abordagem das partes do corpo permite que a criança compreenda suas funções e desenvolva noções básicas de coordenação, movimento e percepção corporal. Essas aprendizagens contribuem para o desenvolvimento motor e cognitivo, além de favorecerem a construção da imagem corporal. A consciência do corpo também auxilia na prevenção de situações de risco e no fortalecimento da autonomia.

Os hábitos de higiene, como lavar as mãos, escovar os dentes e manter o corpo limpo, são essenciais para a promoção da saúde e prevenção de doenças. Quando trabalhados de forma lúdica e

contínua, esses hábitos tornam-se parte da rotina infantil. A repetição e a vivência prática contribuem para a internalização dessas ações no cotidiano da criança.

A alimentação saudável é outro aspecto fundamental abordado nesse tema, pois influencia diretamente o crescimento e o desenvolvimento infantil. A criança aprende a reconhecer alimentos saudáveis e a compreender sua importância para o funcionamento do corpo. A escola, ao promover práticas alimentares adequadas, contribui para a formação de hábitos positivos que podem se estender por toda a vida.

Dessa forma, trabalhar o tema Corpo, Saúde e Higiene na Educação Infantil significa promover o cuidado consigo mesmo, o respeito ao próprio corpo e a valorização da saúde. A educação para o autocuidado contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, responsáveis e preparados para viver de forma saudável em sociedade.

DESENVOLVIMENTO

O corpo é o primeiro meio de interação da criança com o mundo, sendo por meio dele que ela explora, experimenta e aprende. Na Educação Infantil, o trabalho com as partes do corpo possibilita o desenvolvimento da consciência corporal e da percepção de si. Ao reconhecer seu corpo, a criança desenvolve noções de identidade, limites e coordenação motora.

A exploração das partes do corpo pode ocorrer por meio de atividades lúdicas, músicas, brincadeiras e jogos corporais, que favorecem o aprendizado de forma natural e prazerosa. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional da criança, além de fortalecerem a autoestima e a autoconfiança.

Os hábitos de higiene são fundamentais para a manutenção da saúde e devem ser trabalhados de forma contínua no ambiente escolar. Lavar as mãos antes das refeições, após o uso do banheiro e após brincadeiras é uma prática essencial para a prevenção de doenças. A escovação dos dentes, quando incentivada desde cedo, contribui para a saúde bucal e para o bem-estar geral.

A escola deve oferecer condições adequadas para que a criança pratique esses hábitos diariamente, transformando-os em parte da rotina escolar. O exemplo dos adultos e a orientação constante são fatores determinantes para a consolidação dessas aprendizagens. A criança aprende observando e imitando comportamentos.

A alimentação saudável é um aspecto essencial do cuidado com o corpo, sendo importante que a criança compreenda a relação entre alimentação e saúde. Ao conhecer diferentes alimentos, a criança desenvolve preferências e aprende a valorizar escolhas mais saudáveis. A escola pode contribuir promovendo atividades que envolvam a exploração dos alimentos e a reflexão sobre seus benefícios.

O cuidado com o corpo também envolve o descanso, a prática de atividades físicas e o respeito aos limites do próprio organismo. A Educação Infantil deve proporcionar momentos de movimento e brincadeiras que favoreçam o desenvolvimento físico e a saúde. Essas experiências contribuem para o equilíbrio corporal e emocional da criança.

A continuidade do trabalho com corpo, saúde e higiene fortalece a construção de hábitos saudáveis e conscientes. A repetição das práticas de autocuidado no cotidiano escolar contribui para a internalização desses comportamentos pela criança. Ao compreender a importância dessas ações, a criança passa a realizá-las de forma mais autônoma.

O papel do educador é fundamental nesse processo, pois cabe a ele planejar atividades que despertem o interesse da criança e promovam aprendizagens significativas. O professor atua como mediador, orientando e incentivando práticas de cuidado com o corpo de maneira respeitosa e acolhedora.

A participação da família é essencial para reforçar as aprendizagens desenvolvidas na escola. Quando os hábitos de higiene e saúde são valorizados tanto no ambiente escolar quanto no familiar, a criança compreende a importância dessas práticas em diferentes contextos. Essa parceria fortalece o desenvolvimento integral.

A educação para a saúde na infância contribui para a prevenção de doenças e para a melhoria da qualidade de vida. Crianças que aprendem a cuidar do próprio corpo desde cedo tendem a manter esses hábitos ao longo da vida. Assim, a escola cumpre seu papel social ao promover uma educação voltada ao bem-estar.

O respeito ao próprio corpo também envolve o desenvolvimento da autoestima e da imagem corporal positiva. A criança precisa sentir-se valorizada e respeitada em suas características individuais. A escola deve promover um ambiente seguro e acolhedor, no qual a criança se sinta confortável para se expressar.

Dessa forma, o trabalho com o tema Corpo, Saúde e Higiene na Educação Infantil contribui para a formação de indivíduos conscientes, responsáveis e preparados para cuidar de si mesmos. Ao integrar práticas pedagógicas significativas, a escola favorece o desenvolvimento pleno da criança, promovendo saúde, bem-estar e qualidade de vida.

A continuidade do trabalho com o tema Corpo, Saúde e Higiene na Educação Infantil reforça a importância do autocuidado como prática diária e consciente, contribuindo para a formação integral da criança. Ao vivenciar situações que envolvem o cuidado com o próprio corpo, a criança passa a compreender que sua saúde está diretamente relacionada às escolhas e hábitos adotados no cotidiano. Essas aprendizagens, quando construídas de forma gradual e significativa, tornam-se parte da rotina infantil.

O reconhecimento das partes do corpo permite que a criança desenvolva maior controle sobre seus movimentos e compreenda as possibilidades e limites do próprio corpo. Esse conhecimento contribui para o desenvolvimento motor e para a coordenação, além de favorecer a autonomia nas atividades diárias. A consciência corporal também auxilia na construção da imagem corporal positiva, fortalecendo a autoestima e o respeito por si mesma.

As práticas de higiene devem ser trabalhadas de forma contínua, respeitando a faixa etária e o ritmo de aprendizagem da criança. Lavar as mãos corretamente, escovar os dentes após as refeições e manter o corpo limpo são ações simples, mas fundamentais para a prevenção de doenças. Quando

essas práticas são incorporadas à rotina escolar, a criança aprende por meio da repetição e da observação, tornando o aprendizado mais efetivo.

O ambiente escolar deve oferecer condições adequadas para a prática dos hábitos de higiene, como pias acessíveis, materiais apropriados e momentos organizados para o autocuidado. A presença desses recursos facilita a aprendizagem e incentiva a criança a realizar as ações de forma independente. O incentivo à autonomia fortalece a confiança da criança em suas próprias capacidades.

A alimentação saudável é um aspecto essencial do cuidado com o corpo e deve ser trabalhada de forma educativa na Educação Infantil. Ao conhecer diferentes alimentos, suas cores, sabores e texturas, a criança amplia seu repertório alimentar e aprende a valorizar escolhas mais saudáveis. A escola pode contribuir promovendo momentos de conversa e atividades que envolvam a exploração dos alimentos de maneira lúdica.

A compreensão da relação entre alimentação e saúde auxilia a criança a desenvolver hábitos mais equilibrados. Ao perceber que os alimentos influenciam o funcionamento do corpo, a criança passa a compreender a importância de uma alimentação variada. Essas aprendizagens contribuem para a prevenção de problemas de saúde e para o bem-estar geral.

O cuidado com o corpo também envolve o respeito aos limites físicos e emocionais da criança. A Educação Infantil deve proporcionar momentos de descanso, movimento e relaxamento, respeitando as necessidades individuais. A alternância entre atividades mais dinâmicas e momentos de tranquilidade contribui para o equilíbrio físico e emocional.

As brincadeiras e atividades corporais são fundamentais para o desenvolvimento da saúde infantil, pois estimulam o movimento, a coordenação e o fortalecimento do corpo. Ao brincar, a criança explora suas habilidades físicas e desenvolve noções de espaço, tempo e equilíbrio. Essas experiências contribuem para a construção de hábitos ativos e saudáveis.

O professor exerce um papel central na mediação das aprendizagens relacionadas ao corpo e à saúde. Cabe ao educador planejar atividades que despertem o interesse da criança e promovam a reflexão sobre o autocuidado. A postura do professor, baseada no respeito e no acolhimento, influencia diretamente a forma como a criança percebe o próprio corpo.

A observação constante do comportamento infantil permite ao educador identificar dificuldades, necessidades e avanços relacionados aos hábitos de higiene e saúde. Essa observação é fundamental para planejar intervenções adequadas e respeitar o ritmo de cada criança. A avaliação deve ocorrer de forma contínua e qualitativa, considerando o processo de aprendizagem.

A participação da família no trabalho com corpo, saúde e higiene é indispensável para garantir a continuidade das práticas aprendidas na escola. Quando os hábitos saudáveis são incentivados também no ambiente familiar, a criança compreende a importância do autocuidado em diferentes contextos. A parceria entre escola e família fortalece o desenvolvimento infantil.

A comunicação entre educadores e familiares permite a troca de informações sobre os hábitos da criança, favorecendo um acompanhamento mais efetivo. Reuniões, orientações e projetos conjuntos

contribuem para o fortalecimento dessa relação. A criança se beneficia quando percebe que escola e família compartilham os mesmos objetivos.

A educação para a saúde na infância contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis. Crianças que aprendem a cuidar do próprio corpo desde cedo tendem a manter esses hábitos ao longo da vida. Essas aprendizagens refletem diretamente na qualidade de vida e no bem-estar futuro.

O respeito ao próprio corpo também está relacionado à compreensão de limites e à prevenção de situações de risco. Ao conhecer seu corpo, a criança aprende a identificar sensações de desconforto e a comunicar suas necessidades. Essa consciência contribui para a segurança e para o desenvolvimento da autonomia.

A escola deve promover um ambiente acolhedor, no qual a criança se sinta segura para aprender e se desenvolver. O cuidado com o corpo deve ser tratado de forma natural e respeitosa, sem imposições ou constrangimentos. O respeito às diferenças corporais é fundamental para a construção de uma educação inclusiva.

A valorização da saúde física e emocional contribui para o desenvolvimento integral da criança. Ao integrar práticas de autocuidado ao cotidiano escolar, a Educação Infantil cumpre seu papel de promover bem-estar e qualidade de vida. Essas ações refletem diretamente no processo de aprendizagem.

A construção de hábitos saudáveis ocorre de forma gradual e depende da repetição e da vivência constante. A escola deve atuar como um espaço de referência, incentivando atitudes positivas e oferecendo oportunidades para que a criança pratique o autocuidado. O exemplo dos adultos é determinante nesse processo.

Dessa forma, a continuidade do trabalho com Corpo, Saúde e Higiene na Educação Infantil reforça a importância da educação para o autocuidado desde a infância. Ao promover práticas pedagógicas significativas e contextualizadas, a escola contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, autônomos e preparados para cuidar de si mesmos. Assim, a Educação Infantil desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais saudável, equilibrada e comprometida com o bem-estar coletivo.

A consolidação dos hábitos relacionados ao corpo, à saúde e à higiene na Educação Infantil ocorre a partir da vivência constante dessas práticas no cotidiano escolar. A criança aprende principalmente por meio da repetição, da observação e da experimentação, sendo fundamental que o ambiente educativo favoreça situações que estimulem o autocuidado de forma natural e prazerosa. Ao participar ativamente dessas rotinas, a criança passa a compreender que cuidar do corpo é uma forma de preservar a própria saúde e bem-estar.

O conhecimento do corpo humano contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia infantil, pois permite que a criança reconheça suas necessidades básicas e aprenda a expressá-las. Ao identificar partes do corpo e compreender suas funções, a criança desenvolve maior

controle corporal e segurança em suas ações. Essa consciência corporal é essencial para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional, além de auxiliar na prevenção de acidentes.

As atividades pedagógicas que envolvem o corpo devem respeitar as características da infância, utilizando recursos lúdicos que tornem o aprendizado significativo. Brincadeiras corporais, músicas, jogos e histórias favorecem a aprendizagem de forma dinâmica, despertando o interesse da criança. Essas práticas contribuem para a construção do conhecimento de maneira integrada, considerando o corpo como parte fundamental do processo educativo.

Os hábitos de higiene, quando incorporados à rotina escolar, tornam-se práticas naturais para a criança. Lavar as mãos, escovar os dentes e cuidar da limpeza pessoal são ações que, quando orientadas e acompanhadas pelo educador, passam a ser realizadas com maior autonomia. A criança aprende que essas práticas não são apenas obrigações, mas cuidados necessários para manter a saúde e evitar doenças.

A organização do ambiente escolar é um fator determinante para o sucesso do trabalho com higiene e saúde. Espaços adequados, materiais acessíveis e momentos planejados para o autocuidado facilitam a aprendizagem. Quando a criança encontra condições favoráveis, sente-se estimulada a realizar as ações de forma independente, fortalecendo sua autoconfiança.

A alimentação saudável deve ser abordada de maneira positiva, respeitando as preferências e o ritmo de cada criança. Ao explorar os alimentos por meio de atividades sensoriais, a criança desenvolve curiosidade e interesse por novos sabores e texturas. Essas experiências contribuem para a ampliação do repertório alimentar e para a construção de hábitos mais equilibrados.

A compreensão da importância da alimentação para o funcionamento do corpo auxilia a criança a desenvolver atitudes mais conscientes em relação à saúde. Ao perceber que os alimentos fornecem energia e auxiliam no crescimento, a criança passa a valorizar escolhas mais saudáveis. Esse aprendizado, quando iniciado na infância, pode influenciar positivamente os hábitos alimentares ao longo da vida.

O cuidado com o corpo também envolve a prática de atividades físicas e o estímulo ao movimento. A Educação Infantil deve proporcionar momentos de brincadeiras que favoreçam o desenvolvimento motor e a saúde corporal. O movimento é essencial para o crescimento saudável e contribui para o equilíbrio físico e emocional da criança.

O descanso e o relaxamento também fazem parte do cuidado com a saúde, sendo importantes para o desenvolvimento infantil. Respeitar os momentos de pausa e tranquilidade contribui para o bem-estar da criança e para a organização de sua rotina. A alternância entre atividades dinâmicas e momentos de descanso favorece a concentração e o aprendizado.

O educador desempenha um papel fundamental na construção de hábitos saudáveis, atuando como exemplo e mediador das aprendizagens. A postura do professor, baseada no respeito e no cuidado, influencia diretamente o comportamento das crianças. Ao demonstrar atitudes positivas em relação ao autocuidado, o educador contribui para a internalização desses valores.

A observação constante do desenvolvimento infantil permite identificar avanços e dificuldades relacionados aos hábitos de saúde e higiene. Essa observação é essencial para o planejamento de intervenções adequadas e para o acompanhamento do processo de aprendizagem. A avaliação deve considerar não apenas o conhecimento adquirido, mas também as atitudes e comportamentos demonstrados pela criança.

A participação da família no trabalho com corpo, saúde e higiene fortalece as aprendizagens desenvolvidas na escola. Quando os hábitos saudáveis são incentivados também no ambiente familiar, a criança compreende a importância dessas práticas em diferentes contextos. A parceria entre escola e família contribui para a formação integral da criança.

A comunicação entre educadores e familiares permite a troca de informações sobre a rotina e os hábitos da criança, favorecendo um acompanhamento mais efetivo. Orientações e ações conjuntas fortalecem o compromisso com a saúde infantil. A criança se beneficia quando percebe que os adultos ao seu redor compartilham os mesmos cuidados.

A educação para a saúde na infância contribui para a prevenção de doenças e para a melhoria da qualidade de vida. Crianças que aprendem a cuidar do próprio corpo desde cedo tendem a manter esses hábitos ao longo da vida. Essas aprendizagens refletem diretamente no bem-estar físico e emocional.

O respeito ao próprio corpo também está relacionado ao desenvolvimento da autoestima e da imagem corporal positiva. A criança precisa sentir-se aceita e valorizada em suas características individuais. A escola deve promover um ambiente inclusivo, no qual todas as crianças se sintam respeitadas e seguras.

A abordagem do tema Corpo, Saúde e Higiene deve ocorrer de forma integrada às demais áreas do conhecimento, favorecendo uma aprendizagem contextualizada. Ao relacionar o cuidado com o corpo às experiências do cotidiano, a criança compreende melhor o significado dessas práticas. Essa integração torna o aprendizado mais significativo.

A formação de hábitos saudáveis ocorre de maneira gradual e depende da continuidade das ações educativas. A escola deve atuar como um espaço de referência, incentivando atitudes positivas e oferecendo oportunidades para a prática do autocuidado. O exemplo dos adultos é essencial para a consolidação dessas aprendizagens.

Dessa maneira, a continuidade do desenvolvimento do tema Corpo, Saúde e Higiene na Educação Infantil reforça a importância da educação para o autocuidado desde os primeiros anos de vida. Ao promover práticas pedagógicas significativas, a escola contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, responsáveis e preparados para cuidar de si mesmos. Assim, a Educação Infantil cumpre seu papel social ao promover saúde, bem-estar e qualidade de vida, colaborando para a construção de uma sociedade mais saudável e equilibrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental na formação de hábitos, valores e atitudes que acompanham a criança ao longo de sua vida. O trabalho com o tema Corpo, Saúde e Higiene possibilita o desenvolvimento da consciência corporal e do autocuidado desde a infância. Ao conhecer o próprio corpo, a criança fortalece sua identidade e autoestima.

Os hábitos de higiene e alimentação saudável contribuem significativamente para a promoção da saúde e prevenção de doenças. Quando trabalhados de forma contínua e lúdica, tornam-se parte da rotina infantil. A escola, enquanto espaço educativo, assume a responsabilidade de promover essas aprendizagens de maneira significativa.

A parceria entre escola e família é essencial para o sucesso desse processo, pois garante a continuidade das práticas de cuidado em diferentes contextos. O professor atua como mediador, incentivando atitudes positivas e respeitando o ritmo de cada criança.

Conclui-se que investir na educação para a saúde na Educação Infantil é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Ao promover o cuidado com o corpo, a escola contribui para o bem-estar infantil e para a construção de uma sociedade mais saudável.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar na educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2011.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- RCNEI. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CLUBE DA MATEMÁTICA: UMA ABORDAGEM LÚDICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

MATH CLUB: A PLAYFUL APPROACH TO TEACHING MATHEMATICS IN THE 2ND GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL



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

Este artigo propõe a criação de um Clube da Matemática como estratégia pedagógica inovadora para o ensino de matemática no 2º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de São Paulo. A iniciativa tem como objetivo principal tornar o aprendizado da matemática mais atraente, significativo e acessível para crianças de 7 anos, fase em que a curiosidade e a capacidade de abstração estão em pleno desenvolvimento. A proposta busca superar a visão tradicional da matemática como uma disciplina difícil e distante da realidade, substituindo-a por uma abordagem lúdica, interativa e contextualizada, que estimule o raciocínio lógico, a criatividade e o interesse dos alunos. O Clube da Matemática é pensado como um espaço complementar às aulas regulares, onde os alunos possam explorar conceitos matemáticos de forma prática, divertida e colaborativa. A metodologia proposta está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a importância de desenvolver competências como resolução de problemas, pensamento crítico e comunicação, além de valorizar o uso de metodologias ativas e recursos variados para engajar os estudantes. Conclui-se que o Clube da Matemática pode ser uma ferramenta eficaz para desmistificar a matemática e promover um aprendizado mais significativo e eficiente. A proposta não apenas contribui para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também para sua formação como cidadãos críticos e criativos, capazes de aplicar o pensamento matemático em diversas situações da vida. Para garantir o sucesso da iniciativa, o artigo

sugere a formação continuada dos professores, a criação de materiais didáticos adequados e a integração do Clube da Matemática ao projeto político-pedagógico das escolas.

Palavras-chave: Clube da Matemática; Ensino Lúdico; Matemática no Ensino Fundamental; Desenvolvimento Cognitivo; BNCC.

ABSTRACT

This article proposes the creation of a Mathematics Club as an innovative pedagogical strategy for teaching mathematics in the 2nd year of elementary school in the municipal school system of São Paulo. The initiative's main objective is to make learning mathematics more attractive, meaningful, and accessible for 7-year-old children, a phase in which curiosity and the capacity for abstraction are in full development. The proposal seeks to overcome the traditional view of mathematics as a difficult subject distant from reality, replacing it with a playful, interactive, and contextualized approach that stimulates logical reasoning, creativity, and student interest. The Mathematics Club is conceived as a space complementary to regular classes, where students can explore mathematical concepts in a practical, fun, and collaborative way. The proposed methodology is aligned with the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC), which emphasizes the importance of developing skills such as problem-solving, critical thinking, and communication, in addition to valuing the use of active methodologies and varied resources to engage students. It is concluded that the Math Club can be an effective tool for demystifying mathematics and promoting more meaningful and efficient learning. The proposal not only contributes to the academic development of students, but also to their formation as critical and creative citizens, capable of applying mathematical thinking in various life situations. To ensure the success of the initiative, the article suggests the continuing education of teachers, the creation of appropriate teaching materials, and the integration of the Math Club into the political-pedagogical project of schools.

Keywords: Math Club; Playful Learning; Mathematics in Elementary Education; Cognitive Development; BNCC.

INTRODUÇÃO

O ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve considerar as características do desenvolvimento cognitivo das crianças. Crianças de 7 anos estão no estágio operacional concreto, o que significa que aprendem melhor por meio de experiências práticas e manipulativas. Nessa fase, atividades que envolvem jogos, brincadeiras e materiais concretos são especialmente eficazes para facilitar a compreensão de conceitos abstratos, como números, operações e formas geométricas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de uma abordagem lúdica e contextualizada para o ensino da matemática, destacando que as atividades devem promover a resolução de problemas, a comunicação matemática e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Autores defendem que os jogos e as brincadeiras são ferramentas poderosas para engajar os estudantes no

processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades como a concentração, a estratégia e a colaboração.

A criação de um Clube da Matemática está alinhada às práticas pedagógicas contemporâneas que valorizam a autonomia, a participação ativa e protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. Em vez de adotar uma abordagem tradicional, centrada na transmissão de conhecimentos de forma unilateral, o Clube da Matemática propõe um modelo em que as crianças são incentivadas a explorar, experimentar e construir seus próprios conhecimentos de forma colaborativa e criativa. Essa perspectiva está em sintonia com as teorias construtivistas, que enfatizam o papel ativo do aluno na construção do saber (PIAGET, 1978).

Ao proporcionar um espaço onde as crianças podem explorar a matemática de forma livre e criativa, o Clube da Matemática estimula o interesse pela disciplina e contribui para a formação de uma atitude positiva em relação ao aprendizado. Segundo Smole (2000), atividades que permitem a experimentação e a descoberta são essenciais para despertar a curiosidade e a motivação dos estudantes, especialmente em uma disciplina como a matemática, que muitas vezes é vista como difícil ou desinteressante. No Clube da Matemática, as crianças têm a oportunidade de vivenciar a matemática de maneira prática e significativa, por meio de jogos, desafios e projetos que conectam os conceitos abstratos ao seu cotidiano.

A experimentação é uma das chaves para o aprendizado significativo. No Clube da Matemática, as crianças são incentivadas a manipular objetos, explorar conceitos e testar hipóteses de forma autônoma. Por exemplo, ao trabalhar com blocos de montar, as crianças podem descobrir por si mesmas como diferentes formas se encaixam para criar estruturas estáveis, desenvolvendo noções de geometria e equilíbrio. Essa abordagem prática não apenas facilita a compreensão dos conceitos matemáticos, mas também promove a curiosidade e a criatividade, ao permitir que as crianças explorem diferentes possibilidades e soluções.

Uma das principais vantagens do Clube da Matemática é a capacidade de conectar os conceitos abstratos ao cotidiano das crianças. Atividades como a simulação de um mercado, onde as crianças utilizam dinheiro de brinquedo para comprar e vender produtos, ajudam a mostrar que a matemática não é apenas uma disciplina escolar, mas uma ferramenta útil e presente no dia a dia. Ao relacionar a matemática com situações reais, como a compra de um lanche ou a divisão de uma pizza, o Clube torna o aprendizado mais relevante e significativo, facilitando a internalização dos conceitos.

Os jogos e desafios são uma parte central do Clube da Matemática, pois oferecem uma maneira divertida e envolvente de explorar conceitos matemáticos. Jogos como o Bingo de Números ou o Dominó de Frações permitem que as crianças pratiquem operações matemáticas de forma lúdica, enquanto desafios como a Caça ao Tesouro Matemático estimulam o raciocínio lógico e a resolução de problemas. Essas atividades não apenas reforçam os conceitos aprendidos em sala de aula, mas também promovem a colaboração e o trabalho em equipe, ao incentivar as crianças a compartilharem ideias e estratégias.

Os projetos práticos são outra forma eficaz de explorar a matemática de forma criativa. No Clube da Matemática, as crianças podem participar de atividades como a construção de um mercado ou

a criação de uma maquete, que envolvem noções de medição, geometria e planejamento. Esses projetos permitem que as crianças apliquem os conceitos matemáticos em contextos reais, desenvolvendo habilidades como a organização, o planejamento e a criatividade. Além disso, ao verem o resultado concreto de seu trabalho, as crianças sentem-se mais motivadas e confiantes em suas capacidades.

O Clube da Matemática proporciona um ambiente acolhedor e inclusivo, onde todas as crianças se sentem à vontade para explorar e errar sem medo de julgamento. Esse clima positivo é essencial para o desenvolvimento de uma atitude favorável em relação à matemática, especialmente para aquelas crianças que já tiveram experiências negativas com a disciplina. Ao valorizar o esforço e a participação, o Clube ajuda a construir a autoconfiança e a resiliência dos estudantes, mostrando que a matemática pode ser acessível e até mesmo divertida.

Além dos benefícios acadêmicos, o Clube da Matemática também contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a persistência, a colaboração e a capacidade de resolver problemas. Ao enfrentar desafios e superar obstáculos, as crianças aprendem a lidar com frustrações e a valorizar o processo de aprendizado, desenvolvendo uma mentalidade de crescimento que será útil em todas as áreas da vida.

A abordagem lúdica e interativa do Clube da Matemática tem um impacto significativo no interesse e na atitude das crianças em relação à disciplina. Ao transformar o aprendizado em uma experiência divertida e envolvente, o Clube ajuda a desmistificar a matemática, mostrando que ela não é apenas uma disciplina difícil e abstrata, mas uma ferramenta poderosa e fascinante que está presente em todos os aspectos da vida. Essa mudança de perspectiva é fundamental para o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes, tanto no presente quanto no futuro.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve considerar as características do desenvolvimento cognitivo das crianças. Segundo Piaget (1978), crianças de 7 anos estão no estágio operacional concreto, o que significa que aprendem melhor por meio de experiências práticas e manipulativas. Nessa fase, atividades que envolvem jogos, brincadeiras e materiais concretos são especialmente eficazes para facilitar a compreensão de conceitos abstratos, como números, operações e formas geométricas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de uma abordagem lúdica e contextualizada para o ensino da matemática, destacando que as atividades devem promover a resolução de problemas, a comunicação matemática e o desenvolvimento do raciocínio lógico (BRASIL, 2018). Autores como Smole (2000) e Kishimoto (2017) defendem que os jogos e as brincadeiras são ferramentas poderosas para engajar os estudantes no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades como a concentração, a estratégia e a colaboração.

Além disso, o Clube da Matemática promove a autonomia ao permitir que as crianças tomem decisões sobre como abordar os problemas e quais estratégias utilizar para resolvê-los. Essa liberdade de escolha não apenas aumenta o engajamento, mas também desenvolve habilidades como a tomada

de decisões, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Por exemplo, em uma atividade de construção de figuras geométricas com palitos, as crianças podem decidir como organizar os materiais, quais formas criar e como superar os desafios que surgirem durante o processo. Essa experiência prática ajuda a consolidar os conceitos matemáticos e a desenvolver a confiança das crianças em suas próprias capacidades (KISHIMOTO, 2017).

Outro aspecto importante é a participação ativa dos estudantes, que são incentivados a colaborar uns com os outros, compartilhar ideias e trabalhar em equipe. Essa abordagem colaborativa não apenas facilita o aprendizado, mas também promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a comunicação, a empatia e a capacidade de trabalhar em grupo. No Clube da Matemática, as crianças aprendem que a matemática não é apenas uma disciplina individual, mas também uma ferramenta que pode ser utilizada de forma coletiva para resolver problemas e alcançar objetivos comuns (SMOLE, 2000).

A proposta do Clube da Matemática também está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a importância de uma educação integral, que prepare os estudantes não apenas academicamente, mas também para a vida em sociedade. A BNCC destaca a necessidade de desenvolver competências como o raciocínio lógico, a criatividade e a resolução de problemas, que são habilidades centrais no Clube da Matemática (BRASIL, 2018). Ao integrar essas competências ao currículo escolar, o Clube contribui para a formação de cidadãos mais críticos, autônomos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

Por fim, o Clube da Matemática ajuda a desmistificar a matemática, mostrando que ela não é uma disciplina difícil ou inacessível, mas sim uma ferramenta poderosa e fascinante que está presente em todos os aspectos da vida. Ao proporcionar um ambiente lúdico e acolhedor, o Clube permite que as crianças explorem a matemática sem medo de errar, desenvolvendo uma relação positiva com a disciplina e uma atitude de curiosidade e perseverança em relação ao aprendizado (SMOLE, 2000). Essa mudança de perspectiva é fundamental para o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes, tanto no presente quanto no futuro.

DESENVOLVIMENTO

O Clube da Matemática pode ser implementado de duas formas principais: como uma atividade extracurricular ou integrada ao currículo regular. Em ambos os casos, o objetivo é criar um espaço dedicado ao aprendizado lúdico e interativo da matemática, que complemente e enriqueça o ensino tradicional. A escolha do formato depende das possibilidades e recursos da escola, bem como dos objetivos pedagógicos definidos pelos educadores.

O Clube de Matemática, como atividade extracurricular, surge como uma oportunidade valiosa para complementar a formação dos alunos no contraturno escolar, oferecendo encontros regulares que podem ser organizados semanal ou quinzenalmente, conforme a disponibilidade da escola e do interesse dos participantes. Esse formato flexível permite que os estudantes explorem a matemática de maneira mais livre e dinâmica, sem as pressões do currículo obrigatório, podendo dedicar mais tempo a temas

que despertem sua curiosidade ou que exijam um reforço adicional. Por ser uma atividade opcional, o Clube tem o potencial de atrair tantos alunos que já possuem uma afinidade natural pela disciplina, buscando aprofundar seus conhecimentos em desafios mais complexos, quanto aqueles que, porventura, enfrentam dificuldades ou resistência em relação à matemática, encontrando no ambiente descontraído do Clube um espaço acolhedor para superar bloqueios e reconstruir sua relação com a matéria.

A natureza voluntária da participação faz com que os encontros sejam frequentados por estudantes verdadeiramente interessados, criando um clima de engajamento e colaboração. Sem a preocupação com avaliações formais, os participantes podem se dedicar a resolver problemas de maneira criativa, explorar jogos matemáticos, participar de competições saudáveis ou até mesmo desenvolver projetos interdisciplinares que conectem a matemática a outras áreas do conhecimento. Essa liberdade pedagógica permite que o Clube se adapte às necessidades e aos interesses do grupo, tornando-se um laboratório de ideias onde a aprendizagem acontece de forma orgânica e prazerosa.

Além disso, o Clube de Matemática pode servir como um importante instrumento de inclusão, ajudando a reduzir a ansiedade que muitos alunos sentem em relação à disciplina. Em um ambiente menos rígido e mais interativo, os estudantes que normalmente evitam a matemática podem descobrir novas formas de abordar os conteúdos, seja por meio de atividades lúdicas, discussões em grupo ou aplicações práticas no cotidiano. Ao mesmo tempo, os alunos mais avançados encontram no Clube um espaço para ampliar seus horizontes, seja participando de olimpíadas, explorando tópicos não convencionais ou até mesmo atuando como monitores, reforçando seu próprio aprendizado ao ajudar os colegas.

Outro aspecto relevante é que o Clube pode fortalecer o sentido de comunidade dentro da escola, aproximando estudantes de diferentes turmas e níveis de conhecimento. Eventos abertos, como torneios matemáticos ou exposições de trabalhos, podem envolver não apenas os participantes regulares, mas também outros alunos, professores e familiares, transformando a matemática em um elemento de integração e celebração coletiva. Dessa forma, o Clube não só contribui para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a construção de uma cultura escolar mais colaborativa e motivadora, onde a matemática deixa de ser vista como um obstáculo e passa a ser encarada como uma ferramenta fascinante de descoberta e crescimento intelectual.

Por fim, a existência de um Clube de Matemática na escola envia uma mensagem importante sobre o valor da disciplina, mostrando que ela vai além das fórmulas e dos exercícios repetitivos, podendo ser uma fonte de diversão, desafio e criatividade. Ao oferecer um espaço onde o erro é visto como parte do processo de aprendizagem e onde cada aluno pode avançar no seu próprio ritmo, o Clube ajuda a formar indivíduos mais confiantes, curiosos e preparados não apenas para os exames escolares, mas para enfrentar problemas complexos em qualquer área da vida. Assim, mais do que um simples complemento às aulas regulares, o Clube de Matemática se torna uma experiência transformadora, capaz de despertar paixões e abrir novos caminhos para o pensamento lógico e crítico.

Integrado ao currículo regular, o Clube da Matemática pode ser incorporado às aulas de

matemática, com atividades realizadas durante o horário escolar. Nesse caso, o Clube funciona como uma metodologia complementar, que enriquece o ensino tradicional com práticas lúdicas e interativas. Esse formato é especialmente útil para garantir que todos os estudantes tenham acesso às atividades do Clube, independentemente de sua disponibilidade no contraturno.

Independentemente do formato escolhido, as atividades do Clube da Matemática devem ser planejadas de acordo com os objetivos de aprendizagem definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e adaptadas ao nível de desenvolvimento das crianças. A BNCC destaca a importância de desenvolver competências como o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a comunicação matemática, que podem ser trabalhadas de forma eficaz por meio de atividades lúdicas e práticas (BRASIL, 2018).

Abaixo, são apresentadas algumas propostas de atividades que podem ser realizadas no Clube da Matemática, organizadas em categorias temáticas:

JOGOS MATEMÁTICOS

Os jogos são uma das ferramentas mais eficazes para engajar as crianças no aprendizado da matemática. Eles permitem que os conceitos sejam explorados de forma divertida e interativa, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades como a concentração, a estratégia e a colaboração.

BINGO DE NÚMEROS

Um jogo clássico que ajuda as crianças a reconhecerem e associar números. A professora sorteia números, e os estudantes marcam os números correspondentes em suas cartelas. O jogo pode ser adaptado para incluir operações matemáticas, como adição e subtração.

JOGO DA MEMÓRIA COM FORMAS GEOMÉTRICAS

Desenvolve a percepção visual e o reconhecimento de formas. As crianças devem encontrar pares de cartas com formas geométricas idênticas, como círculos, quadrados e triângulos.

DOMINÓ DE FRAÇÕES

Introduz noções básicas de frações de forma lúdica. As peças do dominó são divididas em partes iguais, e as crianças devem combinar as frações correspondentes.

Os desafios matemáticos são uma excelente maneira de estimular o raciocínio lógico e a capacidade de resolver problemas. Eles podem ser apresentados de forma individual ou em grupo, incentivando a colaboração e a troca de ideias.

CAÇA AO TESOURO MATEMÁTICO

As crianças resolvem problemas matemáticos para encontrar pistas que levam a um tesouro escondido. Cada pista exige a resolução de uma operação ou a identificação de um padrão numérico.

CONSTRUÇÃO DE FIGURAS COM PALITOS

Desafios que envolvem contagem, medição e geometria. As crianças recebem palitos de sorvete e devem construir figuras geométricas seguindo instruções específicas, como "construa um quadrado com 4 palitos" ou "faça um triângulo com 3 palitos".

PROJETOS PRÁTICOS

Os projetos práticos permitem que as crianças apliquem os conceitos matemáticos em situações reais, conectando o aprendizado ao seu cotidiano. Essas atividades promovem a criatividade e a autonomia, ao mesmo tempo em que reforçam os conceitos aprendidos.

CONSTRUÇÃO DE UM MERCADO

As crianças criam um mercado imaginário, utilizando dinheiro de brinquedo para praticar operações matemáticas. Elas podem assumir papéis de compradores e vendedores, realizando transações e calculando trocos.

MEDIÇÃO E COMPARAÇÃO

Atividades que envolvem medição de comprimento, peso e volume, utilizando objetos do cotidiano. Por exemplo, as crianças podem medir a altura de uma mesa com uma fita métrica ou comparar o peso de diferentes objetos usando uma balança.

As brincadeiras ao ar livre são uma maneira divertida de integrar o movimento físico ao aprendizado da matemática. Essas atividades são especialmente úteis para crianças que precisam gastar energia e aprender de forma mais dinâmica.

AMARELINHA MATEMÁTICA

Uma versão da amarelinha que inclui operações matemáticas em cada casa. As crianças devem resolver o problema antes de pular para a próxima casa.

CORRIDA DE CÁLCULOS

As crianças competem para resolver problemas matemáticos em um circuito. Cada estação do circuito apresenta um desafio diferente, como uma operação de adição ou subtração.

TECNOLOGIA E RECURSOS DIGITAIS

A integração de recursos digitais pode tornar as atividades do Clube da Matemática ainda mais atraentes e interativas. Aplicativos e jogos educativos podem ser utilizados para reforçar os conceitos aprendidos em sala de aula.

JOGOS DE MATEMÁTICA EM TABLETS

Aplicativos como "Matific" ou "Prodigy" oferecem jogos interativos que cobrem diversos tópicos matemáticos, desde operações básicas até geometria.

REALIDADE AUMENTADA

Utilizando dispositivos móveis, as crianças podem explorar conceitos geométricos em 3D, como formas e sólidos, de forma imersiva e envolvente.

Para garantir o sucesso do Clube da Matemática, é essencial que as atividades sejam planejadas com cuidado e adaptadas às necessidades e interesses das crianças. Os educadores devem considerar o nível de desenvolvimento cognitivo dos estudantes, bem como seus conhecimentos prévios, ao escolher e organizar as atividades. Além disso, é importante criar um ambiente acolhedor e inclusivo, onde todas as crianças se sintam motivadas a participar e explorar a matemática sem medo de errar.

A avaliação do Clube da Matemática deve ser um processo dinâmico e reflexivo, acompanhando não apenas o progresso dos alunos em relação aos conceitos matemáticos, mas também seu crescimento pessoal e emocional ao longo das atividades. Diferentemente de uma avaliação tradicional, que muitas vezes se limita a provas e notas, o acompanhamento no Clube deve ser contínuo e formativo, priorizando a evolução individual e coletiva. Isso significa que, mais do que verificar se um aluno resolveu corretamente um problema, é importante observar como ele pensou, que estratégias utilizou, como lidou com os erros e de que maneira interagiu com os colegas durante o processo.

Um dos focos centrais dessa avaliação deve ser o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, que são tão essenciais quanto o conhecimento matemático em si. A colaboração, por exemplo, pode ser observada durante trabalhos em grupo, quando os alunos precisam ouvir diferentes opiniões, dividir tarefas e chegar a soluções conjuntas. A persistência se manifesta quando um estudante insiste em resolver um desafio mesmo após várias tentativas, demonstrando resiliência e capacidade de aprender com os erros. Já a criatividade aparece na forma como os alunos abordam problemas, propondo soluções inusitadas ou estabelecendo conexões entre a matemática e outras áreas do conhecimento. Registrar essas observações, seja por meio de anotações, portfólios ou até mesmo gravações de discussões, ajuda a construir um panorama mais completo do desenvolvimento de cada participante.

O feedback também desempenha um papel crucial nesse processo. Em vez de simplesmente apontar acertos e erros, ele deve ser construtivo, incentivando os alunos a refletir sobre seu próprio aprendizado. Perguntas como "O que você aprendeu com esse desafio?" ou "Como você explicaria sua estratégia para um colega?" estimulam a metacognição, fazendo com que os estudantes pensem sobre seu próprio raciocínio. Além disso, é válido incluir as crianças no processo avaliativo, permitindo que elas expressem suas percepções sobre as atividades, o que pode ser feito por meio de rodas de conversa, questionários simples ou até desenhos, no caso dos mais jovens. Essas informações são preciosas para ajustar o planejamento do Clube, tornando as atividades mais alinhadas aos interesses e necessidades do grupo.

Por fim, a avaliação formativa no Clube da Matemática deve ser encarada como uma ferramenta de apoio, não de julgamento. Seu objetivo principal é identificar pontos de melhoria, tanto no desempenho dos alunos quanto no próprio funcionamento do Clube, garantindo que as atividades sejam

sempre desafiadoras, significativas e, acima de tudo, prazerosas. Dessa forma, a avaliação deixa de ser um momento de tensão e se transforma em parte integrante da aprendizagem, contribuindo para um ambiente em que todos se sintam motivados a explorar, errar, acertar e, principalmente, crescer juntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de um Clube da Matemática no 2º ano do Ensino Fundamental representa uma oportunidade valiosa para transformar o aprendizado da matemática em uma experiência significativa e prazerosa. Ao utilizar metodologias lúdicas e interativas, o Clube não apenas facilita a compreensão dos conceitos matemáticos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas essenciais para a formação integral das crianças.

A proposta do Clube da Matemática está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos princípios do desenvolvimento infantil, oferecendo uma abordagem inovadora e eficaz para o ensino da matemática no 2º ano do Ensino Fundamental. A BNCC, documento que orienta a educação básica no Brasil, enfatiza a importância de uma educação integral, que prepare os estudantes não apenas academicamente, mas também para a vida em sociedade, desenvolvendo competências como o raciocínio lógico, a resolução de problemas, a criatividade e a comunicação. O Clube da Matemática contribui diretamente para esses objetivos, ao proporcionar um ambiente lúdico e interativo onde as crianças podem explorar a matemática de forma prática e significativa.

Clube da Matemática pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a colaboração, a persistência e a criatividade, que são essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal. Ao trabalhar em equipe para resolver problemas e superar desafios, as crianças aprendem a valorizar o esforço coletivo e a lidar com frustrações de forma construtiva. Essas habilidades não apenas melhoram o desempenho em matemática, mas também têm um impacto positivo em outras áreas da vida.

Para consolidar o Clube da Matemática como uma prática pedagógica eficaz, sugere-se que estudos futuros avaliem seu impacto no desempenho e na atitude dos estudantes em relação à disciplina. Essas pesquisas podem adotar diferentes abordagens metodológicas, como:

Estudos Quantitativos: Avaliar o desempenho dos estudantes em testes padronizados de matemática antes e após a implementação do Clube; comparar os resultados de turmas que participaram do Clube com aquelas que não participaram.

Estudos Qualitativos: Realizar entrevistas e questionários com estudantes, professores e pais para avaliar mudanças na atitude em relação à matemática; Observar as interações e o engajamento das crianças durante as atividades do Clube.

Estudos Longitudinais: Acompanhar os estudantes ao longo de vários anos para avaliar o impacto a longo prazo do Clube no desempenho acadêmico e na escolha de carreiras relacionadas à matemática.

Esses estudos podem fornecer evidências científicas que embasem a expansão e a consolidação do Clube da Matemática como uma prática pedagógica inovadora e eficaz. Além disso, eles podem contribuir para o desenvolvimento de diretrizes e materiais didáticos que auxiliem os educadores na

implementação do Clube em diferentes contextos escolares.

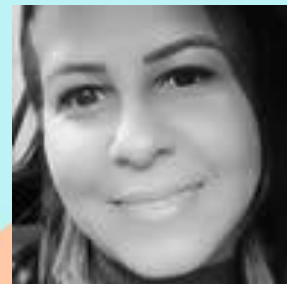
A consolidação do Clube da Matemática como uma prática pedagógica pode trazer benefícios significativos para o ensino da matemática no Ensino Fundamental. Ao integrar abordagens lúdicas e interativas ao currículo escolar, o Clube não apenas melhora o aprendizado dos conceitos matemáticos, mas também promove uma cultura de inovação e criatividade na escola. Professores podem se inspirar nas atividades do Clube para desenvolver novas metodologias de ensino, enquanto os estudantes se tornam mais engajados e motivados em relação à matemática.

Além disso, o Clube da Matemática pode servir como um modelo para outras disciplinas, demonstrando como abordagens lúdicas e interativas podem ser aplicadas para tornar o aprendizado mais atraente e significativo. Essa integração entre teoria e prática pode contribuir para a transformação da educação, preparando os estudantes para os desafios do século XXI de forma mais eficaz e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SMOLE, K. S. **A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DESAFIOS DO TRABALHO EM SALA DE AULA COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO



CHALLENGES OF CLASSROOM WORK WITH CHILDREN IN INCLUSIVE SETTINGS

GISELDA SANTOS SOUZA CHAVES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIFIEO (2004); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Hoyler (2007); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na – EMEF João XXIII, Professora de Educação Básica.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo elencar alguns dos principais desafios encontrados pelos professores da rede básica de ensino para trabalhar de modo produtivo e adequado com as crianças em situação de inclusão, bem como apresentar algumas sugestões e alternativas para tentar superar estes desafios e estabelecer uma aprendizagem que alcance todos os alunos da sala. Nos dias atuais, promover na prática o ideal da educação para todos tem enfrentado algumas barreiras ao longo dos anos, gerando bastante insegurança e desconforto para as escolas, para as famílias e, principalmente para os alunos, entretanto, as crianças com deficiência física, mental, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação estão sendo matriculadas em número cada vez maior nas escolas brasileiras. Essa realidade pode ser constatada ao se verificar que em 2024 as crianças em condição de inclusão matriculadas mais do que dobraram em relação a 2015, saltando de 930 mil para mais de 2 milhões de alunos. O número de estudantes atendidos pelo AEE, Atendimento Educacional Especializado, também teve aumento semelhante, passando de 312 mil para mais de 850 mil no mesmo período. Entretanto, apesar da inclusão escolar apresentar esse nível de aceitação e consolidação, as escolas ainda têm um grande caminho a percorrer, uma vez que, na prática, os professores encontram muitos obstáculos para serem superados em sala de aula, como: falta de uma formação inicial que

capacite o docente para essa realidade, uma adaptação curricular que concilie o ritmo dos alunos com deficiência, espaços acessíveis e adequados, capacitismo discriminatório e a falta de recursos materiais básicos e de apoio especializado. Estes desafios estão presentes em todas as localidades brasileiras, e tendem a ser muito mais graves nas áreas mais carentes, prejudicando os alunos em situação de inclusão, e este artigo buscará discutir esses obstáculos e apresentar algumas sugestões e alternativas, a fim de que os professores possam contribuir para que a educação especial possa formar cidadãos autônomos, independentes e atuantes na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Escola; Desafios.

ABSTRACT

This study aimed to outline some of the main challenges faced by teachers in the basic education system in working productively and appropriately with children in inclusive settings, as well as to present suggestions and alternatives for overcoming these challenges and fostering learning that reaches all students in the classroom. Promoting the ideal of "education for all" in practice has encountered barriers over the years, creating significant uncertainty and discomfort for schools, families, and—above all—students; nevertheless, children with physical, mental, or sensory disabilities, pervasive developmental disorders, and high abilities or giftedness are being enrolled in Brazilian schools in ever-increasing numbers. This reality is evidenced by the fact that, by 2024, the number of enrolled children requiring inclusive education had more than doubled compared to 2015, rising from 930,000 to over 2 million students. The number of students served by Specialized Educational Assistance (AEE) saw a similar increase, growing from 312,000 to over 850,000 during the same period. However, despite this level of acceptance and consolidation of school inclusion, schools still have a long way to go; in practice, teachers face numerous obstacles in the classroom, such as a lack of initial training to prepare them for this reality, the need for curriculum adaptations that accommodate the pace of students with disabilities, the lack of accessible and suitable spaces, discriminatory ableism, and a shortage of basic material resources and specialized support. These challenges exist across all Brazilian locations and tend to be far more severe in underprivileged areas, thereby disadvantaging students in inclusive settings. This article seeks to discuss these obstacles and present suggestions and alternatives, aiming to empower teachers to contribute to a special education system that fosters the development of autonomous, independent citizens who play an active role in Brazilian society.

Keywords: Special Education; Inclusion; School; Challenges.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um conjunto de práticas processos pedagógicos capaz de assegurar o direito de todos os indivíduos à aprendizagem, por meio de um trabalho focado e engajado de toda a comunidade escolar, com o propósito de receber nas escolas os estudantes com deficiência de ordem física, intelectual ou sensorial, os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, para que recebam a mesma aprendizagem dos demais alunos da sala. Dessa forma, compete à escola desmistificar conceitos antigos e prejudiciais, os quais ainda permanecem como: “alunos com deficiência precisam de escolas especiais”, “a inclusão prejudica outros alunos” ou “é preciso adaptar totalmente a escola para depois fazer a inclusão”. Estes verdadeiros mitos são derrubados quando se percebe que: “a educação especial complementa, não substitui”, “a diversidade enriquece a comunidade como um todo” e “a presença do aluno com deficiência estimula a realização das mudanças necessárias à inclusão”.

Dentre os princípios básicos da educação inclusiva, é possível destacar: Todo indivíduo tem o direito de aprender com qualidade na escola inclusiva, sendo que, caso seja necessário, ele pode receber atendimento especializado complementar, conforme suas necessidades. Todo indivíduo apreende, sejam quais forem as suas deficiências, toda pessoa tem este potencial, cabendo à escola desenvolver estratégias que estimulem a criação de vínculos afetivos e a construção do saber. Cada pessoa é única e aprende de modo particular, portanto, não é recomendável adotar modelos de aprendizagem pré-concebidos e padronizados. Convivência no ambiente escolar produzindo interações com pessoas diferentes favorece a percepção da pluralidade, fortalece a igualdade e estrutura o respeito às diferenças.

Entretanto, apesar da confiança que a população brasileira deposita sobre essa modalidade de ensino, a ponto de constatar um aumento expressivo de alunos com deficiências matriculados nas escolas regulares, todas cheias de expectativas de que receberão conteúdos importantes e que construirão laços fortes com seus pares e com a comunidade escolar, todavia, esse desejo ainda está longe de se confirmar de modo efetivo e natural. Muitos ainda são os desafios encontrados pelos professores e gestores no dia a dia da inclusão escolar, como a falta de preparo adequado na docência, o que dificulta a tomada de decisão correta em determinados momentos em sala de aula, trazendo problemas para os alunos e desconforto para o professor. A falta de investimento em recursos tecnológicos e de acessibilidade também se constitui em um desafio difícil de ser superado, pois o estudante com deficiência não desenvolve sua aprendizagem como deveria e nem transitar de modo livre pelo espaço escolar.

Portanto, além do desafio da falta de formação específica, o qual será aludido no primeiro tópico deste trabalho, e do desafio da falta de recursos tecnológicos e estruturais que será abordado no segundo capítulo, o terceiro tópico abordará o desafio do capacitismo e do preconceito praticado contra as pessoas com deficiência no ambiente escolar, o que causa redução da autoestima e do entusiasmo para se dedicar aos estudos e às atividades coletivas. Este aspecto é bastante delicado, visto que muitas vezes ele é praticado de forma velada, sem que a pessoa perceba que suas frases ou atitudes estão sendo muito mais prejudiciais do que se imagina. Este artigo buscará utilizar a pesquisa bibliográfica

como metodologia, apresentando os créditos devidos aos autores que contribuíram para a realização deste trabalho.

FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação é uma prática extremamente complexa e abrangente nas relações humanas, sendo responsável por garantir a perpetuação da espécie humana ao longo dos séculos, uma vez que a relação entre a sociedade e a educação, conforme destaca Abagnano (2007 p. 357), *“a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico trabalhando em conjunto”*. Assim, torna-se natural considerar que a sobrevivência da sociedade humana depende inegavelmente da transmissão contínua desses saberes, passando essa cultura de geração para geração, o que demanda a existência de algum processo educativo. Sob esta visão, é possível projetar que a educação é um ato de humanização e transformação dos indivíduos, aprimorando suas capacidades e competências.

A educação tem importante papel no próprio processo de humanização do homem e de transformação social, embora não se preconize que sozinha a educação possa transformar a sociedade. Apontando para as possibilidades da educação, a teoria educacional visa à formação do homem integral, ao desenvolvimento de suas potencialidades, para torna-lo sujeito da sua própria história e não objeto dela (GADOTTI, 1995 p. 18).

Entretanto, nos dias atuais, a educação não consiste somente em apresentar conhecimento aos indivíduos, principalmente quando se refere à educação escolar, sendo que essa função não acontece mais de maneira única, uma vez que as sociedades modernas compreendem que a educação transcende a transmissão de conteúdos e informações curriculares. Assim, o exercício da cidadania torna-se uma das prerrogativas mais desejadas na educação atual, e consolidar uma prática educativa que desenvolva os princípios de liberdade, respeito ao próximo, inclusão e solidariedade tem se tornado a razão de ser do objetivo educacional. Portanto, o processo educacional deve propor o debate em torno de temas como identidade, justiça social e combate às desigualdades, visando possibilitar que a educação seja um direito extensivo a todos, independentemente de suas condições individuais.

A educação como um direito de todos implica em inserir práticas pedagógicas intencionais voltadas à cidadania; conhecimento dos direitos fundamentais; enfrentamento ao preconceito e à discriminação respeito, reconhecimento e valorização de toda a diversidade humana; buscando ações de proteção, prevenção, defesa e reparação dos direitos de todos os indivíduos. Assim, temos o direito de sermos iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as

desigualdades (SANTOS, 2003 p. 56).

Sob este entendimento, em 1996, foi promulgada a Lei 9.394/96, que buscava oferecer diretrizes e bases ao que a Constituição de 1988 já considerava, ou seja, oficializar o contexto de uma educação para todos, que pudesse atender estudantes com deficiência física, mental, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Este foi exatamente o propósito tratado pela LDB, Lei de Diretrizes e Bases de 1.996, principalmente ao dedicar um capítulo inteiro à educação especial, caracterizando a natureza do atendimento especializado, articulando o contexto de uma educação especial mais ligada à educação escolar e ao ensino público, conforme consta no seu artigo 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais.

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996).

Estas orientações elementares foram extremamente importantes para a consolidação de uma educação especial que buscava proporcionar um contexto inclusivo aos alunos com deficiência, e legislações posteriores se fundamentaram na LDB para configurar os moldes de uma educação especial e inclusiva. Assim, em 2001 foi criada a Resolução CEB/CNE nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, garantindo que todos os estudantes com deficiência têm direito ao atendimento escolar a partir da educação infantil, sempre de modo integrado com a comunidade e com a família. Em seu artigo 3º, a Resolução nº 2/2001 menciona a importância de as escolas reverem suas propostas pedagógicas para assegurar recursos e serviços que garantam aos estudantes com deficiência o desenvolvimento de suas potencialidades. Entretanto, estratégias para a inclusão escolar de modo planejado e intencional, que promova ações de convivência plena em uma sociedade repleta de diversidades, estão presentes em seu Artigo 8º:

§ 2º - Distribuição dos alunos com deficiência pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade.

§ 3º - Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos com deficiência, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001).

Estas diretrizes se propõem a orientar o planejamento das instituições de ensino, em todo o território nacional, a organizar seus sistemas de ensino com base na perspectiva de promover uma educação que possibilite uma aprendizagem inclusiva para todos os estudantes, independentemente de suas deficiências e de suas diferenças, todavia, este objetivo ainda enfrenta grandes desafios.

O DESAFIO DA FORMAÇÃO INICIAL INSUFICIENTE

Reconhecendo essa importância da educação especial inclusiva, as famílias passaram a matricular as crianças com deficiência na rede básica de ensino, cada vez em número maior, e as escolas buscaram adequar de alguma forma suas estruturas visando atender a este público com qualidade, aplicando-se ao máximo para oferecer um ensino de qualidade associado a uma inclusão plena das crianças com deficiência no ambiente escolar. No entanto, não demorou muito a surgir desafios e obstáculos no percurso de concretização deste projeto, dentre as principais dificuldades que os professores encontraram, indiscutivelmente, está a falta de uma formação adequada na graduação inicial que consiga abranger as principais demandas de um público que possui características múltiplas e bastante distintas, o que demanda um conhecimento mínimo destas condições, o que deixa os professores e gestores sem o respaldo adequado para tomadas de decisões e aplicação correta de conteúdos. Nesse sentido, o fato é que o aumento de matrículas não teve o acompanhamento devido pela qualificação docente especializada, sendo que levantamentos realizados em 2024 já apontavam que 94,2% dos professores não possuíam uma formação nessa modalidade, e as consequências são identificadas nas salas de aula.

Com a presença cada vez maior dos estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns, convivendo com a diversidade do ambiente escolar, a qualificação de professores da educação básica é fundamental para garantir inclusão e qualidade na aprendizagem. Mas a realidade da formação docente no Brasil parece ainda não acompanhar o ritmo desses avanços. Até o ano passado, dos 2.315.616 professores regentes que atuam no país, 94,2% (2.181.255) não tinham formação continuada em educação especial, segundo o Painel de Indicadores da Educação Especial. Mesmo dentre aqueles que trabalham no Atendimento Educacional Especializado (AEE), e, portanto, atuam exclusivamente com pessoas com deficiência, menos da metade — 44,3% ou 22.752 de 51.360 docentes — têm formação continuada em educação especial. E isso ainda corresponde a 4,9% menos do que em 2012, no primeiro ano da série histórica. À medida que a comunidade escolar e, em especial, os professores, não conseguem dar continuidade à sua formação como profissionais da educação, vai sendo formado um abismo entre as demandas cotidianas da escola e as ações propostas, portanto, o professor precisa atuar, refletir e estudar sobre a ação realizada. E agir novamente, buscando constantemente o sentido e a ressignificação da sua prática (BLOG DIVERSA, 2024).

Apesar desta constatação alarmante, que apresenta uma dificuldade enorme no que se refere à formação abrangente e especializada dos professores na área da educação especial e inclusiva, é pertinente ressaltar que a formação inicial e continuada precisa estar plenamente conectada ao chão da escola e em suas práticas cotidianas, para que os professores possam planejar suas aulas com foco maior nas competências dos alunos ao invés de focar em suas limitações. Assim, padronizar e uniformizar o ensino nas escolas acaba se tornando mais uma barreira para promover uma inclusão efetiva, e tentar buscar um padrão determinado de ensino tende a excluir as diferenças e impedir que os alunos com deficiência aprendam de modo efetivo, portanto, romper com os modelos pré-estabelecidos é absolutamente necessário para a criação de uma nova perspectiva de ensino, que valorize de fato as diferenças.

Em uma pesquisa realizada pelo QEdu, portal público e gratuito de dados educacionais da Educação Básica brasileira, feita para a Nova Escola, 70% dos professores destacaram que a inclusão é o tema que mais necessitam de reforço em formação. Os docentes afirmaram que, por se tratar de uma tarefa complexa, necessitam de maior qualificação para dar aula aos alunos com deficiência. Na pesquisa, a inclusão disparou na frente de outros assuntos que também são considerados complexos, como lidar com tecnologia, e a realidade nas escolas se mostra mais complexa do que as diretrizes educacionais dispõem no papel. A formação, quando ocorre, possui profundas lacunas entre teoria e prática. O currículo dos cursos voltados à inclusão prioriza o estudo das deficiências e suas características, em detrimento de temas práticos que abordam o processo do ensino e da aprendizagem. O resultado é uma total desconexão com a realidade dos alunos e a ausência de articulação entre educação especial, rede de apoio e ensino regular (BLOG PORTABILIS, 2024).

Nesse contexto, o desafio de uma formação inicial insuficiente somente poderá ser superado quando o professor buscar conhecimentos específicos, seja por meio de uma formação continuada na área da educação especial, o que não é tão simples quando se considera a rotina exaustiva dos professores e a baixa remuneração que acontece em nível nacional. Assim, estes conhecimentos podem ser alcançados por outros meios, como uma relação efetiva de troca de experiências entre professor regente e professores de educação especial, a criação de um ambiente colaborativo, no qual toda a equipe escolar esteja focada na troca de informações, buscar por conhecimentos específicos dos seus alunos, afinal, cada aluno é único, assim como as suas necessidades, se aprofundar em como adaptar o conteúdo às atividades, para que alcancem o aluno de modo que a aprendizagem seja real e significativa, pois ações como estas certamente impactarão a inclusão e a aprendizagem do aluno.

O DESAFIO DA FALTA DE RECURSOS E DE ESTRUTURA APROPRIADA

A falta de capacitação profissional adequada, geralmente proporcionada por uma formação inicial que aborda basicamente LIBRAS como conteúdo obrigatório, não é o único obstáculo que dificulta uma oferta de educação especial e inclusiva com alta qualidade, visto que essa modalidade requer o suprimento de muitas demandas mais, e que, quando ausentes, comprometem de modo significativo sua efetividade aos estudantes com deficiência. Na realidade, quando se fala em recursos, o que se espera são verbas e meios que atendam às exigências que a educação especial e inclusiva tanto necessita, principalmente da esfera federal, uma vez que o discurso oficial anuncia um compromisso com a inclusão, no entanto, os dados apurados revelam uma realidade diferente, que destina valores bastante inferiores para as escolas comuns se estruturarem, e volumes expressivamente maiores para as instituições que mantêm um modelo educacional segregado.

Informações oficiais do Ministério da Educação, obtidas pela Autistas Brasil via Lei de Acesso à Informação, revelam um déficit histórico de investimento na inclusão escolar, com impactos diretos no acesso, na permanência e no futuro de estudantes com deficiência. Entre 2023 e 2025, o governo federal investiu R\$52 milhões na formação continuada de professores para educação inclusiva, por meio da Rede Nacional de Formação (RENAFOR). No mesmo período, apenas 112.960 matrículas foram ofertadas, em um universo de 2,3 milhões de docentes da educação básica, o que representa uma cobertura inferior a 5% da demanda real do país. A diferença entre os modelos educacionais adotados no país ajuda a explicar este desequilíbrio do investimento público. Na segregação, estudantes são encaminhados para instituições especializadas, como as APAEs e Pestalozzis, organizadas fora da rede regular de ensino. Nesses espaços, a deficiência é o eixo central da organização institucional, os currículos são paralelos e as trajetórias educacionais tendem a ser fechadas e vitalícias. Na integração, os estudantes frequentam a escola comum, mas sem que o sistema se transforme: faltam apoios, formação docente e acessibilidade, o que transfere ao aluno a responsabilidade de “se adaptar” ao modelo existente. Na prática, isso significa que milhões de estudantes estão matriculados em escolas que não contam com equipamentos, tecnologias assistivas, materiais pedagógicos acessíveis ou equipes formadas para garantir a aprendizagem em igualdade de condições. O Brasil mantém um modelo em que a segregação é amplamente financiada, enquanto a inclusão depende de políticas residuais e descontinuadas (JORNAL RAI0 X, 2026).

Nesse sentido, é oportuno considerar que quando os recursos são poucos ou inexistem, o impacto na inclusão é muito forte, e não basta somente apresentar leis que determinem a matrícula de estudantes com deficiência nas escolas regulares para que estas crianças e adolescentes sejam acolhidos, apreendam e participem ativamente com seus pares, é necessário investir em estrutura arquitetônica, como banheiros adaptados, rampas e acesso às áreas comuns da escola, além de elementos tecnológicos que auxiliam bastante na educação, desde a educação infantil até o nível superior, e também na vida cotidiana dos alunos deficientes. Muitos países determinam a obrigatoriedade para

diversos dispositivos tecnológicos que oferecem recursos pedagógicos importantes, ou seja, assim como as escolas devem promover ajustes de infraestrutura, devem também possuir ferramentas digitais expressivas, como as de TA (Tecnologia Assistiva) e de Acessibilidade Digital.

Tecnologia assistiva é o nome dado a recursos, serviços e dispositivos desenvolvidos para apoiar pessoas com deficiência ou dificuldades específicas. No contexto educacional, ela inclui tudo que ajuda o estudante a participar das atividades escolares, compreender conteúdos, se comunicar e desenvolver autonomia. Isso pode envolver desde ferramentas simples, como pranchas de comunicação, até tecnologias mais avançadas, como softwares de leitura automática e dispositivos de acessibilidade digital. O principal objetivo é reduzir barreiras e ampliar a participação dos alunos em sala de aula. Existem diferentes tipos de tecnologias assistivas, e muitas delas já podem ser aplicadas facilmente no ambiente escolar:

Leitores de tela e softwares que convertem texto em áudio (importantes para alunos com deficiência visual).

Teclados adaptados ou mouses especiais para dificuldades motoras.

Tablets com aplicativos educativos acessíveis.

Pranchas de comunicação alternativa para alunos com TEA ou dificuldades de fala.

Fones com redução de ruído para estudantes com hipersensibilidade sensorial.

Legendas automáticas e audiodescrição em vídeos.

Softwares de ampliação de fontes e contraste de cor.

Ferramentas de gamificação inclusiva, com desafios adaptados (BLOG MIND MAKERS, 2025).

A Tecnologia assistiva é simples e eficiente, e quando utilizada de maneira integrada ao projeto pedagógico da escola, e trabalhando com foco na necessidade específica de cada estudante, pode trazer grandes benefícios, como: maior autonomia dos alunos, participação efetiva e, portanto, inclusiva, motivação e engajamento dos alunos com deficiência, alfabetização e letramento digital, diminuição dos obstáculos pedagógicos, fortalecimento de habilidades cognitivas e criação de ambientes mais acessíveis e colaborativos. Entretanto, a imensa maioria das escolas, principalmente as públicas, não possui esse tipo de investimento, e essa falta de recursos torna-se uma barreira a mais a ser transposta na tentativa de promover uma aprendizagem abrangente e qualificada.

O DESAFIO ATITUDINAL DO CAPACITISMO

Além da falta de preparo adequado dos docentes e da falta de investimentos em recursos tecnológicos e estruturais, o desafio relacionado ao comportamento dos demais alunos e de muitas pessoas que de alguma maneira se envolvem com os estudantes com deficiência, promovendo o que se conhece como capacitismo, ou seja, a discriminação ou o julgamento de inferioridade para com as pessoas com deficiência, constroem uma barreira extremamente difícil de se sobrepor. Esse obstáculo

impacta tanto os alunos com deficiência quanto os professores, que já se sentem desconfortáveis por muitas vezes não conseguirem promover um ensino adequado a estes alunos, e ainda têm de enfrentar aspectos negativos que não deveriam existir nas relações humanas e principalmente no ambiente escolar. Por isso, é dever da escola combater de todas as formas de preconceito contra as pessoas com deficiência, uma vez que para alcançar um modelo inclusivo, a escola precisa estar atenta ao vocabulário, às atitudes e às práticas pedagógicas.

O capacitismo é esse julgamento que cola uma capacidade à biologia. Todo corpo que desafia essa ideia não só é considerado incapaz como é colocado em uma prateleira inferior dos corpos. É como se ele não fosse um corpo digno, a partir do qual a gente pudesse presumir competência e capacidade. Nem sempre o capacitismo se manifestará como uma ofensa e pode aparecer em um olhar de pena, em uma pergunta invasiva e até mesmo na tentativa de um elogio ou em um comentário sem intenção de ofender — a exemplo de “tão bonita, nem parece que tem uma deficiência”, considerada um clássico entre as frases capacitistas. Ou “ele é especial”, outra expressão bastante utilizada que também reproduz preconceito. Os professores e os gestores sabem o que é uma briga, um xingamento, mas o capacitismo vai muito além disso. Às vezes, as pessoas não percebem que estão sendo capacitistas, inclusive por atitudes validadas pela nossa cultura. Por isso, é fundamental discutir o tema no dia a dia e não só em uma data específica (BLOG DIVERSA, 2024).

Algumas atitudes capacitistas podem estar ocorrendo no ambiente escolar sem que os educadores possam perceber de imediato, como ao ver um aluno praticando alguma atividade, e deduzir que ela precisa de ajuda, sem ao menos perguntar a ela. Ou conversar com o acompanhante da pessoa com deficiência ignorando-a, ou elogiar a pessoa com deficiência por realizar uma simples atividade do seu dia a dia, como se fazer isso fosse algo incrivelmente difícil para ela. A própria designação que era dada à pessoa com deficiência que era “pessoa portadora de deficiência”, deixou de ser utilizada justamente por conter teor capacitistas, uma vez que alguém que porta algo tem a possibilidade de escolher deixar de portar isso em algum momento. Mesmo que de uma forma velada ou não intencional, o capacitismo acaba se manifestando em diversos ambientes como trabalho ou a escola, trazendo mal-estar e prejuízos à autoestima das pessoas com deficiência, e isso impacta a própria sociedade que não recebe a contribuição destes indivíduos por meio de seus talentos e habilidades reprimidos e limitados.

O capacitismo se manifesta de múltiplas formas no cenário escolar:

- Infraestrutura física inadequada (falta de acessibilidade);
- Metodologias pedagógicas excludentes;
- Atitudes discriminatórias da comunidade escolar;
- Falta de recursos adaptados.

Uma educação verdadeiramente inclusiva transcende a mera presença física de alunos com deficiência nas salas regulares. Manifestações frequentes do capacitismo incluem:

- Subestimação sistemática das capacidades discentes;

- Resistência às adaptações essenciais;
- Marginalização em atividades grupais;
- Comunicação excludente e prejudicial.

Para que um ambiente inclusivo seja de fato criado, é preciso trabalhar em 4 pilares:

1- Flexibilização de conteúdo: Essa adaptação envolve ajustar os objetivos de aprendizagem de acordo com as possibilidades e necessidades do estudante. Por exemplo, enquanto a turma trabalha com operações complexas de matemática, um estudante com dificuldade na área pode ter como meta compreender operações básicas.

2- Adequação do material didático: 83% das escolas reportam maior engajamento estudantil após implementação de tecnologias assistivas como seus materiais didáticos, como: Softwares inovadores de leitura de tela; Soluções digitais acessíveis; Equipamentos computacionais adaptados. Dispositivos avançados de comunicação alternativa.

3- Diversificação das estratégias de ensino: Essa adaptação busca variar as abordagens pedagógicas para atender diferentes estilos de aprendizagem. Um exemplo seria ensinar frações utilizando jogos interativos, atividades práticas com alimentos ou até recursos digitais. A diversificação garante que os alunos aprendam de forma mais envolvente e compatível com suas preferências e necessidades.

4- Personalização dos instrumentos avaliativos: Consiste em ajustar a forma de avaliar o aprendizado, considerando as particularidades de cada estudante. Por exemplo, em vez de uma prova escrita, um aluno com dificuldade motora pode ser avaliado oralmente ou com base em atividades práticas.

Os alunos são parte importante da promoção de um ambiente mais inclusivo. Para isso, faça com eles: Círculos de diálogo sobre diversidade; Expressões artísticas coletivas; Práticas esportivas inclusivas; Grupos de aprendizagem integrados. Além disso, é claro, envolver a comunidade escolar também é essencial para evitar o capacitismo nas escolas (TUTOR MUNDI, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo educativo remonta há milênios e se desenvolve de modo contínuo e ininterrupto e consiste no preparo dos indivíduos e das sociedades por meio de conhecimentos, costumes, valores e habilidades que são transmitidos de geração em geração e produzem transformações sociais, individuais e culturais, por esta razão, os indivíduos evoluem e ampliam seus conhecimentos constantemente. Assim, a educação formal, ou seja, aquela que promove um ensino sistemático e institucionalizado, conforme praticada em escolas e universidades é organizado com base em currículos, regras e normas, e a educação escolar, que atende estudantes de 0 a 17 anos, é responsável não somente pela transmissão de conhecimentos, mas também pela comunicação de valores que visem preparar os indivíduos para o trabalho e para a vida em sociedade com autonomia e cidadania.

No entanto, essa realidade não alcançava os indivíduos com deficiência, e a sociedade conquistou a educação inclusiva, determinada a garantir o acesso destes alunos com deficiência no ambiente

escolar juntamente com todas as demais crianças. Isso representa um compromisso social, ético e pedagógico de proporções imensas, proporcionando mudanças na estrutura e nas práticas pedagógicas que eram praticadas até então. Para oferecer ensino de qualidade aos estudantes com deficiência, para que tenham garantidos os mesmos direitos de aprendizagem e para que transitem, convivam e se relacionem com todas as crianças da sala de aula, são necessários remanejamentos de ordem estrutural, pedagógica e atitudinal, a fim de que a inclusão escolar não consista somente em matricular alunos com deficiência, mas garantir a eles participação coletiva e acesso às atividades.

Apesar do aumento expressivo de alunos nesta condição matriculados nas escolas brasileiras, percebe-se que ainda existe um caminho longo a ser percorrido para que a inclusão seja espontânea, natural e descomplicada, uma vez que ainda existem desafios importantes a serem superados. Dentre estes, está a falta de um preparo maior dos docentes na temática inclusiva, e quando o professor precisa tomar alguma decisão falta uma base que lhe permita saber o que fazer naquele momento específico. Outro desafio está na falta de recursos que atendam a este público, pois a falta de rampas, banheiros adaptados, orientações e sinalizações nas áreas comuns da escola impedem o livre transitar e o acesso à prática de esportes e de lazer no espaço escolar, e a falta de recursos impede que a tecnologia seja usada a favor do estudante, deixando-o à margem do aprendizado. Entretanto, todas estas carências geram impacto nas relações com os alunos, numa aprendizagem restrita, numa frustração dos educadores, mas, ainda pior, gera um ambiente que facilita atitudes capacitistas, discriminatórias e preconceituosas, impensáveis numa sociedade do terceiro milênio. Combater o capacitismo e enfrentar os desafios da educação inclusiva é uma missão da escola atual, e ao superar estes desafios, a escola certamente contribuirá para a formação de indivíduos ativos e participativos na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ABAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Papirus, 2007.

BLOG DIVERSA. **O Brasil tem alta demanda por formação continuada em educação especial**. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/brasil-tem-alta-de-manda-por-formacao-continuada-em-educacao-especial/>. Acesso em 04 jun. 2026.

BLOG DIVERSA. **Capacitismo: O que é, e como a escola pode enfrenta-lo**. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/capacitismo-o-que-e-e-como-a-escola-deve-enfren-ta-lo/>. Acesso em 07 jun. 2026.

BLOG MIND MAKERS. **Tecnologia Assistiva na educação e benefícios na sua escola**. Disponível em: <https://blog.mindmakers.com.br/tecnologia-assistiva-na-educa-cao/>. Acesso em: 06 jun. 2026.

BLOG PORTABILIS. **Inclusão na Escola: Os professores estão preparados?** Disponível em:

<https://blog.portabilis.com.br/inclusao-na-escola-os-professores-es-ao-preparados/>. Acesso em 04 jun. 2026.

BRASIL, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 01 jun. 2026.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, 9 out. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em 01 jun. 2026.

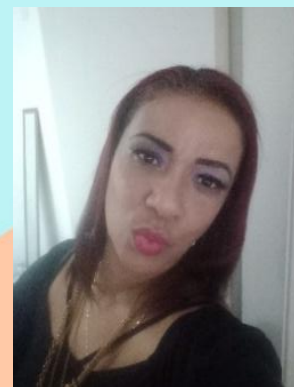
GADOTTI, M. **Educação e Compromisso.** Campinas: Papirus, 1995.

JORNAL RAIOS X. **Brasil investe bilhões em educação segregada e mantém inclusão escolar subfinanciada.** Disponível em: <https://www.jornalraiox.com.br/campo-grande/noticia/12061/brasil-investe-bilhoes-em-educacao-segregada-e-mantem-inclusao-escolar-subfinanciada>. Acesso em 06 jun. 2026.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

TUTOR MUNDI. **Como combater o capacitismo na escola de forma eficaz.** Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/capacitismo-na-escola/>. Acesso em: 11 jun. 2026.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E OS DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO REGULAR



INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES AND THE CHALLENGES OF SCHOOLING STUDENTS TARGETED BY SPECIAL EDUCATION IN REGULAR EDUCATION

GISELE MARIA DA SILVA

Professora formada em Pedagogia (2015) pela Universidade Metodista, Psicopedagogia (2016 Unicsul), formada em Artes Etep (2018), ingressou na Prefeitura de Guarulhos em 2018 como professora de ensino fundamental e em 2022 foi convocada para ser professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo, em 2024 foi convocada para assumir seu segundo cargo como professora de Artes no Ensino Fundamental II.

RESUMO

O presente artigo discute a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular, considerando a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo do estudo é analisar as práticas pedagógicas inclusivas e os principais desafios que atravessam o processo de inclusão escolar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, com base em produções acadêmicas brasileiras recentes sobre Educação Especial, inclusão escolar, formação docente e práticas pedagógicas no ensino regular. A análise evidencia que a inclusão escolar não se efetiva apenas com o acesso do estudante à escola comum, mas exige mudanças na organização pedagógica, no currículo, nas estratégias de ensino, na avaliação e nas condições de acessibilidade. Os resultados apontam que a formação continuada dos professores, o planejamento pedagógico colaborativo, a articulação entre ensino regular e Atendimento Educacional Especializado e a superação de barreiras atitudinais e institucionais são elementos fundamentais para a construção de práticas inclusivas. Conclui-se que a consolidação de uma educação inclusiva depende do compromisso coletivo da escola com o reconhecimento da diversidade e com a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão Escolar; Práticas Pedagógicas; Ensino Regular; Escolarização

ABSTRACT

This article discusses the schooling of students who are the target audience of Special Education in regular education, considering Special Education from the perspective of inclusive education. The objective of the study is to analyze inclusive pedagogical practices and the main challenges that permeate the school inclusion process. This is a qualitative research study, developed through a literature review, based on recent Brazilian academic productions on Special Education, school inclusion, teacher training, and pedagogical practices in regular education. The analysis shows that school inclusion is not achieved solely through the student's access to mainstream schools, but requires changes in pedagogical organization, curriculum, teaching strategies, assessment, and accessibility conditions. The results indicate that continuing teacher training, collaborative pedagogical planning, the articulation between regular education and Specialized Educational Services, and overcoming attitudinal and institutional barriers are fundamental elements for the construction of inclusive practices. It is concluded that the consolidation of inclusive education depends on the collective commitment of the school to recognizing diversity and guaranteeing the right to learning for all students.

Keywords: Special Education; School Inclusion; Pedagogical Practices; Regular Education; Schooling

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado, nas últimas décadas, como um dos princípios fundamentais das políticas educacionais brasileiras, especialmente no que se refere ao direito de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Nesse contexto, a inclusão escolar não deve ser compreendida apenas como a matrícula do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em classes comuns, mas como a construção de práticas pedagógicas que favoreçam sua participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem. Tal perspectiva exige da escola a superação de barreiras históricas, atitudinais, metodológicas e estruturais que, por muito tempo, limitaram a plena inserção desses estudantes no espaço escolar.

A discussão sobre a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, ganha relevância à medida que a escola contemporânea é convocada a reconhecer a diversidade humana como elemento constitutivo do processo educativo. Assim, pensar a inclusão implica refletir sobre a organização curricular, as metodologias de ensino, os recursos pedagógicos, a acessibilidade e, sobretudo, a formação docente. Isso porque a efetivação de uma educação para todos depende não apenas de diretrizes legais, mas também do compromisso pedagógico das instituições escolares e dos profissionais da educação em desenvolver estratégias que atendam às especificidades dos estudantes sem desconsiderar suas potencialidades.

Entretanto, apesar dos avanços legais e das discussões acadêmicas em torno da inclusão, ainda são evidentes os desafios enfrentados pelas escolas na promoção de práticas pedagógicas

verdadeiramente inclusivas. Entre esses desafios, destacam-se a insuficiência de formação continuada para os professores, a carência de recursos didáticos adaptados, as dificuldades na articulação entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado, além da permanência de concepções excludentes que comprometem o desenvolvimento pleno dos estudantes. Nesse cenário, torna-se necessário analisar de que modo as práticas pedagógicas vêm sendo construídas no cotidiano escolar e quais possibilidades podem contribuir para uma escolarização mais equitativa e significativa.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades das práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Justifica-se a escolha do tema pela necessidade de ampliar as reflexões sobre o papel da escola e dos professores na consolidação de uma educação inclusiva de qualidade, considerando que a inclusão escolar não se resume ao cumprimento de uma exigência legal, mas constitui um compromisso ético, social e educacional. Para tanto, o estudo se apoia em revisão bibliográfica acerca da Educação Especial e da inclusão escolar, buscando compreender os entraves existentes e apontar caminhos que favoreçam a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis, participativas e inclusivas.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, deve ser compreendida como uma modalidade que não se organiza à margem da escola comum, mas em articulação com ela, com a finalidade de garantir acesso, participação, permanência e aprendizagem aos estudantes público-alvo da Educação Especial. No debate recente, Boff e Machado (2024) retomam essa compreensão ao destacar que, no Brasil, o direito à educação está assegurado em legislações e documentos normativos, mas a efetivação desse direito ainda encontra obstáculos quando se trata da escolarização de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. As autoras defendem que a relação entre Educação Especial e educação inclusiva precisa ser pensada a partir do direito de todos à escolarização, superando visões restritas que reduzem a inclusão ao simples ingresso na escola comum (BOFF; MACHADO, 2024).

Nessa direção, a perspectiva inclusiva desloca o foco da deficiência como atributo exclusivamente individual para uma leitura social e educacional das barreiras que limitam a participação dos estudantes. Ao retomarem discussões ancoradas no modelo social, Boff e Machado (2024) assinalam que a deficiência não pode ser entendida apenas como condição biológica, mas também como resultado das formas pelas quais a sociedade e a escola produzem impedimentos à participação plena. Essa leitura é central para a educação inclusiva porque exige mudanças nas práticas pedagógicas, na organização curricular, na avaliação e nas condições institucionais da escola. Em vez de perguntar se o estudante está apto para a escola, a perspectiva inclusiva pergunta em que medida a escola está preparada para acolher a diversidade humana como princípio constitutivo do processo educativo (BOFF; MACHADO, 2024).

Esse entendimento também aparece em Bezerra (2021), ao analisar criticamente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O autor afirma que a PNEE-PEI, divulgada em 2008, representou um marco importante no campo educacional brasileiro, mas sua

implementação demanda autocrítica e reformulação permanente. O ponto central de sua argumentação é que não basta defender a inclusão em nível discursivo; é necessário revisar os modos concretos pelos quais a política se materializa nas redes e nas escolas. Tal leitura é relevante porque evidencia que a educação inclusiva não é um estado já alcançado, mas um processo em construção, dependente de decisões políticas, financiamento, formação docente e compromisso institucional (BEZERRA, 2021).

No mesmo sentido, Santos, Neta e Anache (2023) afirmam que a inclusão é uma construção complexa e contínua. Segundo os autores, ela não se realiza apenas por mudanças internas na organização da Educação Especial, mas pela transformação da própria estrutura excludente da educação geral, de modo a garantir acesso e aprendizagem. Essa formulação é especialmente importante para um artigo sobre Educação Especial porque mostra que a inclusão não deve ser tratada como tarefa exclusiva do professor especializado ou do Atendimento Educacional Especializado, mas como responsabilidade de toda a escola. Em termos teóricos, isso significa reconhecer que a Educação Especial, quando orientada pela perspectiva inclusiva, deixa de ser um sistema paralelo e passa a atuar como suporte transversal à escolarização em classes comuns (SANTOS; NETA; ANACHE, 2023).

A literatura recente também reforça que a consolidação dessa perspectiva depende das práticas pedagógicas e das redes de apoio construídas no cotidiano escolar. Mafezoni, Vieira, Medeiros e Silva (2024), ao investigarem sistemas públicos do Espírito Santo, mostram que a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial impulsiona a criação de redes de apoio compostas de modo plural, incluindo equipes centrais de Educação Especial, salas de recursos multifuncionais e oferta de Atendimento Educacional Especializado, ainda que com diferentes concepções. O estudo é relevante porque demonstra que a inclusão exige articulação entre diferentes profissionais, setores e serviços, tendo como horizonte a acessibilidade curricular. Assim, a perspectiva inclusiva não pode ser reduzida a uma ação individual do professor da sala comum; ela requer cooperação institucional e organização sistêmica (MAFEZONI et al., 2024).

Outro aspecto essencial diz respeito ao papel do professor. Esper, Araújo, Santos e Nascimento (2022) destacam que a atuação qualificada do professor de Educação Especial é condição fundamental para apoiar a inclusão escolar em diferentes contextos. Ao analisarem esse trabalho no cenário da pandemia, os autores evidenciam que essas profissionais se reconheciam vinculadas ao processo de inclusão, mas frequentemente relatavam isolamento e falta de envolvimento total das equipes educacionais. Ainda que o estudo esteja situado em um contexto específico, ele ajuda a compreender um problema estrutural: a inclusão fracassa quando a responsabilidade é concentrada em poucos agentes e não assumida de forma coletiva pela instituição escolar. Dessa maneira, a perspectiva da educação inclusiva requer formação específica, colaboração entre docentes e reconhecimento do professor de Educação Especial como articulador pedagógico, e não como substituto do ensino comum (ESPER et al., 2022).

Além disso, as discussões sobre práticas inclusivas vêm enfatizando a necessidade de planejamento pedagógico orientado para a heterogeneidade. Carvalho e Schmidt (2021), em revisão integrativa da literatura, analisaram práticas educativas inclusivas na Educação Infantil, mostrando a

centralidade de ações processuais voltadas à participação das crianças no cotidiano pedagógico. Mais recentemente, Corrêa Telles, Rios e Queiroz (2025) destacam o Desenho Universal para Aprendizagem como um constructo teórico-prático que auxilia os professores a planejar aulas que considerem a heterogeneidade presente em sala. Esse tipo de abordagem amplia a compreensão da Educação Especial na perspectiva inclusiva, pois desloca o debate do ajuste posterior para o planejamento prévio de estratégias acessíveis a todos os estudantes (CARVALHO; SCHMIDT, 2021; CORRÊA TELLES; RIOS; QUEIROZ, 2025).

Em síntese, a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva constitui um campo que articula direito à educação, transformação institucional, práticas pedagógicas acessíveis e trabalho colaborativo. A produção brasileira recente mostra consenso em torno de um ponto: a inclusão não se resume à matrícula do estudante na classe comum, mas envolve a reconstrução das condições pedagógicas, curriculares e organizacionais da escola. Por isso, discutir Educação Especial hoje implica defender uma escola comum capaz de reconhecer a

diferença não como exceção, mas como elemento constitutivo da experiência educativa (BOFF; MACHADO, 2024; SANTOS; NETA; ANACHE, 2023).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO REGULAR

As práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular ocupam lugar central no debate contemporâneo sobre a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, pois é no cotidiano da sala de aula que a inclusão se concretiza ou se fragiliza. Na produção brasileira recente, Silva, Lopes e Quadros (2024) destacam que práticas consideradas inclusivas são aquelas desenvolvidas pelos professores do ensino regular em colaboração com os professores da Educação Especial, com contribuição direta para a qualidade do processo de aprendizagem dos estudantes. Esse ponto é decisivo porque desloca a inclusão de uma lógica meramente normativa para uma lógica pedagógica, em que o ensino precisa ser planejado de forma intencional, articulada e sensível à diversidade presente na turma.

Nessa perspectiva, uma prática pedagógica inclusiva não se reduz a adaptar atividades apenas quando surge uma dificuldade evidente. Ela pressupõe planejamento anterior, flexibilidade metodológica e acompanhamento contínuo da aprendizagem. Quando Silva, Lopes e Quadros (2024) enfatizam a colaboração entre ensino regular e Educação Especial, abrem espaço para compreender que a inclusão escolar depende de uma organização do trabalho pedagógico baseada na corresponsabilidade. Isso significa que o professor da classe comum não atua sozinho, mas também não transfere a responsabilidade do estudante para o profissional especializado. A prática inclusiva, nesse caso, passa a ser construída na interlocução entre saberes docentes, observação das necessidades educacionais e definição conjunta de estratégias de ensino.

Outro aspecto importante da literatura recente é a crítica a práticas centradas exclusivamente nas limitações dos estudantes. Santos, Mendes e Kodama (2023), em estudo teórico publicado na *Revista Educação Especial*, afirmam que a literatura sobre inclusão frequentemente enfatiza as necessidades dos estudantes surdos ou com deficiência, em vez de suas potencialidades. As autoras mostram que,

embora a inserção desses estudantes na sala comum venha sendo mais aceita, as práticas pedagógicas ainda tendem a se orientar pela falta, e não pelas possibilidades de desenvolvimento. Essa reflexão é muito relevante para o ensino regular, porque indica que uma pedagogia inclusiva precisa reconhecer competências, formas diversas de participação e percursos singulares de aprendizagem, evitando reduzir o estudante à sua condição diagnóstica.

Quando a escola passa a trabalhar a partir das potencialidades, o foco pedagógico se amplia. Em vez de perguntar apenas quais barreiras o estudante enfrenta, o professor começa a considerar também como esse estudante aprende melhor, quais linguagens mobiliza com mais facilidade, que recursos favorecem sua participação e como o currículo pode ser apresentado de maneira mais acessível. Essa mudança de olhar é essencial para o ensino regular, pois permite que a prática pedagógica deixe de ser reativa e passe a ser estruturada com base na diversidade da turma. Assim, atividades diferenciadas, múltiplas formas de explicação, uso de materiais visuais, mediações entre pares e flexibilização de tempos e instrumentos de avaliação tornam-se componentes legítimos do trabalho docente. A defesa de práticas que incentivem potencialidades, e não apenas compensem dificuldades, aparece como uma contribuição importante da produção brasileira recente.

A literatura também tem destacado o papel do Desenho Universal para a Aprendizagem como referência para a organização de práticas pedagógicas inclusivas. Em publicação recente da *Revista Educação Especial*, há indicação de que o DUA tem se mostrado uma ferramenta útil, embora ainda pouco explorada no Brasil, especialmente em intervenções com professores. Em outro trabalho de 2025, também na mesma revista, o tema aparece associado ao planejamento docente e a estratégias para contextos mais inclusivos. Essas contribuições são relevantes porque reforçam a ideia de que a inclusão não deve depender apenas de adaptações posteriores, mas de um planejamento que já nasça aberto à variabilidade dos estudantes. No ensino regular, isso implica oferecer diferentes formas de apresentação do conteúdo, variadas possibilidades de participação e modos diversos de expressão da aprendizagem.

A formação continuada dos professores aparece, por sua vez, como condição indispensável para a consolidação dessas práticas. Rosa (2025), em estudo sobre formação continuada de professores e Educação Especial, destaca a necessidade de incluir essa temática na formação inicial e continuada para promover práticas pedagógicas inclusivas. Na mesma direção, Carmo, Ferreira, Fumes, Sarmento e Tavares (2024) analisam a oferta de cursos de especialização em Educação Especial na região Nordeste, mostrando que a formação continuada permanece como tema estratégico para qualificar o trabalho docente. Esses estudos ajudam a compreender que não basta exigir práticas inclusivas dos professores; é preciso garantir espaços formativos em que eles possam estudar, refletir sobre a própria prática e construir alternativas pedagógicas em diálogo com situações reais do ensino regular.

Além da formação, a produção recente sugere que práticas pedagógicas inclusivas dependem de condições institucionais de tempo, suporte e planejamento colaborativo. Um estudo recente sobre Educação Infantil indica que a construção de práticas inclusivas é viável quando sustentada por formação continuada em serviço, planejamento colaborativo e engajamento docente, concluindo que a inclusão efetiva exige condições institucionais e corresponsabilidade entre os profissionais envolvidos. Embora

se refira a uma etapa específica da educação básica, essa conclusão dialoga diretamente com o ensino regular como um todo, já que mostra que o sucesso da inclusão não decorre apenas da boa vontade individual do professor, mas de uma cultura escolar que favoreça cooperação, acompanhamento pedagógico e apoio especializado articulado ao currículo comum.

Desse modo, as práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular podem ser compreendidas como um conjunto de ações planejadas, flexíveis e colaborativas, voltadas à garantia da participação e da aprendizagem de todos os estudantes. A produção brasileira dos últimos anos mostra, de forma consistente, alguns eixos fundamentais: colaboração entre professores do ensino comum e da Educação Especial, valorização das potencialidades dos estudantes, planejamento orientado pelo Desenho Universal para a Aprendizagem e investimento em formação continuada. Em síntese, incluir pedagogicamente não significa apenas receber o estudante na escola, mas reorganizar o ensino para que a diversidade seja tomada como referência concreta do trabalho docente.

DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular constitui um dos maiores desafios contemporâneos da educação brasileira, não porque falte respaldo legal para a inclusão, mas porque a efetivação desse direito ainda encontra limites concretos no cotidiano das escolas. A produção recente mostra que o aumento das matrículas em classes comuns não elimina, por si só, as barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem desses estudantes. Boff e Machado (2024) observam que a perspectiva inclusiva exige mais do que acesso formal: ela pressupõe condições reais de permanência, participação e desenvolvimento escolar. Nessa direção, o desafio central deixa de ser apenas colocar o estudante na escola e passa a ser garantir que a escola se reorganize para responder à diversidade humana de forma pedagógica, institucional e ética.

Um dos obstáculos mais recorrentes diz respeito à distância entre a política educacional e sua concretização nas práticas escolares. Orlando e Caiado (2025), ao analisarem as políticas de educação especial no Brasil entre 2022 e 2023, apontam limites, avanços e retrocessos no campo, evidenciando que o cenário recente foi marcado por disputas e tensões em torno da inclusão. Esse quadro ajuda a compreender por que as redes de ensino, muitas vezes, apresentam ações fragmentadas ou contraditórias: embora o discurso legal afirme o direito à educação inclusiva, a implementação depende de continuidade política, financiamento, organização dos sistemas e defesa permanente desse direito. Assim, a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial ocorre em meio a instabilidades que afetam diretamente as condições de atendimento nas escolas.

Outro desafio amplamente apontado pela literatura recente é a formação docente. Lopes e Mendes (2023), em revisão integrativa sobre formação docente e inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil, mostram que essa temática segue sendo um ponto sensível na produção científica nacional. O problema não se restringe à ausência de cursos, mas envolve também a insuficiência de uma formação que articule teoria, prática e reflexão sobre o trabalho pedagógico em contextos inclusivos. De modo semelhante, Leite e Mendes (2024) discutem a formação inicial de professores e mostram que

a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum ainda tensiona os processos formativos. Isso significa que muitos professores chegam à sala de aula sem preparação adequada para planejar estratégias acessíveis, flexibilizar metodologias, avaliar de maneira inclusiva e atuar em colaboração com a Educação Especial.

Além da formação, a literatura evidencia a fragilidade das redes de apoio como fator que compromete a escolarização. Mafezoni, Vieira, Medeiros e Silva (2024) mostram que a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial impulsiona a constituição de redes de apoio nos sistemas públicos, envolvendo equipes centrais, salas de recursos e Atendimento Educacional Especializado, mas essas redes nem sempre funcionam de forma articulada. Em outra pesquisa, Teixeira e Oliveira (2023) identificam dificuldades de articulação entre os serviços da saúde, os professores das salas regulares, o AEE e as famílias, além da falta de recursos materiais e estruturais. Esses achados são importantes porque revelam que a inclusão escolar não depende exclusivamente da ação do professor da classe comum; ela requer uma trama institucional de apoio que sustente o trabalho pedagógico e acompanhe as necessidades dos estudantes de forma contínua.

As barreiras atitudinais e culturais também aparecem como componente decisivo desse processo. Rossato e Mitjáns Martínez (2023) argumentam que a subjetividade social da escola interfere diretamente na compreensão dos processos educativos e, conseqüentemente, nos desafios à inclusão. Essa reflexão é relevante porque ajuda a perceber que muitas dificuldades não são apenas técnicas ou estruturais, mas dizem respeito às concepções de normalidade, desempenho e aprendizagem que circulam no ambiente escolar. Quando a escola mantém uma lógica homogeneizadora, tende a interpretar a diferença como problema individual do estudante, e não como convocação para rever práticas, currículos e relações pedagógicas. Nesses casos, a escolarização torna-se formalmente inclusiva, mas pedagogicamente excludente.

Outro ponto importante refere-se à acessibilidade. Martins e Haas (2024), ao estudarem escolas públicas de Chapecó, analisam como essas instituições se estruturam em relação à acessibilidade para estudantes com deficiência física e reforçam que a remoção de obstáculos é condição fundamental para efetivar a inclusão. O desafio, portanto, não se limita ao currículo ou à didática: envolve também condições arquitetônicas, organizacionais e comunicacionais que permitam ao estudante circular, participar e aprender com autonomia. Sem acessibilidade, a presença física do estudante na escola não se converte em pertencimento real ao processo educativo.

A literatura recente ainda mostra que certos grupos enfrentam desafios específicos de escolarização. Batista, Perassolo e Costa (2024), ao discutirem a escolarização de estudantes com transtornos associados, como TDAH e TOD, evidenciam a complexidade de atender perfis cujas demandas frequentemente escapam a respostas pedagógicas padronizadas. Em outro estudo, Pereira, Victor e Jesus (2023) problematizam os processos de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial em uma escola multisseriada do campo, mostrando que os desafios se intensificam quando se somam condições territoriais, organizacionais e pedagógicas particulares. Esses trabalhos ajudam a

compreender que a escolarização inclusiva não pode ser tratada de forma genérica; ela precisa considerar contextos, singularidades e diferentes formas de exclusão que atravessam a vida escolar.

Em síntese, os desafios da escolarização dos estudantes público-alvo da Educação

Especial concentram-se em alguns eixos que a produção brasileira recente tem reiterado: tensões nas políticas públicas, fragilidades na formação docente, desarticulação das redes de apoio, permanência de barreiras atitudinais e insuficiência de acessibilidade. Esses elementos mostram que a inclusão escolar não se resolve com matrícula ou discurso institucional, mas com transformação efetiva das condições de ensino e aprendizagem. Assim, enfrentar tais desafios implica defender uma escola comum capaz de rever seus modos de organizar o currículo, formar professores, articular apoios e reconhecer a diversidade como parte constitutiva da experiência escolar.

. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, no contexto do ensino regular, constitui um processo complexo, que envolve não apenas o acesso à escola, mas, sobretudo, a garantia de participação, permanência e aprendizagem com qualidade. Nesse sentido, a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, deve ser entendida como uma modalidade articulada ao ensino comum, comprometida com a eliminação de barreiras e com a construção de condições pedagógicas que assegurem o direito à educação para todos.

A análise evidenciou que as práticas pedagógicas inclusivas ocupam papel central nesse processo, uma vez que a inclusão se materializa no cotidiano escolar, nas escolhas metodológicas do professor, na flexibilização curricular, na avaliação, na acessibilidade e na organização do ensino. Assim, a efetivação de uma escola inclusiva depende de práticas que reconheçam a diversidade dos estudantes como elemento constitutivo da ação educativa, e não como exceção. Também se observou que a colaboração entre professores do ensino regular e

profissionais da Educação Especial, aliada ao planejamento pedagógico intencional e à formação continuada, constitui um caminho importante para o fortalecimento de experiências inclusivas mais consistentes.

Ao mesmo tempo, o estudo revelou que ainda persistem desafios significativos para a consolidação da inclusão escolar. Entre eles, destacam-se a fragilidade da formação docente, a insuficiência de recursos pedagógicos e estruturais, a desarticulação entre os serviços de apoio, as barreiras atitudinais presentes no espaço escolar e as limitações na implementação das políticas públicas educacionais. Tais fatores demonstram que a inclusão não pode ser reduzida a um princípio legal ou a um discurso institucional, mas exige compromisso coletivo, investimento contínuo e transformação efetiva das condições de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, conclui-se que pensar a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial implica defender uma escola que se reorganize pedagogicamente para acolher as diferenças, promover a participação e garantir oportunidades reais de aprendizagem. Mais do que inserir o estudante

no ensino regular, é necessário construir práticas e políticas que reconheçam suas singularidades, valorizem suas potencialidades e assegurem sua presença ativa no processo educativo.

Por fim, espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para ampliar o debate sobre a inclusão escolar e para fortalecer a compreensão de que a Educação Especial, orientada por uma perspectiva inclusiva, deve estar comprometida com a construção de uma educação mais democrática, equitativa e humanizada. Nesse horizonte, a inclusão deixa de ser apenas uma meta institucional e passa a constituir um compromisso ético, social e pedagógico com o direito de todos à educação.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Geisa Cristina; PERASSOLO, Valquíria; COSTA, Maria Resende da. **Educação Especial: desafios na escolarização de estudantes com transtornos associados (TDAH e TOD).** *Revista Educação Especial*, 2024.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva.** *Roteiro*, v. 46, e24342, 2021.
- BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia de Bem. **Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação.** *Educar em Revista*, v. 40, e85133, 2024.
- CARMO, B. C. M. do; FERREIRA, A. R.; FUMES, N. de L. F.; SARMENTO, V. N.; TAVARES, R. V. da S. **Formação continuada em educação especial: análise da oferta de cursos de especialização na região Nordeste do Brasil.** *Revista Educação Especial*, 2024.
- CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; SCHMIDT, Andréia. **Práticas educativas inclusivas na Educação Infantil: uma revisão integrativa de literatura.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, 2021.
- CORRÊA TELLES, Priscila Moreira; RIOS, Gabriela Alias; QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de. **Desenho Universal para Aprendizagem: considerações sobre um curso de formação de professores.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 31, e0247, 2025.
- ESPER, Marcos Venicio; ARAÚJO, Jeferson Santos; SANTOS, Manoel Antônio dos; NASCIMENTO, Lucila Castanheira. **Atuação do professor de educação especial no cenário da pandemia de covid-19.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 28, p. 227242, 2022.
- LEITE, L.; MENDES, E. G. **Formação inicial de professores e inclusão escolar no Brasil.** *Revista Educação Especial*, 2024.
- LOPES, R. D. C.; MENDES, E. G. **Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa.** *Revista Educação Especial*, 2023.
- MAFEZONI, Andressa Caetano; VIEIRA, Alexandro Braga; MEDEIROS, Ricardo Tavares; SILVA, Isalém Angelo Vieira da. **Redes de apoio à escolarização de estudantes da educação especial em sistemas públicos do Espírito Santo.** *Educação e Pesquisa*, v. 50, e270601, 2024.
- MARTINS, P. C.; HAAS, C. **Acessibilidade e inclusão escolar de estudantes com deficiência física.** *Revista Educação Especial*, 2024.
- ORLANDO, Rosimeire Maria; CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Política de Educação Especial no Brasil: disputas e conservadorismo (2022 e 2023).** *Cadernos CEDES*, 2025.

- PEREIRA, J. B.; VICTOR, S. L.; JESUS, D. M. de. **Inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial em escola multisseriada do campo.** *Revista Educação Especial*, 2023.
- ROSA, K. N. S. **Formação continuada de professores e Educação Especial.** 2025.
- ROSSATO, Maristela; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade social da escola e os desafios à inclusão.** *Revista Educação Especial*, 2023.
- SANTOS, Geandra Claudia Silva; NETA, Adelaide de Sousa Oliveira; ANACHE, Alexandra Ayach. **Políticas de Educação Especial no Brasil: ameaças, contradições e descontinuidades.** *Série-Estudos*, v. 28, n. 62, p. 11-34, 2023.
- SANTOS, Sylvana Karla da Silva de Lemos; MENDES, Núbia Flávia Oliveira; KODAMA, Queila Pahim. **Práticas pedagógicas na Educação Inclusiva e na Educação de Surdos: um estudo sobre o incentivo das potencialidades.** *Revista Educação Especial*, 2023.
- SILVA, Isnary; LOPES, Betania Jacob Stange; QUADROS, Silvia. **Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial.** *Revista Educação Especial*, 2024.

NEUROAPRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES, APLICAÇÕES E LIMITES



NEUROLEARNING AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE SCHOOL CONTEXT: CONTRIBUTIONS, APPLICATIONS, AND LIMITATIONS.

GISLENE DE SOUZA SANTOS ALBUQUERQUE

Graduação em pedagogia pela Faculdade Universidade Camilo Castelo Branco. (ano de conclusão 2013)

RESUMO

O presente artigo discute a neuroaprendizagem como interface aplicada entre neurociências, psicologia cognitiva e práticas pedagógicas, com foco em contribuições, aplicações e limites no contexto escolar contemporâneo. A partir de revisão bibliográfica de produções recentes, o texto sistematiza fundamentos associados a atenção, memória, autorregulação e linguagem, examinando como tais conhecimentos podem orientar planejamento, avaliação formativa e intervenções pedagógicas mais específicas, especialmente no ensino da leitura e na compreensão de dificuldades de aprendizagem. Discute-se, ainda, a relação entre neuroaprendizagem, ensino híbrido e uso de tecnologias educacionais, destacando que recursos digitais não garantem aprendizagem por si, sendo necessários objetivos didáticos claros, mediação docente e acompanhamento contínuo. O estudo também problematiza riscos de reducionismos, equívocos conceituais e processos de medicalização, que podem resultar em rotulações e responsabilização individual, fragilizando perspectivas inclusivas. Conclui-se que a neuroaprendizagem oferece maior contribuição quando apropriada de forma crítica, articulada ao currículo e às condições reais de escolarização, sustentando decisões pedagógicas fundamentadas e contextualizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Neuroaprendizagem; Prática-pedagógica; Ensino-híbrido; Aprendizagem-da-leitura; Formação-docente.

ABSTRACT

This article discusses neurolearning as an applied interface between neuroscience, cognitive psychology, and pedagogical practices, focusing on its contributions, applications, and limitations in the contemporary school context. Based on a literature review of recent publications, the text systematizes fundamentals associated with attention, memory, self-regulation, and language, examining how such knowledge can guide planning, formative assessment, and more specific pedagogical interventions, especially in reading instruction and in understanding learning difficulties. The relationship between neurolearning, blended learning, and the use of educational technologies is also discussed, highlighting that digital resources do not guarantee learning in themselves, requiring clear didactic objectives, teacher mediation, and continuous monitoring. The study also problematizes the risks of reductionism, conceptual errors, and medicalization processes, which can result in labeling and individual accountability, weakening inclusive perspectives. It is concluded that neurolearning offers a greater contribution when critically appropriated, articulated with the curriculum and the real conditions of schooling, supporting well-founded and contextualized pedagogical decisions.

KEYWORDS: Neurolearning; Pedagogical practice; Hybrid teaching; Reading learning; Teacher training.

INTRODUÇÃO

A compreensão de como o cérebro aprende tem ganhado centralidade nas discussões educacionais, sobretudo porque permite reavaliar práticas pedagógicas, expectativas de desempenho e formas de acompanhamento do estudante em contextos escolares diversos (Costa, 2023). Nessa direção, a neuroaprendizagem tem sido tratada como um campo aplicado que aproxima achados das neurociências, da psicologia cognitiva e da didática, buscando traduzir evidências sobre atenção, memória, linguagem e funções executivas em decisões pedagógicas mais consistentes no cotidiano docente (Filho et al., 2022). Esse movimento, contudo, exige cuidado metodológico e conceitual, pois a circulação de explicações simplificadas tende a produzir generalizações e “neuromitos” que se consolidam na cultura escolar e fragilizam tanto a formação docente quanto a qualidade das intervenções educacionais (Lopes et al., 2020).

No cenário contemporâneo, a ampliação do uso de recursos digitais e a consolidação de modalidades híbridas reorganizaram tempos, espaços e mediações do ensinar, o que reforça a necessidade de discutir aprendizagem para além de soluções tecnológicas ou do apelo à inovação como fim em si (Almeida, 2023).

Quando articuladas a critérios pedagógicos claros, essas mediações podem favorecer engajamento, personalização de percursos e diversificação de estratégias, desde que a escola sustente intencionalidade didática e leitura crítica do que se propõe como melhoria educacional (Araúna, 2021). Assim, a aproximação entre neurociência e práticas pedagógicas ganha relevância por contribuir para que o professor compreenda mecanismos do aprender sem aderir a promessas de métodos universais,

mantendo o foco em planejamento, avaliação formativa e adequação das estratégias às necessidades reais do estudante (Beltrão, 2024).

Entre os domínios mais sensíveis a essa interface está a aprendizagem da leitura, pois ela envolve integração entre processos linguísticos, perceptuais e cognitivos, além de requerer ensino sistemático e acompanhamento contínuo das dificuldades que emergem ao longo da escolarização (Silva; Barreto, 2021). Pesquisas da ciência cognitiva da leitura sustentam que parte expressiva das dificuldades pode ser reduzida quando se combinam intervenções baseadas em evidências, monitoramento do progresso e adequação das práticas ao perfil do estudante, evitando interpretações apressadas que confundam atraso pedagógico com incapacidade (Freitas, 2024).

Nessa direção, a neuroaprendizagem se torna útil ao oferecer parâmetros para compreender limites e potencialidades de estratégias de ensino, especialmente quando a escola busca reduzir lacunas de aprendizagem com base em critérios observáveis e em práticas de acompanhamento mais precisas (Costa, 2023).

Ao mesmo tempo, o debate precisa enfrentar tensões que atravessam a cultura escolar, como a tendência à medicalização e a persistência de racionalidades meritocráticas que interpretam diferenças de desempenho como insuficiência individual, invisibilizando desigualdades, condições de ensino e trajetórias socioculturais distintas (Garbarino, 2025). Esse ponto é decisivo porque a tradução de evidências neurocientíficas para o cotidiano pedagógico pode ser instrumentalizada de forma inadequada, seja para legitimar rótulos, seja para justificar padronizações que desconsideram diversidade, inclusão e contextos concretos de aprendizagem (Beltrão, 2024).

Este artigo realizou uma revisão bibliográfica de produções recentes, selecionando trabalhos publicados entre 2020 e 2025 que discutem interfaces entre neurociências, aprendizagem e práticas pedagógicas, com ênfase em processos de leitura, formação docente e mediações tecnológicas. O levantamento foi conduzido por meio da reunião, leitura e categorização analítica de estudos que abordam contribuições e limites da aproximação entre neuroeducação e escola, permitindo estruturar e discutir categorias relacionadas a fundamentos da neuroaprendizagem, implicações pedagógicas para o ensino e riscos de interpretações reducionistas no contexto educacional (Filho et al., 2022).

O estudo foi realizado porque, apesar do interesse crescente pelo tema, ainda se observam lacunas na sistematização de contribuições práticas para o cotidiano docente, bem como na problematização crítica de usos indevidos de conceitos neurocientíficos em discursos educacionais que acabam por deslocar responsabilidades institucionais para o indivíduo (Lopes et al., 2020; Garbarino, 2025).

O objetivo geral consiste em analisar contribuições da neuroaprendizagem para práticas pedagógicas, discutindo fundamentos, aplicações possíveis e limites interpretativos no contexto escolar contemporâneo. Como objetivos específicos, pretende-se identificar conceitos centrais da neuroaprendizagem com pertinência pedagógica e suas relações com processos cognitivos envolvidos no aprender, discutir implicações desse campo para o ensino da leitura e para a compreensão de

dificuldades de aprendizagem, além de examinar riscos de reducionismo, medicalização e equívocos conceituais na apropriação escolar de noções neurocientíficas.

O problema de pesquisa que orienta o estudo pode ser formulado nos seguintes termos: de que modo a neuroaprendizagem pode orientar práticas pedagógicas mais eficazes, sem reforçar equívocos conceituais, reducionismos e processos de medicalização no contexto escolar?

Ao avançar nessa discussão, torna-se relevante considerar que a aprendizagem não se explica por um único fator, e a escola, ao incorporar aportes da neurociência, precisa preservá-los como ferramenta de compreensão e não como mecanismo de prescrição rígida. Nessa linha, discutir neuroaprendizagem implica reconhecer que a prática pedagógica se fortalece quando articula evidências, observação do desenvolvimento, avaliação formativa e intencionalidade didática, sem confundir explicações biológicas com determinantes absolutos (Costa, 2023).

Do mesmo modo, ao integrar recursos digitais, modelos híbridos e diferentes estratégias de ensino, a docência se beneficia quando tais escolhas se orientam por objetivos de aprendizagem e por critérios de acompanhamento, evitando o tecnicismo e recolocando o estudante no centro do processo educativo (Almeida, 2023; Araúna, 2021).

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROAPRENDIZAGEM PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EVIDÊNCIAS, APLICAÇÕES E LIMITES NO CONTEXTO ESCOLAR

A neuroaprendizagem tem sido compreendida como uma interface aplicada capaz de aproximar conhecimentos das neurociências e da psicologia cognitiva das demandas concretas do ensino, sobretudo quando o objetivo é qualificar escolhas didáticas sem reduzir a complexidade do aprender a explicações simplistas (Filho et al., 2022). Ao situar a aprendizagem como processo que envolve atenção, memória, linguagem e autorregulação, esse campo contribui para que o professor interprete o desempenho escolar com maior precisão, evitando leituras intuitivas que confundem comportamento momentâneo com capacidade estável. Essa contribuição, contudo, só se sustenta quando há rigor conceitual, já que a circulação de equívocos sobre neurociências entre educadores e público geral pode comprometer a tradução pedagógica e fomentar expectativas irreais de “técnicas” universais (Lopes et al., 2020).

No cotidiano escolar, uma implicação decisiva é a reorganização do planejamento e da avaliação como práticas contínuas, voltadas a mapear progressos e lacunas ao longo do percurso, e não apenas a registrar resultados ao final de uma unidade. Quando a docência assume esse enfoque, a devolutiva formativa se torna instrumento de orientação, ajudando o estudante a compreender o que já domina, o que precisa consolidar e quais estratégias podem favorecer avanço, em coerência com a ideia de aprendizagem como fenômeno educável (Almeida, 2023).

Esse movimento ganha relevância em contextos de ampliação do ensino híbrido, pois a autonomia exigida do aluno tende a aumentar e, com ela, o risco de dispersão e de fragmentação do estudo, o que demanda mediações mais explícitas e acompanhamento mais frequente (Araúna, 2021). Ainda assim, é preciso reconhecer que a aprendizagem não se garante por conectividade ou por ferramentas, de modo

que o uso de tecnologia deve estar subordinado a objetivos didáticos claros e a vínculos pedagógicos consistentes (Almeida, 2023).

A literatura também tem destacado que a neuroaprendizagem pode fortalecer a prática docente ao oferecer critérios para compreender a consolidação de conteúdos, apoiando escolhas como retomadas planejadas, revisões distribuídas e atividades que exijam explicação, aplicação e recuperação do que foi aprendido. Essas estratégias ganham sentido quando articuladas ao currículo e ao diagnóstico pedagógico, evitando que a escola confunda volume de tarefas com aprendizagem efetiva ou substitua intencionalidade por mera ocupação do tempo escolar (Costa, 2023). Nesse quadro, a diversificação metodológica se mostra mais produtiva quando é usada para ampliar oportunidades de participação e compreensão, e não como resposta automática a qualquer dificuldade, o que exige leitura crítica do contexto e dos objetivos de ensino (Beltrão, 2024).

No ensino da leitura, as contribuições aparecem de forma particularmente concreta, pois estudos descrevem com detalhamento os processos envolvidos na decodificação, na fluência e na compreensão textual, além de discutirem como dificuldades podem se manifestar por combinações distintas de fatores. Com base nessa compreensão, o professor tende a planejar intervenções mais específicas e progressivas, acompanhando o desenvolvimento com instrumentos de monitoramento que permitam ajustar a mediação antes que dificuldades se consolidem e gerem desengajamento (Freitas, 2024).

Tal perspectiva reforça que a leitura é uma habilidade ensinável e passível de acompanhamento sistemático, o que favorece decisões pedagógicas mais consistentes e evita interpretações genéricas que atribuem o problema ao estudante sem considerar o ensino ofertado (Silva; Barreto, 2021). Nessa mesma direção, compreender o lugar da linguagem e da memória de trabalho na leitura ajuda a selecionar práticas que tornem explícitas relações entre sons, grafemas, significado e compreensão, com foco em progressão e apoio contínuo (Costa, 2023).

A atenção, por sua vez, requer um tratamento cuidadoso, pois é atravessada por variáveis ambientais, emocionais e organizacionais, e tende a ser desafiada em rotinas mediadas por telas e por múltiplas fontes de estímulo. Nesse sentido, a neuroaprendizagem pode sustentar escolhas pedagógicas que favoreçam permanência na tarefa, como clareza de instruções, segmentação de atividades, alternância entre momentos de prática e síntese, além de critérios de acompanhamento que reduzam sobrecarga e aumentem previsibilidade (Araúna, 2021).

Entretanto, a literatura alerta que deslocar dificuldades de atenção para uma leitura individualizante pode reforçar racionalidades meritocráticas e práticas de medicalização, obscurecendo condições de ensino, desigualdades e responsabilidades institucionais que também modulam o aprender (Garbarino, 2025). Assim, o ganho pedagógico depende de uma abordagem que combine compreensão cognitiva com análise crítica do contexto escolar e social (Beltrão, 2024).

No debate sobre dificuldades de aprendizagem, um ponto central é a distinção entre uso formativo de evidências e uso reducionista de noções neurocientíficas como justificativa para rotulação precoce. A presença de equívocos e generalizações sobre neurociências no ambiente educacional torna necessária uma formação docente que ofereça repertório para avaliar qualidade de informações, reconhecer limites

das pesquisas e compreender que evidências não se convertem automaticamente em receitas didáticas (Lopes et al., 2020).

Quando esse cuidado não é observado, conceitos neurocientíficos podem ser instrumentalizados para legitimar padronizações que desconsideram diversidade e inclusão, transformando diferenças em déficits e reforçando encaminhamentos apressados que pouco contribuem para a reorganização do ensino (Beltrão, 2024). Nessa perspectiva, a neuroaprendizagem é mais útil quando fortalece a autonomia intelectual do professor, ampliando sua capacidade de interpretar sinais pedagógicos e planejar intervenções, e não quando substitui a análise didática por explicações biologizantes (Filho et al., 2022).

A relação entre neuroaprendizagem, tecnologia e ensino híbrido tem sido descrita como promissora, porém dependente de critérios pedagógicos, pois recursos digitais podem ampliar acesso a materiais, diversificar linguagens e apoiar acompanhamento, mas também podem favorecer dispersão e consumo fragmentado de conteúdos. Por isso, discutir tecnologia como “parceira” da neuroeducação implica defender que o recurso seja subordinado ao projeto pedagógico, com trilhas de estudo organizadas, feedbacks frequentes e tarefas que promovam elaboração ativa do conhecimento, evitando o tecnicismo e o deslumbramento com soluções prontas (Nascimento et al., 2022).

Essa posição converge com a ideia de que aprender não se reduz a mediações técnicas, de modo que o centro da ação permanece na intencionalidade didática, na interação e no acompanhamento formativo, mesmo em ambientes digitais (Almeida, 2023). Nesse quadro, o ensino híbrido se fortalece quando combina autonomia orientada, suporte pedagógico e critérios claros de acompanhamento, sustentando progressão e reduzindo desigualdades no acesso ao aprender (Araúna, 2021).

A formação docente, nesse debate, emerge como eixo estruturante, pois é nela que se definem os limites entre apropriação crítica e adoção acrítica de discursos “neuro” que circulam como modismos. A crítica à meritocracia e à medicalização indica que parte do vocabulário científico pode ser mobilizada para deslocar responsabilidades institucionais para o indivíduo, naturalizando desigualdades e interpretando fracassos como traço pessoal, o que fragiliza a perspectiva inclusiva e o compromisso com condições de ensino (Garbarino, 2025).

Por isso, a neuroaprendizagem, quando integrada à formação docente, precisa ser acompanhada de reflexão ética, pedagógica e social, de modo a produzir práticas responsáveis, contextualizadas e orientadas por evidências (Filho et al., 2022). Assim, sua contribuição mais robusta não é oferecer “atalhos” para ensinar, mas apoiar decisões didáticas fundamentadas, sensíveis ao contexto e comprometidas com a aprendizagem como processo complexo e construído na relação entre sujeito, escola e sociedade (Costa, 2023).

A partir dessas discussões, compreende-se que a neuroaprendizagem pode contribuir para práticas pedagógicas ao iluminar processos cognitivos, apoiar intervenções mais específicas e fortalecer avaliação formativa, especialmente em áreas como leitura e em contextos híbridos. Contudo, seus efeitos dependem de apropriação conceitualmente rigorosa e pedagogicamente crítica, pois equívocos e

reducionismos podem produzir rotulações, padronizações e medicalizações que enfraquecem a inclusão e a qualidade do ensino (Lopes et al., 2020).

Nessa direção, a literatura recente sugere que integrar neurociência e educação exige reconhecer limites, evitar determinismos e subordinar evidências ao projeto pedagógico, preservando o papel do professor como mediador e intérprete do processo de aprendizagem (Beltrão, 2024). Com isso, o campo se afirma menos como conjunto de técnicas e mais como base de compreensão que qualifica escolhas, amplia repertórios e sustenta intervenções coerentes com o desenvolvimento e com a realidade escolar (Filho et al., 2022).

A consolidação da neuroaprendizagem no debate educacional também depende de reconhecer que evidências científicas operam em níveis distintos de generalidade e não substituem o julgamento profissional do professor, que interpreta sinais pedagógicos situados em condições reais de sala de aula. Essa mediação é particularmente importante quando se trata de traduzir achados sobre funcionamento cognitivo para estratégias de ensino, pois a escola lida com heterogeneidade, história escolar, recursos disponíveis e desigualdades que modulam o aprender e o engajar-se com a tarefa (Filho et al., 2022). Nessa perspectiva, o aporte neurocientífico ganha potência quando sustenta uma leitura mais fina das necessidades de aprendizagem e, simultaneamente, preserva o caráter pedagógico das decisões, evitando a ideia de que basta “aplicar” um método para produzir resultados previsíveis (Lopes et al., 2020).

Um desdobramento relevante dessa abordagem aparece na organização de ambientes e rotinas de aprendizagem, tema que costuma ser subestimado quando o foco se concentra apenas em conteúdos ou ferramentas. Ao considerar que atenção e memória são sensíveis a sobrecarga, interrupções e ausência de previsibilidade, a docência pode estruturar sequências didáticas com instruções claras, metas intermediárias e momentos de síntese que reduzam dispersão e favoreçam permanência na tarefa (Araúna, 2021). Essa organização não implica padronização rígida, mas desenho intencional de experiências de aprendizagem, no qual o estudante compreende o que se espera dele e recebe devolutivas que orientam o percurso, reforçando a dimensão relacional da aprendizagem (Almeida, 2023).

No campo do ensino híbrido, a contribuição da neuroaprendizagem se amplia quando se discute o equilíbrio entre autonomia e suporte, pois a transferência de parte do estudo para contextos extraclasse pode intensificar desigualdades e gerar descontinuidade do acompanhamento. Quando a escola usa recursos digitais para diversificar linguagens e ampliar possibilidades de feedback, é possível fortalecer processos de autorregulação, desde que o planejamento inclua guias de estudo, critérios de acompanhamento e tarefas que exijam elaboração ativa, e não apenas consumo de materiais (Nascimento et al., 2022). Esse ponto é decisivo porque a tecnologia, isoladamente, não produz aprendizagem, e a literatura reforça a necessidade de ancorar sua utilização em objetivos didáticos e em estratégias de avaliação formativa que permitam ajustes oportunos (Araúna, 2021; Almeida, 2023).

A discussão sobre leitura permite exemplificar como a neuroaprendizagem pode apoiar decisões pedagógicas mais criteriosas, pois dificuldades podem ser identificadas por indicadores distintos e

requerem intervenções igualmente diferenciadas. Ao adotar procedimentos de monitoramento do progresso, o professor consegue distinguir problemas relacionados à decodificação, à fluência ou à compreensão, evitando que a dificuldade seja tratada como fenômeno único e invariável (Freitas, 2024).

Essa diferenciação tem implicações diretas no planejamento, uma vez que a intervenção se torna mais eficiente quando incide sobre o processo em que o estudante apresenta maior fragilidade, mantendo acompanhamento contínuo e revisão de estratégias conforme a resposta à intervenção (Silva; Barreto, 2021).

Outra dimensão essencial refere-se à comunicação pedagógica sobre aprendizagem, pois a forma como a escola explica desempenho, esforço e dificuldade interfere no engajamento e na autoestima acadêmica do estudante. Quando discursos meritocráticos e medicalizantes se tornam hegemônicos, há risco de produzir estigmas e de naturalizar desigualdades como “falta de mérito”, esvaziando a responsabilidade institucional de criar condições de ensino e de acompanhamento consistentes (Garbarino, 2025). Nessa direção, o diálogo com a neuroaprendizagem pode sustentar uma comunicação mais responsável, que reconheça o caráter desenvolvimental das habilidades, a necessidade de ensino explícito e a importância do tempo pedagógico, sem transformar diferenças em defeitos pessoais (Beltrão, 2024).

Esse cuidado é particularmente importante porque a literatura evidencia a presença recorrente de equívocos sobre neurociências, os quais podem ser incorporados em formações, materiais e discursos de modo acrítico, produzindo intervenções pouco efetivas. Por isso, uma implicação prática é fortalecer a cultura de avaliação de evidências na escola, estimulando o professor a considerar qualidade metodológica, limites de generalização e coerência com o currículo, evitando que conceitos neurocientíficos sejam usados como argumento de autoridade para decisões já tomadas (Lopes et al., 2020). Quando essa postura crítica se estabelece, a neuroaprendizagem passa a operar como instrumento de qualificação do pensamento pedagógico, e não como substituta da reflexão didática (Filho et al., 2022).

Ao mesmo tempo, a literatura recente reforça que sua incorporação precisa rejeitar determinismos e reducionismos, sob pena de intensificar medicalização, padronizações e interpretações individualizantes que comprometem inclusão e qualidade do ensino (Garbarino, 2025). Assim, a pertinência pedagógica desse campo se define pela articulação entre evidências, intencionalidade didática, avaliação formativa e reflexão crítica sobre condições de escolarização, preservando o professor como mediador central do processo de aprendizagem (Costa, 2023; Beltrão, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais permitem afirmar que o problema de estudo foi contemplado na medida em que a discussão esclareceu como a neuroaprendizagem pode orientar práticas pedagógicas mais eficazes sem se converter em explicações deterministas ou em justificativa para rotulações, preservando o papel do professor como mediador e intérprete do processo de aprendizagem. Ao longo do texto, evidenciou-se que as contribuições mais consistentes desse campo não estão em oferecer “receitas”,

mas em ampliar critérios para leitura do desempenho escolar, apoiar decisões didáticas mais intencionais e fortalecer a avaliação formativa como eixo de acompanhamento contínuo do estudante. Dessa forma, o trabalho demonstrou que a aproximação entre conhecimentos sobre funcionamento cognitivo e o cotidiano escolar se mostra relevante quando articulada ao currículo, ao planejamento e ao contexto de ensino, mantendo coerência com a complexidade do aprender.

Entre as principais descobertas, destacou-se que a neuroaprendizagem tende a ser mais produtiva quando favorece intervenções pedagógicas específicas, especialmente em áreas como leitura, nas quais a diferenciação de processos e o monitoramento do progresso permitem ajustar estratégias e reduzir a consolidação de dificuldades. Também se observou que o ensino híbrido e o uso de tecnologias podem ampliar possibilidades de acompanhamento, diversificação de linguagens e organização de rotinas de estudo, porém esses recursos dependem de intencionalidade didática, clareza de objetivos e devolutivas frequentes para que resultem em aprendizagem efetiva. Assim, o texto sustentou que a qualidade do ensino não se ancora no recurso utilizado, mas no modo como ele é integrado ao projeto pedagógico e às necessidades reais dos estudantes.

O estudo também apontou limites e riscos importantes, evidenciando que a apropriação acrítica de conceitos neurocientíficos pode reforçar simplificações, medicalizações e discursos de responsabilização individual, fragilizando a inclusão e obscurecendo fatores institucionais que interferem no aprender. Nesse sentido, reforçou-se a necessidade de formação docente que valorize leitura crítica de evidências, compreensão de limites de generalização e capacidade de traduzir conhecimento científico em escolhas pedagógicas contextualizadas.

Como contribuição, o trabalho organizou uma síntese aplicada que pode apoiar professores e gestores a distinguir evidência de senso comum, a planejar intervenções mais consistentes e a sustentar uma prática pedagógica que reconheça o estudante como sujeito em desenvolvimento, com trajetórias diversas e necessidades educacionais que exigem acompanhamento cuidadoso e contínuo.

As contribuições do estudo indicam que integrar neuroaprendizagem à prática pedagógica requer uma postura de prudência interpretativa e responsabilidade educacional, na qual conhecimentos sobre cognição funcionem como suporte à reflexão, e não como instrumento de padronização. A síntese apresentada reforça que a efetividade pedagógica emerge da articulação entre planejamento, avaliação formativa, mediação docente e condições de escolarização, o que amplia a possibilidade de intervenções mais justas e eficientes. Desse modo, a discussão realizada oferece elementos para orientar práticas e decisões no contexto escolar contemporâneo, mantendo central a perspectiva de aprendizagem como processo complexo, educável e situado.

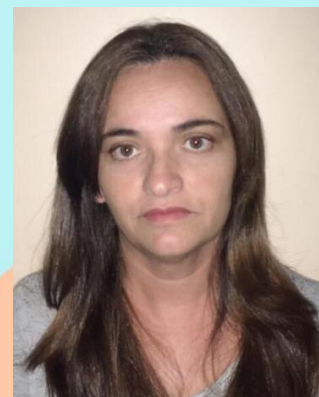
REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. B. **Nem só de tecnologia se conecta a aprendizagem.** *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 40, n. 121, p. 1-4, 2023. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v40n121/01.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2026.

- ARAÚNA, D. N. **Contribuições do ensino híbrido e da neurociência para o processo de aprendizagem.** *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 38, n. 117, p. 1-5, 2021. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v38n117/08.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2026.
- BELTRÃO, M. F. M. **Análise sobre a neurociência aplicada na escola, espaço de conhecimento, de pesquisa e de aprendizagem: desafios e perspectivas em tempos escolares: algumas possibilidades.** *Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 34, n. 35, p. 78-93, 2024. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v34n35/2175-3474-cp-34-35-0078.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2026.
- FILHO, P. H.; HANSEL, T. F.; REIS, J. P. C.; SILVA, S. P.; GONTIJO, F. R.; DIAS, V. R.; SILVA, A. M.; XAVIER, L. S.; SCHON, G.; SILVA, D. C. **Neurociências e educação: um caminho possível.** Brasília, DF: CAPES, 2022. E-book. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/740492/2/EBOOK%20NEURO%20CASSIA.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2026.
- FREITAS, C. S. **Ciência cognitiva da leitura e dificuldades de aprendizagem.** *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 41, n. 125, p. 231-250, 2024. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v41n125/0103-8486-psicoped-41-125-0231.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2026.
- GARBARINO, M. I. **Os monstros da razão na formação docente: ressonâncias da meritocracia e da medicalização na educação inclusiva.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 51, e286866, 2025. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/en/article/download/242777/218635/794380>. Acesso em: 10 abr. 2026.
- LOPES, F. M.; DIAS, N. M.; MENDONÇA, B. T. V.; COELHO, D. M. V.; ANDRADE, A. L. M.; MICHELI, D. **O que sabemos sobre neurociências?: conceitos e equívocos entre o público geral e entre educadores.** *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 37, n. 113, p. 129-143, 2020. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v37n113/02.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2026.
- NASCIMENTO, M. S. L.; SANTOS, L. S.; CARDOSO, M. P.; MELO, M. M. **Neuroeducação e tecnologia: parceiras emergentes no processo ensino-aprendizagem no contexto educacional do século XXI.** *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 15, e40459, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/40459/31679>. Acesso em: 10 abr. 2026.
- SILVA, D. M.; BARRETO, G. V. **Neurociência e a aprendizagem da leitura.** *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 38, n. 115, p. 79-90, 2021. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v38n115/08.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2026.
- COSTA, R. L. S. **Neurociência e aprendizagem.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, e280010, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZPmWbM6n7JN5vbfj8hfbfyfK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2026.

O USO CONSCIENTE DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE CONSCIOUS USE OF TECHNOLOGY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



GIZILDA BARRETO DE ALMEIDA RIBEIRO

Licenciatura em Pedagogia e professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O uso consciente da tecnologia na Educação Infantil é essencial para promover o desenvolvimento integral das crianças pequenas de forma equilibrada. Quando utilizada com intencionalidade pedagógica, a tecnologia pode ampliar experiências, estimular a curiosidade e favorecer a aprendizagem significativa. No entanto, é necessário garantir mediação do professor e estabelecer limites quanto ao tempo de exposição às telas, evitando prejuízos ao desenvolvimento social e emocional. Atividades que integrem recursos digitais com brincadeiras, interações e experiências concretas são fundamentais. Além disso, a parceria com as famílias contribui para orientar o uso saudável em casa. A escola deve priorizar a formação crítica das crianças, promovendo responsabilidade, criatividade e segurança no ambiente digital. Assim, a tecnologia torna-se uma aliada no processo educativo desde que planejada de maneira ética e adequada à faixa etária respeitando o ritmo e as necessidades individuais das crianças promovendo aprendizagens significativas e relações saudáveis com o mundo tecnológico contemporâneo.

Palavras-chave: Tecnologia; Educação Infantil; Mediação; Desenvolvimento; Aprendizagem

ABSTRACT

The conscious use of technology in Early Childhood Education is essential to promote children's overall development in a balanced way. When used with pedagogical intention, technology can expand learning experiences, stimulate curiosity, and support meaningful learning. However, it is necessary to ensure teacher mediation and establish limits on screen time to avoid negative impacts on social and emotional development. Activities that combine digital resources with play, interaction, and hands-on experiences are fundamental. In addition, collaboration with families helps guide healthy technology use at home. Schools should prioritize the development of critical thinking, responsibility, creativity, and digital safety from an early age. Thus, technology becomes an ally in the educational process when it is planned ethically and appropriately for the age group, respecting each child's pace and individual needs while fostering meaningful learning and healthy relationships with the contemporary digital world.

Keywords: Technology; Early Childhood Education; Mediation; Development; Learning.

INTRODUÇÃO

A crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano tem transformado a forma como as crianças interagem com o mundo desde muito cedo. Nesse contexto, a Educação Infantil enfrenta o desafio de integrar esses recursos de maneira consciente, equilibrada e intencional. Mais do que apenas inserir ferramentas digitais, é fundamental refletir sobre seu uso pedagógico e seus impactos no desenvolvimento infantil.

Quando utilizada com objetivos claros, a tecnologia pode enriquecer as experiências de aprendizagem, ampliando possibilidades de exploração, criatividade e descoberta.

Recursos digitais, como aplicativos educativos, vídeos e jogos interativos, podem despertar o interesse das crianças e favorecer o envolvimento nas atividades propostas. No entanto, seu potencial educativo depende diretamente do planejamento e da mediação do professor.

Ao mesmo tempo, cresce a preocupação com o uso excessivo de telas e seus possíveis impactos na saúde, na socialização e no desenvolvimento emocional das crianças.

A infância é um período que exige vivências diversificadas, incluindo o brincar, o movimento e as interações sociais, elementos que não podem ser substituídos pelo uso de dispositivos digitais.

Nesse cenário, o papel do professor é essencial como mediador do uso da tecnologia. Cabe a ele orientar, selecionar conteúdos adequados e garantir que os recursos digitais estejam alinhados aos objetivos pedagógicos e às necessidades das crianças. A mediação qualificada transforma a tecnologia em aliada no processo educativo.

A parceria entre escola e família é indispensável para promover o uso consciente da tecnologia. Ao estabelecer limites e promover orientações claras, é possível garantir que as crianças desenvolvam hábitos saudáveis e uma relação equilibrada com o mundo digital, preparando-se para os desafios da sociedade contemporânea.

Diante desse cenário, torna-se fundamental que a Educação Infantil desenvolva práticas pedagógicas que considerem o uso consciente da tecnologia como parte do processo educativo. A inserção desses recursos deve estar alinhada às diretrizes curriculares e às necessidades das crianças, garantindo que o aprendizado ocorra de forma significativa e contextualizada.

Além disso, a reflexão sobre o uso da tecnologia na infância precisa considerar aspectos éticos e de segurança. As crianças devem ser orientadas desde cedo sobre o uso responsável dos dispositivos digitais, desenvolvendo noções básicas de cuidado e respeito no ambiente virtual. Esse processo é essencial para a construção de uma cidadania digital consciente.

É importante reconhecer que a tecnologia, quando bem utilizada, pode enriquecer o ambiente educativo sem comprometer a essência da infância. O desafio está em encontrar o equilíbrio entre inovação e práticas tradicionais, garantindo que as crianças tenham acesso a experiências diversificadas. Dessa maneira, a educação se fortalece diante das demandas do mundo contemporâneo.

TECNOLOGIA E INFÂNCIA: CONTEXTO ATUAL

A presença da tecnologia na sociedade contemporânea redefine profundamente as formas de interação humana, incluindo a infância. Segundo Castells (2010), vivemos em uma sociedade em rede, onde a informação circula rapidamente e influencia comportamentos, relações e aprendizagens.

Esse cenário impacta diretamente o modo como as crianças percebem e interagem com o mundo ao seu redor.

As crianças de hoje já nascem inseridas em um ambiente digital, cercadas por dispositivos tecnológicos desde os primeiros anos de vida. Isso altera significativamente suas formas de aprender, comunicar-se e explorar o ambiente. Diante disso, a escola precisa compreender essa nova realidade e adaptar suas práticas pedagógicas.

A Educação Infantil deve considerar a tecnologia como parte do contexto cultural das crianças. Ignorar sua presença pode tornar o ambiente escolar desconectado da realidade vivenciada pelos alunos. Portanto, é fundamental integrar esses recursos de maneira consciente e alinhada aos objetivos educativos.

No entanto, a inserção da tecnologia não deve ocorrer de forma aleatória ou sem propósito. É necessário planejamento pedagógico para garantir que os recursos digitais contribuam efetivamente para a aprendizagem. O uso sem intencionalidade pode comprometer o desenvolvimento infantil.

Além disso, é importante manter o equilíbrio entre o uso de ferramentas digitais e experiências concretas. Atividades como brincar, explorar o ambiente e interagir com outras crianças continuam sendo essenciais. Essas vivências são insubstituíveis na construção do conhecimento.

Dessa forma, compreender o contexto tecnológico atual é essencial para promover práticas educativas atualizadas. A escola precisa se reinventar constantemente, garantindo uma educação que dialogue com o mundo contemporâneo sem perder a essência da infância.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR

O professor exerce um papel fundamental no uso consciente da tecnologia na Educação Infantil. De acordo com Lev Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação de um sujeito mais experiente. Nesse sentido, o educador é peça-chave na construção do conhecimento.

No contexto tecnológico, essa mediação se torna ainda mais relevante. A criança não aprende de forma significativa apenas ao interagir com dispositivos digitais. É necessário que o professor oriente, contextualize e dê sentido às experiências vivenciadas.

O educador deve selecionar cuidadosamente os recursos utilizados, considerando a faixa etária e os objetivos pedagógicos. Nem toda ferramenta digital possui valor educativo, sendo essencial um olhar crítico sobre o conteúdo apresentado às crianças.

O professor precisa incentivar a interação entre os alunos, promovendo aprendizagens coletivas. A tecnologia deve servir como suporte para ampliar essas interações, e não como substituta das relações humanas.

A formação continuada dos professores também é um aspecto importante nesse processo. O domínio de competências digitais amplia as possibilidades pedagógicas e contribui para um uso mais eficaz das tecnologias.

Assim, a mediação docente garante que a tecnologia seja utilizada de forma consciente e significativa. O professor transforma recursos digitais em instrumentos que promovem aprendizagem, desenvolvimento e interação social.

Nesse contexto, o professor também atua como um incentivador da autonomia da criança no uso da tecnologia. Ao propor atividades orientadas, ele possibilita que os alunos explorem os recursos digitais de forma crítica e reflexiva, desenvolvendo habilidades importantes para a vida em sociedade.

Conforme destaca Vygotsky (1998), a mediação pedagógica contribui não apenas para a aprendizagem imediata, mas também para a formação de sujeitos mais autônomos, participativos e conscientes no uso das tecnologias.

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O desenvolvimento infantil ocorre de maneira integral, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores. Jean Piaget (1976), destaca que a criança aprende a partir da ação e da interação com o meio. Portanto, a experiência direta é fundamental na construção do conhecimento.

A tecnologia pode contribuir para esse processo quando utilizada de forma equilibrada e intencional. Recursos interativos e multimídia podem estimular a curiosidade e favorecer a aprendizagem ativa, despertando o interesse das crianças.

Entretanto, o uso excessivo de telas pode comprometer áreas importantes do desenvolvimento infantil. A redução de experiências físicas pode afetar a coordenação motora e limitar as interações sociais, essenciais nessa fase.

As crianças precisam de vivências concretas e diversificadas, como brincar ao ar livre, explorar objetos e interagir com outras pessoas. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento saudável e não podem ser substituídas por recursos digitais.

O equilíbrio entre atividades tecnológicas e práticas presenciais é essencial. A tecnologia deve complementar as experiências, e não ocupar o lugar das vivências reais.

Dessa forma, o uso consciente da tecnologia respeita as etapas do desenvolvimento infantil. Ela se torna uma aliada quando utilizada de forma integrada ao cotidiano e às necessidades das crianças.

Nesse sentido, é importante destacar que o desenvolvimento integral da criança exige oportunidades que envolvam experimentação, interação e descoberta em diferentes contextos.

Conforme Piaget (1976), a construção do conhecimento ocorre por meio da ação da criança sobre o meio, sendo essencial que ela tenha acesso a experiências diversificadas.

Assim, o uso da tecnologia deve ser cuidadosamente planejado, garantindo que não limite essas vivências, mas que as complemente de forma equilibrada, favorecendo o desenvolvimento pleno em todas as suas dimensões.

LIMITES E USO SAUDÁVEL DA TECNOLOGIA

O uso excessivo de telas na infância é uma preocupação crescente no campo educacional e da saúde. A Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) alerta para os riscos associados ao uso inadequado de dispositivos digitais por crianças pequenas, especialmente no que diz respeito ao tempo prolongado de exposição.

Entre os principais impactos apontados pela Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), destacam-se problemas relacionados ao sono, sedentarismo, dificuldades de concentração e prejuízos no desenvolvimento social. Esses aspectos demonstram a necessidade de atenção por parte de educadores e famílias.

Diante disso, é essencial estabelecer limites claros quanto ao uso da tecnologia, considerando sempre a faixa etária da criança. Conforme orienta a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), o tempo de tela deve ser reduzido e monitorado, especialmente nos primeiros anos de vida.

Além do tempo, a qualidade do conteúdo acessado também é fundamental. Nem todo material digital é adequado para a infância, sendo necessário selecionar recursos educativos que realmente contribuam para o desenvolvimento. Esse cuidado é igualmente enfatizado nas recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria.

A supervisão de adultos é outro fator indispensável para o uso seguro da tecnologia. Crianças pequenas não possuem maturidade para lidar sozinhas com o ambiente digital, necessitando da mediação constante de responsáveis e educadores.

Dessa forma, o uso saudável da tecnologia depende de ações conjuntas entre escola e família. Seguindo as orientações da Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), é possível garantir uma relação equilibrada com as telas, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

INTEGRAÇÃO ENTRE TECNOLOGIA E BRINCADEIRA

O brincar é um dos pilares fundamentais da Educação Infantil. Segundo Kishimoto, a brincadeira é uma atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança.

A tecnologia pode ser integrada ao brincar de maneira criativa e planejada, ampliando as possibilidades educativas. De acordo com Kishimoto (2010), o uso de diferentes recursos pode enriquecer as experiências lúdicas, desde que mantenha o protagonismo da criança no processo.

No entanto, a tecnologia não deve substituir as brincadeiras tradicionais. Atividades como correr, montar, imaginar e interagir com outras crianças são indispensáveis para o desenvolvimento integral.

A proposta pedagógica deve valorizar práticas híbridas, que integrem o digital ao concreto. Essa combinação permite experiências mais ricas e diversificadas para as crianças.

Essas atividades favorecem o desenvolvimento de múltiplas competências, como criatividade, comunicação e resolução de problemas. O equilíbrio entre diferentes práticas é essencial.

Assim, o uso consciente da tecnologia fortalece o brincar, sem descaracterizar sua essência. Ele amplia as possibilidades de aprendizagem, mantendo a centralidade da experiência lúdica.

Nesta proposta, é fundamental que o professor organize situações em que a tecnologia esteja integrada ao brincar de forma intencional e significativa. Conforme Kishimoto (2010), o lúdico é o eixo central da aprendizagem na infância, e qualquer recurso utilizado deve preservar essa característica essencial.

De acordo com Kishimoto (2010), o brincar é uma linguagem própria da infância e deve ser valorizado como meio de expressão e aprendizagem.

Ao utilizar ferramentas digitais dentro de propostas pedagógicas bem estruturadas, o educador favorece experiências mais ricas, que estimulam a imaginação, a criatividade e a construção do conhecimento de maneira prazerosa e contextualizada.

PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA

O desenvolvimento infantil é influenciado por diferentes contextos sociais que interagem entre si. Segundo Bronfenbrenner (1996), a criança se desenvolve por meio das relações estabelecidas em seus múltiplos ambientes, como família e escola.

O desenvolvimento da criança é influenciado por diferentes contextos sociais. Bronfenbrenner destaca que a interação entre ambientes, como família e escola, é determinante para o desenvolvimento humano.

A parceria entre escola e família é essencial para promover o uso consciente da tecnologia. Quando ambos os contextos atuam de forma alinhada, as crianças recebem orientações mais consistentes.

A escola tem o papel de orientar as famílias sobre o uso adequado da tecnologia. Reuniões, formações e materiais informativos podem contribuir para essa conscientização.

As famílias, por sua vez, devem estabelecer limites e acompanhar o uso da tecnologia no ambiente doméstico. A supervisão dos responsáveis é fundamental nesse processo.

A comunicação constante entre escola e família fortalece práticas educativas coerentes. Esse diálogo permite alinhar expectativas e estratégias em relação ao uso das tecnologias.

Dessa forma, a colaboração entre esses dois contextos garante uma formação mais equilibrada. A criança desenvolve hábitos saudáveis e uma relação consciente com o mundo digital.

É importante destacar que a construção de uma relação saudável com a tecnologia depende da coerência entre os diferentes ambientes em que a criança está inserida.

Como aponta Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento é favorecido quando há harmonia entre os contextos que influenciam a criança. Assim, quando escola e família compartilham orientações e práticas semelhantes, contribuem significativamente para a formação de hábitos digitais responsáveis, fortalecendo o desenvolvimento integral e o bem-estar infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso consciente da tecnologia na Educação Infantil é um tema cada vez mais relevante no cenário educacional contemporâneo. As transformações digitais impactam diretamente a infância, exigindo novas reflexões e práticas pedagógicas adaptadas a essa realidade. Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental na mediação dessas experiências.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a tecnologia pode ser uma importante aliada no processo educativo. Quando utilizada com intencionalidade e planejamento, ela contribui para o desenvolvimento de diferentes habilidades nas crianças. No entanto, seu uso deve sempre estar associado a objetivos pedagógicos claros.

A mediação do professor se destaca como elemento essencial nesse processo. É por meio dela que a tecnologia ganha sentido educativo e se transforma em ferramenta de aprendizagem significativa. O professor orienta, seleciona e contextualiza o uso dos recursos digitais.

O equilíbrio entre atividades digitais e experiências concretas é indispensável. O brincar, a interação social e as vivências físicas continuam sendo fundamentais para o desenvolvimento infantil. A tecnologia deve complementar, e não substituir, essas práticas.

Outro aspecto importante refere-se ao estabelecimento de limites no uso das tecnologias. O tempo de exposição às telas deve ser controlado e adequado à faixa etária das crianças. Essa organização contribui para preservar a saúde física e emocional.

A qualidade dos conteúdos acessados também merece atenção. Recursos educativos e apropriados potencializam a aprendizagem, enquanto conteúdos inadequados podem trazer prejuízos. Por isso, a seleção cuidadosa é indispensável.

A parceria entre escola e família é outro fator determinante para o sucesso desse processo. A atuação conjunta permite alinhar orientações e práticas, garantindo maior coerência na formação das crianças. Esse diálogo fortalece o desenvolvimento de hábitos saudáveis.

A formação de competências digitais desde a infância também se mostra relevante. As crianças precisam aprender a usar a tecnologia de forma crítica, responsável e segura. Esse processo deve ser conduzido de forma gradual e orientada.

Diante disso, é possível afirmar que a tecnologia não deve ser vista como vilã nem como solução única. Seu potencial depende diretamente da forma como é utilizada no contexto educacional. O uso consciente é o caminho para equilibrar benefícios e desafios.

Por fim, promover uma relação saudável com a tecnologia, desde a Educação Infantil, é preparar as crianças para o futuro. Ao integrar recursos digitais de forma responsável e equilibrada, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e preparados para a sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de orientação: saúde de crianças e adolescentes na era digital**. Rio de Janeiro: SBP, 2019.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FREE PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



GLÓRIA RODRIGUES DA SILVA

Graduação em PEDAGOGIA pela Faculdade UNIVERSIDADE CAMILO CASTELO BRANCO (2009); Professora de Ensino Infantil na Secretaria Municipal de São Paulo.

RESUMO

A proposta desse trabalho concentra-se no estudo da presença do brincar livre no cotidiano escolar da educação infantil. Visando a identificar as influências destas na formação da criança e no processo educativo. Nesse sentido, é por meio das brincadeiras que a criança passa a transformar os conhecimentos que já possuía anteriormente em conceitos mais aprimorados com os quais brinca. Por isso, na educação infantil, é importante organizar espaços que permitam à criança explorar diferentes tipos de brinquedos e brincadeiras como os jogos, os brinquedos de montar, brincadeiras de roda, brincadeiras de faz-de-conta, etc. Esses recursos, quando privilegiados no contexto da educação infantil, permitem acionar os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Palavra- Chave: Educação infantil, desenvolvimento, brincadeiras, Processo Educativo

ABSTRACT

This work focuses on studying the presence of free play in the daily school routine of early childhood education. It aims to identify the influences of free play on the child's development and educational process. In this sense, it is through play that the child transforms previously acquired knowledge into more refined concepts with which they play. Therefore, in early childhood education, it is important to organize spaces that allow children to explore different types of toys and games, such as games, building toys,

circle games, make-believe games, etc. These resources, when prioritized in the context of early childhood education, allow the activation of the child's learning and development processes.

Keywords: Early childhood education, development, play, educational process

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema o brincar livre em torno da qual giram as atividades sociais e culturais das crianças, sendo a forma como as crianças lidam com os conflitos que envolvem a brincadeira que determinará sua capacidade de construir relacionamentos e desenvolver sua capacidade cognitiva. Ao brincar livre, a criança vive e compartilha uma realidade com os outros. Ela assimila essa realidade através da imaginação e da fantasia, faz uso da sua capacidade simbólica, utilizando-se do simulacro na imitação de papéis presentes nas situações da brincadeira. A brincadeira também é uma rica fonte de comunicação, pois até mesmo na brincadeira solitária a criança, pelo faz de conta, imagina que está conversando com alguém ou com os seus próprios brinquedos. Com isso, a linguagem é desenvolvida com a ampliação do vocabulário e o exercício da pronúncia das palavras e frases. :Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. O brincar também possibilita à criança reconhecer os papéis sociais, o mundo do qual faz parte, reconhecer-se como ser diferente do outro à medida que interage com este outro, imita papéis e experimenta o lugar do outro. Desta forma, é um tema que merece ser estudado e receber a devida importância, especialmente dentro do espaço institucional de educação infantil. Assim, ela também pode ser vista como uma atividade pedagógica e instrumento para conhecer o mundo físico e seus fenômenos e entender os diferentes comportamentos da criança durante esta atividade. Pouco se discute sobre o fato de que brincar é coisa de criança. Brincar é a linguagem natural dos pequenos e a mais importante delas. Através das brincadeiras, eles podem expressar suas ideias, sentimentos e conflitos. Assim como, elas são fontes de estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança e também é uma forma de autoexpressão. No entanto, quando se trata de brincar na escola de educação infantil, nem sempre existe tanta clareza. Principalmente nesta etapa, a alfabetização, em algumas escolas, passa a ser mais valorizada, em detrimento do lúdico, ignorando as dimensões educativas da brincadeira e do jogo no processo de letramento e alfabetização. É necessário que o educador insira o brincar em um projeto educativo, o que supõe intencionalidade, ou seja, ter objetivos e consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantis. Acredito que o educador em sua prática docente exerce grande influência na promoção da imaginação no contexto escolar. Quando escolhe e posiciona os jogos, brinquedos e brincadeiras a serem oferecidas, o educador coloca o seu desejo, suas convicções e suas hipóteses acerca da infância e do brincar. Por isso, é fundamental que o educador insira o brincar em um projeto educativo, o que supõe

intencionalidade, ou seja, ter objetivos e consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantis. Fascina-me a organização do brincar, do desejo e necessidade que a criança sente da brincadeira, das relações que são estabelecidas no ato e, principalmente, de seu pensamento simbólico em elaborar e colocar em prática o brincar de faz-de-conta. Atualmente, existem muitas crianças infelizes, agressivas, discriminadas, com depressão, em todo o mundo. Seja como e aonde for, uma das possíveis causas de tanta infelicidade é o fato de que as necessidades da criança não estão sendo satisfeitas e o meio-ambiente em que vive, seja familiar, escolar ou social, lhe é adverso. A sociedade de consumo contemporânea cria no ser humano necessidades falsas, como a de ter um videogame, uma boneca sofisticada, guloseimas extravagantes, cheias de ingredientes químicos que prejudicam o organismo. Brincar, porém, se coloca num patamar importantíssimo para a felicidade e realização da criança, no presente e no futuro. Brincando ela explora o mundo, constrói seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e se autorrealiza. Além disso, expressa as suas emoções e personaliza os seus conflitos. O ambiente onde vivemos, tanto físico como social, possui características específicas relativas à história de vida de cada um de nós. Criamos um vínculo pessoal e duradouro com as pessoas e objetos que nos cercam. De certa forma, tudo passa a fazer parte de nós mesmos, de nossa memória, de nosso eu. Portanto, criamos e fortalecemos laços que nos afirmam e definem, fazendo-nos sentir a segurança e a profunda satisfação de pertencer realmente a um grupo.

contínuo enredar do pessoal com o social, o brincar tem papel fundamental, já que contribui decisivamente na construção da autonomia e da convivência autêntica. Em sua trajetória milenar, o homem fixou-se em um território para esperar, confiando que a semente iria germinar, descobrindo assim a agricultura; foi quando adquiriu características especificamente humanas. Desenvolveu a capacidade de criar laços de afeto mais permanentes e pessoais, aprendeu a planejar e a esperar a época do plantio, teve tempo ocioso para conhecer melhor seu habitat, começou a dividir tarefas e colheitas com o grupo com o qual convivia e, principalmente, passou a refletir sobre si mesmo, inclusive, sobre a vida e a morte. Assim, o permanecer de forma mais prolongada e regular num núcleo espacial determinado e circunscrito, onde havia maior e mais íntima convivência com outras pessoas, com seus objetos e pertences, criou condições favoráveis ao desenvolvimento do senso social, moral e estético. Elevou, assim, a capacidade humana de observar, registrar e refletir sobre o meio, e de tomar consciência de si mesmo e do outro. Esse processo de desenvolvimento vivido pela humanidade é renovado individualmente em cada criança. O sentir o chão onde pisa como seu, relativamente permanente, estável e seguro, é condição de uma evolução sadia. Os modos de agir perante situações ou mesmo objetos adquirem características boas ou más aos olhos da criança por assimilação da forma de lidar com a situação por outra pessoa, criança ou adulto. A imitação, sendo um dos grandes mecanismos de aprendizagem, leva-a a agir como se fosse o outro; quanto menor for em idade, maior sua sensibilidade às atribuições alheias de valores. Através da observação de como as pessoas com as quais convive reagem a determinadas situações, a criança vai internalizando modelos de ação e buscando reproduzi-los em contextos análogos. Copia gestos, posturas, mímicas e entonações de voz, expressando atração

ou repulsa, muitas vezes, de acordo com o que presenciou. Vivências lúdicas com educadores, pais e outras crianças podem levar a um melhor conhecimento de si e do grupo como um todo. O lúdico, desde tempos imemoriais, faz parte da vida humana; diferentes épocas, sociedades e culturas têm suas brincadeiras próprias. Aprender a brincar de forma simbólica, representando a realidade onde vive, resgatando suas lembranças e valores, regras e fantasias, faz parte do desenvolvimento humano das crianças de hoje e de sempre. Por meio do jogo simbólico, a criança desenvolve sua inteligência, aprendendo progressivamente a representar simbolicamente a sua realidade, o que supõe colocar-se no lugar do outro, sociabilizando-se. Desta forma, o desenvolvimento cognitivo e o afetivo emocional entrelaçam-se de forma dinâmica, criativa e prazerosa.

O BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar da palavra brincadeira ser estreitamente ligada à infância e às crianças, vemos que a brincadeira sempre foi uma atividade significativa na vida dos homens em diferentes épocas e lugares. A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura. A brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura. Brincar é uma atividade que, ao mesmo tempo, identifica e diversifica os seres humanos em diferentes tempos e espaços. É também uma forma de ação que contribui para a construção da vida social coletiva. Para as crianças, a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com os outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetos e a natureza à sua volta.

“o brincar é a principal atividade da criança na vida; através do brincar ela aprende as habilidades para sobreviver e descobre algum padrão no mundo confuso em que nasceu.” (LEE, 1977, p.340).

“o brincar é o principal meio de aprendizagem da criança...a criança gradualmente desenvolve conceitos de relacionamentos causais, o poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular.” (DES, 1967, parágrafo 523)

Brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem. A brincadeira, por sua vez, cria laços de solidariedade e de comunhão entre os sujeitos que dela participam e também assume importância fundamental como forma de participação social. Brincar é, portanto, uma importante experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que amplia os conhecimentos da criança sobre o mundo e sobre si mesma. Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. Elas produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é

contemporânea (de seu tempo). Por isso, não formam uma comunidade isolada mas, fazem parte de um grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento.

Vygotsky (2004) diz que:

A promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças. (VYGOTSKY, 2004, p.67).

E por situar-se nesse contexto histórico e social, as crianças acabam por incorporar a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelecem com os outros – adultos e crianças. Brincar é uma experiência de cultura importante não apenas nos primeiros anos da infância, mas durante todo o percurso de vida de qualquer ser humano. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. Para ilustrar essa afirmação, devemos atentar que mesmo antes do brincar com os objetos, vem o brincar consigo mesmo e com as pessoas. O brincar com o corpo é descoberta. As primeiras brincadeiras do bebê estão relacionadas à descoberta do eu corporal: lidar com o seu corpo é uma grande e importante brincadeira das crianças. A criança que brinca, está não só explorando o mundo ao seu redor mas também, comunicando sentimentos, ideias, fantasias, intercambiando o real e o imaginário nesse espaço chamado brincadeira e que será o de suas futuras atividades culturais.

Segundo consta no documento é direito da criança:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BNCC, p. 36).

Como membros da sociedade, as crianças herdam a cultura dos adultos e são socializadas nesta cultura. Se outrora a criança era vista como um ser marcado pela ingenuidade, ignorância e indolência, cujo desenvolvimento dependia estritamente do controle adulto, através da disciplina e da moralização, hoje ela assume o lugar de protagonista, alvo privilegiado da sociedade de consumo. Se outrora a família e a escola eram instituições privilegiadas para a socialização das crianças, hoje elas contam com o aporte da mídia eletrônica, com a qual tem interagido diariamente. Nesse contexto, o mundo contemporâneo, marcado pela falta de espaço nas grandes cidades, pela pressa, pela influência da mídia, pelo consumismo e pela violência acabam se refletindo na forma como as crianças brincam. Constituindo um saber e um conjunto de práticas partilhadas pelas crianças, o brincar está estreitamente associado à sua formação como sujeitos culturais e à constituição de culturas em espaços e tempos nos quais convivem cotidianamente.

Ao brincar, a criança desempenha vários personagens, gradativamente aprendendo a assumir cada uma das posições recíprocas existentes em uma situação, o que lhe permite jogar o papel do outro catando as indicações que este faz, os objetos que lhe são significativos em uma dada situação. (OLIVEIRA, 2011, p. 75)

Todos esses elementos externos à brincadeira, localizados na escola, na família, no bairro ou na mídia televisiva, entre outros espaços propiciadores de experiências sociais e culturais, são reinterpretados pelas crianças e articulados às suas experiências lúdicas. A partir daí geram-se novos modos de brincar. A televisão, por exemplo, é um elemento externo de grande influência hoje, mas é preciso salientar que suas imagens e representações não são simplesmente imitadas pelas crianças mas recriadas a partir de suas práticas lúdicas. O que a criança assiste oferece conteúdo para suas brincadeiras, não de forma natural mas na medida em que pode ser incorporada na cultura lúdica da criança. Isto se dá porque a cultura lúdica da criança, estrutura complexa e hierarquizada, é constituída de costumes lúdicos e brincadeiras (conhecidas, disponíveis, individuais, tradicionais, universais, geracionais, etc.) e, também, de uma estrutura simbólica e de representações, sempre imersas no contexto mais amplo da realidade cultural em que a criança está inserida. A brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças. O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo, contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Brincando, jogando e criando narrativas, as crianças estão falando de si próprias, de seus medos, coragem, angústias, sonhos e ideais. Estão falando de seu tempo, da cultura em que vivem, aprendem e se desenvolvem, das promessas e do mal-estar dessa mesma cultura. Estão falando também de nós, adultos, de nossas expectativas e projetos, de nossa presença e silêncio, de nossas certezas e dúvidas.

O brincar livre começa por volta dos dois anos e à medida que evolui, assume diferentes funções, dependendo do contexto em que se realiza. Primeiramente os pequenos executam ações que não conseguem realizar no cotidiano, seja por incapacidade motora, falta de força física ou por imposição do adulto. Assim, a criança é privada de uma série de tarefas que despertam sua curiosidade, o que gera muita frustração. Então, ela busca realizar seus desejos através do brincar. Em um segundo momento a criança busca na brincadeira a superação de situações desagradáveis. Sensações de medo, dor ou tensão podem ser superadas ao serem vivenciadas através da fantasia. Podemos dizer que o brincar é a forma como a criança reflete os valores e constrói sua visão de mundo.

A crescente busca de aproximação ao real caracteriza na fase dos quatro aos sete anos. A criança procura adequar os movimentos corporais, sua expressão vocal e a composição de cenários, buscando copiar, tanto quanto possível, os modelos reais. É nessa fase que surge o simbolismo coletivo, a capacidade de organização e o desenvolvimento da imitação acarretará uma maior diferenciação de papéis. A brincadeira livre permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regularização das emoções. (BRASIL, 2017, p. 37).

É importante ressaltar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos. Sendo assim as ideias e as ações expostas pelos pequenos nas suas brincadeiras provêm do mundo social, incluindo a família e seu círculo de relacionamento, o currículo apresentado pela escola, as ideias discutidas em classe, os materiais e os pares. A brincadeira livre promove para a criança um momento único de desenvolvimento, no qual ela exercita em sua imaginação, a capacidade de planejar, de imaginar situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras existentes em cada situação. Por meio da brincadeira a criança consegue comunicar-se com o mundo do adulto, no qual adquire controle interior, autoestima e confiança em si mesma, levando-a a agir de maneira mais ativa para que vivencie experiências de tomada de decisões, como por exemplo, comer sozinhos, vestir-se, fazer amigos, entre outros.

O brincar livre permite à criança a construção do mundo real, pois brincando ela trabalha com situações que vive no social, podendo assim, compreendê-las melhor. A infância tem uma característica muito forte que é marcada pelo brincar, e é pelo brincar, e em especial, a brincadeira do faz de conta, que a criança pode reviver situações que lhe causam algum desequilíbrio emocional, possibilitando a compreensão da situação em que está vivendo e a reorganização de suas estruturas mentais. Portanto, o brincar auxilia a criança de muitas maneiras, passando a ser um fator importante para o seu desenvolvimento. O faz de conta permite que a criança utilize o seu mundo imaginário para que possa compreender o mundo real em que está inserida. Por meio da brincadeira a criança pode reviver momentos de dificuldades pelos quais está passando, possibilitando a ela uma posição privilegiada dentro da brincadeira no qual terá o poder de tomar decisões perante a sua visão. Nas brincadeiras de faz de conta as crianças criam a capacidade de imitar, imaginar, representar sem medo da imposição do adulto. A partir do mundo que ela cria, ela conseguirá entender e internalizar regras no mundo em que está inserida. Brincando, a criança cria muitas possibilidades de entrar no mundo adulto, fazendo justiça a algo que ela julga estar sendo injustiçada, tendo força para atuar com mais facilidade perante um desafio, tendo o poder de controle sobre a situação, pois ela sabe que na vida real perante os adultos esse poder não existe, e ela tem que aceitar imposição exterior. O brincar abre várias portas para a que criança tente resolver problemas tanto do presente, como do passado e ao mesmo tempo permite que a criança faça planos se projetando para o futuro. O brincar abre várias portas para a que criança tente resolver problemas tanto do presente, como do passado e ao mesmo tempo permite que a criança faça planos se projetando para o futuro. A criança precisa deste momento para que possa entender o seu eu interior e que em muitos casos os pais ficam incomodados com as fantasias de seus filhos e acabam não permitindo à criança esse momento de faz de conta que é um dos momentos mais importantes para a vida dela. Na brincadeira a criança consegue aflorar sua criatividade sendo ela mesma, sem medo da imposição do adulto. Somente brincando a criança consegue viajar em um mundo ilusório cujo autor é ela, pois o brincar é uma atividade em que as crianças criam fatos, novos ambientes, novos brinquedos, dão novos sentidos as brincadeiras, conseguem representar, cantar, subir em palcos, dançar, tudo por intermédio da sua criatividade na brincadeira. A brincadeira de faz de conta ou o jogo simbólico, como

também é conhecido, seria o método ou refúgio que a criança usa para poder assimilar e acomodar a realidade em que está submetida. Para que isto aconteça, os esquemas do intelecto da criança passam por profundos desequilíbrios, pois as crianças tendem a agir egocentricamente, passando então a assimilar somente o que é de seu interesse, procurando primeiramente a sua satisfação e não a busca pela verdade. Com o passar dos anos o jogo simbólico faz com que a assimilação e a acomodação cheguem a um equilíbrio e uma maturação por parte do pensamento, permitindo à criança uma reflexão sobre sua atitude e seu ponto de vista. Isso se torna possível porque a imitação se faz presente no jogo simbólico, e é por meio dela que a acomodação acontece, permitindo novas significações que servirão como instrumento para novas assimilações e o desenvolvimento de sua inteligência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a brincadeira está no imediato prazer da criança, ou seja, no prazer de viver, tendo ela duas faces: uma dirigida para o passado e outra para o futuro, e permite à criança resolver, simbolicamente, problemas do passado e enfrentar as questões do presente e imaginar o futuro. A brincadeira é uma ação natural da vida infantil, no momento em que brinca a criança trabalha com diversos aspectos como, físico, motor, emocional, social e cognitivo, se constituindo um importante elemento no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Portanto podemos ressaltar que o lúdico como uma dimensão significativa a ser explorada pelos profissionais que atuam na educação infantil. Considerando que a brincadeira e o brinquedo fazem parte da infância e que toda criança tem direito de brincar, o trabalho apresentado buscou entender a relação do brinquedo e das brincadeiras livres na educação infantil. Compreendemos que o mais importante nas brincadeiras é a satisfação em brincar, e que, favorece a aprendizagem e o desenvolvimento de um modo prazeroso. Através das contribuições da perspectiva histórico-cultural estudadas nesse trabalho, foi possível compreender que a brincadeira de faz-de-conta e as demais brincadeiras desenvolvidas pela criança são capazes de produzir efeitos significativos no seu desenvolvimento afetivo, motor, social e cultural. É evidente que cada criança busca realizar no seu mundo imaginário o que não é possível na realidade, mostrando também seus desejos mediante as elaborações de seus conflitos.

REFERENCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 128 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/ Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

- _____. Constituição da República Federativa do Brasil: **texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1998, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais da Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008.** – Brasília. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BITTONI, Dulcília Schroeder. **Quintal mágico: educação-arte na pré-escola.** São Paulo: Brasiliense, 1988. 158 p.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.
- PIAGET, Jean. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1998.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** Petrópolis: Vozes, 1997
- TIZARD, B. E HUGHES, M. Crianças de Aprendizagem: falar e pensar em casa e na escola. Londres: Fontana, 1984.
- VYGOTSKY, Lev Samenovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ENTRE A PROSA E A POESIA: O CONTO EM LETRA DE MÚSICA

BETWEEN PROSE AND POETRY: THE SHORT STORY IN SONG LYRICS



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

O conto literário, enquanto texto escrito, é típico da prosa, mas eventualmente poderá aparecer em forma de um poema e, em casos mais específicos, em letras de músicas. Analisaremos a letra da música “Eduardo e Mônica” (1986), da banda Legião Urbana, a fim de destacar quais recursos linguísticos permitem um diálogo entre o conto literário e a letra de música. Os referenciais teóricos que sustentarão a análise são os estudos, sobretudo, de Maria Flora Guimarães (2003), Julio Cortázar (2008) e Carlos Alberto Faraco (2003). Serão adotadas também, as definições de gênero na perspectiva de Mikhail Bakhtin (2001).

Palavras-chave: Gênero; Conto Literário; Letra De Música; Eduardo E Mônica.

ABSTRACT

The literary short story, as a written text, is a form of prose, yet it may occasionally appear as a poem or, in specific instances, as song lyrics. This study analyzes the lyrics of the song “Eduardo e Mônica” (1986) by the band Legião Urbana to highlight the linguistic features that enable a dialogue between the literary short story and song lyrics. The theoretical framework underpinning this analysis draws primarily on the work of Maria Flora Guimarães (2003), Julio Cortázar (2008), and Carlos Alberto Faraco (2003). Definitions of genre based on the perspective of Mikhail Bakhtin (2001) are also adopted.

Keywords: Genre; Literary Short Story; Song Lyrics; Eduardo e Mônica.

INTRODUÇÃO

O conto é um gênero que faz parte de uma literatura originalmente oral. De modo que 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. Desta forma, mesmo as pessoas não alfabetizadas conseguem reconhecer e reproduzir os elementos que compõem uma narrativa. A ação de “contar uma história” é determinada, segundo Maria Flora Guimarães (2003), pela “exposição simples, que segue uma sequência lógica, sem pormenor que se demore ou que não seja indispensável.” (2003, p. 85) Valendo-nos desta descrição poderíamos desde já, começar a definir o gênero conto.

Todavia, nem sempre as histórias se limitam ao plano do real, do “acontecido”; do contrário, somos surpreendidos muitas vezes por histórias que a nossa imaginação cria, as quais são chamadas “narrativas de ficção”. Em geral, são histórias plausíveis que indiretamente repercutem aspectos exteriores ao próprio enredo, e refletem, portanto, o mundo; as diversas relações interpessoais, os costumes da sociedade, a época e o próprio meio social em que estão inseridas.

Ora, sabendo que a imaginação humana é vastíssima e que há uma infinidade de possibilidades para todas estas histórias, como classificá-las em gêneros? E o que seria efetivamente o gênero conto?

Mikhail Bakhtin (2001) esclarece que os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional que estão ligados no interior de uma dada esfera de atividade humana. Pressupondo-se, pois, que haja um conhecimento prévio do conjunto de propriedades formais que um texto escrito do gênero “conto” deverá obedecer, chegamos a uma definição um tanto quanto abstrata. Geralmente, o caracterizamos como uma narrativa de menor extensão (em relação ao romance, por exemplo); um texto em prosa, conciso e denso, de maneira que apreenda o leitor desde as primeiras frases.

Mas, na medida em que o conto é caracterizado como um texto em prosa, seria possível encontrá-lo em versos, a forma mais típica da poesia?

Se recorrermos à História, encontraremos na epopeia (antigos poemas longos sobre assuntos grandiosos e heroicos) elementos da narrativa em versos. Mais à frente, veremos ainda que a poesia era considerada mais adequada para tratar de assuntos afastados do cotidiano, reservando-se a temas subjetivos, elevados ou sublimes. No entanto, na medida em que a sociedade foi se transformando e ficando mais complexa ocorreu, segundo Carlos Alberto Faraco (2003), “um rompimento com certos dogmas artísticos do passado” (2003, p.31) que resultou em uma profunda revolução estética.

Neste contexto, a poesia se abriu para todos os assuntos, sem distinção. E sendo as letras de músicas uma das nossas manifestações poéticas mais conhecidas, é sobre elas que nos debruçamos para analisar algumas das características deste gênero que classificamos por “conto”.

No caso, analisaremos a letra da música “Eduardo e Mônica”, lançada em 1986 pelo grupo Legião Urbana e composta por Renato Russo, a fim de observar e identificar se nos enunciados desta letra de música, há ou não predominância de um gênero de discurso específico, com o propósito de tentar assim, defini-lo.

Com isto, é importante também, perceber como, por trás de tramas consideravelmente “básicas”, encontramos particularidades que revelam elementos da realidade, de valores e de comportamentos sociais.

REVISÃO DA LITERATURA

Para o desenvolvimento deste estudo utilizou-se como referenciais teóricos alguns textos que trazem definições sobre a problemática do gênero “conto”. Tais textos buscam comparações que visam à definição deste gênero narrativo.

Maria Flora Guimarães (2003), apoiada nos conceitos de Bakhtin (2001) defende que o conto, no ato de sua enunciação, deve ser visto não apenas como um fato individual, fruto de um narrador/ enunciador que decide, por si, as variações que instaura em sua narrativa, mas como uma enunciação que tenta se adequar a um interlocutor real, que varia conforme o grupo, a hierarquia ou os laços sociais/familiares. (2003, p. 94)

Os enunciados são vistos por Bakhtin (2001) como um processo de interação social. Sendo que, o gênero estabelece uma interconexão da linguagem com a vida social. Por exemplo, a narração de um conto dirigida a um grupo de amigos ou familiares, em um ambiente conhecido e confortável, será diferente da dirigida a um auditório composto por ouvintes desconhecidos em um ambiente que requer certa formalidade linguística.

Por tanto, a diversidade dos gêneros de discurso (orais e escritos) e a sua heterogeneidade variam de acordo com as esferas de atividades humanas.

Bakhtin (2001) diferencia ainda, os gêneros de discurso em dois tipos: o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). Os gêneros primários pertencem à comunicação verbal espontânea; já os secundários pertencem à comunicação cultural mais elaborada e relativamente mais evoluída. Para Bakhtin (2001), os gêneros secundários absorvem e transformam os primários, que adquirem “uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios.” (2001, p. 281)

Em “Alguns aspectos sobre o conto”, Julio Cortázar (2008), compara o conto com a fotografia e faz um paralelo, definindo o objetivo de ambos como sendo o de:

Recortar um fragmento da realidade, fixando-lhe determinados limites, mas de tal modo que esse recorte atue como uma explosão que abra de par em par uma realidade muito

mais ampla, como uma visão dinâmica que transcende espiritualmente o campo abrangido pela câmara. (2008, p. 151)

Ou seja, para Cortázar (2008), o conto explora acontecimentos que sejam significativos e que não só valham por si mesmos, mas também, que sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de “abertura” para algo que vai muito além da narrativa.

Neste sentido, Cortázar (2008) afirma: “um bom conto é incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras frases.” (2008, p. 152). E define ainda, de forma poética, o conto como sendo “uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência.” (2008, p. 150).

METODOLOGIA

Como já dito anteriormente, para evidenciar como as características do gênero conto literário se fazem presentes na poesia de uma música, elegemos como objeto de estudo a música “Eduardo e Mônica” (1986) da banda Legião Urbana.

A escolha deste corpus ocorreu em virtude de alguns fatores, sobretudo por ser uma canção popular, que comporta uma narrativa de forma linear e que reúne claramente, os principais elementos do gênero conto, tais como: narrador, personagens, enredo, espaço e tempo.

A música tem o poder de fazer com que, dentro de alguns minutos, o ouvinte se esqueça de si mesmo e se prenda profundamente ao que é ouvido. Esta é também, uma característica da narrativa oral, que se vale de entonações de voz e modulações melódicas que buscam “manter desperto o interesse dos ouvintes.” (GUIMARÃES, 2003, p. 86)

EDUARDO E MÔNICA: UMA HISTÓRIA DE AMOR ATEMPORAL

Começaremos nossa análise, observando que desde a primeira estrofe o enunciador evoca a atenção do ouvinte através das interrogações, nos versos: “*Quem um dia irá dizer/ Que existe razão/ Nas coisas feitas pelo coração?/ E quem irá dizer/ Que não existe razão?*” Esta estrofe introduz também, o tema central da música, que não falará (diretamente) sobre assuntos ligados à desigualdade social ou a política (como outras músicas da mesma banda) e sim, sobre “*as coisas feitas pelo coração*”, apresentando desta forma a predominância de um tema cuja narrativa tem cunho romântico/sentimental.

Julio Cortázar (2008) define o conto como sendo “irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário” (2008, p. 149), pois, o tempo na poesia é ainda mais condensado do que no conto. Partindo desta definição, poderíamos afirmar que o tempo na música é ainda mais condensado do que na poesia e desta forma a narrativa será ainda mais sintetizada.

Isto justificaria o fato das personagens aparecerem na história sem qualquer apresentação prévia. Pelo contrário, tanto as descrições de Eduardo (rapaz de dezesseis anos, estudante secundário, com hábitos caseiros), quanto as de Mônica (estudante universitária, “descolada”, interessada em astrologia e com um determinado “nível” de desenvolvimento cultural) se dão ao longo da narrativa, de forma natural e “espontânea”. Tomando como exemplo as primeiras sequências: *“Eduardo abriu os olhos, mas não quis se levantar...”* / *“Enquanto Mônica tomava um conhaque/ No outro canto da cidade...”*. Até então, as ações das personagens não dizem grandes coisas a respeito da narrativa que sucederá, e, neste caso, o verso que marca a ruptura deste estado de “normalidade”, ou seja, que muda o rumo dos acontecimentos, é: *“Eduardo e Mônica um dia se encontraram sem querer”*. É a partir daí, que, instaurado o “problema” da história, o ouvinte fica atento, esperando o desencadear da narrativa, tal qual o seu desfecho.

O verso *“E conversaram muito mesmo pra tentar se conhecer”* apresenta fortes marcas da oralidade que, não são excluídas na transcrição escrita, pois o gênero “letra de música” permite tal uso. Aplicando-se os conceitos de Bakhtin (2001) sobre gêneros primários e secundários, e trabalhando-se com a hipótese de que tanto o conto literário quanto a letra de música são gêneros secundários, tem-se que essas “marcas da oralidade”, tal como os diálogos que aparecem durante a música (ex: *“-Eu não to legal, não aguento mais brita!”*), são gêneros primários *modificados*. Pois, ao se tornarem componentes do gênero secundário (conto/letra de música) perdem sua relação com o contexto imediato e participam da realidade somente por meio da totalidade onde estão vinculadas, no caso, na letra desta música.

Além da intertextualidade contida nos versos *“Mas a Mônica queria ver o filme do Godard”* / *“Ela gostava do Bandeira e do Bauhaus/ Van Gogh e dos Mutantes, de Caetano e de Rimbaud”*, podemos notar também, ao longo de toda a letra da música, a presença do interdiscurso, ou seja, há um processo de incorporação de elementos exteriores que já estão “pré-construídos”.

A formação discursiva que talvez esteja mais evidente está na própria construção do tema, ou seja, a temática sobre casais em relacionamentos amorosos é constantemente explorada em contos e também em letras de músicas e, se atualiza através de narrativas que incorporam aspectos sociais, históricos e culturais, onde os enunciadores expressam visões de mundo, próprias ao grupo social em que elas emergem.

O cenário é uma paisagem urbana onde dois jovens se conhecem e se apaixonam, e *“mesmo com tudo diferente”*, ou seja, com a diferença de idades e de personalidades, eles enfrentam todas as dificuldades (*“Batalharam grana, seguraram legal/ A barra mais pesada que tiveram”*) para concretização deste amor.

A organização destes elementos na narrativa é o que atrai e populariza a história, pois tende a “universalização” das personagens e das ações vividas, fazendo com que mais pessoas consigam se identificar com a trama.

Para Carlos Alberto Faraco (2003), a ficção transpõe a realidade para o plano do imaginado; para o plano do “possível” e, deste modo, acaba funcionando como uma espécie de “espelho” onde vemos refletidos nosso mundo e nossa vida.

Segundo Cortázar (2008),

O único modo de se poder conseguir esse sequestro momentâneo do leitor é mediante um estilo baseado na intensidade e na tensão, um estilo no qual os elementos formais e expressivos se ajustem, sem a menor concessão, à índole do tema, lhe dêem a forma visual a auditiva mais penetrante e original, o tornem único, inesquecível, o fixem para sempre no seu tempo, no seu ambiente e no seu sentido primordial. (2008, p. 157)

A música, por si só, já tende a este estilo de expressividade e intensidade que a encaminham a certa “atemporalidade”, de maneira que é capaz de englobar diversas gerações através do tempo, em inúmeras situações socioculturais e socioeconômicas. É exatamente este, o caso da música “Eduardo e Mônica”, que, sendo composta no ano de 1986, ainda hoje faz grande sucesso entre o público de todas as faixas etárias.

A história da evolução deste relacionamento que a princípio tinha tudo para não dar certo (pelas inúmeras diferenças apresentadas) é contada na ordem cronológica dos acontecimentos, e conduz a um final supostamente “feliz”.

Explícito nos versos: *“E os dois comemoraram juntos/ E também brigaram juntos, muitas vezes depois/ E todo mundo diz que ele completa ela/ E vice-versa, que nem feijão com arroz”*. E a seguir em: *“Construíram uma casa há uns dois anos atrás/Mais ou menos quando os gêmeos vieram”*.

Além disto, os versos: *“Eduardo e Mônica voltaram pra Brasília/ E a nossa amizade dá saudade no verão”* reforçam ainda mais a impressão de um final feliz, onde a concretização da união do casal é possível graças à força do amor.

No entanto, esta temática aparentemente simples e “clichê” revela ideologias culturais e um anseio fundamental e universal ao ser humano: o amor e, mais especificamente, o amor correspondido e perene que consegue superar todos os obstáculos e permanecer no tempo.

Neste sentido, Maria Flora Guimarães (2003) reflete que o conto,

como formas simples, narram um incidente para descrever todo um acontecimento que não se encerra em si mesmo, mas no remate final da narrativa, com cunho moral. (2003, p. 94)

Assim, a letra desta música consegue não só absorver características do gênero conto, como reflete também, um incidente que não se encerra em si mesmo, mas que permanece gravado em nossa memória coletiva por envolver uma questão universal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os conceitos de Bakhtin (2001), podemos afirmar que gêneros são tipos relativamente estáveis e que, a riqueza e a variedade dos gêneros são infinitas, pois,

A variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (2001, p. 279)

Assim, concluímos que os gêneros não são formas fixas, cristalizadas e homogêneas. Do contrário, cada gênero está em incessante alteração, de forma que entre a letra de música analisada há uma relação intergenérica que dialoga com o gênero conto literário.

O gênero secundário “letra de música” vale-se então, do gênero “conto” assemelhando-se a este em sua estrutura composicional, sua temática e seu estilo.

Devemos considerar também, que a narrativa de “Eduardo e Mônica” comporta elementos de uma história de ficção possível, já que, se não aconteceu de fato, poderia ter acontecido e, por esse motivo, exerce um fascínio “atemporal” fazendo com que ouvintes, de diversas épocas e esferas sociais, tenham a possibilidade de se reconhecer e dar sentido próprio ao que ouvem.

Esta “identificação” é útil, pois através “das lentes da ficção” ampliamos nossa capacidade de percepção da realidade e ampliamos também nossa capacidade de dar sentido ao mundo e a nós mesmos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso”. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.

CORTÁZAR, Julio. “Alguns aspectos do conto.” In: **Valise de cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2008

FARACO, Carlos Alberto. “Histórias que a nossa imaginação cria.” In: **Português: língua e cultura**. Curitiba: Base Editora, 2003. p. 40-53

FIORIN, José Luiz. “Os gêneros do discurso.” In: **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008. p. 60-76

GUIMARÃES, Maria Flora. “O conto popular.” In: CHIAPPINI, Ligia: **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 85-117

VIDA ACADEMIA INFÂNCIA/VIDA ADULTA: AS CRIANÇAS PRETAS NA VIDA ADULTA SEGUEM COM A VIDA ACADEMICA ATÉ AS UNIVERSIDADES?



ACADEMIC LIFE, CHILDHOOD/ADULT LIFE: DO BLACK CHILDREN CONTINUE WITH AN ACADEMIC PILGRIMAGE INTO UNIVERSITY?

IARA SANTANA ROSA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Estácio de Sá (2006); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

RESUMO

O presente artigo discute os fatores históricos, sociais, econômicos e educacionais que contribuem para a não progressão escolar de crianças negras ao longo da vida acadêmica, refletindo diretamente em suas trajetórias na vida adulta. Parte-se da compreensão de que o racismo estrutural, herdado do período escravocrata e perpetuado nas instituições sociais, influencia profundamente as oportunidades educacionais oferecidas à população negra. A pesquisa adota abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica de autores que discutem relações raciais, desigualdades educacionais e políticas públicas no Brasil. São analisados elementos como a ausência de representatividade no currículo escolar, a evasão escolar precoce, a desigualdade socioeconômica, o preconceito racial no ambiente escolar e a fragilidade de políticas públicas efetivas de permanência. Conclui-se que o baixo avanço educacional de crianças negras não é resultado de incapacidade individual, mas de um sistema excludente que reproduz desigualdades históricas. O artigo reforça a importância de práticas pedagógicas antirracistas e de políticas educacionais comprometidas com a equidade racial.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo estrutural; Educação; Crianças negras; Desigualdade social; Permanência escolar.

ABSTRACT

This article discusses the historical, social, economic, and educational factors that contribute to the lack of academic progress among Black children throughout their academic lives, directly impacting their trajectories in adulthood. It starts from the understanding that structural racism, inherited from the slavery period and perpetuated in social institutions, profoundly influences the educational opportunities offered to the Black population. The research adopts a qualitative approach, based on a literature review of authors who discuss racial relations, educational inequalities, and public policies in Brazil. Elements such as the lack of representation in the school curriculum, early school dropout, socioeconomic inequality, racial prejudice in the school environment, and the fragility of effective public policies for retention are analyzed. It concludes that the low educational advancement of Black children is not the result of individual incapacity, but of an exclusionary system that reproduces historical inequalities. The article reinforces the importance of anti-racist pedagogical practices and educational policies committed to racial equity.

KEYWORDS: Structural racism; Education; Black children; Social inequality; School retention.

INTRODUÇÃO

A educação é reconhecida como um direito fundamental e um dos principais meios de promoção da mobilidade social. No entanto, no contexto brasileiro, esse direito não se concretiza de forma equitativa para todos. Crianças negras, desde a educação básica, enfrentam obstáculos que comprometem sua permanência e progressão escolar, refletindo negativamente em sua trajetória acadêmica e profissional na vida adulta.

Este artigo tem como foco analisar os fatores que levam crianças negras a não avançarem nos estudos ao longo da vida, considerando aspectos históricos, sociais e educacionais. A relevância do tema justifica-se pela persistência das desigualdades raciais no sistema educacional brasileiro, evidenciadas por índices de evasão, repetência e menor escolarização da população negra.

Nesse sentido, discutir o percurso educacional das crianças negras implica compreender como as desigualdades vivenciadas na infância produzem efeitos duradouros que se estendem até a vida

adulta, impactando diretamente o acesso e a permanência no ensino superior. A pergunta que orienta este estudo — as crianças pretas, ao chegarem à vida adulta, conseguem dar continuidade à vida acadêmica até as universidades? — revela a necessidade de analisar a educação como um processo contínuo, marcado por rupturas, permanências e exclusões estruturais.

A trajetória educacional da população negra no Brasil é atravessada por um histórico de negação de direitos, resultado de um processo de colonização e escravização que, mesmo após a abolição formal, não foi acompanhado por políticas de inclusão social e educacional. Como consequência, as crianças negras, em sua maioria, são inseridas em contextos de maior vulnerabilidade social, com acesso limitado a escolas de qualidade, recursos pedagógicos adequados e condições favoráveis ao aprendizado. Essas desigualdades iniciais tendem a se acumular ao longo do tempo, reduzindo significativamente as chances de continuidade dos estudos em níveis mais elevados de ensino.

Além disso, o racismo estrutural presente nas instituições educacionais manifesta-se de diversas formas, como expectativas reduzidas em relação ao desempenho de estudantes negros, práticas pedagógicas pouco inclusivas, ausência de representatividade nos currículos e a invisibilização das contribuições históricas e culturais da população negra. Tais fatores afetam diretamente a autoestima, o sentimento de pertencimento e a motivação dos estudantes, contribuindo para a evasão escolar e para a interrupção precoce da trajetória acadêmica.

Ao analisar a transição da infância para a vida adulta, torna-se evidente que o acesso à universidade não depende apenas do esforço individual, mas de um conjunto de condições sociais, econômicas e institucionais que favoreçam a permanência escolar. Mesmo com avanços recentes, como as políticas de ações afirmativas e a ampliação do acesso ao ensino superior, ainda persistem desigualdades significativas que limitam a presença de adultos negros nas universidades, especialmente aqueles oriundos de contextos marcados por exclusão social desde a infância.

Dessa forma, esta introdução busca situar o leitor diante da complexidade do tema, evidenciando que compreender o percurso educacional das crianças negras é fundamental para analisar os desafios enfrentados na vida adulta. Investigar se essas crianças conseguem, ou não, chegar à universidade é também refletir sobre a efetividade das políticas públicas, o papel da escola na promoção da equidade e a urgência de uma educação comprometida com a justiça social. Somente a partir dessa compreensão será possível pensar em estratégias que garantam trajetórias educacionais mais justas, contínuas e transformadoras para a população negra brasileira.

OBJETIVO GERAL

Analisar os fatores que contribuem para a não progressão educacional de crianças negras na vida adulta.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar a influência do racismo estrutural no percurso escolar de crianças negras; Analisar o papel da escola na reprodução ou enfrentamento das desigualdades raciais; Refletir sobre a importância de políticas públicas e práticas pedagógicas antirracistas.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema fundamenta-se na necessidade de dar visibilidade às desigualdades raciais ainda presentes no sistema educacional brasileiro, reconhecendo que tais desigualdades não são circunstanciais, mas resultam de um processo histórico marcado pela exclusão, pelo racismo estrutural e pela negação de direitos à população negra. Ao longo do tempo, essas desigualdades foram naturalizadas e reproduzidas nas instituições escolares, contribuindo para trajetórias educacionais interrompidas, marcadas por fracasso escolar, evasão e acesso limitado aos níveis mais elevados de ensino.

Discutir essa temática torna-se essencial, pois a escola, enquanto espaço de formação humana e social, desempenha papel central tanto na reprodução quanto no enfrentamento das desigualdades. Ao silenciar ou minimizar as questões raciais, o sistema educacional contribui para a manutenção de práticas excludentes que impactam diretamente a autoestima, o sentimento de pertencimento e o desempenho acadêmico de estudantes negros. Dessa forma, dar visibilidade a essas desigualdades é um passo fundamental para romper com discursos meritocráticos que desconsideram as diferentes condições de partida e as barreiras estruturais enfrentadas por determinados grupos sociais.

Além disso, a escolha do tema busca ampliar o debate sobre a importância de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade étnico-racial como elemento constitutivo da identidade brasileira. A construção de uma educação inclusiva e equitativa requer o reconhecimento das diferenças, a valorização das múltiplas culturas e o compromisso com a promoção da igualdade de oportunidades. Nesse sentido, refletir sobre as desigualdades raciais no contexto escolar possibilita repensar currículos, metodologias, materiais didáticos e formas de avaliação, de modo a torná-los mais representativos e sensíveis às realidades vivenciadas pelos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de formação inicial e continuada dos profissionais da educação para o enfrentamento do racismo no cotidiano escolar. Muitos educadores ainda se sentem inseguros ou despreparados para abordar questões étnico-raciais de forma crítica e consistente, o que evidencia a urgência de políticas públicas que promovam a educação antirracista. Ao aprofundar essa discussão, o presente tema contribui para a construção de práticas pedagógicas conscientes, intencionais e comprometidas com a transformação social.

A relevância do tema também se justifica pelo impacto que a educação exerce na mobilidade social e na construção de projetos de vida. Quando as desigualdades raciais não são enfrentadas, perpetuam-se ciclos de exclusão que se estendem da infância à vida adulta, limitando o acesso ao ensino superior, ao mercado de trabalho e a outras oportunidades sociais. Assim, compreender e problematizar essas desigualdades é fundamental para a formulação de estratégias que garantam trajetórias educacionais mais justas e contínuas para a população negra.

Por fim, ao dar visibilidade às desigualdades raciais no sistema educacional, este estudo pretende contribuir para reflexões que ultrapassem o campo teórico e se materializem em ações concretas no cotidiano escolar. A construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas depende do engajamento coletivo de educadores, gestores, famílias e da sociedade como um todo. Somente por meio de um compromisso ético e político com a justiça social será possível transformar a escola em um espaço verdadeiramente democrático, capaz de promover o respeito à diversidade, a equidade de direitos e a valorização de todas as identidades.

PROBLEMA

Onde estão as crianças negras que não avançam nos estudos e têm suas trajetórias educacionais interrompidas ou invisibilizadas ao longo da vida adulta?

RACISMO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

O Brasil carrega marcas profundas de um passado escravocrata que ainda se refletem nas relações sociais contemporâneas. O racismo estrutural manifesta-se de forma silenciosa, porém eficaz, mantendo a população negra em posições de desvantagem social. Segundo Munanga (2003), o racismo no Brasil não se apresenta apenas de forma explícita, mas sobretudo por meio de práticas institucionais que perpetuam desigualdades.

No ambiente escolar, crianças negras frequentemente enfrentam situações de discriminação, baixa expectativa de aprendizagem e ausência de representatividade positiva nos materiais didáticos. Essas experiências afetam diretamente a autoestima, o sentimento de pertencimento e o desempenho escolar.

DESIGUALDADE SOCIOECONÔMICA E EVASÃO ESCOLAR

A condição socioeconômica é outro fator determinante no percurso educacional. Grande parte das crianças negras pertence a famílias em situação de vulnerabilidade social, o que impacta o acesso a recursos educacionais, acompanhamento familiar e condições adequadas de estudo. De acordo com dados do IBGE, a população negra apresenta menores índices de escolaridade quando comparada à população branca, evidenciando uma desigualdade histórica.

A evasão escolar precoce, muitas vezes motivada pela necessidade de ingresso no mercado de trabalho, contribui para a interrupção dos estudos e limita as oportunidades futuras.

O PAPEL DA ESCOLA E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A escola pode atuar tanto como espaço de reprodução das desigualdades quanto como instrumento de transformação social. A implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, representa um avanço significativo, mas sua aplicação ainda enfrenta desafios.

É fundamental que a escola adote práticas pedagógicas antirracistas, promova a valorização da identidade negra e assegure um ambiente acolhedor para todas as crianças. Políticas públicas de permanência, formação docente e equidade racial são essenciais para garantir o direito à educação de forma justa.

AMPLIAÇÃO DO DEBATE: ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS NEGRAS AO LONGO DA VIDA ADULTA?

Ao questionar onde estão as crianças negras que não avançam nos estudos, torna-se necessário compreender que muitas delas estão inseridas precocemente no mercado de trabalho informal, em

ocupações precarizadas, ou afastadas dos espaços de formação continuada. Outras enfrentam o encarceramento em massa, o desemprego estrutural ou permanecem em ciclos intergeracionais de pobreza. Esses destinos não são fruto do acaso, mas consequência direta de um sistema educacional e social que falha em garantir equidade racial.

Diversos estudos apontam que a ausência de políticas públicas consistentes de permanência escolar, aliada à negligência do Estado, contribui para o apagamento das trajetórias educacionais da população negra. A escola, muitas vezes, não reconhece essas crianças como sujeitos de direitos plenos, reforçando estigmas e expectativas reduzidas quanto às suas capacidades cognitivas.

Esse cenário evidencia que o não avanço escolar não representa desinteresse ou incapacidade individual, mas sim o resultado de processos históricos de exclusão racial que se atualizam no presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia que os fatores que levam crianças negras a não avançarem nos estudos estão diretamente relacionados a um conjunto de desigualdades históricas e estruturais. O racismo, a pobreza, a evasão escolar e a fragilidade das políticas públicas impactam significativamente o percurso educacional dessa população.

Conclui-se que é necessário um compromisso efetivo do Estado, das instituições educacionais e da sociedade na construção de uma educação antirracista, inclusiva e comprometida com a equidade. Somente assim será possível romper com ciclos de exclusão e garantir que crianças negras tenham trajetórias educacionais plenas e dignas.

Além disso, é importante destacar que as desigualdades educacionais enfrentadas pelas crianças negras não podem ser compreendidas de forma isolada, pois estão inseridas em um contexto social mais amplo, marcado por diferentes formas de exclusão e discriminação. A herança histórica da escravidão, somada à permanência de práticas racistas na sociedade brasileira, produz impactos que atravessam gerações e influenciam diretamente as oportunidades de acesso, permanência e sucesso escolar dessa população.

Nesse sentido, a escola ocupa um papel fundamental na transformação dessa realidade. Mais do que garantir o acesso à educação, é necessário assegurar condições efetivas para que as crianças negras se sintam pertencentes ao ambiente escolar, tenham suas identidades valorizadas e reconheçam sua história e cultura como parte essencial da construção da sociedade brasileira. A implementação de

práticas pedagógicas antirracistas contribui para a promoção da autoestima, do respeito à diversidade e da formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a justiça social.

Também é necessário reconhecer que a representatividade nos espaços educacionais exerce influência significativa no desenvolvimento das crianças. A presença de materiais didáticos que valorizem a população negra, de profissionais capacitados para discutir questões étnico-raciais e de projetos que promovam o reconhecimento das contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação do país são elementos que fortalecem a construção de uma educação mais democrática e inclusiva.

Outro aspecto relevante refere-se à participação das famílias e da comunidade no processo educativo. O fortalecimento dos vínculos entre escola, família e território pode contribuir para a redução da evasão escolar e para a criação de estratégias que atendam às necessidades específicas dos estudantes. Quando diferentes atores sociais atuam de forma articulada, ampliam-se as possibilidades de enfrentamento das desigualdades e de promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Da mesma forma, torna-se indispensável a ampliação de investimentos públicos em educação, especialmente em regiões historicamente marcadas por vulnerabilidades sociais. Políticas de assistência estudantil, programas de permanência escolar, acesso à cultura, ao esporte, à tecnologia e à formação continuada dos profissionais da educação representam ações fundamentais para garantir oportunidades mais equitativas.

Por fim, refletir sobre os obstáculos enfrentados pelas crianças negras na trajetória escolar é reconhecer que a busca pela equidade educacional constitui um desafio coletivo e permanente. A superação dessas desigualdades exige ações concretas, planejamento, compromisso político e responsabilidade social. Somente por meio da construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, que valorize a diversidade e combata todas as formas de discriminação, será possível garantir que crianças negras tenham acesso não apenas à educação, mas também ao direito de sonhar, desenvolver seus talentos e construir um futuro marcado por oportunidades, dignidade e cidadania plena.

REFERÊNCIAS

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION



IEDA ISABEL DOS SANTOS DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniban, conclusão 2008; Especialidade em Educação Infantil Faculdade São Luis, conclusão 2019; Professora de Educação Infantil no Cei República.

RESUMO

Este artigo aborda a aplicação da Inteligência Artificial (IA) na educação, analisando suas potencialidades e desafios para o contexto educacional. A IA tem ganhado destaque como uma ferramenta promissora para melhorar a qualidade da aprendizagem, personalizar o ensino e otimizar a gestão educacional. Neste estudo, são apresentados exemplos práticos de como a IA já está sendo utilizada em sala de aula, como sistemas de tutoria inteligente, assistentes virtuais e análise de dados educacionais. Além disso, são discutidos os desafios éticos, sociais e pedagógicos associados à adoção da IA na educação, como questões de privacidade, viés algorítmico e a necessidade de formação contínua dos professores. Através da análise dessas potencialidades e desafios, busca-se oferecer uma visão abrangente sobre o impacto da IA na educação e suas possíveis direções futuras.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Educação; Contexto Educacional; IA.

ABSTRAT

This article discusses the application of Artificial Intelligence (AI) in education, analyzing its potentialities and challenges for the educational context. AI has gained prominence as a promising tool to improve

the quality of learning, personalize teaching, and optimize educational management. In this study, practical examples of how AI is already being used in the classroom are presented, such as intelligent tutoring systems, virtual assistants, and educational data analysis. Furthermore, the ethical, social, and pedagogical challenges associated with the adoption of AI in education are discussed, such as issues of privacy, algorithmic bias, and the need for continuous teacher training. Through the analysis of these potentials and challenges, the article aims to provide a comprehensive view of the impact of AI in education and its possible future directions.

Keywords: Artificial intelligence; education; educational context; AI.

INTRODUÇÃO

O aluno já não é mais o mesmo e não atua como antes. Ele não lê mais em material impresso e prefere ler nas telas. Quando solicitado a fazer uma pesquisa, provavelmente vai utilizar um sistema de busca como o Google ou os sistemas de acesso às bases de dados digitais (VALENTE, 2018, p. 17).

Em relação à pesquisa, o uso predominante de sistemas de busca como o Google e bases de dados digitais indica uma alteração significativa nas estratégias de busca e validação de informações. Enquanto essas ferramentas oferecem acesso rápido e abrangente a uma vasta quantidade de informações, elas também exigem que os alunos desenvolvam habilidades críticas de avaliação de fontes e verificação de fatos. O desafio para educadores e sistemas educacionais é, portanto, incorporar no currículo habilidades de literacia digital e pensamento crítico, preparando os alunos para navegar e interpretar informações de forma eficiente e responsável.

No contexto atual, essa mudança também se reflete na crescente integração de tecnologias de Inteligência Artificial (IA) e aprendizado adaptativo nas práticas educacionais. Estas tecnologias oferecem oportunidades para personalizar a aprendizagem e fornecer feedback instantâneo, mas também exigem reflexão sobre questões como privacidade de dados e equidade no acesso à tecnologia.

Além disso, pode-se afirmar que a pandemia de COVID-19 acelerou a adoção de tecnologias digitais na educação, com um aumento significativo no ensino remoto e híbrido. Isso enfatizou ainda mais a necessidade de competências digitais tanto para alunos quanto para professores, além de expor desigualdades no acesso a recursos tecnológicos e conectividade.

Valente (2018) ressalta uma evolução significativa no perfil do aluno moderno, o que demanda uma

reavaliação contínua das estratégias pedagógicas e estruturais no campo da educação. Adaptar-se a essas mudanças é essencial para garantir que a educação permaneça relevante, eficaz e inclusiva na era digital.

A interface entre a Inteligência Artificial (IA) e a educação representa um campo de estudo em rápida expansão e de importância crescente. Este artigo explora o papel das tecnologias de informação, especialmente a IA, e seus instrumentos na profissão docente. Com o advento de soluções tecnológicas avançadas, a paisagem educacional está se transformando, oferecendo novas oportunidades e desafios para educadores e aprendizes. Aborda-se aqui como a IA está remodelando as práticas pedagógicas, melhorando a experiência de aprendizagem e influenciando as abordagens metodológicas no ensino.

Além disso, discute-se as implicações dessas mudanças para os profissionais da educação, destacando tanto as oportunidades de aprimoramento profissional quanto os desafios que surgem com a integração de tecnologias de IA na educação. Este artigo visa fornecer uma análise aprofundada da interseção entre IA e educação, iluminando caminhos para um uso mais eficaz e ético das tecnologias de informação no ambiente educacional. Ao fazê-lo, este artigo pretende contribuir para o debate sobre como a IA pode ser empregada de maneira a enriquecer a prática docente e, conseqüentemente, melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos.

Essa personalização pode abranger desde o ritmo e estilo de aprendizagem até a identificação de lacunas específicas no conhecimento, permitindo uma intervenção educativa mais precisa e eficaz.

Este artigo projeta um olhar para o futuro, especulando sobre as tendências emergentes na interseção da IA e educação. Destacamos o potencial de avanços futuros em IA para transformar ainda mais o cenário educacional, enquanto também reconhecemos a necessidade de uma abordagem equilibrada que considere aspectos humanos, éticos e sociais. Assim, buscamos fornecer uma perspectiva equilibrada e ponderada sobre como a IA pode ser integrada de forma produtiva e responsável no campo da educação.

A INTERFACE DA IA COM A EDUCAÇÃO: TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E SEUS INSTRUMENTOS NA PROFISSÃO DOCENTE

A Inteligência Artificial (IA) tem se mostrado uma área promissora em diversos setores, e a educação não é exceção. Com o avanço tecnológico, surgem novas possibilidades de aplicação da IA para aprimorar a experiência educacional e o processo de ensino-aprendizagem. Neste artigo, exploramos o uso da IA na educação, destacando suas potencialidades e os desafios inerentes a essa adoção. A

IA oferece uma série de benefícios e potencialidades para o ambiente educacional. Uma das principais vantagens é a capacidade de personalização do ensino. Com a IA, é possível adaptar o conteúdo e o ritmo de aprendizagem de acordo com as necessidades e habilidades de cada aluno, tornando o processo de aprendizagem mais eficiente.

Além disso, a IA pode ser utilizada na criação de sistemas de tutoria inteligente, que fornecem feedback e suporte individualizado aos estudantes. Esses sistemas podem identificar lacunas de conhecimento e oferecer materiais complementares para ajudar os alunos a superarem suas dificuldades.

Wilson (2013) já defendia a necessidade de “desenvolver e expandir os meios de comunicação entre os povos, empregando esses meios para os propósitos do entendimento mútuo...” (WILSON et al., 2013, p.1). É justo refletir sobre o avanço das sociedades em direção às sociedades do conhecimento, que são fortemente influenciadas pelo uso extensivo de tecnologias de informação. O conhecimento é destacado como um pilar fundamental da cultura política e da percepção da realidade nas sociedades contemporâneas.

As tecnologias de comunicação contemporâneas, tais como Facebook, Instagram, WhatsApp, entre outras, desempenham um papel crucial na dinâmica da interação entre estudantes e no relacionamento destes com seus professores, conforme destacado por Lehmann e Parreira (2019). Estas plataformas digitais facilitam uma troca contínua e multifacetada de ideias, transcendendo as barreiras físicas e temporais tradicionalmente associadas ao processo educacional.

Do ponto de vista pedagógico, o impacto dessas tecnologias é complexo e multifacetado. Por um lado, elas oferecem oportunidades sem precedentes para o engajamento colaborativo e a aprendizagem participativa, permitindo aos estudantes compartilharem recursos, debater ideias e construir conhecimento de maneira coletiva e interativa. Essa forma de interação pode estimular o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas em um contexto coletivo.

Por outro lado, a utilização dessas ferramentas também apresenta desafios significativos. A natureza muitas vezes desestruturada e a falta de supervisão nas plataformas digitais podem levar a resultados menos desejáveis, como a disseminação de informações imprecisas, a falta de profundidade no engajamento com o conteúdo e a distração dos objetivos educacionais. Além disso, questões relacionadas à privacidade, segurança digital e bem-estar psicológico dos usuários merecem atenção especial, dada a natureza intrusiva e onipresente dessas tecnologias na vida dos estudantes.

Consequentemente, é essencial que educadores e instituições de ensino desenvolvam estratégias pedagógicas e políticas que maximizem os benefícios dessas ferramentas, ao mesmo tempo em que mitigam seus potenciais riscos. Isso inclui a incorporação de literacia digital no currículo, promovendo uma compreensão crítica de como usar as tecnologias de comunicação de maneira eficaz e responsável. Além disso, é crucial fomentar um ambiente educacional que equilibre a inovação tecnológica com a necessidade de manter interações humanas significativas e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

As tecnologias de comunicação atuais oferecem tanto oportunidades quanto desafios para o campo da educação. A forma como essas ferramentas são integradas e utilizadas no contexto educacional determinará em grande medida sua eficácia em enriquecer a experiência de aprendizagem e preparar os alunos para um mundo cada vez mais digitalizado.

Essas questões são cruciais para compreender as mudanças na sociedade do conhecimento e a influência das inovações tecnológicas na formação da identidade individual e coletiva. A reflexão sobre as consequências dessas inovações é essencial para compreender e enfrentar os desafios impostos por essa sociedade em constante transformação. Enfatiza-se a importância das competências fornecidas pelos sistemas educacionais para possibilitar escolhas inteligentes em meio ao grande volume de informações provenientes dos meios de comunicação da vasta quantidade de informações disponíveis, capacitar os indivíduos para fazerem escolhas informadas e criteriosas é um aspecto crucial da educação na sociedade do conhecimento.

É preciso fazer uma análise crítica sobre as implicações das tecnologias de informação na sociedade do conhecimento, ressaltando a importância da reflexão e da preparação adequada dos sistemas educacionais para enfrentar os desafios e aproveitar as potencialidades dessas inovações em benefício da formação e do desenvolvimento dos indivíduos.

Já existem várias iniciativas que incorporam IA na educação. Plataformas de ensino online utilizam algoritmos de IA para recomendar conteúdos personalizados aos alunos, com base em seus interesses e desempenho anterior. Além disso, a análise de dados educacionais permite que educadores identifiquem padrões e tendências que os ajudem a tomar decisões mais informadas sobre estratégias pedagógicas. A IA também está presente em ferramentas de aprendizagem de idiomas, jogos educacionais e softwares de simulação, que proporcionam experiências de aprendizagem mais envolventes e interativas.

Apesar das promessas da IA na educação, sua implementação enfrenta alguns desafios. Questões éticas, como a privacidade e segurança dos dados dos alunos, são de extrema importância e

requerem atenção cuidadosa. Também é essencial abordar o viés algorítmico, para garantir que a IA não perpetue preconceitos e desigualdades existentes na sociedade. Outro desafio é a necessidade de formação contínua dos professores, para que eles possam utilizar a IA de forma efetiva e integrá-la de maneira significativa ao processo educacional.

EXISTEM PONTOS DE TENSÃO ENTRE A IA E A EDUCAÇÃO?

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 1995, p. 143).

É preciso discutir os impactos da Inteligência Artificial (IA) em diversas áreas produtivas e na sociedade em geral. De acordo com o estudo realizado pela Mc Kinsey (2017) sobre o impacto da IA no emprego, quase todas as áreas de trabalho podem ser afetadas pela automação através de sistemas de IA, embora esse impacto possa variar de país para país. Setores como produção industrial, turismo, alimentação, planejamento urbano, arquitetura, mobilidade, serviços de saúde e educação estão entre os mais rapidamente afetados pela automação impulsionada por IA.

Além das áreas de trabalho, a IA também tem influência em outros aspectos da sociedade. Sistemas de tratamento de notícias, como o exemplo do ChatGPT2, permitem que as pessoas interajam e obtenham informações relevantes por meio de diálogos com sistemas de IA. Isso cria uma experiência similar à de um locutor de notícias, onde os usuários podem receber notícias, histórias e anedotas. Além disso, o uso desses sistemas nas redes sociais pode ter impacto significativo, inclusive em resultados eleitorais, como evidenciado por discussões contemporâneas sobre o assunto.

Essas observações apontam para a crescente influência da IA em vários aspectos da vida moderna, desde o ambiente de trabalho até as interações nas redes sociais e na esfera política. A automação proporcionada pela IA pode oferecer eficiência e produtividade em muitos setores, mas também levanta questões sobre os desafios sociais, econômicos e éticos associados a essas transformações. Diante disso, é fundamental uma compreensão abrangente dos impactos da IA e um diálogo contínuo entre os diversos setores da sociedade para maximizar seus benefícios e mitigar possíveis consequências negativas. A reflexão sobre o futuro da IA e seus efeitos na sociedade é essencial para orientar as políticas públicas, as práticas empresariais e as tomadas de decisão individuais diante dessa realidade tecnológica em constante evolução.

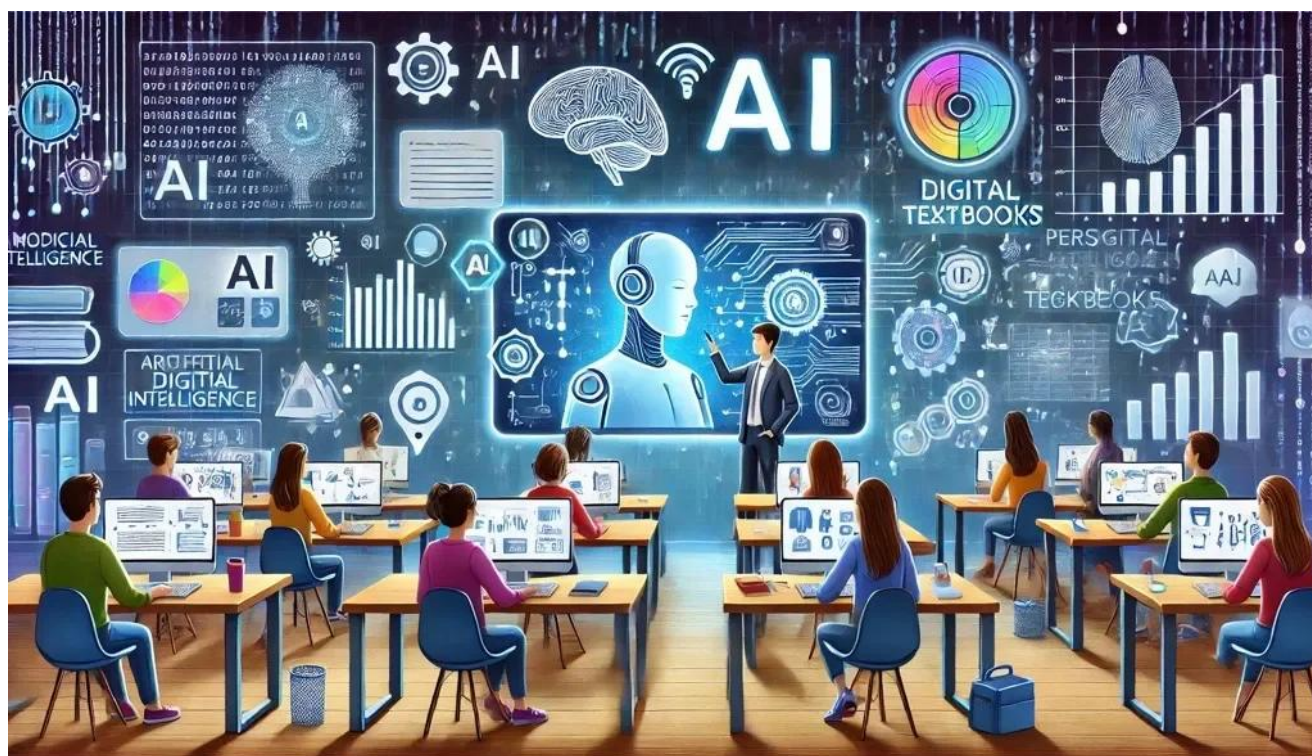
Já temos várias aplicações dela há muito tempo, como aviões não tripulados e máquinas para controle e detecção de objetos, entre outros. No entanto, ainda não utilizamos tanto a IA na educação, e isso

não está disponível amplamente para o público. A pergunta que podemos fazer é: o Estado está usando efetivamente as novas tecnologias já existentes como aliadas para o desenvolvimento profissional, social e cultural? Ou seja, será que estamos aproveitando as oportunidades que a IA pode oferecer para melhorar a educação e a sociedade em geral?

Além disso, existe uma falta de investimentos e políticas públicas adequadas para promover o uso da IA na educação. Isso dificulta a sua adoção em larga escala e pode limitar o acesso das pessoas a essas tecnologias inovadoras. Outro ponto que é destacado é a resistência de alguns profissionais perante a adoção de novos paradigmas, como a IA. Algumas pessoas podem ter receio ou resistência em aceitar e utilizar essas tecnologias, o que também pode ser um obstáculo para a sua expansão na educação.

A IA já é usada em diversas áreas, mas na educação ainda temos um longo caminho a percorrer. É importante que o Estado e a sociedade invistam em políticas e recursos adequados para aproveitar o potencial da IA na educação e superar as resistências para avançarmos rumo a uma educação mais inovadora e eficiente.

A IA NA EDUCAÇÃO



Fonte: <https://exame.com/carreira/o-papel-da-ia-na-educacao-4-0-transformando-o-futuro-da-aprendizagem/> Acesso: 11 jun.2026.

Em um cenário futuro caracterizado por um crescimento exponencial no campo digital e tecnológico, Aoun (2017) argumenta persuasivamente pela necessidade de uma educação que integre tridimensionalmente três tipos essenciais de alfabetização, essenciais para fomentar as competências exigidas pelas emergentes oportunidades de emprego no contexto da quarta revolução industrial.

A dimensão, a Alfabetização em Dados, é crucial no preparo dos estudantes para navegar e interpretar o crescente oceano de dados. Esta competência abrange habilidades para ler, analisar, interpretar e utilizar eficientemente um vasto espectro de dados, como o big data. Tal alfabetização não se restringe apenas ao manuseio técnico, mas também engloba a capacidade de discernir e extrair significados, compreendendo as implicações sociais, econômicas, políticas e culturais desses dados no contexto de uma sociedade hiperconectada.

A Alfabetização Tecnológica representa a segunda dimensão, essencial para equipar os estudantes com um entendimento profundo dos fundamentos subjacentes à codificação, linguagens de programação e engenharia. Esta alfabetização não se limita ao conhecimento técnico, mas se estende ao entendimento de como tais tecnologias moldam e são moldadas por contextos sociais e culturais.

A Alfabetização Humana, é fundamental para preparar os alunos para um mundo cada vez mais interconectado. Enquanto a alfabetização em dados e tecnológica focam no “como”, a alfabetização humana fornece o “porquê”, envolvendo o ensino de humanidades, artes liberais, comunicação social e digital, e design. Essa alfabetização é crucial para desenvolver habilidades interpessoais e de comunicação, cruciais para navegar em um mundo onde a interação entre tecnologia e humanidade se torna cada vez mais imbricada.

Além destas competências, Aoun (2017) ressalta a importância crescente de quatro capacidades cognitivas, ou meta-habilidades, no contexto da economia digital. Entre elas, o Pensamento Crítico ocupa um lugar de destaque, definido como a habilidade de analisar racionalmente ideias e aplicá-las de forma hábil. Aoun (2017) salienta que o pensamento crítico envolve um exame detalhado de diferentes aspectos de um fenômeno, contexto ou situação, abrangendo tanto elementos quantificáveis quanto aqueles mais latentes e intuitivos, como influências históricas, motivacionais e emocionais. Este tipo de pensamento ultrapassa as capacidades das máquinas, que se restringem a camadas quantificáveis e a fenômenos que podem ser compreendidos por meio de perguntas binárias.

Este enfoque multifacetado proposto por Aoun (2017) sugere um caminho para a educação que esteja em harmonia com as demandas e desafios de um futuro cada vez mais integrado à tecnologia,

ênfatisando a necessidade de uma abordagem holística e interdisciplinar no desenvolvimento de competências relevantes para a era digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Inteligência Artificial tem um enorme potencial para revolucionar a educação, tornando-a mais acessível, personalizada e eficiente. No entanto, é necessário abordar os desafios éticos, sociais e pedagógicos que surgem com sua adoção. Ao enfrentar esses desafios com responsabilidade, a IA pode se tornar uma aliada poderosa na promoção de uma educação de qualidade, capaz de preparar as crianças e jovens para enfrentar os desafios do futuro. A contínua pesquisa e reflexão sobre o uso da IA na educação são essenciais para garantir que suas potencialidades sejam maximizadas e que seus benefícios alcancem todos os estudantes.

A incorporação da Inteligência Artificial (IA) no ensino básico apresenta diversos desafios que precisam ser superados para garantir uma integração eficaz e significativa dessa tecnologia na educação. Alguns dos principais desafios incluem:

Infraestrutura tecnológica: A disponibilidade de infraestrutura tecnológica é essencial para a implementação da IA no ensino básico. Escolas com recursos limitados podem enfrentar dificuldades em adquirir e manter a tecnologia necessária para a utilização da IA, como dispositivos, conexão à internet e softwares especializados.

Formação de professores: A capacitação dos professores para utilizar a IA de maneira efetiva é um desafio importante. Os educadores precisam adquirir habilidades e conhecimentos específicos para integrar a IA em suas práticas pedagógicas e garantir que a tecnologia seja aplicada de forma a aprimorar a aprendizagem dos alunos.

Personalização e adaptação: A IA tem o potencial de oferecer experiências de aprendizagem personalizadas, mas isso requer a coleta e análise de dados dos alunos. O desafio é garantir que essas práticas de coleta de dados sejam éticas e respeitem a privacidade dos estudantes, bem como evitem o reforço de vieses e estereótipos.

Equidade e acesso: A implementação da IA no ensino básico pode aumentar a desigualdade caso algumas escolas ou alunos tenham acesso privilegiado a essas tecnologias, enquanto outros fiquem excluídos. É necessário garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário às oportunidades proporcionadas pela IA na educação.

Conteúdos e currículo: A IA pode permitir uma abordagem mais flexível e personalizada ao currículo, mas é importante garantir que os conteúdos oferecidos estejam alinhados com as necessidades educacionais e que sejam relevantes para o desenvolvimento integral dos alunos.

Custos e sustentabilidade: A adoção da IA no ensino básico pode representar um investimento significativo em termos de recursos financeiros e humanos. É necessário garantir a sustentabilidade dessas iniciativas a longo prazo para que os benefícios da IA na educação sejam duradouros.

Aceitação e resistência: Alguns educadores, pais e comunidades podem resistir à incorporação da IA no ensino básico por medo de substituição de professores, preocupações éticas ou incertezas sobre a eficácia da tecnologia. Superar essas resistências requer diálogo e esclarecimento sobre os benefícios e limitações da IA na educação.

Por fim, a incorporação da IA no ensino básico apresenta desafios complexos que envolvem infraestrutura, formação de professores, equidade, acesso, privacidade, currículo e aceitação. Superar esses desafios requer um esforço conjunto de educadores, gestores, comunidades e governos para garantir que a IA seja utilizada de forma ética, inclusiva e com foco no aprimoramento da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

REFERÊNCIAS

AOUN, J. E. (2017). **Robot-proof: higher education in the age of artificial intelligence** Cambridge, MA: MIT Press.

ADORNO, T. W. (1995). **Educação para quê?** In Educação e emancipação (pp. 139- 154). São Paulo: Paz e Terra.

FAVA, Rui. **Trabalho Educação e Inteligência Artificial: a era do indivíduo versátil**. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

LEHMANN, L.; PARREIRA, A. **Instrumentos inovadores de aprendizagem: uma experiência com o WhatsApp** Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 43, n. 43, p. 75-89, maio 2019. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6771> Acesso: 11 jun.2026.

MC Kinsey. **O futuro do mercado de trabalho:** impacto em empregos, habilidades e salários. Disponível em: <https://www.mckinsey.com/featuredinsights/future-of-work/jobs-lost-jobs-gained-what-the-future-of-work-willmean-for-jobs-skills-and-wages/pt-br> Acesso: 11 jun.2026.

VALENTE, J. **Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem:** o papel das tecnologias digitais. In: Valente, J. A.; Freire, F.-M. -P.; Arantes, F. L., (org.). Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir. Campinas: NIED/Unicamp, 2018. p. 17-41. Türcke, C. (2016). Hiperativos! Abaixo a cultura do déficit de atenção Rio de Janeiro: Paz & Terra.

WILSON, C. et al. **Alfabetização midiática e informacional:** currículo para formação de professores. Brasília, DF: Unesco, 2013

ENTRE DADOS E PRÁTICAS: A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR ORIENTADOR DE ÁREA NO ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO



BETWEEN DATA AND PRACTICES: THE MEDIATION OF THE AREA ADVISOR TEACHER IN MATHEMATICS TEACHING IN ELEMENTARY SCHOOL: A CASE STUDY IN THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF SÃO PAULO

IRIS DE SOUSA TRENTINO

Graduação em Matemática pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP (2023); Professora de Ensino Fundamental II – Matemática – na EMEF Professor Gilberto Dupas.

RESUMO

Este artigo analisa a atuação do Professor Orientador de Área (POA) de Matemática no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com foco na mediação do uso dos dados das avaliações externas no planejamento pedagógico. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, foi desenvolvida como estudo de caso em uma escola da rede municipal. Para a produção dos dados, foram analisados documentos institucionais, materiais pedagógicos e resultados da Prova São Paulo (2025), considerando tanto os dados gerais da rede quanto os da própria unidade escolar. A análise dos resultados evidencia dificuldades persistentes na aprendizagem matemática, principalmente em habilidades ligadas à resolução de problemas, números racionais, álgebra e geometria. No entanto, essas fragilidades não podem ser compreendidas apenas sob a perspectiva pedagógica, já que também se relacionam às condições de trabalho docente, à organização escolar e às situações de vulnerabilidade

social vivenciadas pelos estudantes. Os dados mostram ainda que o desempenho da escola acompanha, em grande medida, o padrão observado na Diretoria Regional de Educação, permanecendo, na maior parte dos anos analisados, abaixo da média da Secretaria Municipal de Educação, embora uma das turmas tenha apresentado desempenho superior ao esperado. Nesse contexto, a atuação do POA aparece como elemento importante na organização de espaços coletivos de análise de dados, planejamento e reflexão sobre a prática pedagógica. Conclui-se que o uso pedagógico de dados, quando articulado a processos coletivos de formação e planejamento, pode contribuir para a construção de intervenções mais coerentes com as necessidades dos estudantes, ainda que os resultados da aprendizagem estejam relacionados a múltiplos fatores que atravessam o cotidiano escolar.

Palavras-chave: POA; Matemática; Avaliação Educacional; Formação Docente; Dados Educacionais.

ABSTRACT

This article analyzes the role of the Area Guidance Teacher (AGT) in Mathematics in Elementary Education in the São Paulo Municipal Education Network, focusing on mediating the use of external assessment data in pedagogical planning. The research, with a qualitative and applied approach, was developed as a case study in a school within the municipal network. For data collection, institutional documents, pedagogical materials, and results from the São Paulo Test (2025) were analyzed, considering both general network data and data from the school unit itself. The analysis of the results reveals persistent difficulties in mathematics learning, mainly in skills related to problem-solving, rational numbers, algebra, and geometry. However, these weaknesses cannot be understood solely from a pedagogical perspective, as they are also related to teachers' working conditions, school organization, and situations of social vulnerability experienced by students. The data also show that the school's performance largely follows the pattern observed in the Regional Directorate of Education, remaining, in most of the years analyzed, below the average of the Municipal Department of Education, although one of the classes showed performance superior to what was expected. In this context, the POA's role appears as an important element in organizing collective spaces for data analysis, planning, and reflection on pedagogical practice. It is concluded that the pedagogical use of data, when articulated with collective training and planning processes, can contribute to the construction of interventions more coherent with the needs of students, even though learning outcomes are related to multiple factors that permeate daily school life.

Keywords: POA; Mathematics; Educational Assessment; Teacher Training; Educational Data.

INTRODUÇÃO

A melhoria da aprendizagem em Matemática no Ensino Fundamental constitui um desafio recorrente nas redes públicas de ensino, evidenciado por resultados de avaliações externas que apontam dificuldades persistentes em diferentes etapas da escolaridade. Esses resultados, no entanto, não podem ser analisados de forma isolada, uma vez que refletem um conjunto de fatores que envolvem

não apenas aspectos pedagógicos, mas também condições estruturais, organizacionais e sociais que atravessam o cotidiano escolar.

Nesse contexto, destaca-se a importância de práticas pedagógicas orientadas por evidências, capazes de articular diagnóstico, planejamento e intervenção de forma intencional e contextualizada. Embora tais práticas já estejam presentes no cotidiano escolar, nem sempre se desenvolvem de maneira sistemática e integrada, em razão das condições de trabalho, da complexidade das demandas pedagógicas e da ausência de espaços estruturados de análise coletiva. Nesse sentido, a atuação do POA contribui para fortalecer e intensificar essas práticas, favorecendo sua organização, continuidade e aprofundamento no contexto da escola.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a atuação do Professor Orientador de Área (POA) está relacionada ao acompanhamento das aprendizagens e ao fortalecimento do trabalho docente. Mais do que uma função técnica, o POA atua na articulação entre os dados educacionais, o currículo e as práticas desenvolvidas pelos professores, favorecendo momentos coletivos de análise, planejamento e reflexão sobre o ensino.

Nesse sentido, seu trabalho não se resume ao controle de resultados ou à responsabilização individual dos docentes. Ao contrário, envolve ações de apoio, mediação e acompanhamento pedagógico, especialmente importantes em contextos marcados por turmas numerosas, diferentes níveis de aprendizagem e situações de vulnerabilidade social que atravessam o cotidiano escolar.

Na prática, essa mediação acontece por meio da organização de reuniões de análise de dados, discussões sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes, construção conjunta de estratégias de intervenção e acompanhamento das aprendizagens ao longo do ano. Esses momentos contribuem para que os professores revisitem suas práticas, reorganizem o planejamento e ampliem as possibilidades de abordagem dos conteúdos diante das necessidades identificadas nas turmas.

Diante desse contexto, este artigo busca analisar de que maneira a atuação do POA de Matemática pode contribuir para a mediação do uso de dados educacionais no planejamento pedagógico, a partir de uma experiência desenvolvida em uma unidade escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação docente em serviço pode ser compreendida como um processo contínuo, construído no próprio cotidiano escolar, no qual os professores mobilizam diferentes saberes relacionados à experiência, ao conhecimento pedagógico e aos conteúdos ensinados (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2002). Nesse processo, o trabalho coletivo e a reflexão sobre a prática assumem papel importante no desenvolvimento profissional docente, principalmente quando partem de situações reais vivenciadas na escola.

Para Perrenoud (2000), o desenvolvimento de competências docentes está ligado à capacidade do professor de analisar sua prática, refletir sobre as dificuldades encontradas e tomar decisões

pedagógicas fundamentadas. Isso reforça a importância de espaços institucionais que favoreçam a troca de experiências, a análise coletiva e a construção conjunta de estratégias de ensino.

No campo da avaliação educacional, Fernandes (2008) compreende a avaliação como parte do próprio processo de ensino e aprendizagem, assumindo uma função formativa. Nessa perspectiva, os dados educacionais deixam de representar apenas indicadores de desempenho e passam a contribuir para a compreensão das aprendizagens dos estudantes e para a reorganização das práticas pedagógicas.

No ensino de Matemática, Dante (2011) destaca a resolução de problemas como elemento central da aprendizagem, defendendo práticas que valorizem a construção de significados, o uso de diferentes estratégias e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Essa perspectiva exige um trabalho pedagógico intencional e atento às dificuldades apresentadas pelos estudantes, de modo a possibilitar intervenções mais adequadas às necessidades das turmas.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o Currículo da Cidade orienta o ensino de Matemática ao destacar a importância da diversificação de estratégias pedagógicas, como a resolução de problemas, as tarefas investigativas, o uso de recursos e diferentes formas de representação, entendidas como fundamentais para a construção de aprendizagens significativas (SÃO PAULO, 2017). As Orientações Didáticas do Currículo da Cidade reforçam essa perspectiva ao defender práticas que considerem as especificidades dos estudantes e os objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa da escolaridade (SÃO PAULO, 2019).

Nesse contexto, a atuação do Professor Orientador de Área está alinhada às diretrizes estabelecidas pela Instrução Normativa SME nº 1/2024, posteriormente atualizada pela Instrução Normativa SME nº 16/2025, que orientam o acompanhamento das aprendizagens e o uso pedagógico de dados no planejamento escolar.

Assim, o uso pedagógico de dados, articulado à formação docente em serviço, pode ser compreendido como uma prática que aproxima avaliação, ensino e reflexão sobre a prática, contribuindo para a construção de estratégias pedagógicas mais coerentes com as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO

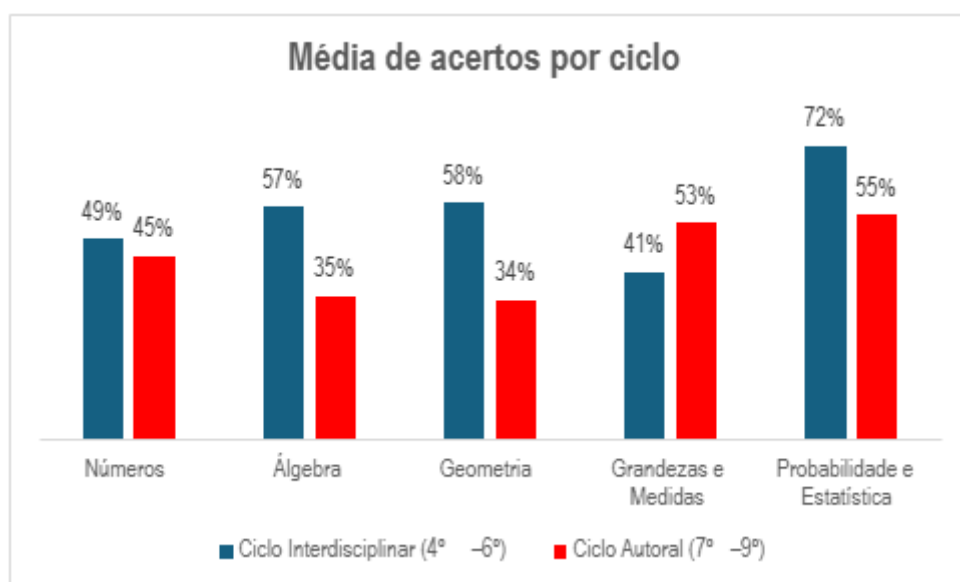
A análise dos dados da Prova São Paulo (2025), no contexto da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, evidencia baixos percentuais de acerto em diferentes habilidades matemáticas, principalmente em conteúdos relacionados à resolução de problemas, números racionais, geometria e álgebra. Em diversos casos, os resultados indicam dificuldades persistentes no desenvolvimento do pensamento matemático ao longo da escolaridade. Esses dados reforçam aspectos já apontados nas Orientações Didáticas do Currículo da Cidade, que destacam a importância de trabalhar diferentes representações, contextos e estratégias para favorecer a consolidação das aprendizagens matemáticas (SÃO PAULO, 2019).

A análise por eixo do conhecimento mostra que as dificuldades não aparecem de maneira homogênea, concentrando-se em determinados campos da Matemática. Em álgebra, destacam-se dificuldades relacionadas à compreensão de regularidades, relações e generalizações, que tendem a se intensificar nos anos finais do Ensino Fundamental. No campo dos números, especialmente em conteúdos envolvendo números racionais, também se evidenciam fragilidades importantes, indicando dificuldades na compreensão das diferentes representações numéricas e de suas relações.

Em geometria, as dificuldades tornam-se mais evidentes à medida que os conteúdos exigem maior nível de abstração e visualização espacial. Já em grandezas e medidas, observam-se desafios tanto na compreensão conceitual quanto na aplicação de procedimentos em situações-problema. No eixo de probabilidade e estatística, embora os índices de desempenho sejam relativamente superiores aos dos demais eixos, ainda permanecem dificuldades relacionadas à leitura, interpretação e análise de dados.

De modo geral, os dados sugerem que muitas dificuldades iniciais permanecem ao longo da trajetória escolar e tendem a impactar aprendizagens posteriores, especialmente em conteúdos que exigem maior articulação de conhecimentos e desenvolvimento do raciocínio matemático.

A organização dos dados por ciclo permite aprofundar essa análise e identificar diferenças entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. No ciclo interdisciplinar (4º ao 6º ano), os maiores desafios concentram-se nos eixos de grandezas e medidas e números. Já no ciclo autoral (7º ao 9º ano), observa-se uma queda mais acentuada nos resultados de álgebra e geometria, indicando que as dificuldades se intensificam à medida que os conteúdos demandam maior abstração e capacidade de generalização.



Figura

1 – Percentual de acerto por eixo matemático nos ciclos do Ensino Fundamental – Prova São Paulo (2025)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Prova São Paulo (2025).

Nota: Os percentuais referem-se ao índice de acerto dos estudantes; valores mais baixos indicam maiores níveis de dificuldade

A análise por ciclo evidencia mudanças no padrão das aprendizagens ao longo da escolaridade. No ciclo interdisciplinar, os maiores desafios concentram-se nos conteúdos relacionados a grandezas e medidas e números. Já no ciclo autoral, observa-se um agravamento das fragilidades nos eixos de álgebra e geometria, indicando que as dificuldades tendem a se intensificar à medida que os conteúdos exigem maior nível de abstração e articulação de conhecimentos matemáticos.

Esses resultados reforçam a compreensão de que as dificuldades de aprendizagem não desaparecem de forma progressiva ou homogênea, mas assumem novas características ao longo do percurso escolar, especialmente quando determinadas habilidades não são consolidadas nas etapas anteriores.

Em relação ao desempenho da unidade escolar, os dados mostram resultados próximos ao padrão observado na Diretoria Regional de Educação, permanecendo, na maior parte dos anos, abaixo da média da Secretaria Municipal de Educação. Destaca-se, contudo, um desempenho superior no 8º ano, embora esse resultado represente uma situação específica da turma e não reflita, isoladamente, a realidade geral da escola ou da rede. De modo geral, os dados evidenciam oscilações ao longo da escolaridade, indicando que os avanços na aprendizagem matemática não ocorrem de maneira uniforme entre os diferentes anos.

No contexto da unidade escolar analisada, a mediação do POA se concretiza em ações como a organização de momentos coletivos de análise de dados, a construção conjunta de estratégias de intervenção e o acompanhamento contínuo das aprendizagens. Essas ações contribuem para que os professores revisitem suas práticas, reorganizem o planejamento e ampliem as possibilidades de abordagem dos conteúdos diante das dificuldades identificadas, favorecendo maior articulação entre diagnóstico e intervenção pedagógica. Ainda que essas mudanças não se traduzam imediatamente em resultados quantitativos expressivos, representam movimentos importantes de fortalecimento e organização do trabalho pedagógico.

A Figura 2 apresenta a comparação entre os níveis de proficiência da unidade escolar, da DRE e da SME, evidenciando o comportamento oscilante ao longo dos anos.

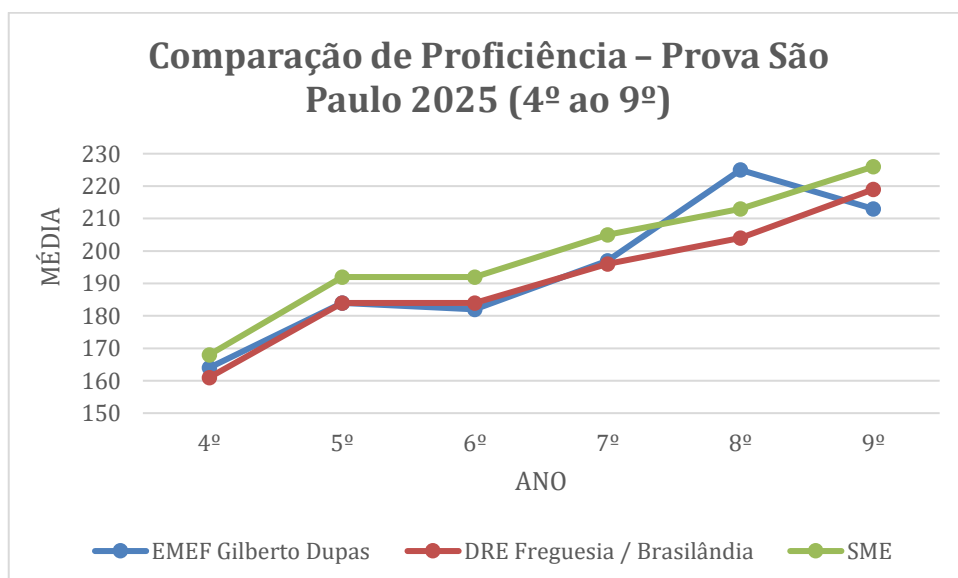


Figura 2 – Comparação da proficiência (4º ao 9º ano) – Unidade Escolar, DRE e SME – Prova São Paulo (2025)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Prova São Paulo (2025).

Observa-se que, embora a escola acompanhe o padrão da DRE, mantém-se, em geral, abaixo da média municipal, com exceção do 8º ano. Essa oscilação reforça a compreensão de que a aprendizagem matemática é um processo complexo, sujeito a avanços e retrocessos ao longo da trajetória escolar.

Essa interpretação é corroborada por evidências do cotidiano escolar, como registros de acompanhamento das aprendizagens, resultados de avaliações internas e observações realizadas nos momentos de planejamento coletivo. Tais registros indicam a persistência de dificuldades em determinados conteúdos, mesmo após intervenções pedagógicas, especialmente entre estudantes que já apresentavam baixo rendimento em etapas anteriores. Além disso, o acompanhamento ao longo do tempo evidencia que avanços pontuais nem sempre se sustentam, o que reforça a necessidade de intervenções contínuas, diversificadas e articuladas às demandas reais das turmas.

Nesse contexto, os resultados não devem ser interpretados como efeitos imediatos das ações do POA, mas como parte de processos progressivos, construídos coletivamente ao longo do tempo. Ainda que não se estabeleça uma relação causal direta, os dados indicam que a sistematização do uso de informações pedagógicas, mediada pelo POA, contribui para a reorganização do planejamento docente e para a construção de intervenções mais alinhadas às necessidades dos estudantes.

Além disso, é fundamental considerar que o desempenho abaixo das médias de referência não pode ser explicado exclusivamente por fatores pedagógicos. Trata-se de um fenômeno multifatorial, que envolve, entre outros aspectos, as condições concretas de ensino, a presença significativa de estudantes público da educação especial, a heterogeneidade das turmas, desafios relacionados ao comportamento e à participação dos estudantes, bem como diferentes níveis de acompanhamento familiar.

Esses elementos compõem o contexto escolar e influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem, exigindo que a análise dos dados seja realizada de forma contextualizada e crítica. Nesse sentido, o uso pedagógico de dados não se reduz à identificação de resultados, mas implica a compreensão das condições em que esses resultados são produzidos.

Os dados analisados, articulados às evidências do cotidiano escolar, indicam que o desafio da aprendizagem matemática não se restringe a conteúdos específicos, mas envolve a consolidação de processos cognitivos ao longo da escolaridade. Nesse contexto, a atuação do POA ganha relevância ao favorecer a leitura qualificada desses dados e a construção coletiva de respostas pedagógicas possíveis, ainda que inseridas em condições estruturais complexas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a atuação do Professor Orientador de Área (POA) pode contribuir de forma significativa para a mediação do uso de dados educacionais no contexto escolar, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais reflexivas, intencionais e alinhadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Os dados analisados, tanto no âmbito da rede quanto da unidade escolar, indicam fragilidades persistentes na aprendizagem matemática, especialmente em habilidades relacionadas à resolução de problemas, aos números racionais e às grandezas e medidas. Tais resultados, no entanto, não podem ser compreendidos de forma isolada, uma vez que se inserem em um contexto mais amplo, marcado por múltiplos fatores, como condições de trabalho docente, organização escolar, trajetórias dos estudantes e situações de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, a atuação do POA não se configura como um mecanismo de controle ou responsabilização individual dos professores, mas como uma prática de mediação e apoio ao trabalho coletivo. As ações desenvolvidas — como análise de dados, formação em serviço e planejamento colaborativo — contribuem para a organização do trabalho pedagógico, criando condições para a reflexão sobre a prática e para a construção conjunta de estratégias de ensino.

Além disso, os resultados indicam que os efeitos dessas ações não se manifestam de forma imediata ou linear, mas se constituem como processos progressivos, construídos ao longo do tempo. A melhoria da aprendizagem, nesse contexto, deve ser compreendida como resultado de um conjunto de ações articuladas, e não como efeito de intervenções pontuais.

Conclui-se, portanto, que o uso pedagógico de dados, articulado a processos coletivos de formação e planejamento, constitui um dos elementos que podem favorecer a melhoria das aprendizagens e dos indicadores educacionais, ao possibilitar a construção de intervenções pedagógicas mais alinhadas às necessidades dos estudantes. Tal perspectiva reforça a necessidade de políticas educacionais que reconheçam a complexidade dos contextos escolares e valorizem o trabalho coletivo como eixo central das práticas pedagógicas.

Nesse cenário, a mediação do POA reafirma-se não como solução isolada, mas como parte de um movimento coletivo e contínuo de construção de práticas pedagógicas mais conscientes, contextualizadas e comprometidas com a aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

DANTE, Luiz Roberto. *Didática da resolução de problemas*. São Paulo: Ática, 2011.

FERNANDES, Domingos. *Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Texto Editores, 2008.

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

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade: Matemática*. São Paulo: SME, 2017.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Instrução Normativa SME nº 1, de 04 de janeiro de 2024*. São Paulo: SME, 2024.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Instrução Normativa SME nº 16, de 2025*. São Paulo: SME, 2025.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Matemática, v. 1*. São Paulo: SME/COPED, 2019.

PLATAFORMAS EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

EDUCATIONAL PLATFORMS IN ELEMENTARY EDUCATION – EARLY YEARS



ISABEL CRISTINA DE MENEZES BARRA

Graduação em Letras Português /Inglês pela universidade Ibirapuera; graduação em Pedagogia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba; pós-graduação, lato sensu em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia, Faculdade Nova Imigrantes. Professora de Educação infantil e Fundamental 1 na EMEF Teodomiro Toledo Piza e Professora de Educação Básica na E.E Evandro Cavalcanti Lins e Silva.

RESUMO

O presente artigo discutiu o uso de plataformas educacionais no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, considerando suas possibilidades pedagógicas, seus limites formativos e as exigências de mediação docente diante da cultura digital. O problema que orientou a reflexão foi: de que modo as plataformas educacionais podem favorecer a aprendizagem nos anos iniciais sem reduzir o ensino a atividades automatizadas, fragmentadas ou excessivamente dependentes de recursos digitais? O objetivo foi analisar as plataformas educacionais como ambientes de apoio ao trabalho pedagógico, observando suas contribuições para a organização das práticas escolares, para o acompanhamento da aprendizagem e para a ampliação das linguagens presentes no cotidiano infantil. A pesquisa assumiu caráter bibliográfico e qualitativo, apoiando-se em autores da educação, da mediação tecnológica e dos multiletramentos, bem como em documentos normativos brasileiros. A análise indicou que tais plataformas podem enriquecer o repertório formativo dos estudantes quando articuladas ao planejamento, à intencionalidade pedagógica e à leitura crítica dos dados gerados. Concluiu-se que o valor educativo desses ambientes não reside na ferramenta em si, mas na forma como o professor os integra às experiências de leitura, escrita, investigação, colaboração e autoria nos primeiros anos escolares.

Palavras-chave: Plataformas educacionais; Ensino Fundamental; Anos iniciais; Mediação digital; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article discussed the use of educational platforms in Elementary School – Early Years, considering their pedagogical possibilities, formative limits, and the need for teacher mediation within digital culture. The guiding research problem was: how can educational platforms support learning in the early years without reducing teaching to automated, fragmented, or excessively technology-dependent activities? The objective was to analyze educational platforms as environments that support pedagogical work, observing their contributions to school practices, learning monitoring, and the expansion of languages present in children's everyday school experiences. The study adopted a bibliographic and qualitative approach, based on authors from the fields of education, digital mediation, and multiliteracies, as well as Brazilian normative documents. The analysis indicated that these platforms could enrich students' formative repertoire when connected to planning, pedagogical intentionality, and critical interpretation of generated data. The study concluded that the educational value of these environments does not lie in the tool itself, but in how teachers integrate them into experiences of reading, writing, inquiry, collaboration, and authorship during the first years of schooling.

Keywords: Educational platforms; Elementary School; Early years; Digital mediation; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A presença de plataformas educacionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental revela uma tensão que já não pode ser tratada como modismo escolar. De um lado, a infância convive com telas, jogos, vídeos, aplicativos e linguagens híbridas; de outro, a escola ainda carrega modos de ensinar centrados na repetição, na cópia e na transmissão linear. Nesse intervalo, surge uma pergunta pedagógica incômoda: como inserir ambientes digitais sem empobrecer a experiência humana da aprendizagem?

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, essa discussão exige cuidado maior, porque a criança está em processo intenso de alfabetização, socialização, construção de autonomia e ampliação das formas de expressão. A plataforma, nesse contexto, pode organizar tarefas, disponibilizar trilhas, registrar avanços e aproximar diferentes linguagens. Ainda assim, quando usada como simples repositório de exercícios, tende a transformar a mediação pedagógica em procedimento técnico, esvaziando a escuta, a conversa, o erro produtivo e a invenção infantil.

A Base Nacional Comum Curricular compreende a cultura digital como dimensão formativa da Educação Básica, especialmente quando propõe que os estudantes utilizem tecnologias digitais de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética nas práticas sociais e escolares (Brasil, 2018, p. 9). Essa

orientação desloca o debate: não se trata apenas de usar plataformas, mas de formar sujeitos capazes de ler, produzir, interagir e participar em ambientes atravessados por códigos, imagens, sons, dados e redes.

As plataformas educacionais, quando integradas ao planejamento, podem colaborar com a personalização de percursos, com o acompanhamento de aprendizagens e com a diversificação das atividades. Entretanto, convém refletir sobre o risco de confundir personalização com isolamento do estudante diante da tela. A aprendizagem infantil se fortalece em interação, oralidade, gesto, brincadeira, mediação e vínculo. Por isso, qualquer ambiente digital precisa ser situado dentro de uma proposta pedagógica mais ampla, sensível às singularidades da turma.

Moran, Masetto e Behrens (2013) ajudam a compreender que a mediação digital ganha sentido quando amplia possibilidades de participação, comunicação e construção coletiva do conhecimento. Essa perspectiva impede a leitura ingênua das plataformas como solução pronta para problemas históricos da escola. O recurso pode favorecer o trabalho docente, mas não substitui a interpretação pedagógica, a intervenção sensível, a seleção criteriosa de atividades e a articulação entre currículo, infância e realidade social.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as plataformas educacionais como ambientes de apoio ao trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observando suas contribuições, limites e implicações para a mediação docente. O estudo assume abordagem bibliográfica, de natureza qualitativa, e dialoga com documentos oficiais e autores que discutem educação, cultura digital e práticas escolares. A reflexão parte da ideia de que a tecnologia educacional só se torna formativa quando se deixa atravessar por intencionalidade humana.

PLATAFORMAS EDUCACIONAIS E CULTURA DIGITAL NOS ANOS INICIAIS

As plataformas educacionais passaram a ocupar lugar expressivo nas escolas brasileiras, sobretudo após a ampliação do ensino remoto e das políticas de conectividade. Nos anos iniciais, elas aparecem como ambientes de leitura, jogos, avaliações, videoaulas, atividades adaptativas, portfólios e comunicação com as famílias. Essa multiplicidade, porém, não garante qualidade pedagógica. O mesmo recurso pode favorecer uma experiência investigativa ou reforçar práticas mecânicas, dependendo das escolhas didáticas que orientam seu uso.

Quando se fala em plataforma educacional, é preciso evitar uma compreensão estreita, limitada ao ambiente virtual onde se depositam atividades. Uma plataforma pode funcionar como espaço de circulação de textos, imagens, vídeos, registros, jogos, produções autorais e interações. Nesse sentido, ela se aproxima de um ecossistema pedagógico, pois articula materiais, sujeitos, tempos e formas de acompanhamento. O problema surge quando essa organização passa a comandar o currículo, e não a servi-lo.

Nos anos iniciais, a mediação digital precisa respeitar o modo como a criança aprende: tocando, perguntando, errando, comparando, narrando, escutando e reorganizando sentidos. Por essa razão,

atividades em plataformas não deveriam substituir vivências concretas, rodas de conversa, leitura compartilhada, escrita coletiva e exploração do ambiente. A potência está na articulação. Uma atividade digital sobre formas geométricas, por exemplo, ganha densidade quando dialoga com objetos da sala, desenhos, construções e verbalizações infantis.

Kenski (2012) observa que as tecnologias transformam relações com o conhecimento, com o tempo e com os modos de comunicação. Essa leitura ajuda a perceber que a escola não enfrenta apenas a chegada de novas ferramentas, mas uma reorganização das práticas culturais. A criança que acessa vídeos, jogos e narrativas interativas fora da escola já participa de um universo semiótico complexo. A questão pedagógica é converter essa familiaridade dispersa em experiência crítica, orientada e significativa.

A cultura digital, nesse sentido, não deve ser tomada como sinônimo de habilidade operacional. Saber clicar, arrastar, responder ou assistir não significa compreender, selecionar, comparar, produzir e argumentar. A plataforma pode criar oportunidades para desenvolver essas capacidades quando propõe desafios interpretativos, situações colaborativas e produção de autoria. Caso contrário, reduz o estudante a usuário obediente de comandos, repetindo uma lógica pouco compatível com a formação crítica prevista pela BNCC (Brasil, 2018, p. 9).

Rojo e Moura (2012) contribuem para esse debate ao enfatizar os multiletramentos, conceito que amplia a compreensão de leitura e escrita diante da diversidade cultural e semiótica. Nas plataformas educacionais, textos verbais convivem com ícones, imagens, vídeos, áudios, mapas, gráficos e jogos. Essa combinação pode enriquecer o repertório formativo das crianças, desde que o professor trabalhe os sentidos produzidos por essas linguagens, e não apenas a resposta correta ao final da atividade.

A presença das plataformas nos anos iniciais também pode contribuir para o acompanhamento da aprendizagem. Relatórios, trilhas, tempos de acesso e registros de desempenho oferecem pistas sobre avanços e dificuldades. Contudo, dados educacionais não falam sozinhos. Eles precisam ser interpretados à luz da trajetória do estudante, das condições de acesso, da participação em sala, das intervenções realizadas e dos contextos familiares. Transformar número em diagnóstico exige prudência, escuta e responsabilidade pedagógica.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de outubro de 2022, ao tratar da Computação na Educação Básica como complemento à BNCC, reforça a necessidade de inserir conhecimentos relacionados à cultura digital, ao pensamento computacional e ao mundo digital desde a Educação Básica. Essa orientação fortalece a ideia de que as plataformas devem ser pensadas dentro de uma política curricular mais ampla, e não como recurso periférico ou eventual.

Esse movimento, entretanto, precisa ser conduzido com atenção às desigualdades. A UNESCO (2023) alerta que a mediação tecnológica pode ampliar oportunidades, mas também aprofundar exclusões quando conectividade, formação docente e condições materiais não são garantidas. Nos anos iniciais, essa desigualdade aparece com força: algumas crianças acessam plataformas em casa, com apoio familiar e bons equipamentos; outras dependem apenas da escola. A promessa de inovação, nesse caso, precisa enfrentar a realidade concreta.

Plataformas educacionais também interferem na organização do trabalho docente. Elas podem economizar tempo em tarefas repetitivas, reunir materiais, facilitar devolutivas e permitir acompanhamento mais sistemático. Ainda assim, há o risco de intensificação do trabalho, quando o professor passa a alimentar sistemas, corrigir atividades digitais, responder mensagens, analisar relatórios e adaptar conteúdos sem apoio institucional.

Nos anos iniciais, a avaliação por meio de plataformas exige cuidado ético e pedagógico. Crianças pequenas podem demonstrar saberes por fala, gesto, desenho, tentativa, brincadeira e interação, formas nem sempre capturadas por testes automatizados. A plataforma registra uma parte do processo, não sua totalidade. Por isso, convém articular dados digitais com observações docentes, produções em caderno, rodas de conversa, projetos e atividades presenciais. Avaliar, nessa etapa, continua sendo interpretar percursos humanos.

Assim, as plataformas educacionais podem favorecer a cultura digital escolar quando deixam de ser vitrines de modernização e passam a compor práticas significativas. Seu valor cresce quando ajudam a criança a ler melhor, escrever com mais intenção, investigar problemas, colaborar com colegas e compreender criticamente os ambientes digitais. A questão central, portanto, não está em aceitar ou recusar a tecnologia, mas em definir que projeto de infância, escola e aprendizagem orienta seu uso cotidiano.

MEDIAÇÃO DOCENTE, APRENDIZAGEM E LIMITES PEDAGÓGICOS DAS PLATAFORMAS

A mediação docente permanece como eixo decisivo no uso de plataformas educacionais nos anos iniciais. Sem ela, o ambiente digital tende a se transformar em sequência de comandos, pontuações e respostas rápidas. Com ela, pode virar espaço de experimentação, retomada, autoria e diálogo. O professor interpreta a proposta, antecipa dificuldades, seleciona percursos, contextualiza atividades e cria pontes entre o que aparece na tela e o que a criança vive, fala, imagina e aprende.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) defendem que metodologias híbridas podem reorganizar tempos e espaços de aprendizagem, desde que a integração entre presencial e digital seja planejada com clareza. Nos anos iniciais, essa integração precisa ser delicada, porque as crianças ainda dependem fortemente da orientação adulta. A plataforma pode oferecer uma trilha, mas o professor precisa transformar essa trilha em percurso formativo, com pausas, retomadas, intervenções, escutas e reelaborações coletivas.

Um equívoco frequente consiste em associar plataforma educacional à autonomia imediata. Crianças pequenas podem desenvolver independência progressiva, mas isso não ocorre apenas porque acessam um ambiente digital. A autonomia se constrói com combinados, orientação, repetição significativa, confiança e compreensão dos objetivos. Quando a plataforma é lançada sem mediação, muitos estudantes apenas cumprem etapas, buscam acertos, clicam por tentativa ou dependem de ajuda externa. A autonomia, nesse caso, torna-se aparência de participação.

A escolha das atividades precisa dialogar com os objetivos de aprendizagem. Um jogo digital pode favorecer memória, vocabulário, cálculo mental ou reconhecimento de padrões, mas nem sempre promove compreensão profunda. Uma videoaula pode introduzir um tema, mas raramente substitui a conversa pedagógica. Um questionário pode indicar indícios de desempenho, mas não revela sozinho o raciocínio infantil. O professor, ao articular esses recursos, preserva a complexidade da aprendizagem contra simplificações técnicas.

Valente (2018) argumenta que as tecnologias digitais podem apoiar metodologias ativas quando os estudantes participam da construção do conhecimento, resolvem problemas e produzem sentidos. Nos anos iniciais, essa participação precisa considerar a linguagem da infância. Projetos com plataformas podem envolver criação de histórias digitais, registros de experiências, mapas simples, jogos produzidos pela turma, leitura de imagens, pesquisas orientadas e socialização de descobertas. A criança deixa de ser consumidora de telas e passa a autora.

A mediação docente também envolve curadoria. Nem toda plataforma adequada tecnicamente é pertinente pedagogicamente. É necessário observar linguagem, acessibilidade, segurança, clareza das propostas, pertinência curricular, estímulo à colaboração, possibilidade de feedback e respeito ao ritmo infantil. Recursos com excesso de estímulos, competição exagerada ou recompensas imediatas podem dispersar a atenção e empobrecer o vínculo com o conhecimento. A escolha responsável exige olhar pedagógico, não apenas adesão a soluções oferecidas pelo mercado.

Outro ponto sensível diz respeito à relação entre plataforma e alfabetização. Nos anos iniciais, ler e escrever não se restringe a reconhecer letras ou responder exercícios. Alfabetizar envolve compreensão do sistema de escrita, práticas sociais de leitura, produção textual, oralidade, escuta, memória cultural e autoria. Plataformas podem apoiar esse processo com jogos fonológicos, bibliotecas digitais, leitura guiada e produção multimodal. Contudo, o trabalho alfabetizador precisa continuar ancorado em interações reais com textos e sujeitos.

A participação das famílias também merece atenção. Muitas plataformas enviam tarefas para casa, comunicados, relatórios e orientações. Essa aproximação pode favorecer acompanhamento, mas também gerar pressão, desigualdade e excesso de responsabilização familiar. Nem todas as famílias têm tempo, escolaridade, internet ou domínio digital para acompanhar as atividades. A escola precisa comunicar com clareza, evitar sobrecarga e garantir que o estudante não seja prejudicado por condições externas que escapam ao seu controle.

A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei nº 13.709/2018, traz implicações importantes para o uso de plataformas educacionais, pois envolve coleta, armazenamento e tratamento de dados de crianças. No ambiente escolar, essa questão exige cuidado redobrado: cadastros, relatórios, imagens, acessos e desempenhos não podem ser tratados como informações neutras. A gestão escolar precisa observar segurança, consentimento, finalidade pedagógica e transparência, preservando direitos dos estudantes e de suas famílias.

A formação docente aparece, então, como condição indispensável. Não basta ensinar o professor a operar menus, inserir turmas ou gerar relatórios. É preciso discutir concepções de

aprendizagem, critérios de seleção, ética digital, acessibilidade, avaliação, inclusão e produção de atividades. Quando a formação se limita ao treinamento técnico, a plataforma tende a ser usada de modo superficial. Quando se aproxima da prática pedagógica, ela ajuda o professor a decidir com mais autonomia e rigor.

Nos anos iniciais, a inclusão precisa atravessar qualquer proposta com plataformas. Crianças com deficiência, transtornos, dificuldades específicas ou diferentes ritmos de aprendizagem podem se beneficiar de recursos de acessibilidade, áudios, imagens, ampliação de fonte, atividades graduadas e feedbacks variados. Todavia, a inclusão não nasce automaticamente do recurso. Ela depende de planejamento, adaptação, acompanhamento e compromisso institucional. A plataforma deve ampliar possibilidades de participação, jamais funcionar como filtro silencioso de exclusão.

A mediação docente, portanto, recoloca a tecnologia em seu devido lugar: apoio, linguagem, ambiente e possibilidade, mas nunca centro absoluto do processo educativo. A criança dos anos iniciais precisa de presença, palavra, vínculo, desafio e reconhecimento. Quando a plataforma se subordina a esses princípios, contribui para uma escola mais inventiva. Quando tenta substituí-los, revela seus limites. A boa pergunta não é qual plataforma usar, mas que experiência formativa se pretende construir com ela.

PLATAFORMAS EDUCACIONAIS, INCLUSÃO E EQUIDADE NOS ANOS INICIAIS

A presença das plataformas educacionais nos anos iniciais também convoca uma discussão que ultrapassa a escolha de recursos digitais. A escola pública brasileira convive com diferenças intensas de acesso, repertório familiar, conectividade, equipamentos e acompanhamento adulto. Nesse cenário, o uso de ambientes digitais pode abrir caminhos interessantes, mas também pode tornar mais visíveis desigualdades que já atravessavam a sala de aula. Por isso, falar de plataforma educacional significa falar, necessariamente, de equidade, cuidado pedagógico e responsabilidade institucional.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a criança ainda está aprendendo a organizar sua rotina de estudo, compreender comandos, lidar com frustrações e construir estratégias para resolver problemas. Quando uma plataforma apresenta atividades em sequência, com prazos, pontuações e devolutivas automáticas, nem todos os estudantes respondem da mesma maneira. Alguns avançam com facilidade; outros se perdem na navegação, interpretam mal a proposta ou dependem de mediação constante. A diferença, nesse caso, não indica incapacidade, mas necessidades distintas de acompanhamento.

A inclusão digital, portanto, não pode ser confundida com simples disponibilização de login e senha. Uma criança pode estar cadastrada na plataforma e, ainda assim, permanecer excluída da experiência formativa, seja por falta de internet em casa, por dificuldade de leitura, por barreiras de acessibilidade ou por ausência de orientação. A democratização do acesso exige condições concretas de participação. Isso envolve equipamentos adequados, tempo pedagógico planejado, acompanhamento docente e atividades compatíveis com o desenvolvimento infantil.

A Base Nacional Comum Curricular afirma a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas práticas sociais e escolares (Brasil, 2018). Essa competência ganha sentido mais profundo quando situada nos anos iniciais, etapa em que as crianças começam a perceber que a mediação digital não serve apenas para responder tarefas, mas para pesquisar, criar, registrar, comunicar e participar. O desafio está em formar usuários críticos desde cedo, sem antecipar exigências incompatíveis com a infância.

No campo da inclusão, as plataformas podem oferecer recursos relevantes para estudantes com deficiência ou dificuldades específicas de aprendizagem. Leitores de tela, ampliação de fonte, contraste, vídeos com legenda, áudios explicativos, atividades graduadas e diferentes formas de resposta podem ampliar a participação. Entretanto, esses recursos precisam estar disponíveis, funcionar adequadamente e ser conhecidos pelos professores. A acessibilidade não pode aparecer como detalhe técnico. Ela precisa integrar o planejamento, porque aprender em condições desiguais compromete o direito à educação.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, fortalece a compreensão de que barreiras comunicacionais, tecnológicas e pedagógicas devem ser enfrentadas para garantir participação plena. No uso de plataformas educacionais, essa orientação impede que a escola responsabilize a criança pela dificuldade de acesso ao recurso. O foco precisa recair sobre a adaptação do ambiente, a mediação docente e a criação de alternativas. A inclusão se concretiza quando o percurso é ajustado ao estudante, não o contrário.

Também é preciso considerar que muitas plataformas trabalham com sistemas de desempenho baseados em acertos, erros, medalhas, níveis e tempo de resposta. Esses elementos podem motivar alguns estudantes, mas também podem gerar ansiedade, comparação e sensação de fracasso em crianças que precisam de mais tempo para elaborar respostas. Nos anos iniciais, o erro possui valor pedagógico importante, pois revela hipóteses, raciocínios e caminhos de pensamento. Quando o sistema apenas sinaliza certo ou errado, parte desse processo se perde.

A mediação docente, nesse ponto, torna-se indispensável para ressignificar os dados produzidos pela plataforma. Um baixo desempenho em determinada atividade pode indicar dificuldade conceitual, problema de leitura, distração, cansaço, falta de acesso ou pouca familiaridade com o ambiente digital. Sem interpretação pedagógica, o número vira rótulo. Com escuta e análise, transforma-se em pista para reorganizar o ensino. O professor precisa olhar para o relatório como indício, não como sentença sobre a aprendizagem da criança.

As famílias também ocupam lugar sensível nessa discussão. Em algumas casas, há computador, internet estável e adultos disponíveis para acompanhar as tarefas. Em outras, o celular é compartilhado, o pacote de dados é limitado e a rotina familiar não permite apoio constante. Quando a escola envia atividades digitais sem considerar essas diferenças, corre o risco de ampliar a distância entre estudantes. A plataforma, nesse caso, deixa de ser oportunidade e passa a funcionar como marcador silencioso de desigualdade.

Por essa razão, o uso das plataformas precisa ser planejado com equilíbrio entre atividades presenciais e tarefas domiciliares. É prudente que a escola garanta momentos de acesso durante o tempo escolar, especialmente para estudantes que não dispõem de condições adequadas em casa. Também convém oferecer orientações simples às famílias, evitando linguagem excessivamente técnica ou cobranças incompatíveis com sua realidade. A parceria entre escola e família deve apoiar a criança, não transferir para o lar responsabilidades que pertencem ao trabalho pedagógico.

Kenski (2012) ajuda a compreender que as tecnologias alteram ritmos, relações e modos de acesso à informação. Essa transformação, na escola, precisa ser lida com atenção social. A criança que chega aos anos iniciais já traz experiências digitais diversas, mas essas experiências não são iguais. Algumas exploram jogos educativos, vídeos, livros digitais e aplicativos de criação; outras utilizam telas quase exclusivamente para entretenimento rápido. A escola precisa organizar esse repertório disperso, transformando uso cotidiano em aprendizagem orientada.

As plataformas também podem contribuir para práticas colaborativas, desde que não sejam estruturadas apenas em atividades individuais. Fóruns simples, murais digitais, produções coletivas, registros de projetos e compartilhamento de descobertas podem aproximar os estudantes e fortalecer a autoria. Nos anos iniciais, a colaboração precisa ser mediada com cuidado, porque as crianças ainda estão aprendendo a escutar, argumentar, esperar, negociar e respeitar produções alheias. A plataforma pode apoiar esse processo quando valoriza diálogo, não somente desempenho individual.

Rojó e Moura (2012) discutem os multiletramentos como resposta às novas formas de produção de sentidos, marcadas pela diversidade de linguagens e culturas. Esse conceito ilumina o trabalho com plataformas educacionais, pois nesses ambientes a criança interage com imagens, sons, palavras, ícones, vídeos, jogos e hiperlinks. A escola precisa ensinar a ler essas linguagens, percebendo que clicar não basta. É necessário interpretar, comparar, inferir, posicionar-se e produzir mensagens em diferentes formatos.

A equidade também se relaciona à escolha dos conteúdos presentes nas plataformas. Materiais padronizados podem ignorar contextos regionais, modos de vida, culturas locais, sotaques, brincadeiras, histórias e referências próximas das crianças. Quando isso acontece, o estudante encontra atividades tecnicamente bem-organizadas, mas distantes de sua experiência. Uma plataforma mais formativa permite que o professor adapte propostas, insira produções da turma, contextualize problemas e valorize o território. A aprendizagem ganha densidade quando conversa com a vida concreta.

Moran, Masetto e Behrens (2013) defendem que a mediação pedagógica com tecnologias precisa favorecer participação, comunicação e construção coletiva. Essa perspectiva impede uma visão instrumental do recurso digital. A plataforma não deveria ser apenas local de entrega de atividades, mas espaço articulado a projetos, investigações e situações significativas. Nos anos iniciais, isso pode ocorrer por meio de sequências que envolvam leitura de histórias, produção de desenhos, gravação de relatos, pesquisas orientadas e socialização das descobertas.

Outro aspecto relevante é a proteção de dados das crianças. Plataformas educacionais costumam armazenar nome, turma, desempenho, tempo de acesso, respostas, imagens e, em alguns

casos, interações. A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei nº 13.709/2018, exige cuidado com a finalidade, a segurança e o tratamento dessas informações. No contexto escolar, esse tema precisa ser assumido pela gestão, pelos professores e pelas redes de ensino, porque dados infantis não podem circular sem critérios claros.

A ética digital, nos anos iniciais, também deve ser ensinada em linguagem adequada à infância. As crianças precisam compreender, aos poucos, que ambientes digitais têm regras, que imagens não devem ser compartilhadas sem autorização, que senhas precisam ser cuidadas e que o respeito ao colega também vale nas interações mediadas por telas. Essa aprendizagem não se faz por discurso moralizante, mas por situações concretas, combinados coletivos, exemplos cotidianos e retomadas constantes durante o uso da plataforma.

As plataformas podem favorecer a avaliação formativa quando permitem acompanhar processos, identificar dificuldades recorrentes e propor intervenções mais ajustadas. Contudo, essa possibilidade depende do modo como a escola utiliza os registros. Avaliar não é apenas comparar notas ou gerar gráficos. Nos anos iniciais, avaliação envolve observar progressos, compreender hipóteses das crianças, acolher ritmos e planejar novas mediações. O dado digital precisa dialogar com cadernos, produções orais, atividades manuais, participação em grupo e observações do professor.

A formação docente aparece novamente como condição central para que inclusão e equidade não fiquem restritas ao discurso. Professores precisam discutir acessibilidade, curadoria de recursos, leitura crítica de relatórios, proteção de dados, adaptação de atividades e integração das plataformas ao currículo. Esse processo não deve ser tratado como treinamento rápido oferecido pela empresa fornecedora do sistema. Trata-se de formação pedagógica, vinculada às necessidades reais da escola, às características das turmas e ao projeto educativo da rede.

Convém reconhecer, ainda, que nenhuma plataforma resolve sozinha problemas estruturais da educação. Falta de professores, turmas numerosas, precariedade de equipamentos, ausência de conectividade e pouca formação continuada não desaparecem com a adoção de um ambiente digital. A tecnologia pode apoiar, mas não substitui políticas públicas consistentes. Quando a plataforma é apresentada como solução total, corre-se o risco de esconder as condições materiais do ensino. A inovação verdadeira exige infraestrutura, valorização docente e compromisso com a aprendizagem.

Dessa forma, pensar plataformas educacionais nos anos iniciais sob a ótica da inclusão e da equidade significa recolocar a criança no centro da decisão pedagógica. O recurso deve servir à ampliação de oportunidades, à participação de todos, à autoria infantil e ao acompanhamento cuidadoso das aprendizagens. Quando usado com sensibilidade, pode enriquecer o percurso escolar. Quando adotado sem crítica, pode apenas digitalizar antigas exclusões. A pergunta ética permanece: quem aprende mais, quem fica de fora e por quê?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre plataformas educacionais no Ensino Fundamental – Anos Iniciais retomou uma inquietação central: como inserir ambientes digitais no cotidiano escolar sem reduzir a aprendizagem infantil a cliques, rankings, relatórios e tarefas fragmentadas? O objetivo foi analisar as plataformas educacionais como ambientes de apoio ao trabalho pedagógico, observando suas contribuições para a organização das práticas escolares, para o acompanhamento da aprendizagem e para a ampliação das linguagens presentes no cotidiano infantil.

Esse objetivo foi alcançado na medida em que a análise evidenciou a dupla face das plataformas. Elas podem ampliar repertórios, diversificar linguagens, favorecer registros, apoiar avaliações e aproximar escola e família. Ao mesmo tempo, podem reforçar desigualdades, automatizar relações pedagógicas e empobrecer a experiência escolar quando usadas sem intencionalidade. A ferramenta, isoladamente, não carrega virtude educativa. O que lhe dá densidade é o projeto pedagógico que orienta sua presença.

Nos anos iniciais, a aprendizagem exige corpo, fala, brincadeira, vínculo, imaginação e convivência. Por isso, a plataforma não deve ocupar o lugar da experiência concreta, mas dialogar com ela. O ambiente digital pode abrir caminhos para leitura, escrita, investigação e autoria, desde que conectado às práticas presenciais e às necessidades reais da turma. A criança aprende melhor quando percebe sentido no que faz, e não apenas quando avança etapas em uma trilha programada.

A pesquisa bibliográfica permitiu compreender que a mediação docente continua sendo o elemento decisivo nesse processo. O professor interpreta dados, seleciona recursos, problematiza conteúdos, acompanha dificuldades e transforma atividades digitais em experiências formativas. Essa função não pode ser substituída por relatórios automáticos nem por sequências padronizadas. Pelo contrário, quanto mais a escola utiliza plataformas, maior se torna a necessidade de formação crítica, planejamento coletivo e responsabilidade ética no tratamento das informações.

Também se reconheceu que há lacunas relevantes na literatura e nas práticas escolares. Ainda são necessários estudos sobre os efeitos das plataformas na alfabetização, na atenção das crianças, na relação com as famílias, na inclusão de estudantes com deficiência e na proteção de dados educacionais. Pesquisas futuras podem observar salas de aula concretas, escutar professores e crianças, comparar experiências institucionais e analisar como esses ambientes interferem na organização curricular dos anos iniciais.

Assim, a questão inicial retorna sob nova luz. O desafio não está em aceitar ou rejeitar plataformas educacionais, mas em decidir que infância a escola deseja formar em meio à cultura digital. Quando orientadas por mediação sensível, compromisso público e leitura crítica da tecnologia, elas podem enriquecer o percurso escolar. Quando submetidas à lógica da pressa, do controle e da padronização, tornam-se apenas máquinas de tarefa. A escolha, no fundo, é pedagógica e político-ética.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

BRASIL. **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.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de outubro de 2022**. Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC. Brasília, DF: CNE/CEB, 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

UNESCO. **Global education monitoring report 2023: technology in education: a tool on whose terms?** Paris: UNESCO, 2023.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

ENTENDENDO E EXPLORANDO A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

UNDERSTANDING AND EXPLORING MATHEMATICS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



ISIS NICOLI ZAGHI

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2011); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais na EMEI Professor Antônio Rubbo Muller.

RESUMO

Este artigo aborda o ensino da Matemática na Educação Infantil. É apresentada uma breve menção sobre o período que corresponde à Educação Infantil. Posteriormente discorre-se como a Matemática pode ser abordada pelas faixas etárias de crianças de 0 a 5 anos. Para melhor compreensão sobre o desenvolvimento humano, o artigo foi escrito de acordo com a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget. O presente trabalho organiza-se mostrando como a Base Nacional Comum Curricular propõe está estruturada e qual o espaço que a matemática ocupa nos campos de experiência para a educação infantil. De forma sucinta são apresentadas formas em que a matemática pode ser abordada de acordo com as faixas etárias para que os estudantes possam desenvolver as habilidades relacionadas. Também é abordado o papel do professor no processo de aprendizagem dos estudantes da Educação Infantil e como as suas práticas devem ser planejadas dentro da perspectiva do ensino da matemática.

Palavras-chave: Matemática, Educação Infantil, Aprendizagem, Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This article addresses the teaching of Mathematics in Early Childhood Education. A brief mention of the period corresponding to Early Childhood Education is presented. Subsequently, it discusses how Mathematics can be approached by the age groups of children from 0 to 5 years old. For a better understanding of human development, the article was written according to Jean Piaget's theory of cognitive development. This work is organized by showing how the National Common Curricular Base (BNCC) is structured and what space mathematics occupies in the fields of experience for early childhood education. In a concise manner, ways in which mathematics can be approached according to age groups so that students can develop related skills are presented. The role of the teacher in the learning process of Early Childhood Education students and how their practices should be planned within the perspective of mathematics teaching is also addressed.

Keywords: Mathematics, Early Childhood Education, Learning, Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil compõe a educação básica e é o período que corresponde a vida escolar de crianças até os 5 anos de idade, sendo que de 0 a 3 anos corresponde ao período da creche e para as crianças de 4 e 5 anos é a etapa da pré-escola. Reconhece-se a Educação Infantil como base fundamental do desenvolvimento humano, sendo imprescindível para o crescimento cognitivo, social, motor e afetivo. As habilidades desenvolvidas na Educação Infantil são exploradas e aprimoradas ao longo de toda a vida do ser humano.

Dessa forma, experienciar a Matemática na Educação Infantil é oportunizar aos estudantes vivências em que eles tenham possibilidades para explorar movimentos, formas, tamanhos, classificar, vivenciar e registrar noções de quantidades, entre outras possibilidades.

A Matemática na Educação Infantil é vivenciada através do lúdico, ou seja, é através da manipulação de objetos, com brincadeiras, músicas, jogos, situações cotidianas, exploração e resolução de problemas que as crianças pequenas entram em contato e desenvolvem as habilidades do raciocínio matemático.

A BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR E O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS PEQUENAS

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que norteia as aprendizagens essenciais dos estudantes em todo território nacional. A BNCC busca assegurar a equidade das aprendizagens, ou seja, que todos os estudantes das diferentes regiões do país tenham acesso aos mesmos direitos do que é aprendido.

A partir da Base Nacional Comum Curricular, os estados e municípios tem autonomia para organizar e construir seus próprios currículos, direcionados pela BNCC adaptando os conteúdos cada qual com suas realidades locais.

As aprendizagens que abrangem a educação infantil estão organizadas em Campos de Experiências, que são cinco eixos que buscam desenvolver o aprendizado através de vivências e interações do estudante. A criança é protagonista em seu processo de aprendizagem. Os Campos de Experiência da Educação Infantil são:

1. O eu, o outro e o nós.
2. Corpo, gestos e movimentos.
3. Traços, sons, cores e formas.
4. Escuta, fala, pensamento e imaginação.
5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

As etapas do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos finais são organizadas por áreas o conhecimento e componentes curriculares, sendo eles:

1. Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa).
2. Matemática.
3. Ciências da Natureza (Ciências).
4. Ciências Humanas (História e Geografia).
5. Ensino Religioso.

No Ensino Médio os estudos também são organizados por áreas e componentes curriculares através dos itinerários, com maior aprofundamento em algumas áreas:

1. Linguagens e suas tecnologias (Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades / Língua Portuguesa).
2. Matemática.
3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias.
4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Matemática está inserida na vida humana desde os primeiros anos de vida do ser humano, como uma linguagem de exploração e conhecimento de mundo. De acordo com Lopes (2025) é válido enfatizar que a linguagem matemática precisa fazer sentido para a criança, para que essa aprendizagem seja experienciada por ela e significativa. A Matemática não é algo que se adquire em instantes, ela passa por um processo em que essa linguagem é construída e desenvolvida pela criança.

O ensino da Matemática na Educação Infantil deve ser compreendido como um processo de construção de conhecimento, em que a criança é protagonista de sua aprendizagem. Dessa forma, o ensino da matemática deve ser inserido dentro de um contexto que faça sentido para as crianças de acordo com a sua faixa etária.

Na Educação Infantil isso assume um significado bastante particular e potente, pois os professores precisam olhar para seu grupo de crianças e pensar em experiências e situações que de fato promovam envolvimento, gerem interesse, curiosidade e aprendizado. Ser sensível às demandas e necessidades dessa faixa etária implica olhar para o cotidiano e organizar contextos que convide às interações e brincadeiras. (BACHTCHEN; LIRA, 2025, p. 7).

O biólogo, estudioso do desenvolvimento humano, Jean Piaget trata a matemática como algo decorrente da curiosidade infantil através de suas vivências, como citado em seu livro *Psicologia e Pedagogia*, Segundo Piaget (1976, p. 73):

Os fundamentos para o desenvolvimento matemático das crianças estabelecem-se nos primeiros anos. A aprendizagem matemática constrói-se através da curiosidade e do entusiasmo das crianças e cresce naturalmente a partir das suas experiências [...].

A MATEMÁTICA NA CRECHE

Os estudantes que frequentam a creche são as crianças de 0 a 3 anos. Segundo o estudioso Jean Piaget, nessa idade as crianças se encontram no estágio sensório-motor e posteriormente no estágio pré-operatório.

As crianças no estágio sensório-motor são os bebês de 0 a 2 anos, esse estágio é marcado pela interação entre o bebê com o mundo que o rodeia. Através dos seus sentidos o bebê explora o ambiente e vai desenvolvendo sua cognição. De acordo com Rêgo (2024, p. 1908) “No estágio Sensório-Motor (0 a 2 anos), o bebê explora o mundo por meio do contato com o próprio corpo e com objetos, desenvolvendo gradualmente seus primeiros esquemas de ação, baseados na materialidade.”

O estágio pré-operatório é marcado pela aquisição do pensamento simbólico, sendo uma fase marcante no desenvolvimento da linguagem. Segundo Rêgo (2024, p. 1908) No estágio Pré-Operatório (2 a 7 anos), a criança começa a amadurecer a linguagem e o uso de símbolos, saindo de um pensamento egocêntrico para uma interação mais social.”

A criança pequena não faz uso da Matemática como um componente curricular, a matemática está inserida em sua vida de forma que a criança consiga se organizar espacialmente e resolver problemas. Durante as vivências desenvolvidas na creche é preciso que o professor tenha clareza do seu trabalho e do que pretende ensinar às crianças, visto que não é para a Matemática ser abordada através do ensino tradicional dos algarismos, cálculos ou geometria. É preciso que o professor norteie seu trabalho pautado na ludicidade, na exploração e em vivências significativas de acordo com a faixa etária. Na Educação, a literatura, o jogo simbólico e as diversas manifestações de arte são instrumentos

de trabalho e podem ser explorados a partir da perspectiva da linguagem matemática. Segundo Virgulino (2014), em seu artigo intitulado como “O ensino da Matemática na Educação Infantil”, observa que a matemática não precisa estar representada com registros dos números em atividades de papel, a matemática pode ser explorada em propostas pedagógicas baseadas em histórias, brincadeiras, jogos, arte, música e em outras situações que demandam planejamento e organização do pensamento.

Discorre Lopes (2025), durante a vida escolar na creche, as crianças pequenas experimentam e conhecem o mundo através de brincadeiras, pois essas são a forma de compreender e de se comunicar. Sendo assim, as práticas pedagógicas devem ser intencionais, fazendo com que a criança tenha contato com a linguagem matemática através de suas experiências rotineiras.

Na perspectiva de BRASIL (1998), o ambiente escolar da Educação Infantil é visto como um ambiente favorável para a aprendizagem da matemática, pois nele acontecem diversas situações-problema em que as crianças têm a oportunidade de explorar e se desenvolver.

Ainda com base no Referencial Curricular, apresenta-se com o objetivo de aprender a Matemática para as crianças de 0 a 3:

A abordagem da Matemática na educação infantil tem como finalidade proporcionar oportunidades para que as crianças desenvolvam a capacidade de: estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relações espaciais etc. (BRASIL, 1998, p. 215).

O Referencial Curricular traz como orientações que as atividades desenvolvidas com as crianças de 0 a 3 anos sejam pautadas na ludicidade, na brincadeira e no faz-de-conta. A manipulação de objetos é de extrema importância, para que assim as crianças possam comparar, organizar e classificar. O ambiente precisa ser propício e organizado de forma intencional. A Matemática deve estar inserida na rotina das crianças de forma sublime e natural, como nos exemplos trazidos no Referencial Curricular:

O professor pode organizar junto com as crianças um quadro de aniversariantes, contendo a data do aniversário e a idade de cada criança. Pode também acompanhar a passagem do tempo, utilizando o calendário. As crianças por volta dos dois anos já podem, com ajuda do professor, contar quantos dias faltam para seu aniversário. Pode-se organizar um painel com pesos e medidas das crianças para que elas observem suas diferenças. As crianças podem comparar o tamanho de seus pés e depois olhar os números em seus sapatos. (BRASIL, 1998, p. 218).

A MATEMÁTICA NA PRÉ-ESCOLA

A criança inserida na pré-escola se desenvolve através de suas interações com o meio. Nessa etapa de vida é comum ver que os vínculos afetivos são estabelecidos e consolidados, o egocentrismo do bebê dá espaço às situações de socialização, a brincadeira é a linguagem que a criança apresenta

em suas práticas, dessa forma os aspectos cognitivos, motor e afetivo vão se desenvolvendo e se aperfeiçoando.

Habilidades como expressar suas ideias e sentimentos, busca por autonomia física e a resolução de conflitos são exploradas na pré-escola por crianças de 4 e 5 anos. Dessa forma, a Matemática pode ser inserida na rotina dos estudantes de forma sucinta e natural, como a contagem de quantas crianças estão na turma naquele momento, quantos dias faltam para algum evento e outras situações.

As vivências que envolvem quantificação, registros numéricos uso de operações matemáticas pode ser atribuídas à essa faixa etária. É importante que as experiências sejam ofertadas de maneira significativa e prazerosas para as crianças, corrobora Lopes:

O aprendizado da matemática na Educação Infantil precisa ser significativo, relacionando os conceitos às experiências e à vida cotidiana da criança. Sob esse enfoque, utilizar estratégias pedagógicas lúdicas é essencial, pois o brincar possibilita vivências de exploração, experimentação e criação de sentido. (LOPES, 2025, p. 240).

As situações didáticas elaboradas para as crianças dessa faixa etária, deve levar em consideração o conhecimento prévio dos estudantes, considerar a aprendizagem como um processo, evitando propor atividades que favoreçam a memorização maçante, o ideal é ofertar propostas que potencialize os conhecimentos já adquiridos e explore novas habilidades.

O Referencial Curricular propõe diversas atividades pedagógicas que podem explorar a matemática, contemplando a notação e escrita numérica, grandezas e medidas, espaço e forma e também as ideias dos cálculos. Todas essas habilidades podem ser ofertadas aos estudantes através de situações cotidianas, brincadeiras e jogos.

Vários tipos de brincadeiras e jogos que possam interessar à criança pequena constituem-se rico contexto em que ideias matemáticas podem ser evidenciadas pelo adulto por meio de perguntas, observações e formulação de propostas. São exemplos disso cantigas, brincadeiras como a dança das cadeiras, quebra-cabeças, labirintos, dominós, dados de diferentes tipos, jogos de encaixe, jogos de cartas etc. (BRASIL, 1998, p. 235).

Atividades como contar quantos alunos estão presentes no momento da chamada, preencher o calendário, fazer uma lista numerada de brinquedos ou brincadeiras, distribuir materiais e quantificar quantos são necessários, organizar os espaços da sala observando os tamanhos e formatos dos objetos, são exemplos de atividades que se encaixam na rotina das crianças de 5 anos e tem como base habilidades matemáticas.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DA MATEMÁTICA

No ambiente escolar o professor é o adulto responsável por atender as necessidades e desejos dos estudantes, é o professor também que através de mediações auxilia a criança a resolver seus conflitos e proporciona situações que favoreçam o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor dos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular orienta que as práticas desenvolvidas devem ser sempre direcionadas nas experiências dos estudantes, e não nas atuações do professor. Isso não significa que o papel do professor foi diminuído, pelo contrário, o professor passa a ter a responsabilidade de ofertar experiências mais abrangentes e significativas, que fujam da prática sistematizada.

O brincar deve fazer parte do cotidiano escolar das crianças pequenas, assim como a interação. São nesses momentos que é possível desenvolver as relações de confiança e afeto, atributos primordiais na construção da aprendizagem.

O professor que atua na Educação Infantil deve ser capaz de intervir e de colaborar no processo de aprendizagem de cada aluno. Além de, ter sensibilidade para compreender individualmente cada aluno, levando em consideração os interesses do grupo. É essencial que o docente aprimore sua escuta para que acolha as demandas dos estudantes de modo que favoreça o desenvolvimento das crianças de forma integral. Como apresentado por Larissa e Jordana:

O professor que atua com os pequenos precisa desenvolver além da escuta sensível, o acolhimento e o cuidado como dimensões indissociáveis da sua prática pedagógica. Assim, a identidade docente vai se formando no fazer cotidiano, nas decisões pedagógicas, na observação dos gestos e falas infantis e na construção de relações baseadas no respeito e na confiança (DALPASQUALE; TIMM, 2026, p. 103).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a pré-história a Matemática existe como fruto da necessidade do homem buscar soluções para situações do dia a dia. A Matemática faz parte das tarefas humanas mais simples e nas mais complexas. Reconhecendo a importância da Matemática em nossas vidas, torna-se primordial explorá-la de maneira adequada com as crianças, inclusive com as crianças pequenas, pois a Matemática promove o desenvolvimento de capacidades formativas de raciocínio.

Partindo dos princípios apresentados na Base Nacional Comum Curricular, as aprendizagens organizadas em campos de experiências, é preciso considerar que a interação é um atributo básico para o desenvolvimento das habilidades que envolvem a matemática.

Ao longo da história foram surgindo grandes estudiosos que contribuíram com o processo de aprendizagem, como Jean Piaget. O biólogo pauta sua teoria na passagem de um estado menor de conhecimento para um estágio mais complexo, que exige constante reorganização de conhecimentos e habilidades adquiridas. A teoria de Piaget alinha-se às habilidades relacionadas à Matemática, pois o

processo de aprender a Matemática se dá em um processo crescente, uma habilidade adquirida torna-se fundamental para aquisição de novas habilidades.

É importante salientar que a prática docente precisa se organizar de forma que atenda às demandas dos estudantes, o aluno deve sempre ser o centro no processo de aprendizagem, professor é o facilitador, àquele que promove oportunidades para que as crianças adquiram novos conhecimentos e potencializem habilidades adquiridas.

As habilidades voltadas para a Matemática devem ser construídas respeitando o ritmo e as necessidades de cada criança, de forma natural, para que assim o raciocínio lógico matemático seja estimulado e a aprendizagem se torne significativa.

REFERÊNCIAS

BACHTCHEN, Danieli; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. **Formação continuada e a implementação da bncc para a educação infantil: interesses e influências subjacentes**. *Linguagens, Educação e Sociedade*, [S. l.], v. 29, n. 60, p. 1–25, 2025. DOI: 10.26694/rles.v29i60.5402. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/5402>. Acesso em: 1 jun. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

DALPASQUALE, Larissa; TIMM, Jordana Wruck. **Identidade e saberes na docência da educação infantil: entre experiências, práticas e a construção do ser professor/a**. *Revista Educação, Direito e Sociedade*, Frederico Westphalen, v. 9, p. 101-117, 2026. DOI: 10.31512/30862531.2025.09.101-117. Disponível em: *Revista Educação, Direito e Sociedade*. Acesso em: 9 jun. 2026.

LOPES, Rosemeire Santos de Deus. **Desenvolvendo o pensamento matemático na educação infantil: da teoria à prática lúdica**. *Revista Primeira Evolução*, v. 1, n. 61, p. 238-243, 2025. Disponível em: *Revista Primeira Evolução*. Acesso em: 26 maio 2026.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

RÊGO, Lílian Andrade do et al. **Concepção interacionista: Piaget e a construção do conhecimento: implicações para a prática educacional e o desenvolvimento cognitivo infantil**. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 10, n. 12, p. 1903-1913, dez. 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17406>. Acesso em: 24 maio 2026.

VIRGULINO, Carina Silvana. **O ensino da matemática na educação infantil**. 2014. Disponível em: [https:// www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-matematicanaeducacao-infantil/119953](https://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-matematicanaeducacao-infantil/119953). Acesso em: 26 maio. 2026.

A INCLUSÃO E SEUS ENTRAVES

INCLUSION AND ITS OBSTACLES



IVONISE MARIA MACIEL SILVEIRA

Graduação em Licenciatura em Pedagogia Plena em Língua Portuguesa pela faculdade do Oeste Paulista (2002); Professora de Educação Infantil e Fundamental I (período matutino) na EMEF PROFESSOR ANTÔNIO DE SAMPAIO – DRE Santo Amaro.

RESUMO

Tratar da inclusão é tratar de dignidade, respeito e socialização plena e irrestrita. Todo e qualquer indivíduo deve ser integrado em todos os meios sociais, independentemente das condições que apresenta, as quais às vezes o limitam, mas não o impossibilitam totalmente e/ou de alguma forma de participar e pertencer. Essa é a visão que, ainda hoje, muitos se recusam a enxergar ou encarar. Por ignorância (desconhecimento) ou falta de empatia, preferem ignorar até mesmo a existência da Pessoa com Deficiência (PcD), suas capacidades, habilidades e aptidões. Quando, na verdade, são pessoas também dotadas de interesses, sonhos e direitos que muitas vezes lhes são negados. Uma deficiência não deve ser uma sentença, um apagamento existencial. É preciso mais maturidade e discernimento social para mudar o que ainda hoje perdura nesse aspecto em questão.

Palavras-chave: Inclusão; Respeito; Acessibilidade; Empatia; Maturidade Social.

ABSTRACT

Addressing inclusion means addressing dignity, respect, and full and unrestricted socialization. Every individual should be integrated into all social environments, regardless of their conditions, which sometimes limit them, but do not completely prevent them from participating and belonging in any way.

This is the vision that many still refuse to see or face today. Out of ignorance or lack of empathy, they prefer to ignore even the existence of People with Disabilities (PwD), their abilities, skills, and aptitudes. When, in fact, they are also people endowed with interests, dreams, and rights that are often denied to them. A disability should not be a sentence, an existential erasure. More maturity and social discernment are needed to change what still persists in this aspect.

Keywords: Inclusion; Respect; Accessibility; Empathy; Social Maturity.

INTRODUÇÃO

O trato da Pessoa com Deficiência (PcD) tem percorrido um caminho longo e difícil enfrentando barreiras muito além das físicas. É uma luta árdua e constante travada com o objetivo de dignificar, incluir e socializar esses indivíduos que, há não muito tempo, eram tratados como “coisas”, animais e tinham como único destino possível, traçado por aqueles que deveriam acolhê-los, a morte. Na visão de Diniz (2007), a deficiência é uma forma particular de opressão social, sendo um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão e denuncia a estrutura social que humilha e segrega o corpo deficiente.

Segundo Pessotti (1984), há registros deixados por Platão (427-399 a. C) e por Aristóteles (384-322 a. C.) apontando que na antiguidade o comportamento de abandono e a morte das pessoas deficientes eram práticas aceitas pela sociedade da época em nome da defesa do equilíbrio e da organização política.

Os estudos sobre deficiência emergiram a partir das décadas de 1970 e 1980, em decorrência de lutas políticas, nos anos 1960 e 1970, das pessoas com deficiência nos Estados Unidos (*Independent Living Movement*), na Inglaterra (*Union of the Physically Impaired against Segregation*) e nos países nórdicos (*Self-advocacy Movement, na Suécia*), primeiro como uma perspectiva histórico-materialista e, após, desde o início dos anos 1990, com a contribuição da epistemologia feminista. (MELLO e NUERNBERG, 2012, p.194).

Em 1992, o dia 03 de dezembro foi instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU) como Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, com o objetivo de destacar assuntos relacionados e conscientizar sobre os benefícios motivados pela inclusão dessas pessoas, fazendo com que a cada ano tenha um tema diferente, escolhido para a ocasião. Entretanto, até chegar a esse marco, houve tempos de negligência, descaso e discriminação; este é um processo em constante percurso. Anteriormente, em 1981, para trazer voz à luta dessa população, ocorreu o Ano da Pessoa com Deficiência, também declarado pela ONU, gerando diversos movimentos, políticas públicas e conquistas, sendo uma delas a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006. Que em seu artigo 1º define que “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial”, e tais barreiras podem dificultar sua plena e efetiva participação na

sociedade em igualdade de condições.

DESENVOLVIMENTO

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX (1926), foi fundado o Instituto Pestalozzi voltado às pessoas com deficiência mental; em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e, em 1945, surgiu o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino, alterada pela Lei nº 5.692/71, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. O Centro Nacional de Educação Especial – CENESP foi criado pelo MEC em 1973, sendo o responsável pela gerência da educação especial no Brasil. A Constituição Federal de 1988 traz como premissa “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV) e, no artigo 205, a educação, como um direito de todos, garantiria o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Já seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, sendo dever do Estado, o oferecimento de atendimento educacional especializado. Com o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, artigo 55, ficou estabelecido que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) também foram fundamentais na formulação das políticas públicas de educação inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial foi publicada em 1994, com padrões homogêneos de participação e aprendizagem. A qual descreve o movimento mundial pela educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação, constituindo um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, com valores indissociáveis, compartilhando a ideia de equidade numa forma de reparar circunstâncias históricas de exclusão dentro e fora da escola, condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p. 19).

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos

educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos". (MEC/SEESP, 2001).

Para Sassaki (1997), inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. (p. 41).

Segundo o autor, esse comportamento oferece o desenvolvimento da autonomia, da formulação de juízo de valor, do poder de decisão e de como agir nas diferentes circunstâncias da vida. Ele ainda conclui que a inclusão social nas escolas (comuns e/ou especiais) devem se reestruturar para acolherem todo espectro da diversidade (pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, e pessoas com outras características atípicas, etc.), o sistema educacional adaptando-se às necessidades.

Brasil (1971), em seu Art. 1, visava proporcionar adequadamente, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais para sua autorrealização, qualificação para o trabalho e integração social.

É importante ressaltar que:

Não se trata apenas de beneficiar-se ou respeitar as leis – sejam elas do Direito Trabalhista, Criminal ou qualquer outro; de votar e ser votado e assim por diante. Trata-se do direito de ser pessoa: ter autonomia, ter liberdade de escolha e ter participação ativa na VIDA (com os limites e as potencialidades). Isso alarga a configuração da cidadania, fazendo com que essa qualidade e estado alcancem todos os planos da condição humana". (AMARAL, 1995, p. 190-191).

Percebe-se com a fala de Amaral que o trato vai mesmo muito além do cumprimento de leis, códigos e/ou decretos e sim da valorização da vida, do indivíduo como um todo. E sim, a escola, com o seu papel fundamental, junto à sociedade, trabalham, desenvolvem e concretizam essa valoração e reconhecimento.

A Educação Especial, sendo parte integrante da Educação, direciona suas ações para o atendimento às especificidades, orienta a identificação de recursos, a organização de redes de apoio, a formação continuada, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. A mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão deve ser contextualizada, pois as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem, exigindo uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão e promover aprendizagem de todos os alunos. De acordo com Marchesi (2004), um projeto educacional só apresentará qualidade se houver uma equipe docente coordenada, com atitudes positivas que facilitam a cooperação entre os professores para trabalharem em um projeto comum, não eximindo deste contexto

uma direção eficaz, que reúna esforços e ajude a resolver problemas. Góes e Laplane (2013) ainda complementam que quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é promovida como um valor na sociedade, mas quando são excludentes, o preconceito fica inserido resultando em futuros conflitos sociais e na competição desumana.

Para Vygotsky (1984), do ponto de vista fisiológico, não existe diferença alguma entre a educação de uma criança deficiente e uma “normal”. O desenvolvimento biológico e o cultural divergem em maior ou menor grau, pois não acontecem ao mesmo tempo como com as demais crianças.

De acordo com o site Agência de Notícias IBGE, no Brasil há 14,4 milhões de pessoas com deficiência (censo 2022) e, dentre elas, 7,9 milhões tinham dificuldade de enxergar, 5,2 milhões de andar ou subir degrau, 2,7 milhões de pegar, abrir ou fechar tampas e 2,6 milhões para ouvir e, deste público, apenas, lamentavelmente, 7,2 % concluíram o ensino superior. Segundo Mazzotta (1996), a fundação do Imperial Instituto deveu-se, em grande parte, a um cego brasileiro, José Alves de Azevedo, que estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, o que despertou o interesse do Ministro do Império ao obter muito sucesso na educação.

Gil (2001, p. 202) destaca que:

...motivação é a força que estimula as pessoas a agir. No passado, acreditava-se que esta força era determinada principalmente pela ação de outras pessoas, como pais, professores ou chefes. Hoje, sabe-se que a motivação tem sempre origem numa necessidade. Assim, cada um de nós dispõe de motivações próprias geradas por necessidades distintas e não se pode, a rigor, afirmar que uma pessoa seja capaz de motivar outra.

A idealização da “Cartilha da Inclusão Escolar: inclusão baseada em evidências científicas” veio a partir do novo paradigma educacional que envolve a inclusão e até por isso com objetivos claros como os de:

1. Disponibilizar recomendações de inclusão escolar comprovadas cientificamente, em toda a diversidade de escolas e salas de aulas brasileiras.
2. Propor recomendações gerais e específicas para crianças com deficiências, transtornos mentais, transtornos específicos de aprendizagem, talentosas e superdotadas.
3. Disponibilizar os princípios e práticas que regem a arte de ensinar baseada em seus conhecimentos atuais na Neurociência da Educação.
4. Apresentar um projeto de escola inclusiva para o novo paradigma de inclusão escolar.
5. Disponibilizar bibliografia científica e outras fontes de informação para aprofundar na temática.

A cartilha ainda pondera que uma escola não exclui outra e, indo por esse mesmo viés, Mittler (2010) destaca que a “pedagogia inclusiva não pode ser algo adicional atrelado à pedagogia existente”, e sim que a “boa pedagogia” venha a ser, oportunamente, boa para todos.

Essa Cartilha tem também como um dos seus objetivos promover "... recomendações objetivas e passíveis de implantação na diversidade da realidade das escolas brasileiras". E assim foi pensado o projeto de escola inclusiva com ações potentes e pertinentes para seu desenvolvimento:

- ✓ **Comprometer:** o compromisso vem a ser o passo inicial nessa missão de inclusão escolar e começa de forma solitária com pais de um aluno, um professor ou outro membro da Comunidade Escolar (CE). Sendo espalhado por meio de troca de ideias, experiências e sonhos, estabelecem-se a missão e os primeiros passos da estratégia.
- ✓ **Auditorar:** levantamento da realidade da inclusão na escola e dos estudantes de alunos com NEE, viabilizando a elaboração de estratégias cada vez mais eficazes de organização e planejamento.
- ✓ **Planejar:** análise das informações obtidas, para início da elaboração de um plano de ações que atenda a realidade da escola e da comunidade. Nessa fase inicial, a estruturação e o sucesso são o que viabilizarão as fases posteriores.
- ✓ **Organizar:** organização com suas regras e funções da equipe da inclusão, a qual deverá ser composta por um coordenador geral eleito pelos seus membros, assim como também representantes do corpo discente e docente, funcionários, pais e diretoria, e aqueles que desejarem.
- ✓ **Capacitar:** mais do que materiais, são necessários recursos fundamentalmente humanos. E sendo assim o processo deve ter início mesmo com apenas um membro, que poderá disseminar os conhecimentos para os demais, gradualmente.
- ✓ **Implantar:** implementação das recomendações no dia a dia da escola. Tendo em mente a elaboração de um plano de desenvolvimento individual (PDI) para cada aluno com NEE.
- ✓ **Monitorar:** monitoração da equipe acompanhando-a objetivamente e a evolução do processo.
- ✓ **Aprimorar:** aprimoramento do processo, na medida em que a equipe de inclusão e a CE amadurecem nesse processo, identificam falhas, ajustam rotas e modificam e/ou adaptam recomendações.

Carvalho (1997) defende que as diferenças individuais não podem ser encaradas como desculpa para a desatenção da escola tão pouco atribuí-las como responsáveis por insucesso e usá-las como justificativas para o não oferecimento de atendimento educacional especializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, e psicose infantil e os com altas habilidades/superdotação (potencial elevado em qualquer uma das áreas intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, isoladas ou combinadas).

A PcD, apesar dos muitos avanços, ainda enfrenta batalhas diárias para sobreviver numa sociedade em que o preconceito e a ignorância acerca do tema prevalecem em algum grau. As políticas públicas e a própria inclusão têm modificado, positivamente, este quadro e essas pessoas estão vivendo com mais dignidade, mas infelizmente ainda há barreiras a serem quebradas, ou melhor, destruídas, em todos os aspectos. Incluir é amar verdadeiramente seu próximo.

A pessoa com deficiência não precisa de olhares julgadores ou de pena, e sim de olhares acolhedores, sempre.

REFERÊNCIAS

ARTIGO DE PERIÓDICO (FORMATO ELETRÔNICO)

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS. **Censo 2022: Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência.** Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43463-censo-2022-brasil-tem-14-4-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso 17 jul. 2025.

ARRUDA, Marco Antonio e Mauro de Almeida, **cartilha de Inclusão Escolar: Inclusão baseada em evidências científicas.** Ribeirão Preto e São Pedro: Instituto Glia, 2004. Disponível em: <<https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-incluisva-91.pdf>>. Acesso 30 set. 2025.

BUENO, Josiane Jocoski; BUENO, Sávio; PORTILHO, Evelise Maria Labatut Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023038, 2023. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17822/16041>>. Acesso 3 out. 2025.

KRÜGER, André Fabiano. **Crianças com Deficiência na Educação Infantil: Caminhos para a Inclusão.** Florianópolis. 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/ivoni/Downloads/CRIAN%C3%87AS%20COM%20DEFICI%C3%8ANCIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>>. Acesso 17 jun. 2025.

MITTLER, Peter; MITTLER Penny. **Rumo à Inclusão.** Manchester University, 2010. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2110/3536-dossie-mittlerp_et al.pdf>. Acesso 17 set. 2025

ARTIGO

AMARAL, Lígia A. **Conhecendo a deficiência** - Em companhia de Hércules. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

FREITAS, Soraia Napoleão. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo.** In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006, p. 161-182.

GIL, Antônio Carlos. **Gestão de Pessoas: Enfoque nos Papéis Profissionais.** São Paulo: Atlas. 2001.

MARCHESI, A & MARTÍN, E. (2004) **Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais.** In COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Gênero e deficiência: interseções e perspectivas.** Estudos Feministas, Florianópolis, v.20, n.3, p. 635-655, 2012.

DECRETOS, LEIS

BRASIL. Casa Civil. (1971). **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso 17 jul. 2025.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Portaria Ministerial nº 555. 2007/Portaria nº 948. 2007. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso 07 jul. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Princípios, Política e Prática em Educação Especial.** 1998. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Declara_o_de_Salamanca_15226886560741_7091.pdf>. Acesso 30 jun. 2025.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL E CÓDIGOS

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Brasília. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso 04 jun. 2025.

LIVRO (UM AUTOR)

DINIZ, Débora. **O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense**, 2007. Coleção Primeiros Passos.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman De (ORGS). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4ª ED 2013.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

INFÂNCIA, BRINCADEIRA E FORMAÇÃO HUMANA

CHILDHOOD, PLAY, AND HUMAN DEVELOPMENT



IZABELA DA SILVA

Formada em Bacharel e Licenciatura Letras Português–Alemão pela Universidade de São Paulo (USP). Coursou Pedagogia no Instituto Singularidades e formação em Alemão como Língua Estrangeira pela VHS–Alemanha e pelo Goethe–Institut. Pós-graduada na área de Psicopedagogia e atualmente cursa Bacharel em História. Possui experiência na área acadêmica e no ensino desde 2018, atuando principalmente nos campos de literatura e língua estrangeira.

RESUMO

Este artigo analisa o brincar como elemento central da formação humana e da constituição da infância. Partindo da metáfora do arranha-céu, compreende-se o desenvolvimento infantil como uma construção progressiva realizada por meio de experiências significativas. O estudo articula contribuições de Walter Benjamin, Philippe Ariès, Colin Heywood, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Miguel Arroyo e Sírío Possenti para discutir o brincar como linguagem, prática cultural, direito da criança e princípio pedagógico. Argumenta-se que a brincadeira favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico, além de possibilitar a elaboração simbólica das experiências vividas. Conclui-se que garantir o direito ao brincar é condição indispensável para a formação integral e para o reconhecimento da infância como etapa singular da existência humana.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Brincar; Formação Humana; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This article analyzes play as a central element in human development and the constitution of childhood. Based on the skyscraper metaphor, child development is understood as a progressive construction shaped through meaningful experiences. The study draws on the contributions of Walter Benjamin,

Philippe Ariès, Colin Heywood, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Miguel Arroyo, and Sírio Possenti to discuss play as a language, a cultural practice, a children's right, and a pedagogical principle. It is argued that play promotes cognitive, emotional, social, and linguistic development, while also enabling the symbolic elaboration of lived experiences. The findings suggest that ensuring the right to play is an essential condition for comprehensive education and for recognizing childhood as a unique and fundamental stage of human existence.

KEYWORDS: Childhood; Play; Human Development; Early Childhood Education; Child Development.

INTRODUÇÃO

Imagine a construção de um grande arranha-céu. Cada bloco representa uma memória, uma experiência, uma descoberta ou um aprendizado. Durante a infância, esses blocos são organizados continuamente por meio das interações que a criança estabelece com o mundo. Entre todas as experiências possíveis, o brincar ocupa posição privilegiada. Por meio dele, a criança explora ambientes, cria hipóteses, desenvolve vínculos e produz significados para a infância.

Apesar de frequentemente associado ao entretenimento, o brincar constitui uma atividade fundamental para o desenvolvimento humano. A brincadeira permite experimentar papéis sociais, elaborar emoções, construir conhecimentos e interpretar a realidade. Dessa forma, ultrapassa a condição de simples passatempo.

Nas últimas décadas, diferentes áreas do conhecimento têm destacado a relevância do brincar. Entretanto, a intensificação das rotinas escolares, a redução dos espaços públicos e as transformações tecnológicas impõem novos desafios à experiência lúdica. Torna-se necessário refletir sobre o lugar da brincadeira na contemporaneidade e sobre sua importância para a infância.

Este artigo busca analisar o brincar como prática formadora, discutindo suas dimensões históricas, cognitivas, sociais e pedagógicas. A proposta é demonstrar que a formação humana se constrói sobre experiências significativas e que a brincadeira constitui um dos principais alicerces desse processo.

A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

A compreensão da infância como uma etapa específica do desenvolvimento humano não é um dado natural ou atemporal, mas sim uma construção histórica e social que se transforma conforme as condições econômicas, culturais e políticas de cada período. Nesse sentido, Philippe Ariès demonstra que a ideia contemporânea de infância como fase distinta da vida adulta não existia nos moldes atuais. O autor afirma que, na sociedade medieval, “a ideia de infância não existia” (ARIÈS, 1981, p. 156), o que

indica que as crianças eram rapidamente integradas ao mundo adulto, participando de suas práticas sociais sem mediações específicas.

Essa afirmação não significa a inexistência biológica da criança, mas a ausência de uma categoria socialmente reconhecida como infância. Como o próprio Ariès (1981) evidencia, “assim que a criança adquiria alguma autonomia física, ela passava a viver entre os adultos” (ARIÈS, 1981, p. 164), o que demonstra a inexistência de um período de proteção e separação simbólica tal como concebido na modernidade. A análise do autor permite compreender que a infância é produzida historicamente, sendo resultado de transformações na sensibilidade social e nas estruturas familiares.

Com a transição para a modernidade, sobretudo a partir dos séculos XVII e XVIII, observa-se uma mudança significativa nesse quadro. As transformações econômicas e sociais decorrentes do capitalismo emergente, da urbanização e da consolidação do Estado moderno contribuíram para a reorganização das relações sociais e para o surgimento de uma nova concepção de infância. Nesse contexto, a criança passa a ser progressivamente vista como um ser em formação, cuja condição exige cuidado, disciplina e educação formal. Ariès (1981) destaca esse processo ao afirmar que “a escola substituiu a aprendizagem prática junto aos adultos como forma dominante de socialização” (ARIÈS, 1981, p. 191), indicando o fortalecimento da instituição escolar como espaço de separação entre o mundo infantil e o adulto.

Esse movimento não apenas redefine o lugar social da criança, mas também inaugura um conjunto de discursos pedagógicos, médicos e psicológicos que passam a organizar a infância em etapas de desenvolvimento. A criança, nesse novo paradigma, deixa de ser vista como um “adulto em miniatura” e passa a ser compreendida como um sujeito em formação, com necessidades próprias e específicas. Contudo, essa construção não ocorre de maneira homogênea nem universal, sendo atravessada por desigualdades sociais e culturais.

É nesse ponto que a contribuição de Colin Heywood se torna fundamental para aprofundar a análise. O autor critica a ideia de uma infância universal ao afirmar que “não existe uma única infância, mas muitas infâncias, moldadas por diferentes contextos sociais e culturais” (HEYWOOD, 2004, p. 23). Essa perspectiva rompe com visões naturalizantes e reforça o caráter histórico e plural da infância, destacando que as experiências infantis variam significativamente de acordo com classe social, gênero, etnia e localização geográfica.

Heywood (2004) ainda enfatiza que “as condições materiais de vida influenciam profundamente o modo como a infância é vivida” (p. 31), o que reforça a ideia de que não há uma infância homogênea, mas experiências profundamente desiguais. Essa leitura é essencial para compreender que a infância não pode ser analisada fora das estruturas sociais que a produzem, sob pena de naturalizar desigualdades historicamente construídas.

A exemplo disso, não se pode comparar a experiência de uma criança que cresce em situação de vulnerabilidade social em uma periferia de São Paulo com a de outra criança da mesma faixa etária que vive em um bairro nobre da mesma cidade. Embora ambas compartilhem o mesmo contexto urbano e etário, suas condições concretas de existência são profundamente distintas. A primeira, frequentemente, está exposta a limitações materiais, acesso restrito a serviços básicos, menor oferta de estímulos culturais e educacionais e, em alguns casos, à necessidade de inserção precoce em atividades produtivas. Já a segunda tende a dispor de amplo suporte familiar e institucional, acesso a escolas de maior qualidade, acompanhamento de tutores e professores particulares, além de recursos médicos, tecnológicos e financeiros que ampliam significativamente suas possibilidades de desenvolvimento.

Nesse sentido, não se trata de afirmar diferenças inatas de capacidade ou desempenho entre essas crianças, mas de reconhecer que os “inputs” sociais, culturais e materiais aos quais cada uma é exposta são profundamente desiguais. Essas diferenças estruturais influenciam diretamente as formas de perceber, interpretar e interagir com o mundo, produzindo trajetórias de desenvolvimento que, embora igualmente humanas e legítimas, são moldadas por oportunidades desiguais. Assim, o que se evidencia não é uma desigualdade natural de competências, mas a produção social de experiências distintas de infância, que condicionam os modos de aprendizagem, expressão e desenvolvimento de cada sujeito.

Essa perspectiva plural da infância permite ampliar a compreensão sobre o brincar enquanto prática social e culturalmente situada. Embora o ato de brincar esteja presente em diferentes sociedades humanas, suas formas de manifestação não são universais nem neutras. Pelo contrário, como destaca Brougère, “o brincar não é uma atividade natural, mas uma construção cultural” (BROUGÈRE, 1998, p. 52), o que evidencia que jogos, brinquedos e práticas lúdicas são atravessados por valores sociais e simbólicos.

Nesse sentido, o brincar deve ser compreendido como uma forma de participação ativa na cultura, na qual a criança não apenas reproduz práticas sociais, mas também interpreta e ressignifica o mundo ao seu redor. Brougère (1998, p. 67) reforça essa ideia ao afirmar que “a brincadeira é um espaço de apropriação simbólica da realidade”, indicando que o lúdico não é apenas recreação, mas também produção de sentido.

Além disso, as condições sociais influenciam diretamente as possibilidades de brincar. Em contextos mais favorecidos, há maior acesso a brinquedos industrializados, espaços seguros e tempo livre, o que amplia as experiências lúdicas. Em contrapartida, em contextos marcados pela pobreza e pela exclusão social, o direito ao brincar pode ser limitado por fatores estruturais como trabalho infantil, ausência de espaços públicos adequados e precariedade material. Nessa direção, Sarmento destaca que “a infância é profundamente marcada pelas desigualdades sociais que atravessam a sociedade” (SARMENTO, 2005, p. 18), evidenciando que o brincar também é atravessado por essas desigualdades.

Dessa forma, compreender a infância como construção social implica reconhecer que o brincar não é apenas uma atividade espontânea, mas um fenômeno histórico, cultural e socialmente condicionado. Ao mesmo tempo, essa compreensão reforça a importância de políticas públicas voltadas à garantia dos direitos da infância, especialmente o direito ao brincar como dimensão essencial do desenvolvimento humano. Afinal, como aponta Brougère (1998), “brincar é uma forma de viver a cultura”, o que reforça seu papel central na constituição subjetiva e social da criança.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO

Walter Benjamin atribui à infância uma potência criadora singular. Para o autor, a criança não se limita a reproduzir a realidade; ela a reinventa continuamente. Os objetos do cotidiano são transformados pela imaginação infantil e suas ideias.

Ao brincar, a criança produz interpretações próprias do mundo. Um galho pode transformar-se em espada, uma caixa pode tornar-se castelo e um lençol pode representar uma floresta encantada. Essas transformações evidenciam a capacidade criativa da infância e demonstram que a brincadeira constitui um sentido.

Benjamin também destaca o valor da experiência. Em uma sociedade marcada pela aceleração e pela racionalização, a infância preserva formas particulares de experimentar o mundo. O brincar permite que a criança estabeleça relações afetivas com objetos, pessoas e espaços, construindo memórias.

A brincadeira funciona como um laboratório simbólico. Nela, medos, desejos, conflitos e expectativas podem ser elaborados de maneira criativa. Ao assumir papéis imaginários, a criança experimenta diferentes perspectivas.

Nesse sentido, o brincar não é apenas preparação para a vida adulta. Ele possui valor em si mesmo. Trata-se de uma forma legítima de estar no mundo, de conhecer e de produzir cultura.

As contribuições de Jean Piaget e Lev Vygotsky ocupam posição central nos estudos sobre desenvolvimento infantil. Embora partam de referenciais distintos, ambos reconhecem a importância da brincadeira para a construção do conhecimento.

Piaget compreende o desenvolvimento como resultado da interação entre o sujeito e o meio. Em sua teoria, o brincar acompanha diferentes estágios do desenvolvimento. Os jogos de exercício predominam nos primeiros anos de vida; posteriormente surgem os jogos simbólicos e, mais tarde, os jogos de regras.

O jogo simbólico possui relevância especial porque permite à criança representar situações ausentes, elaborar experiências e desenvolver a capacidade de abstração. Quando brinca de casinha, escola ou mercado, a criança reorganiza os elementos de forma cognitiva afim de atender sua expectativa.

Vygotsky, por sua vez, enfatiza a dimensão social da aprendizagem. Para ele, as funções psicológicas superiores desenvolvem-se nas interações sociais. A brincadeira cria uma situação imaginária na qual a criança atua além de suas capacidades imediatas, aproximando-se da chamada Zona de Desenvolvimento Proximal.

Durante o brincar, a criança aprende a seguir regras, controlar impulsos e coordenar ações com outras pessoas. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da linguagem da memória e do pensamento abstrato.

As contribuições desses autores convergem ao demonstrar que a brincadeira não é atividade secundária. Ela constitui uma forma complexa de aprendizagem, por meio da qual a criança constrói conhecimentos sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo.

O BRINCAR COMO LINGUAGEM E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

As reflexões de Sírio Possenti sobre ensino e aprendizagem permitem compreender a importância das práticas significativas na construção da linguagem. Segundo o autor, a aprendizagem não ocorre prioritariamente por exercícios mecânicos, mas pela participação em situações reais de uso da língua.

Nesse contexto, as brincadeiras assumem papel relevante. Jogos verbais, cantigas, adivinhas, histórias e atividades de faz de conta criam oportunidades para o desenvolvimento linguístico. Ao participar dessas práticas, a criança amplia vocabulário, desenvolve habilidades argumentativas e aprende diferentes formas.

A linguagem emerge inicialmente nas interações sociais. Antes mesmo da alfabetização, crianças comunicam desejos, sentimentos e interpretações por meio de gestos, expressões corporais e brincadeiras. O brincar funciona como uma linguagem complexa, capaz de transmitir significados e organizar experiências.

As brincadeiras também favorecem o letramento. Quando simulam situações sociais envolvendo listas, bilhetes, placas ou livros, as crianças aproximam-se das funções sociais da escrita. A aprendizagem ocorre de maneira contextualizada.

Além disso, o brincar estimula a criatividade linguística. As crianças inventam palavras, criam narrativas e experimentam diferentes formas de expressão. Esse processo contribui para a formação de sujeitos capazes de utilizar a linguagem de maneira crítica e criativa. Embora o brincar seja reconhecido como direito fundamental, as condições para seu exercício permanecem profundamente desiguais. Milhões de crianças convivem com situações de vulnerabilidade que limitam as oportunidades de desenvolver o brincar na infância.

Questões econômicas, raciais, territoriais e culturais influenciam as experiências infantis. Crianças residentes em contextos de pobreza frequentemente enfrentam escassez de espaços seguros, jornadas de trabalho precoce e acesso restrito a atividades culturais. Ainda assim, encontram formas criativas de transformar objetos cotidianos em brinquedos para corroborar no desenvolvimento.

Reconhecer a existência de múltiplas infâncias é fundamental para evitar generalizações. Cada criança constrói sua trajetória em condições específicas, influenciadas por fatores históricos e sociais e históricos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente reconhece a criança como sujeito de direitos e estabelece a importância do lazer, da convivência comunitária e do desenvolvimento integral. Da mesma forma, documentos internacionais afirmam o brincar como direito indispensável à infância e que deve ser garantido.

Garantir esse direito exige políticas públicas, espaços adequados e ações educativas comprometidas com a valorização da experiência infantil. Defender o brincar significa defender condições para que todas as crianças possam desenvolver plenamente suas potencialidades.

Miguel Arroyo argumenta que a infância deve ser reconhecida como tempo presente e não apenas como preparação para o futuro. Essa perspectiva possui implicações importantes para a organização da escola e das práticas pedagógicas.

Durante muito tempo, a educação infantil foi marcada por modelos centrados na antecipação da escolarização formal. Em muitos casos, a brincadeira foi considerada atividade secundária em comparação à aprendizagem de conteúdo. Contudo, pesquisas contemporâneas demonstram que o brincar constitui elemento estruturante do desenvolvimento infantil, sobretudo na primeira infância.

Uma formação integral exige experiências diversificadas que contemplem aspectos cognitivos, emocionais, corporais, sociais e culturais. Nesse contexto, o brincar não pode ocupar posição marginal. Ele deve ser reconhecido como princípio organizador das práticas educativas e estar no cotidiano infantil.

A escola possui papel fundamental na garantia desse direito. Cabe à instituição oferecer tempos, espaços e materiais que favoreçam experiências lúdicas significativas. Também é necessário reconhecer os saberes que as crianças trazem de seus contextos familiares e comunitários, como explicita Freire em uma de suas obras, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25).

Ao valorizar a cultura lúdica, a escola contribui para a construção de ambientes mais democráticos, participativos e criativos. O brincar fortalece vínculos, amplia possibilidades de aprendizagem e promove o desenvolvimento integral dos estudantes.

As transformações tecnológicas modificaram profundamente as experiências infantis. Jogos digitais, plataformas interativas e dispositivos móveis passaram a integrar o cotidiano de muitas crianças. Essas mudanças não significam o desaparecimento do brincar, mas sua reconfiguração para a criança.

Os ambientes digitais podem favorecer criatividade, resolução de problemas e colaboração. Entretanto, também levantam questões relacionadas ao tempo de exposição às telas, à redução das interações presenciais e à diminuição das experiências corporais que prejudicam diretamente o desenvolvimento infantil.

Outro desafio contemporâneo refere-se à redução do tempo livre. Rotinas excessivamente estruturadas e pressões por desempenho tendem a limitar oportunidades de brincadeira espontânea. Em muitos contextos, a infância torna-se cada vez mais regulada por agendas e expectativas adultas.

Diante desse cenário, torna-se fundamental preservar espaços para experiências lúdicas diversificadas. Brincadeiras ao ar livre, jogos tradicionais, atividades artísticas e recursos digitais podem coexistir de forma equilibrada. O objetivo não é rejeitar as transformações tecnológicas, mas garantir que a infância continue dispondo de oportunidades para explorar, imaginar e criar.

A valorização do brincar representa uma forma de resistência à aceleração da vida contemporânea. Ela reafirma a importância da experiência, da criatividade e da convivência na formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metáfora do arranha-céu permite compreender a formação humana como processo contínuo de construção. Cada experiência vivida durante a infância corresponde a um bloco que sustenta o desenvolvimento futuro. Entre essas experiências, o brincar ocupa lugar central em todo o desenvolvimento infantil.

Ao longo deste artigo, demonstrou-se que a brincadeira favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico. Também se evidenciou que o brincar constitui prática cultural, linguagem e direito fundamental da criança e deve ser garantido, sobretudo na primeira infância.

As contribuições de Benjamin, Ariès, Heywood, Piaget, Vygotsky, Arroyo e Possenti revelam que a infância não pode ser reduzida à preparação para a vida adulta. Trata-se de uma etapa singular da existência, marcada por formas próprias de experimentar o mundo, além de saturar a verdade que a dita “preparação” para a vida adulta acontece no ambiente formativo da infância.

Defender o brincar significa reconhecer a criança como sujeito de direitos e valorizar experiências que contribuem para sua formação integral. Família, escola, Estado e sociedade compartilham a responsabilidade de garantir condições para que todas as crianças possam brincar, imaginar, criar e construir os alicerces de seus próprios arranha-céus de conhecimento e experiência

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARROYO, Miguel. Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1994.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Editora 34, 2009.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HEYWOOD, Colin. Uma história da infância. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de Português na escola. São Paulo: Ática, 2011.
- VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A LITERATURA INFANTIL COMO INCENTIVO AO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



CHILDREN'S LITERATURE AS A STIMULUS FOR LANGUAGE DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

JACKELINE GONÇALVES GOMES

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2020). Professora de Educação Infantil na EMEI Caio Graco da Silva Prado.

RESUMO

Este artigo aborda a literatura infantil como recurso pedagógico essencial ao desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil. Parte-se do pressuposto de que o contato precoce com textos literários amplia o vocabulário, estimula a imaginação, favorece a consciência fonológica e contribui para a formação de leitores proficientes. O objetivo do estudo consiste em analisar as contribuições da literatura infantil para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de zero a cinco anos, identificando práticas pedagógicas que potencializam esse processo. A metodologia adotada é de revisão bibliográfica, fundamentada em autores como Zilberman (2003), Coelho (2000), Abramovich (1997) e Vygotsky (1998), bem como em documentos normativos da Educação Infantil brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular. Os resultados indicam que a mediação docente qualificada, aliada à seleção criteriosa de obras literárias, é determinante para que a criança desenvolva competências comunicativas articuladas com o brincar e as interações sociais. Conclui-se que a literatura infantil, quando integrada de forma intencional à prática pedagógica, representa uma das ferramentas mais potentes para o desenvolvimento integral da linguagem na primeira infância.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Desenvolvimento da Linguagem; Educação Infantil; Mediação Pedagógica; Leitura.

ABSTRACT

This article addresses children's literature as an essential pedagogical resource for language development in early childhood education. It is based on the premise that early exposure to literary texts expands vocabulary, stimulates imagination, fosters phonological awareness, and contributes to the development of proficient readers. The study aims to analyze the contributions of children's literature to the development of oral and written language in children aged zero to five, identifying pedagogical practices that enhance this process. The methodology employed is a literature review based on authors such as Zilberman (2003), Coelho (2000), Abramovich (1997), and Vygotsky (1998), as well as on regulatory documents for Brazilian early childhood education, such as the National Common Curricular Base (BNCC). The results indicate that skilled teacher mediation, combined with the careful selection of literary works, is crucial for children to develop communicative skills integrated with play and social interactions. The study concludes that children's literature, when intentionally integrated into pedagogical practice, represents one of the most powerful tools for the holistic development of language in early childhood.

Keywords: Children's Literature; Language Development; Early Childhood Education; Pedagogical Mediation; Reading.

INTRODUÇÃO

A linguagem constitui um dos pilares fundamentais do desenvolvimento humano, e sua aquisição nos primeiros anos de vida representa um processo complexo, dinâmico e profundamente vinculado às experiências culturais e sociais da criança. No contexto da Educação Infantil, etapa que abrange crianças de zero a cinco anos de idade, o trabalho com a linguagem assume papel central, uma vez que é nesse período que se estabelecem as bases cognitivas, afetivas e comunicativas que sustentarão toda a trajetória escolar. Diante desse panorama, a literatura infantil desponta como um recurso pedagógico de inestimável valor, pois reúne palavra, imagem, ritmo e narrativa, oferecendo à criança experiências linguísticas ricas e significativas.

O objetivo deste trabalho consiste em analisar as contribuições da literatura infantil para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na Educação Infantil, identificando práticas pedagógicas que potencializam esse processo e compreendendo de que maneira a mediação do professor pode ampliar os efeitos da experiência literária sobre as capacidades comunicativas das crianças. Justifica-se a relevância do tema pela crescente evidência científica sobre o papel da literacia emergente na Educação Infantil, bem como pela necessidade de reflexão sobre práticas pedagógicas que efetivamente promovam o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Para alcançar esses objetivos, o presente artigo realizou revisão bibliográfica em obras de referência sobre literatura infantil, aquisição da linguagem e Educação Infantil, fundamentando-se em autores como Zilberman (2003), Coelho (2000), Abramovich (1997) e Vygotsky (1998), bem como nos documentos normativos que regulamentam a primeira etapa da Educação Básica no Brasil. O trabalho está organizado da seguinte forma: inicialmente, discute-se a relação entre linguagem e desenvolvimento infantil; em seguida, analisa-se o papel da literatura infantil nesse processo; posteriormente, são apresentadas práticas pedagógicas voltadas ao uso da literatura na Educação Infantil; e, por fim, são tecidas as considerações finais acerca das reflexões desenvolvidas ao longo do texto.

LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A linguagem é muito mais do que um simples meio de comunicação; ela é o instrumento pelo qual o ser humano organiza o pensamento, constrói conhecimento e se insere na cultura. Vygotsky (1998) já destacava que a linguagem e o pensamento, embora se originem de raízes distintas, entrelaçam-se ao longo do desenvolvimento infantil, tornando-se mutuamente constitutivos. Para esse autor, é por meio da linguagem que a criança internaliza as funções sociais e transforma o externo em interno, o interpessoal em intrapessoal. O desenvolvimento da linguagem não é, portanto, um processo natural e espontâneo: ele é mediado pelas relações sociais e pelos instrumentos culturais disponíveis no ambiente em que a criança vive.

Na Educação Infantil, o desenvolvimento da linguagem se manifesta em diversas dimensões: na ampliação do vocabulário, na capacidade de narrar eventos, na habilidade de compreender e produzir diferentes tipos de texto, na consciência fonológica e na gradual familiarização com a língua escrita. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta a Educação Básica brasileira, reconhece a linguagem como campo de experiências essencial para as crianças pequenas, destacando a importância de práticas que promovam escuta, fala, pensamento e imaginação (BRASIL, 2017).

Segundo Abramovich (1997, p. 17):

É ouvindo histórias que se pode sentir emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos da imaginação!

Essa dimensão afetiva e imaginativa do contato com histórias é determinante para que a criança desenvolva não apenas competências linguísticas, mas também habilidades socioemocionais que

permeiam toda a sua formação. O desenvolvimento da linguagem na infância, portanto, não pode ser compreendido de forma isolada; ele se articula com o brincar, com as interações sociais, com a exploração do ambiente e, de maneira especialmente potente, com as experiências literárias. Essa compreensão ampliada é fundamental para que o professor planeje suas práticas pedagógicas de forma coerente com as necessidades e possibilidades das crianças.

Cabe ainda destacar que, conforme aponta Vygotsky (1998), a zona de desenvolvimento proximal representa o espaço entre aquilo que a criança já é capaz de realizar sozinha e aquilo que ela consegue realizar com o auxílio de um parceiro mais experiente. É nesse espaço que a mediação pedagógica opera, e é nele que a literatura infantil pode exercer seu papel mais transformador: ao apresentar estruturas linguísticas, narrativas e vocabulário que a criança ainda não domina de forma autônoma, mas que pode acessar com o suporte do professor e do grupo.

A LITERATURA INFANTIL: CONCEITO, HISTÓRIA E FUNÇÃO PEDAGÓGICA

A literatura infantil brasileira tem uma trajetória rica e multifacetada. Coelho (2000) situa o surgimento de uma literatura voltada especificamente para crianças no contexto europeu do século XVII, como decorrência das transformações sociais que atribuíram à infância um estatuto próprio. No Brasil, a consolidação desse campo literário ocorre ao longo do século XX, com autores como Monteiro Lobato, que revolucionou a escrita para crianças ao trazer uma linguagem viva, crítica e imaginativa, rompendo com uma tradição moralizante e didatizante que marcava a literatura destinada ao público infantil.

Zilberman (2003) esclarece que a literatura infantil cumpre funções que vão além do entretenimento: ela introduz a criança no universo da cultura escrita, estimula a imaginação, promove a identificação com personagens e situações, e contribui para a formação da identidade. Ao mesmo tempo, é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da linguagem, pois textos literários apresentam estruturas narrativas, vocabulário diversificado, recursos estilísticos e organizações textuais que ampliam significativamente o repertório linguístico da criança.

É importante distinguir a literatura infantil de outras formas de texto didático. Enquanto o texto pedagógico tem como finalidade primeira a transmissão de conteúdos, a obra literária coloca em primeiro plano a experiência estética, o prazer da leitura, a fruição. Essa dimensão estética, longe de ser um luxo ou um acessório, é condição para que a literatura cumpra seu papel formativo: é justamente o encantamento provocado pela narrativa que mantém a criança engajada, motivada a ouvir mais, a perguntar, a narrar, a criar. Coelho (2000) defende que a qualidade estética das obras é critério fundamental na seleção dos acervos para as instituições de Educação Infantil.

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

As pesquisas na área da Linguística Aplicada e da Psicologia do Desenvolvimento têm demonstrado de forma consistente que o contato regular com textos literários na infância produz efeitos significativos sobre o desenvolvimento linguístico. Esses efeitos se manifestam em diferentes dimensões, que merecem ser analisadas separadamente, ainda que na prática se articulem de maneira integrada.

AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO

Uma das contribuições mais imediatas da literatura infantil para o desenvolvimento da linguagem é a ampliação do vocabulário. Textos literários apresentam palavras e expressões que dificilmente aparecem na fala cotidiana das crianças, expondo-as a um repertório lexical mais rico e variado. Pesquisas indicam que crianças com acesso regular à leitura compartilhada apresentam vocabulário significativamente mais amplo do que aquelas sem essa experiência (COELHO, 2000). O vocabulário, por sua vez, é um preditor robusto da compreensão leitora futura e do desempenho escolar de modo geral. A riqueza lexical proporcionada pela literatura infantil não se limita ao aumento do número de palavras conhecidas; ela abrange também a compreensão dos múltiplos sentidos das palavras, das relações semânticas entre elas e dos contextos em que se empregam.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A consciência fonológica, entendida como a capacidade de perceber e manipular os sons da língua, é uma habilidade fundamental para a aquisição da leitura e da escrita. Textos literários ricos em rimas, aliterações, trocadilhos e jogos sonoros, como as parlendas, os poemas e as cantigas de roda, constituem excelentes recursos para o desenvolvimento dessa habilidade. Ao brincar com os sons da língua, a criança desenvolve a percepção de que as palavras são formadas por unidades menores, preparando-se para a compreensão do princípio alfabético. Abramovich (1997) ressalta que a musicalidade da linguagem literária é uma das mais poderosas portas de entrada da criança no mundo da língua escrita.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

A escuta de histórias narradas ou lidas em voz alta promove o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Ao ouvir um texto literário, a criança tem contato com estruturas sintáticas variadas, com diferentes recursos narrativos e com formas de organização do discurso que ampliam sua capacidade de produção oral. Gradativamente, essas estruturas são internalizadas e passam a orientar a própria fala e a produção de narrativas pela criança. Pesquisas longitudinais têm demonstrado que crianças expostas

a práticas regulares de leitura compartilhada apresentam narrativas orais mais coerentes, coesas e elaboradas, com uso de conectivos, marcadores temporais e recursos de coesão textual mais sofisticados.

MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA E ESCRITA

Além das contribuições cognitivas e linguísticas, a literatura infantil desempenha papel fundamental na constituição de uma relação afetiva e positiva com a leitura. Crianças que desde cedo têm experiências prazerosas com livros desenvolvem motivação intrínseca para ler, o que é determinante para a formação de leitores autônomos ao longo da vida. Conforme aponta Zilberman (2003, p. 29), a literatura permite à criança a vivência de situações imaginárias que expandem sua compreensão do mundo e de si mesma. Essa dimensão motivacional é frequentemente negligenciada em abordagens pedagógicas excessivamente instrumentais da leitura, que priorizam as habilidades técnicas em detrimento do prazer e do sentido da experiência literária.

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil, por si só, não garante o desenvolvimento da linguagem; é a mediação do professor que potencializa os efeitos da experiência literária. Vygotsky (1998) fundamenta esse entendimento ao desenvolver o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo o qual a criança é capaz de avançar além de suas capacidades atuais quando conta com o suporte de um parceiro mais experiente. Na Educação Infantil, o professor assume esse papel de mediador, criando suportes que permitem à criança acessar significados e estruturas linguísticas que ainda não domina de forma autônoma.

Entre as práticas pedagógicas mais reconhecidas na literatura especializada destacam-se a leitura em voz alta, a contação de histórias, a roda literária, a exploração de ilustrações e a dramatização. Cada uma dessas práticas mobiliza diferentes habilidades linguísticas e contribui, de formas variadas, para o desenvolvimento da linguagem.

LEITURA EM VOZ ALTA

A leitura em voz alta realizada pelo professor é uma das práticas mais potentes para o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil. Ao ler para as crianças, o professor modela a prosódia, a entonação, o ritmo e a expressividade da língua, oferecendo um modelo linguístico qualificado. Além disso, a leitura compartilhada cria oportunidades para a discussão do texto, a formulação de hipóteses, a antecipação de eventos e a reflexão sobre os significados, processos que

desenvolvem a compreensão leitora e a linguagem oral. O professor enriquece ainda mais essa prática ao fazer pausas estratégicas para perguntas, apontar as ilustrações, relacionar o texto com as experiências das crianças e incentivar a participação ativa do grupo.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A contação de histórias, prática ancestral que antecede a própria escrita, mantém toda a sua potência pedagógica na contemporaneidade. Diferentemente da leitura em voz alta, a contação permite ao narrador maior liberdade expressiva, mobilizando recursos corporais, vocais e dramáticos que tornam a experiência literária ainda mais envolvente para as crianças. Abramovich (1997) ressalta que contar histórias é um ato de amor que vincula afetivamente narrador e ouvinte, criando as condições emocionais para que a aprendizagem ocorra. A contação de histórias favorece, ainda, o desenvolvimento da memória, da sequência narrativa e da capacidade de recontar, competência linguística fundamental na Educação Infantil.

O ACERVO LITERÁRIO É A SELEÇÃO DE OBRAS

A seleção criteriosa das obras literárias é uma responsabilidade pedagógica do professor. Coelho (2000) propõe critérios de adequação das obras à faixa etária das crianças, considerando aspectos como a complexidade do enredo, a extensão do texto, a qualidade das ilustrações e a relevância dos temas abordados. Para as crianças bem pequenas, obras com linguagem rítmica, repetições, onomatopeias e ilustrações expressivas são especialmente adequadas, pois exploram o prazer sensorial e a musicalidade da língua. À proporção que a criança cresce, narrativas mais complexas, com múltiplos personagens e tramas mais elaboradas, podem ser introduzidas progressivamente. A diversidade do acervo é fundamental: obras de diferentes gêneros, culturas e estilos ampliam o repertório das crianças e promovem o respeito à diversidade.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, representa um marco regulatório importante para a Educação Infantil brasileira. O documento organiza as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças em cinco campos de experiências, dentre os quais se destaca o campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação", diretamente relacionado ao desenvolvimento da linguagem e à experiência literária (BRASIL, 2017). Esse campo contempla objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que abrangem desde a expressão oral e a escuta qualificada até a familiarização com a cultura escrita e o contato com diferentes gêneros literários.

A BNCC estabelece que as crianças devem ter oportunidades de conviver com diferentes linguagens, oral, corporal, plástica, escrita e digital, e de se apropriar das práticas culturais associadas à leitura e à escrita. A literatura infantil, nesse contexto, é reconhecida como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, devendo estar presente de forma intencional e sistemática no cotidiano das instituições educativas.

O documento aponta, ainda, a importância de que as crianças sejam expostas a um repertório variado de textos literários, incluindo poemas, contos, fábulas, parlendas, adivinhas e histórias em quadrinhos, de modo a desenvolver a familiaridade com diferentes gêneros textuais e a compreender a diversidade das formas de expressão literária. Essa diversidade é fundamental para ampliar o repertório linguístico e cultural das crianças e para prepará-las para a plena participação na cultura letrada. A BNCC representa, assim, um respaldo normativo importante para as práticas pedagógicas com literatura infantil na Educação Infantil, legitimando e orientando o trabalho dos professores nessa área.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Apesar do reconhecimento da importância da literatura infantil para o desenvolvimento da linguagem, a prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil ainda enfrenta desafios significativos. Entre eles, destaca-se a carência de acervos literários de qualidade nas escolas, especialmente nas instituições públicas de municípios com menores recursos. A formação continuada dos professores é outro aspecto crítico: muitos docentes não tiveram, em sua formação inicial, contato aprofundado com a literatura infantil e com as metodologias de mediação literária, o que limita sua capacidade de explorar plenamente o potencial pedagógico dos textos. A superlotação das turmas e a falta de espaços adequados para a leitura também constituem obstáculos concretos ao trabalho com literatura na Educação Infantil.

A perspectiva de superação desses desafios passa, necessariamente, pela valorização da Educação Infantil como etapa educativa autônoma e relevante, pelo investimento público em acervos e materiais pedagógicos e pela formação continuada de professores em serviço. Programas como o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) representaram avanços importantes nessa direção, ao distribuir obras literárias para as escolas públicas brasileiras, embora sua continuidade não tenha sido garantida ao longo dos anos. A retomada e a ampliação de iniciativas como essa são fundamentais para democratizar o acesso à literatura de qualidade.

Do ponto de vista da prática cotidiana, os professores podem potencializar o trabalho com a literatura infantil mesmo diante das limitações existentes, por meio da diversificação das estratégias de mediação, da criação de cantinhos de leitura aconchegantes e estimulantes, do envolvimento das

famílias nas práticas literárias e do uso criativo de recursos disponíveis, como a narração oral, os fantoches, as dramatizações e as rodas de leitura. O comprometimento do professor com a sua própria formação como leitor é, ademais, condição essencial para a qualidade da mediação literária: professores que leem e que se emocionam com as histórias transmitem às crianças essa paixão de forma muito mais genuína e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso trilhado ao longo deste artigo permitiu evidenciar que a literatura infantil constitui um recurso pedagógico de extraordinária potência para o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil. Os fundamentos teóricos mobilizados, em especial as contribuições de Vygotsky (1998), Zilberman (2003), Coelho (2000) e Abramovich (1997), convergem na compreensão de que a experiência literária, quando mediada de forma qualificada pelo professor, produz efeitos duradouros e significativos sobre o desenvolvimento linguístico, cognitivo e afetivo das crianças.

As análises realizadas demonstraram que a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da linguagem em múltiplas dimensões: amplia o vocabulário, desenvolve a consciência fonológica, promove o desenvolvimento da linguagem oral, estimula a imaginação e constrói motivação intrínseca para a leitura. Esses efeitos não decorrem automaticamente do simples acesso aos livros, mas são potencializados pela mediação intencional do professor, que seleciona obras adequadas, cria estratégias variadas de exploração dos textos e constitui um ambiente favorável à experiência literária.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) ratifica a centralidade da linguagem e da literatura na Educação Infantil, ao reconhecê-las como campos de experiências essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, é fundamental que as políticas educacionais se comprometam com a garantia de acervos literários de qualidade e com a formação continuada de professores, de modo a assegurar que todas as crianças brasileiras tenham acesso às riquezas que a literatura infantil pode oferecer.

Conclui-se, portanto, que investir na literatura infantil na Educação Infantil é investir no desenvolvimento pleno das crianças, na formação de leitores, na construção da cidadania e na valorização da cultura. Que o livro continue sendo, nas mãos dos professores e nas mentes das crianças, uma porta aberta para o mundo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2026.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

A PERSPECTIVA DA REDE MUNICIPAL DE ITAQUAQUECETUBA E AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THE PERSPECTIVE OF THE MUNICIPAL NETWORK OF ITAQUAQUECETUBA AND THE TEACHERS' CONCEPTIONS ON STORYTELLING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

JENIFFER DA SILVA SOUZA

Graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (2025); Pós-Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Centro Universitário Cidade Verde – UniCV (2026); Professora de Educação Infantil no CEI Vila Santa Inês.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir como a prática de contar histórias para turmas da Educação Infantil é trabalhada na rede municipal de Itaquaquecetuba e o que ela significa para a formação das crianças, na visão das professoras dessa escola. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica. A base teórica apoia-se documentos Federais e municipais, além de autores especialistas em contação de histórias, como Zillberman. Os resultados indicam que a contação de histórias constitui um importante elemento cultural para prefeitura e uma estratégia pedagógica significativa. Conclui-se que o município de Itaquaquecetuba entende e incentiva a prática de contação de histórias nas escolas e entende a sua demasiada relevância e que de acordo com os professores da escola usada como base para a pesquisa, para a formação das crianças essa prática significa um grande passo em seu desenvolvimento e sua formação para o mundo.

Palavras-chave: Contação de histórias; educação infantil; BNCC; Itaquaquecetuba

ABSTRACT

This work aims to discuss how the practice of storytelling for Early Childhood Education classes is implemented in the municipal school system of Itaquaquecetuba and what it means for the children's development, from the perspective of the teachers at this school. This is a qualitative research study, based on a literature review. The theoretical basis is supported by Federal and municipal documents, as well as authors specializing in storytelling, such as Zillberman. The results indicate that storytelling constitutes an important cultural element for the municipality and a significant pedagogical strategy. It is concluded that the municipality of Itaquaquecetuba understands and encourages the practice of storytelling in schools and understands its great relevance, and that, according to the teachers of the school used as a basis for the research, this practice represents a great step in the children's development and their preparation for the world.

Keywords: Storytelling; early childhood education; BNCC; Itaquaquecetuba

APRESENTAÇÃO

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa desenvolvida para o Trabalho de Conclusão de Curso realizado na UNIFESP — Universidade Federal de São Paulo, como requisito parcial para a conclusão da graduação em Pedagogia, no campus Guarulhos.

O artigo tem como objetivo geral discutir como a frequente prática de contar histórias para turmas da Educação Infantil é trabalhada na rede municipal de Itaquaquecetuba e o que ela significa para a formação das crianças, na visão das professoras dessa escola.

Trata-se de uma pesquisa realizada em uma pré-escola em que são matriculadas crianças pequenas, de 3 anos a 5 anos e 11 meses. A escola está localizada na periferia do município de Itaquaquecetuba e o público atendido é composto, em sua maioria, por crianças de famílias de baixa renda residentes no bairro.

Anteriormente, a escola era dedicada apenas ao Ensino Fundamental e, somente em 2022, passou a atender exclusivamente a Educação Infantil. Trata-se de uma escola plana, de tamanho médio.

A escola possui dez professores, dos quais três ingressaram na instituição na segunda metade de 2024. A equipe gestora é composta por uma diretora, que também ingressou na segunda metade de 2024, uma vice-diretora e uma coordenadora. Estão matriculadas aproximadamente 250 crianças, e a escola atende nos períodos matutino e vespertino.

As entrevistas foram realizadas de acordo com as normas éticas de pesquisa, garantidas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelas professoras participantes. O documento não apenas comprovou a participação espontânea na pesquisa, mas também assegurou que todas as informações seriam devidamente esclarecidas às participantes, considerando que “o consentimento deve ser obtido pelo entrevistador não só após a informação ter sido passada ao entrevistado, mas também após o esclarecimento, pois esclarecer é muito mais do que simplesmente informar” (JÚNIOR; JÚNIOR, 2011, p. 244).

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, pois foram realizadas entrevistas com professoras das salas de aula. Trata-se de uma pesquisa exploratória, uma vez que busca a descoberta de informações a partir do levantamento de hipóteses. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e a entrevista.

As conversas incluíam aproximadamente vinte perguntas abertas e ocorreram, em sua maioria, na própria escola, com dez professoras efetivas.

Inicialmente será apresentada a Proposta Curricular de Itaquaquecetuba, seguida pelos projetos desenvolvidos pela prefeitura do município, finalizando com as concepções das educadoras sobre a prática da contação de histórias.

PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE ITAQUAQUECETUBA

A Proposta Curricular do município de Itaquaquecetuba, baseada na BNCC e no Currículo Paulista, enfatiza a responsabilidade das instituições educacionais em incentivar a narração de histórias como um componente essencial do processo de ensino. A contação de histórias, além de transmitir valores culturais e sociais, é considerada importante para o desenvolvimento das crianças. Em seguida, será analisado como a Proposta Curricular direciona e respalda essa prática no âmbito educacional.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, Ministério da Educação, 2018), constata-se a presença de referências à contação de histórias na Educação Infantil. Esse documento fundamenta o currículo utilizado nas escolas da rede municipal de Itaquaquecetuba.

Para essa primeira etapa da Educação Básica, os eixos estruturantes são brincar e interagir, sendo assegurados os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. O currículo da Educação Infantil é dividido em cinco campos de experiências, os quais possuem seus próprios objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Observa-se que há diversas citações no documento sobre a importância da contação de histórias. No direito “Explorar”, destaca-se:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, **histórias**, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (ITAQUAQUECETUBA, 2023, p.72)

No campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, consta:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na **escuta de histórias**, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (ITAQUAQUECETUBA, 2023, p.73)

Desse modo, desde o primeiro documento norteador, observa-se uma importância significativa atribuída a essa prática. A seguir, serão apresentados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento direcionados às crianças pequenas da pré-escola no que se refere à contação de histórias.

No Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”: “(EI03CG02): Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e **reconto de histórias**, atividades artísticas, entre outras possibilidades.” (ITAQUAQUECETUBA, 2023, p.76). A criança deve encenar, expressar-se corporalmente, interpretar a história ao realizar um reconto e moderar o próprio corpo durante o momento da escuta, compreendendo a hora de interagir e a hora de assistir.

No Campo de Experiências “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”: “(EI03EF04): **Recontar histórias ouvidas** e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.” (ITAQUAQUECETUBA, 2023, p.81). O aluno deve participar ativamente do processo de construção da narrativa, não sendo apenas observador, mas também participante e protagonista. (EI03EF05): **Recontar histórias ouvidas** para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.” (ITAQUAQUECETUBA, 2023, p.81). A criança deve saber organizar e sequenciar uma história, aprendizagem que será desenvolvida a partir do contato com narrativas estruturadas e sequenciais. (EI03EF06): **Produzir suas próprias histórias orais** e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.” (ITAQUAQUECETUBA, 2023, p.81). O aluno não deve apenas reproduzir histórias ouvidas, mas também tornar-se autor delas, desenvolvendo autonomia e autoestima.

Levando isso em consideração, a Proposta Curricular de Itaquaquecetuba, desenvolvida pela SEMECTI (Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação), também aborda, em seus aspectos norteadores, a organização do tempo, do espaço e dos materiais na Educação Infantil. No tópico “Tempo”, apresenta a seguinte questão: “Há momentos para apreciação de livros, rodas de conversa, contação de histórias, canções e uso do imaginário?” (ITAQUAQUECETUBA, 2023, p.60).

De acordo com a BNCC: “As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (BRASIL, 2018, p. 42).

Portanto, a prática de contar histórias não é apresentada apenas como algo facultativo, destinado somente aos professores que possuem maior interesse pela atividade. Também não deve ser considerada apenas uma brincadeira ou atividade recreativa sem intencionalidade pedagógica. Pelo contrário, trata-se de um método intencional de ensino.

PROJETOS PARADA DA LEITURA E ESTANTE MÁGICA

Como evidência da preocupação do município em promover momentos de contação de histórias na Educação Infantil, foi iniciado o projeto “Parada da Leitura”, desenvolvido pela rede municipal de

Itaquaquecetuba. Nesse projeto, todas as unidades escolares da rede precisam realizar, obrigatoriamente, pelo menos uma vez por mês, uma atividade de contação de histórias com as turmas.

A cada mês, a história trabalhada gira em torno de um tema específico. Em agosto, por exemplo, em conscientização ao Agosto Indígena, um representante indígena foi à escola para falar sobre sua cultura e contar a “Lenda da Mandioca”. Em março, um convidado realizou uma contação de história voltada à conscientização sobre a dengue.

No mês de novembro, em referência à Consciência Negra, foi apresentada às crianças a história “Tudo Bem Ser Diferente”, escrito por Todd Parr.

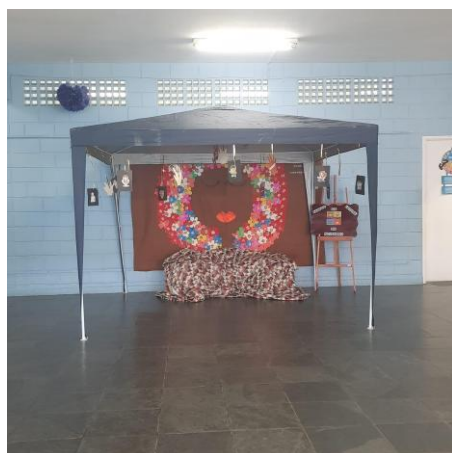
Figura 8: Cartaz da Parada da Leitura de novembro, história “Tudo bem ser diferente”, de Todd Parr



Fonte: Acervo pessoal, 2024

A escola costuma criar cenários, montar tendas, organizar rodas e preparar espaços para que as crianças possam sentar-se e participar da atividade. Em alguns momentos, a história é lida; em outros, é contada oralmente ou até projetada. Essa organização do ambiente demonstra uma tentativa de transformar a contação de histórias em uma experiência coletiva e significativa para as crianças.

Figura 9: Ambiente da Parada da Leitura de Novembro, Consciência Negra



Fonte: Acervo pessoal, 2024

Atualmente, as atividades acontecem dessa forma: todas as crianças, ou grupos de turmas, reúnem-se no pátio da escola para esse momento coletivo. Entretanto, uma das professoras entrevistadas relatou que o projeto era realizado inicialmente com cada professora sendo responsável

por contar uma história para as diferentes turmas da escola, possibilitando que as crianças tivessem contato com diversos estilos de narração e diferentes mediadoras da leitura. Ao longo de toda a semana, os alunos participaram de momentos de escuta de histórias contadas por professoras distintas, ampliando suas experiências literárias. E apenas no último dia, todas as turmas eram reunidas no pátio e uma professora contava para a escola inteira.

Dessa forma, o projeto busca desenvolver o comportamento leitor das crianças, além de aproximá-las do universo da leitura. Considerando que cada mês apresenta um tema específico, a proposta também diversifica metodologias, amplia repertórios e possibilita que as crianças tenham contato com diferentes vozes e experiências, inclusive de pessoas externas ao ambiente escolar.

Outro projeto de grande relevância apresentado pelas professoras foi o “Estante Mágica”, trazido por uma coordenadora de anos anteriores. O projeto consistia na criação de livros com histórias e ilustrações autorais das próprias crianças.

Algumas professoras solicitaram que os alunos contassem uma história e produzissem um desenho. Em seguida, o texto e a imagem eram enviados para a plataforma, permitindo a impressão do livro. Outras docentes optaram pela elaboração de histórias coletivas com a turma, utilizando os desenhos das crianças para compor a produção final. Cada professora realizava o projeto da maneira que considerava mais adequada para sua turma.

Considerar a criança como autora de histórias também contribui pedagogicamente para o trabalho docente, pois, por meio das narrativas criadas, o professor consegue perceber aspectos da realidade e do contexto vivido pelos alunos. Segundo Regina Zilberman:

Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (2003, p.25)

Porém, para algumas professoras, apesar de uma ótima experiência, também foi algo muito desgastante, pois, por ser final de ano, havia outras demandas para finalizar.

Esse tipo de projeto contribui para a aproximação das crianças com as histórias, pois geralmente são ouvintes passivos ou ativos, e através de experiências como essas, eles se tornam os próprios criadores, e começam a reconhecer sua criatividade, o que contribui para a formação de sua personalidade.

Portanto, esses dois projetos foram evidências da conscientização da Rede e de determinadas gestões sobre a importância de histórias na vida das crianças. Ocorrer esse tipo de evento na escola, destaca a relação entre a sala de aula e a literatura. Para Zilberman (2003) essa relação traz um ponto em comum: “a natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão

voltadas à formação do indivíduo o qual se dirigem” (p.25).

CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES

Algumas professoras da escola afirmaram de maneira enfática que realizam a contação de histórias principalmente por apreciarem a prática. Em consonância com essa perspectiva, uma das docentes declarou que, além do gosto pessoal, reconhece a atividade como um importante instrumento de ensino. Uma professora destacou que, por meio das histórias associadas às rodas de conversa, é possível promover aprendizagens de forma mais significativa e eficaz, razão pela qual sente satisfação ao desenvolver essa prática pedagógica.

Por outro lado, outras professoras apontaram como principal motivação a relevância pedagógica da contação de histórias. Para essas educadoras, a atividade ultrapassa interesses individuais, sendo compreendida como um recurso essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse contexto, uma das docentes relatou que não teve contato significativo com a leitura durante a infância e, por essa razão, busca proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolver o hábito leitor, a fim de que possam experimentar prazer na leitura e evitar as dificuldades enfrentadas por ela. Outra professora defendeu a importância da prática ao afirmar que muitas pessoas se encontram em situação de analfabetismo funcional, uma vez que conseguem ler, mas não compreendem o conteúdo lido. Tal posicionamento evidencia a preocupação da educadora em utilizar a contação de histórias como um primeiro passo para o desenvolvimento da leitura compreensiva desde a infância.

Além disso, algumas professoras ressaltaram que realizam a atividade por reconhecerem sua importância no contexto educacional. Uma delas afirmou tratar-se de uma prática indispensável, embora não demonstre grande entusiasmo em realizá-la. A docente reconhece a necessidade da contação de histórias, mesmo não sendo uma atividade de sua preferência.

Em contrapartida, para outras professoras da escola, a realização da contação de histórias é percebida mais como uma obrigação profissional. Uma das docentes afirmou que realiza a atividade apenas porque ela é exigida, evitando-a sempre que possível em razão de dificuldades relacionadas ao uso constante da voz, o que impacta sua saúde. De maneira semelhante, outra professora relatou que, em determinadas semanas, conta histórias apenas para cumprir o planejamento quinzenal, sem sentir falta da prática quando ela não ocorre.

Apesar dessas diferentes percepções, ambas reconhecem a importância da contação de histórias para o desenvolvimento infantil. Contudo, consideram-na uma atividade que pode ser substituída por outras propostas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, os documentos norteadores do Município de Itaquaquecetuba: Currículo Paulista, BNCC e Proposta Curricular de Itaquaquecetuba constam dados e bases para a ampliação e valorização da prática de leitura, contação e recontação de histórias na Educação Infantil. Fica claro que para um

desenvolvimento holístico da criança, o letramento e a aproximação dos pequenos de livros e histórias são partes fundamentais.

O órgão responsável por distribuir essas informações nas unidades escolas, A Secretaria de Educação do Município de Itaquaquecetuba, também considera o desenvolvimento do comportamento leitor na criança da pré-escola como parte essencial do desenvolvimento integral dos pequenos e para isso cria e incentiva a criação de projetos que abordam a temática leitora nas unidades escolares da rede.

Dessa forma, é notável o impacto desse incentivo nas escolas, pois, de forma voluntária, a escola pesquisada quis iniciar o outro projeto relacionado a contação e escrita de histórias, ou seja, a cultura de letramento na Educação infantil já foi incorporada na escola.

Esses projetos envolvem toda a comunidade escolar, tanto os professores se tornam responsáveis pelo momento de contação, como a comunidade pode ser chamada para vir contar a história nos dias escolhidos. Dessa forma, a relação escola-comunidade se aproxima, o que traz um grande aproveitamento para os alunos.

Os educadores presentes na escola entendem o impacto das práticas de leitura e contação, e muitos se identificam com esses momentos, podendo dramatizar suas histórias e levar as crianças a se encantarem com o mundo da imaginação.

Apesar dos benefícios para a vida escolar das crianças, algumas professoras se sentem desafiadas ao cumprir essas demandas, seja por sobrecarga ou por falta de ligação com a prática leitora. Dessa forma, é necessário que haja um equilíbrio entre as demandas e uma conscientização sobre a importância desses momentos.

Portanto, o município de Itaquaquecetuba entende e incentiva a prática de contação e leitura de histórias nas escolas e entende a sua demasiada relevância. E de acordo com os professores dessa escola usada como base para a pesquisa, para a formação das crianças essa prática significa um grande passo em seu processo de ensino-aprendizagem integral e sua formação para o mundo.

REFERÊNCIAS

- JÚNIOR, Á. F. de B.; JÚNIOR, N. F. **A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos**. Revista Evidência, v. 7, n. 7, 2012.
- ITAQUAQUECETUBA. Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação. **Proposta Curricular Municipal**. Itaquaquecetuba: SEMECTI, 2023. Disponível em: <https://semecti.com.br/storage/documents/2023/08/nucleo-pedagogico-proposta-curricular-municipal.pdf>. Acesso em 25 maio 2026
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global Editora, 2003.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LINGUAGEM, CULTURA E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL



GAMES AND PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: LANGUAGE, CULTURE, AND HOLISTIC DEVELOPMENT

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 analisa a centralidade dos jogos e das brincadeiras na Educação Infantil, compreendendo-os como experiências estruturantes do desenvolvimento integral, da socialização e da produção de cultura pela criança. Parte-se do entendimento de que brincar não constitui atividade acessória, recreativa ou secundária no currículo, mas linguagem própria da infância e forma privilegiada de participação social. O objetivo do estudo é discutir como jogos e brincadeiras podem favorecer a constituição subjetiva, a aprendizagem, a autonomia, a imaginação e as relações entre pares, articulando fundamentos teóricos e implicações pedagógicas para a organização do cotidiano escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Vygotsky, Kishimoto, Brougère, Huizinga, Winnicott e Freire, além de documentos normativos brasileiros, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. A análise evidencia que as práticas lúdicas possuem dimensão cognitiva, afetiva, corporal, ética e cultural, exigindo planejamento docente, escuta sensível e ambientes intencionalmente organizados. Defende-se que o jogo e a brincadeira devem ser compreendidos como direitos das crianças e como princípios curriculares, não como intervalos entre atividades consideradas mais importantes. Conclui-se que a valorização do brincar na Educação Infantil fortalece práticas pedagógicas democráticas, amplia repertórios culturais e reconhece a criança como sujeito histórico, criativo e produtor de sentidos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Jogos; Brincadeiras; Desenvolvimento infantil; Prática pedagógica.

ABSTRACT

This article analyzes the centrality of games and play in early childhood education, understanding them as structuring experiences for integral development, socialization and the production of culture by children. It assumes that play is not an accessory, recreational or secondary activity in the curriculum, but a language of childhood and a privileged form of social participation. The aim of the study is to discuss how games and play can foster subjectivity, learning, autonomy, imagination and peer relationships, articulating theoretical foundations and pedagogical implications for the organization of school life. Methodologically, it is a bibliographical study based on authors such as Vygotsky, Kishimoto, Brougère, Huizinga, Winnicott and Freire, as well as Brazilian normative documents such as the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and the National Common Curricular Base. The analysis shows that ludic practices have cognitive, affective, bodily, ethical and cultural dimensions, requiring teacher planning, sensitive listening and intentionally organized environments. The article argues that games and play should be understood as children's rights and as curricular principles, not as intervals between supposedly more important activities. It concludes that valuing play in early childhood education strengthens democratic pedagogical practices, broadens cultural repertoires and recognizes children as historical, creative subjects who produce meanings.

Keywords: Early childhood education; Games; Play; Child development; Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre jogos e brincadeiras na Educação Infantil exige superar a interpretação empobrecida que reduz o brincar a mero passatempo, descanso ou recurso utilizado apenas para tornar as atividades escolares mais agradáveis. Essa compreensão, ainda recorrente em muitas instituições, produz uma hierarquia equivocada entre aquilo que seria “atividade séria” e aquilo que seria apenas recreação. Na perspectiva das teorias contemporâneas da infância, tal separação é frágil, pois a criança aprende, comunica-se, elabora conflitos, produz cultura e organiza seu pensamento por meio das experiências lúdicas. A brincadeira, portanto, não ocupa lugar periférico no processo educativo, mas constitui uma das formas mais potentes de relação da criança com o mundo.

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, possui especificidades que impedem sua aproximação automática com modelos escolarizantes centrados na antecipação de conteúdos formais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, o que desloca o planejamento educativo para experiências que respeitem as formas infantis de conhecer, sentir e participar da vida coletiva (Brasil, 2010). Essa formulação não é casual: ela reconhece que a criança pequena não aprende apenas pela instrução verbal ou pela execução de tarefas previamente fechadas, mas pela exploração

do corpo, dos objetos, dos espaços, das narrativas, dos papéis sociais e das relações que estabelece com outras crianças e adultos.

A Base Nacional Comum Curricular reafirma essa perspectiva ao apresentar direitos de aprendizagem e desenvolvimento que incluem conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018). Entre esses direitos, o brincar possui lugar decisivo, pois atravessa todos os campos de experiência e permite articular linguagem, corpo, imaginação, afetividade, pensamento simbólico e participação social. Contudo, a presença do brincar nos documentos normativos não garante sua efetivação no cotidiano escolar. Ainda se observa, em muitas práticas, a substituição da brincadeira livre e simbólica por atividades dirigidas, repetitivas e excessivamente controladas, nas quais a criança apenas executa comandos adultos.

Nesse sentido, discutir jogos e brincadeiras implica analisar a intencionalidade pedagógica. Não se trata de abandonar o planejamento ou defender uma concepção espontaneísta de Educação Infantil, mas de compreender que a ação docente precisa criar condições para que o brincar aconteça com profundidade, diversidade e continuidade. O professor não deve colonizar a brincadeira, retirando dela sua força inventiva, mas também não pode ausentar-se completamente, deixando de observar, registrar, mediar conflitos e ampliar repertórios. A prática pedagógica exige equilíbrio entre intervenção e escuta, organização e abertura, planejamento e disponibilidade diante das criações infantis.

A contribuição de Vygotsky é fundamental para compreender a relevância da brincadeira no desenvolvimento infantil. Para o autor, o faz de conta cria uma situação imaginária na qual a criança passa a agir não apenas de acordo com o que vê, mas segundo significados socialmente construídos, reorganizando sua relação com os objetos e com as regras (Vygotsky, 2007). Ao brincar de casinha, mercado, escola, hospital ou viagem, a criança assume papéis, negocia sentidos, regula condutas e elabora aspectos da vida social. A brincadeira, portanto, não é ausência de regra, mas espaço de construção de regras, combinados, simbolizações e formas complexas de pensamento.

Kishimoto contribui para esse debate ao demonstrar que o jogo, o brinquedo e a brincadeira não são categorias neutras, mas expressões culturais que carregam valores, memórias e formas de sociabilidade (Kishimoto, 2011). Brincar de roda, amarelinha, cabra-cega, pega-pega, construir com blocos, inventar histórias com bonecos ou organizar jogos de percurso são experiências que inserem a criança em tradições culturais ao mesmo tempo em que permitem recriá-las. A criança não apenas recebe a cultura lúdica; ela a modifica, combina elementos, subverte regras e produz novas formas de brincar.

A dimensão cultural do brincar também é analisada por Brougère, para quem a brincadeira deve ser compreendida como prática social aprendida e compartilhada (Brougère, 1998). Essa perspectiva evita naturalizações simplistas, pois evidencia que o modo como as crianças brincam depende dos contextos sociais, dos objetos disponíveis, das interações e das oportunidades oferecidas. Crianças que convivem em ambientes ricos em repertórios lúdicos tendem a ampliar suas possibilidades de criação, enquanto contextos marcados por empobrecimento material, rigidez disciplinar ou ausência de tempo livre restringem a experiência lúdica.

A escola, portanto, precisa assumir responsabilidade ética e pedagógica na defesa do brincar. Essa defesa não pode ser apenas discursiva, pois requer tempo, espaço, materiais, formação docente e reconhecimento institucional. Uma rotina que reserva poucos minutos para brincar, sempre após tarefas consideradas prioritárias, contradiz o próprio fundamento da Educação Infantil. Do mesmo modo, uma sala organizada apenas para controle do corpo infantil, sem áreas de exploração, materiais abertos e possibilidades de movimento, limita a potência formativa dos jogos e das brincadeiras.

Além disso, o brincar possui forte dimensão democrática. Nas brincadeiras, as crianças negociam papéis, disputam ideias, elaboram frustrações, produzem alianças, constroem regras e enfrentam conflitos. Esses processos não são secundários: constituem experiências sociais fundamentais para a formação ética e política da infância. Paulo Freire lembra que a educação não pode se separar da experiência concreta dos sujeitos, pois ensinar exige respeito aos saberes e à leitura de mundo dos educandos (Freire, 1992). Na Educação Infantil, respeitar a leitura de mundo da criança implica reconhecer o brincar como modo legítimo de expressão, investigação e participação.

Diante dessas questões, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância dos jogos e das brincadeiras na Educação Infantil, discutindo seus fundamentos teóricos, suas implicações curriculares e seus desafios na prática pedagógica. Busca-se defender que o brincar não deve ser tratado como ornamento metodológico, mas como eixo estruturante de uma educação comprometida com o desenvolvimento integral, a cultura infantil e a construção de experiências significativas.

JOGOS, BRINCADEIRAS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A relação entre jogos, brincadeiras e desenvolvimento infantil tem sido amplamente discutida por diferentes campos do conhecimento, especialmente pela psicologia, pela educação, pela sociologia da infância e pelos estudos culturais. Embora existam diferenças conceituais entre jogo, brinquedo e brincadeira, essas categorias convergem ao evidenciar que a experiência lúdica mobiliza processos complexos de imaginação, linguagem, corporeidade, socialização e pensamento simbólico. Reduzir o brincar a gasto de energia ou distração significa ignorar sua função estruturante no desenvolvimento da criança.

Em Vygotsky, a brincadeira possui lugar central porque permite à criança operar em um nível de desenvolvimento superior ao que manifesta em outras situações. A situação imaginária cria condições para a emergência de comportamentos regulados por significados e regras, favorecendo a passagem de ações concretas para formas simbólicas de pensamento (Vygotsky, 2007). Quando uma criança transforma um pedaço de madeira em telefone, cavalo ou instrumento musical, ela não apenas fantasia; ela desloca o objeto de sua função imediata e passa a operar com signos, ampliando sua capacidade de abstração.

Essa perspectiva é especialmente relevante para a Educação Infantil, pois demonstra que o brincar não se opõe à aprendizagem. Ao contrário, a brincadeira constitui uma das principais formas pelas quais a criança aprende. O problema surge quando a escola compreende aprendizagem apenas como antecipação da alfabetização, treino gráfico ou memorização de conteúdos. Nessa lógica, o brincar

passa a ser visto como perda de tempo. Trata-se de uma premissa equivocada, pois desconsidera que a construção de funções psicológicas superiores depende de experiências sociais significativas, linguagem, interação e mediação cultural (Vygotsky, 2007).

Winnicott amplia essa análise ao compreender o brincar como espaço potencial, isto é, uma zona intermediária entre a realidade interna e a realidade externa, na qual a criança pode criar, experimentar e elaborar simbolicamente suas experiências (Winnicott, 1975). Essa noção é decisiva para a Educação Infantil, pois permite reconhecer que a brincadeira possui também dimensão emocional. Ao brincar, a criança reorganiza medos, desejos, perdas, conflitos e descobertas. Bonecos, tecidos, caixas, cabanas e cenários imaginários podem funcionar como suportes para a elaboração de experiências subjetivas que ainda não podem ser plenamente verbalizadas.

Huizinga, ao discutir o jogo como elemento da cultura, demonstra que a experiência lúdica não é exclusiva da infância, mas constitui dimensão fundamental da vida humana (Huizinga, 2019). O jogo possui regras, tempo, espaço, tensão, prazer e sentido próprio. Essa perspectiva ajuda a compreender por que as brincadeiras infantis criam mundos provisórios, nos quais as crianças estabelecem códigos, pertencimentos e limites. Mesmo quando parecem caóticas aos olhos adultos, muitas brincadeiras possuem organização interna rigorosa, construída e negociada pelas próprias crianças.

Kishimoto ressalta que o brinquedo é suporte da brincadeira, mas não determina sozinho a experiência lúdica (Kishimoto, 2011). Um mesmo objeto pode assumir múltiplas funções dependendo do contexto, da imaginação e das interações entre crianças. Uma caixa pode ser casa, carro, palco, esconderijo ou tambor. Essa plasticidade evidencia a importância dos materiais não estruturados na Educação Infantil, pois eles ampliam as possibilidades de criação. Quando todos os objetos possuem uso único e finalidade previamente definida, a imaginação tende a ser reduzida.

A cultura lúdica não se desenvolve isoladamente. Brougère afirma que a criança aprende a brincar em contato com outras crianças, adultos, objetos, mídias e tradições culturais (Brougère, 1998). Isso significa que o repertório lúdico precisa ser alimentado. A escola tem papel fundamental ao apresentar brincadeiras tradicionais, jogos cooperativos, cantigas, desafios corporais, brincadeiras de construção, jogos simbólicos e experiências com diferentes materiais. A ausência de intervenção nesse campo pode empobrecer o brincar, sobretudo quando o cotidiano infantil fora da escola está cada vez mais marcado por telas, espaços reduzidos e pouca convivência comunitária.

Piaget também contribui para a compreensão do jogo ao relacioná-lo aos processos de assimilação e acomodação, destacando a presença de jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras em diferentes momentos do desenvolvimento (Piaget, 1975). Embora sua teoria não esgote a complexidade social do brincar, ela ajuda a perceber que as formas lúdicas se transformam ao longo da infância, exigindo propostas adequadas às possibilidades das crianças. Bebês exploram objetos pelo corpo, repetem gestos, experimentam sons e texturas; crianças maiores ampliam o faz de conta, elaboram regras e participam de jogos coletivos com maior complexidade.

A dimensão corporal é igualmente decisiva. Jogos de correr, pular, escalar, equilibrar-se, rolar, esconder-se e perseguir não são apenas atividades motoras; são experiências de percepção espacial,

coragem, autocontrole, cooperação e conhecimento do próprio corpo. A escola que restringe demasiadamente o movimento infantil limita experiências fundamentais de desenvolvimento. A criança pequena aprende com o corpo inteiro, e a organização pedagógica precisa considerar essa característica, evitando rotinas excessivamente sedentárias e disciplinadoras.

No campo da linguagem, as brincadeiras favorecem narrativas, diálogos, combinações, argumentações e ampliação vocabular. No faz de conta, as crianças produzem enredos, negociam papéis, utilizam expressões do cotidiano adulto e reelaboram cenas sociais. Nesse processo, a linguagem oral não é apenas meio de comunicação, mas instrumento de organização do pensamento e de participação no grupo. A intervenção docente pode ampliar essa experiência ao escutar as falas infantis, registrar narrativas, propor novos elementos e valorizar diferentes formas de expressão.

Também é necessário considerar a dimensão ética dos jogos e brincadeiras. Brincar envolve esperar a vez, lidar com frustração, respeitar combinados, negociar conflitos, incluir colegas e reparar ações. Esses aspectos não surgem automaticamente; dependem de mediações sensíveis e consistentes. O professor precisa observar quando uma brincadeira produz exclusões, quando determinados papéis são sempre ocupados pelas mesmas crianças ou quando estereótipos de gênero, raça e deficiência aparecem nas interações. A brincadeira revela a vida social e, por isso, também pode ser espaço de intervenção crítica.

Assim, os fundamentos teóricos demonstram que jogos e brincadeiras possuem densidade formativa. Eles articulam desenvolvimento cognitivo, afetivo, corporal, social e cultural, exigindo da escola uma organização que reconheça sua complexidade. Tratar o brincar como direito e linguagem da infância significa assumir que a Educação Infantil não deve antecipar modelos escolares rígidos, mas construir ambientes nos quais a criança possa explorar, imaginar, conviver e produzir sentidos sobre o mundo.

CURRÍCULO, INTENCIONALIDADE DOCENTE E ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO LÚDICO

A incorporação dos jogos e das brincadeiras ao currículo da Educação Infantil exige compreender que currículo não se limita a uma lista de conteúdos, objetivos ou atividades previamente organizadas. O currículo vivido pelas crianças é composto por tempos, espaços, relações, materiais, gestos, escolhas e oportunidades de participação. Nesse sentido, uma instituição pode afirmar que valoriza o brincar, mas contradizer essa afirmação ao organizar uma rotina apressada, fragmentada e centrada em produtos finais. A análise do cotidiano é, portanto, indispensável para verificar se a brincadeira ocupa lugar estruturante ou apenas decorativo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que as práticas pedagógicas devem ter como eixos as interações e a brincadeira, garantindo experiências que promovam conhecimento de si, do outro, da natureza, da cultura, das linguagens e das relações sociais (Brasil, 2010). Essa orientação impede que o brincar seja tratado como atividade isolada. Ele deve atravessar a organização dos espaços, os projetos, os momentos de cuidado, as propostas artísticas, a leitura de histórias, os jogos corporais, a exploração de materiais e as interações entre crianças.

A BNCC, ao definir campos de experiência, reforça a necessidade de práticas integradas que considerem o modo como a criança aprende. O campo “Corpo, gestos e movimentos” evidencia a importância das experiências corporais; “Traços, sons, cores e formas” amplia as possibilidades expressivas; “Escuta, fala, pensamento e imaginação” reconhece a linguagem e a narrativa; “O eu, o outro e o nós” destaca a convivência; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” abre caminho para investigações do mundo físico e social (Brasil, 2018). Os jogos e as brincadeiras podem articular todos esses campos sem fragmentar a experiência infantil.

A intencionalidade docente, nesse contexto, não significa transformar toda brincadeira em tarefa escolar com objetivo mensurável. Esse é um risco real: sob o pretexto de planejar, o adulto pode capturar a brincadeira e retirar dela sua liberdade criadora. A intencionalidade pedagógica precisa ser compreendida como organização de condições para que experiências significativas ocorram. Planejar o brincar envolve escolher materiais, preparar espaços, garantir tempo, observar interesses, registrar processos, ampliar repertórios e intervir quando necessário, sem converter a criança em executora de roteiros fechados.

A organização dos espaços é um dos elementos mais importantes para a qualidade do brincar. Salas com materiais acessíveis, cantos diversificados, possibilidades de construção, tecidos, bonecos, livros, objetos da vida cotidiana, elementos naturais e materiais não estruturados favorecem a autonomia e a criação. Ao contrário, ambientes visualmente poluídos, rígidos ou organizados apenas para controle limitam a iniciativa infantil. O espaço educa, comunica expectativas e define possibilidades de ação. Por isso, a disposição dos materiais deve ser pensada como parte do currículo.

O tempo também é componente curricular. Brincadeiras complexas exigem continuidade, repetição, aprofundamento e possibilidade de retomada. Quando a rotina interrompe a criança a todo momento, impedindo que uma narrativa se desenvolva, ela limita processos de simbolização e cooperação. Projetos de faz de conta, construções coletivas, jogos de investigação e brincadeiras corporais precisam de tempo real, não apenas de pequenos intervalos residuais. A pressa é uma das grandes inimigas do brincar na Educação Infantil.

A documentação pedagógica pode fortalecer a compreensão do brincar como experiência de aprendizagem. Registrar falas, fotografar processos, anotar hipóteses, observar interações e organizar narrativas pedagógicas permite tornar visível aquilo que muitas vezes passa despercebido aos olhos adultos. Uma torre construída e reconstruída várias vezes pode revelar noções de equilíbrio, persistência, cooperação e planejamento. Uma brincadeira de mercado pode evidenciar linguagem matemática, negociação de papéis, memória social e apropriação de práticas culturais.

Entretanto, a documentação não deve ser confundida com exposição de produtos ou acúmulo de imagens. Documentar o brincar exige olhar interpretativo, fundamentação teórica e respeito à criança. O professor precisa perguntar o que aquela experiência revela sobre o grupo, quais interesses emergem, quais conflitos aparecem, quais repertórios podem ser ampliados e quais intervenções são necessárias. Essa postura aproxima-se da concepção freireana de educação como prática dialógica, pois parte da escuta dos sujeitos e da leitura crítica da realidade (Freire, 1992).

Os jogos de regras também ocupam lugar importante na Educação Infantil, desde que sejam adequados à faixa etária e não utilizados como mecanismo competitivo excludente. Jogos de percurso, memória, encaixe, sequência, construção e cooperação podem favorecer atenção, planejamento, respeito a combinados e pensamento lógico. Contudo, é necessário cuidado para que a lógica da vitória não se sobreponha ao processo. O jogo na infância deve favorecer participação, desafio e prazer, não produzir humilhação, ansiedade ou comparação permanente entre crianças.

As brincadeiras tradicionais merecem atenção especial porque carregam memória cultural e fortalecem vínculos entre gerações. Cantigas, rodas, parlendas, brincadeiras de perseguição, jogos de mão e desafios corporais permitem às crianças acessar repertórios coletivos que ultrapassam o espaço escolar. No entanto, é preciso analisá-las criticamente, pois algumas tradições podem carregar estereótipos ou formas de exclusão. Valorizar a cultura lúdica não significa reproduzi-la sem reflexão, mas recriá-la de modo ético, inclusivo e contextualizado.

A inclusão também deve ser considerada na organização do brincar. Crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou diferentes modos de comunicação têm direito à participação plena nas experiências lúdicas. Isso requer adaptações de materiais, mediações entre pares, múltiplas formas de expressão, acessibilidade espacial e ruptura com a lógica de que a criança só pode brincar se corresponder a um padrão esperado. A brincadeira inclusiva não é aquela em que todos fazem exatamente a mesma coisa, mas aquela em que todos podem participar com sentido, pertencimento e reconhecimento.

Por fim, a articulação entre currículo, intencionalidade docente e cotidiano lúdico exige formação continuada. Muitos professores reconhecem a importância do brincar, mas enfrentam pressões por atividades escolarizantes, cobranças familiares por registros gráficos e falta de condições materiais. A defesa do brincar precisa ser institucional, envolvendo gestão, famílias e políticas públicas. Sem essa sustentação, o professor tende a ficar isolado entre o discurso oficial que valoriza a brincadeira e práticas avaliativas que ainda privilegiam produtos visíveis e rapidamente demonstráveis.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA A VALORIZAÇÃO DO BRINCAR

A valorização dos jogos e das brincadeiras na Educação Infantil enfrenta desafios contemporâneos que ultrapassam a sala de aula. Transformações urbanas, redução de espaços públicos seguros, intensificação do uso de telas, aceleração das rotinas familiares e pressões por desempenho escolar precoce têm alterado profundamente as experiências infantis. Em muitos contextos, a escola torna-se um dos poucos espaços em que a criança pode brincar coletivamente, explorar o corpo, conviver com pares e experimentar materiais diversos. Essa condição amplia a responsabilidade das instituições de Educação Infantil na garantia do direito ao brincar.

Um dos principais riscos atuais é a escolarização precoce. A antecipação de práticas próprias do Ensino Fundamental, como fichas repetitivas, treino de letras e números, longos períodos sentados e avaliações centradas em desempenho individual, pode empobrecer a experiência infantil. Essa

antecipação costuma ser justificada pela ideia de preparação para etapas posteriores, mas ignora que a melhor preparação para a vida escolar não é a redução do brincar, e sim a ampliação de experiências de linguagem, convivência, curiosidade, autonomia e imaginação. A criança que brinca intensamente desenvolve recursos simbólicos importantes para aprendizagens futuras.

Outro desafio refere-se à cultura digital. As tecnologias fazem parte da vida contemporânea e não podem ser simplesmente demonizadas. Contudo, a substituição de experiências corporais, sociais e materiais por consumo passivo de telas pode limitar aspectos fundamentais do brincar. A Educação Infantil precisa oferecer experiências que as telas não substituem: contato com o outro, negociação face a face, exploração sensorial, movimento amplo, manipulação de objetos, construção coletiva e presença corporal. O problema não é a existência da tecnologia, mas sua centralidade quando ocupa o lugar da interação e da experiência concreta.

As desigualdades sociais também atravessam o brincar. Crianças de diferentes classes sociais não têm acesso às mesmas condições de espaço, segurança, tempo e materiais. Algumas vivem em moradias pequenas, bairros com poucos equipamentos públicos ou contextos marcados por violência. Outras têm acesso a brinquedos industrializados, mas pouca convivência com grupos diversos. A escola pode atuar como espaço de democratização da cultura lúdica ao oferecer repertórios variados, materiais acessíveis e experiências coletivas que não dependam do poder aquisitivo das famílias.

A questão de gênero aparece de forma recorrente nas brincadeiras. Meninas e meninos muitas vezes são direcionados a brinquedos, cores, papéis e comportamentos distintos, reproduzindo estereótipos que limitam a liberdade infantil. A escola precisa observar quando meninos são desencorajados a brincar de cuidado ou quando meninas são afastadas de jogos corporais e de construção. Intervir nesse campo não significa impor escolhas, mas ampliar possibilidades, garantindo que todas as crianças possam experimentar diferentes papéis, materiais e modos de expressão sem constrangimento.

As relações étnico-raciais também atravessam o universo lúdico. Bonecas negras ausentes, personagens estereotipados, brincadeiras que ridicularizam cabelos ou tonalidades de pele e exclusões silenciosas revelam que o brincar não está imune às desigualdades sociais. Por isso, a organização de acervos diversos, a seleção crítica de narrativas e a intervenção diante de práticas discriminatórias são indispensáveis. Brincar democraticamente exige que todas as crianças se reconheçam nos materiais e tenham suas identidades valorizadas.

A formação do professor é condição decisiva para enfrentar esses desafios. O educador precisa conhecer teorias do desenvolvimento, estudos da infância, políticas curriculares e práticas de documentação pedagógica, mas também precisa desenvolver sensibilidade para observar o cotidiano. Muitas aprendizagens infantis não aparecem em produtos finais, mas em gestos, escolhas, insistências, narrativas e relações. Sem olhar qualificado, o adulto pode considerar “bagunça” aquilo que é investigação; pode interromper uma construção complexa para impor uma tarefa simples; pode corrigir uma brincadeira sem compreender seu sentido para o grupo.

Entre as possibilidades pedagógicas, destaca-se a criação de contextos investigativos. Em vez de oferecer apenas brinquedos prontos, o professor pode disponibilizar caixas, tecidos, tubos, elementos naturais, blocos, pedras, folhas, tampinhas, painéis, instrumentos sonoros e materiais de largo alcance. Esses recursos favorecem múltiplas combinações e convidam à invenção. A pobreza do material não está em sua simplicidade, mas na ausência de possibilidades. Um objeto aberto pode provocar muito mais pensamento do que um brinquedo altamente estruturado que só permite uma ação.

Outra possibilidade é a organização de projetos lúdicos a partir dos interesses das crianças. Uma brincadeira recorrente de restaurante pode desdobrar-se em pesquisas sobre alimentos, construção de cardápios, exploração de medidas, leitura de histórias, produção de convites, dramatizações e conversas sobre cultura alimentar. Um interesse por animais pode gerar jogos corporais, criação de habitats, exploração de sons, visitas ao entorno e narrativas coletivas. O ponto de partida é a escuta do brincar, não a imposição de temas desconectados da experiência do grupo.

A parceria com as famílias também pode ampliar a cultura lúdica. Convidar familiares a compartilhar brincadeiras de infância, construir brinquedos com materiais simples, registrar memórias e participar de vivências coletivas fortalece vínculos entre escola e comunidade. Essa aproximação, no entanto, precisa evitar discursos culpabilizadores. Muitas famílias enfrentam jornadas intensas de trabalho e condições limitadas de tempo e espaço. A escola deve dialogar, não transferir responsabilidades de forma moralizante.

A avaliação na Educação Infantil precisa acompanhar essa concepção. Avaliar o brincar não significa medir desempenho em jogos ou classificar crianças como mais ou menos desenvolvidas. Significa observar processos, acompanhar avanços, compreender interesses, identificar necessidades de intervenção e reorganizar o planejamento. Relatórios, registros narrativos, portfólios e documentação pedagógica podem evidenciar a riqueza das experiências lúdicas sem reduzir a criança a indicadores rígidos.

Portanto, a valorização dos jogos e das brincadeiras exige uma mudança de paradigma. O brincar não é concessão, prêmio ou pausa; é direito, linguagem e princípio pedagógico. Defender essa perspectiva significa enfrentar práticas escolarizantes, desigualdades sociais, estereótipos e rotinas apressadas. Significa, sobretudo, reconhecer a criança como sujeito competente, criativo e produtor de cultura. Uma Educação Infantil que leva o brincar a sério não diminui sua responsabilidade educativa; ao contrário, assume sua função mais profunda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidenciou que os jogos e as brincadeiras constituem experiências centrais na Educação Infantil, não podendo ser reduzidos a momentos de descanso, entretenimento ou complementação metodológica. O brincar é uma linguagem da infância, uma forma de participação social e um eixo estruturante do desenvolvimento integral. Por meio dele, a criança elabora experiências, constrói vínculos, amplia repertórios culturais, organiza o pensamento, experimenta papéis sociais e produz sentidos sobre si mesma e sobre o mundo.

Ao longo do artigo, verificou-se que a defesa do brincar exige intencionalidade pedagógica e compromisso institucional. Não basta afirmar que a brincadeira é importante; é necessário garantir tempo, espaço, materiais, escuta, mediação e documentação. A prática docente precisa equilibrar planejamento e abertura, intervenção e liberdade, cuidado e desafio, reconhecendo que as aprendizagens infantis frequentemente se manifestam em processos que não cabem em produtos padronizados.

Também se observou que o brincar é atravessado por questões sociais, culturais, econômicas, raciais, de gênero e de inclusão. Por isso, a escola precisa assumir postura crítica diante das brincadeiras, ampliando possibilidades de participação e enfrentando práticas excludentes. Valorizar o brincar não significa romantizar todas as interações infantis, mas compreender que elas revelam aspectos da vida social e podem ser transformadas por mediações sensíveis e éticas.

Conclui-se que jogos e brincadeiras devem ocupar lugar estruturante no currículo da Educação Infantil. Quando a escola reconhece o brincar como direito e como experiência de aprendizagem, ela fortalece uma pedagogia mais democrática, respeitosa e coerente com as especificidades da infância. Essa perspectiva contribui para formar crianças mais autônomas, criativas, cooperativas e capazes de participar ativamente da vida coletiva.

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.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E DESAFIOS

INCLUSIVE EDUCATION: ADVANCES AND CHALLENGES



JULIANA FEIJO DE MELO

Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo – USP (2015); Especialista em Educação Inclusiva com Ênfase em Autismo pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (2023); Professor de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo, no CEI Vila Santa Inês.

RESUMO

Este artigo se propõe a realizar uma reflexão sobre os avanços e desafios que encontramos em relação à Educação Inclusiva, considerando aspectos relevantes sobre esta temática, como marcos legais e históricos em busca de sistema educacional inclusivo manifestado em prol do direito de todos a uma educação de qualidade. Nas últimas décadas, intensificaram-se os debates em torno da construção de um sistema educacional inclusivo, envolvendo dimensões políticas, culturais, sociais e pedagógicas, em defesa do direito de todos a uma educação de qualidade. Nesse contexto, o presente estudo tem como tema central analisar a trajetória histórica da educação inclusiva no Brasil até a atualidade, com o objetivo de discutir os avanços legais e pedagógicos que vêm contribuindo para a ampliação desse cenário, bem como os desafios que permeiam a implementação da educação inclusiva na prática. Para a realização deste estudo, a metodologia de pesquisa utilizada é de natureza bibliográfica, fundamentada em autores como Januzzi (1992), Mantoan (2003) e Mendes (1999). As leituras realizadas indicam que os avanços legais contribuíram para o aumento do acesso das pessoas com deficiência às escolas, porém, ainda persistem muitos desafios para que esta inclusão se efetive e sejam minimizadas as barreiras pedagógicas no atendimento de cada indivíduo.

Palavras-chave: Escola; Educação Inclusiva; Deficiência.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the advances and challenges we encounter in relation to Inclusive Education, considering relevant aspects of this theme, such as legal and historical milestones in the pursuit of an inclusive educational system manifested in favor of everyone's right to a quality education. In recent decades, debates have intensified around the construction of an inclusive educational system, involving political, cultural, social, and pedagogical dimensions, in defense of everyone's right to a quality education. In this context, the present study has as its central theme to analyze the historical trajectory of inclusive education in Brazil to the present day, with the objective of discussing the legal and pedagogical advances that have contributed to the expansion of this scenario, as well as the challenges that permeate the implementation of inclusive education in practice. For this study, the research methodology used is bibliographic in nature, based on authors such as Januzzi (1992), Mantoan (2003), and Mendes (1999). The readings indicate that legal advancements have contributed to increased access to schools for people with disabilities; however, many challenges remain to ensure this inclusion is effective and to minimize pedagogical barriers in serving each individual.

Keywords: School; Inclusive Education; Disability.

INTRODUÇÃO

No contexto escolar, nos deparamos com inúmeras necessidades ou dificuldades de aprendizagem demonstradas por nossos alunos, o que pode demandar o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No Brasil, temos uma trajetória histórica no que se refere a este atendimento, e destacam-se, nesse percurso, importantes marcos presentes na legislação, fundamentais para os avanços alcançados até a atualidade no que se refere à inclusão.

Ao realizar este estudo, objetiva-se refletir sobre algumas legislações que orientam o atendimento educacional especializado, bem como destacar autores que contribuem para as reflexões no âmbito social e político, além dos desafios que permeiam o AEE.

Para a realização deste estudo, a metodologia de pesquisa utilizada é de natureza bibliográfica, fundamentada em autores como Januzzi (1992), Mantoan (2003) e Mendes (1999).

Pode-se compreender que, para a efetivação da educação inclusiva na prática, tornam-se indispensáveis a formação continuada dos professores, a qualidade, a eficiência e a competência da gestão educacional, bem como a disponibilidade de recursos e a oferta de adequada infraestrutura escolar por meio das políticas públicas, uma vez que a inclusão depende do cumprimento das garantias e padrões de qualidade previstos na legislação brasileira.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E DESAFIOS

A trajetória histórica da humanidade é acompanhada por múltiplas manifestações das deficiências, porém, faz pouco tempo que os indivíduos portadores delas têm acesso à escola ou às políticas de educação inclusiva, como o atendimento educacional especializado (AEE).

Entende-se por deficiência toda perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere limitação no desempenho de atividades consideradas habituais ao ser humano. Já a deficiência permanente corresponde àquela que se manifesta ou se estabiliza ao longo do tempo, não permitindo recuperação ou apresentando reduzida possibilidade de alteração, mesmo diante de novos tratamentos. Por sua vez, a incapacidade refere-se à diminuição efetiva e acentuada da capacidade de integração social, demandando a utilização de equipamentos, adaptações, meios ou recursos específicos que possibilitem à pessoa com deficiência comunicar-se, acessar informações e desempenhar funções essenciais ao seu bem-estar e à realização de atividades cotidianas.

Nesse contexto, um marco significativo para a ampliação desse debate foi o impacto provocado pelas duas guerras mundiais, que ocasionaram, de forma lamentável, um expressivo aumento no número de pessoas com deficiências físicas, auditivas e visuais. Tal cenário conferiu maior visibilidade e urgência à temática, demandando do Estado uma atuação mais efetiva como agente responsável pela promoção e garantia de direitos.

No Brasil, até a década de 1950, a Educação Especial ainda recebia pouca atenção no debate público. Somente após a década de 1970 essa temática passou a ganhar maior visibilidade, tornando-se objeto de preocupação governamental por meio da criação de instituições públicas e privadas, de órgãos normativos em âmbito federal e estadual, além da implantação de classes especiais. Tais iniciativas foram influenciadas por experiências norte-americanas e europeias, trazidas por brasileiros que buscaram organizar e desenvolver ações isoladas e particulares voltadas ao atendimento de pessoas com deficiências físicas, intelectuais e sensoriais.

Antes do termo Educação Inclusiva, era utilizado o termo Educação Especial para referir-se ao atendimento de indivíduos com deficiência. Segundo Januzzi (1992, p. 37), a origem da Educação Especial no Brasil ocorreu, sobretudo, em instituições, havendo registros de atendimento em São Paulo desde o século XVII, ainda no período colonial, expandindo-se de forma lenta e gradual. Desse modo, a educação passou a ocupar lugar de atenção e preocupação apenas em determinados momentos históricos e na medida em que os diferentes segmentos sociais dela sentiram necessidade.

O início da Educação Especial no país deu-se em um período marcado pela influência do liberalismo, corrente que sustentava as tendências republicanas e abolicionistas vigentes à época (MAZZOTTA, 1996, p. 85).

Em 1972, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu o Grupo-Tarefa de Educação Especial, que contou com a participação do especialista James Gallagher, convidado a colaborar na elaboração da primeira proposta estruturada para a educação especial no país. Na sequência, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão central responsável pela coordenação dessa modalidade de ensino, vinculado ao próprio MEC. Posteriormente, a instituição passou a denominar-se

Secretaria de Educação Especial (SEESP), mantendo atribuições e estrutura organizacional semelhantes às do órgão antecessor.

O conceito e a compreensão do termo “deficiente” tiveram suas bases formalmente instituídas na Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 9 de dezembro de 1975. De acordo com o artigo 1º da Resolução nº 3447, era considerada “deficiente” toda pessoa que, em decorrência de deficiência congênita ou adquirida, de natureza física ou mental, apresentasse incapacidade total ou parcial para atender, por si própria, às demandas de uma vida pessoal ou social tida como normal.

Posteriormente, em 1980, a Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a definir deficiência como qualquer perda ou anormalidade de uma estrutura ou função de caráter psicológico, fisiológico ou anatômico.

No cenário mundial, a prática da integração social ganhou maior impulso na década de 1980, como reflexo dos movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. No Brasil, esse período também foi marcado por intensas mobilizações sociais protagonizadas por grupos historicamente marginalizados.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) representou importante avanço ao estabelecer, em seu artigo 208, a integração escolar como princípio constitucional, prevendo o atendimento às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Desse modo, consolidou-se o direito de todos à educação, assegurando também o atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Já em meados da década de 1990, intensificaram-se no país os debates em torno de um novo modelo de atendimento educacional, denominado inclusão escolar. Esse paradigma emergiu como contraponto ao modelo integracionista e sua implementação prática passou a suscitar diferentes discussões e controvérsias.

Entretanto, reconhece-se que o trabalho com turmas heterogêneas, capazes de acolher as diferenças, proporciona inúmeros benefícios tanto para estudantes com deficiência quanto para aqueles sem deficiência, na medida em que favorece experiências pautadas na convivência, na cooperação, no respeito mútuo e na valorização das trocas humanas.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) configura um marco relevante nesse cenário ao instituir como fundamentos da República a cidadania, a dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho. Entre seus objetivos fundamentais, sobressai a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, orientada pela promoção do bem de todos, sem quaisquer formas de discriminação.

Nesse sentido, a Carta Magna procura garantir às pessoas com deficiência o pleno acesso à vida em sociedade e ao mundo do trabalho, por meio de dispositivos legais de caráter compensatório e inclusivo. Contudo, a efetivação dessas garantias ainda encontra entraves em diferentes instâncias do poder público e também na iniciativa privada, o que dificulta a consolidação dos direitos legalmente assegurados.

A Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III, artigo 205, dispõe que a educação constitui direito de todos e dever do Estado e da família. No artigo 208, assegura ainda o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Mediante estas garantias constitucionais, as pessoas com necessidades educacionais especiais passam a ser reconhecidas como cidadãs de direitos e deveres no âmbito social. Tal perspectiva evidencia a transição de um modelo assistencialista e médico-pedagógico, centrado no diagnóstico e na classificação, para o paradigma contemporâneo da educação inclusiva.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, ao regulamentar a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, estabeleceu, em seu artigo 3º, definições específicas para os conceitos de deficiência, deficiência permanente e incapacidade.

A Declaração de Salamanca (Brasil, 1997) fortaleceu a concepção de que toda criança tem direito ao acesso à escola regular e à participação no processo de construção da aprendizagem em convivência com outras crianças de sua faixa etária. Mediante esse entendimento, as instituições escolares passaram a assumir a responsabilidade pela matrícula de estudantes com necessidades educacionais especializadas. Contudo, evidencia-se também a necessidade de adequação dos espaços escolares, tanto em sua estrutura física quanto em sua organização pedagógica e funcional, a fim de atender à diversidade presente no ambiente educacional.

O processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especializadas nas classes comuns tem sido amplamente discutido por diversos estudiosos. Entre eles, destaca-se Mantoan (2003, p. 30), que defende uma perspectiva de inclusão plena:

“Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos.” (MANTOAN, 2003, p. 30).

Diante do exposto, compreende-se a urgência da efetivação da Educação Inclusiva, considerando os inúmeros prejuízos decorrentes dos processos de exclusão enfrentados pelos estudantes com necessidades educacionais especializadas. Ainda que as adaptações necessárias demandem tempo, observa-se a existência de respaldo legal para sua implementação, o que indica que essa construção ocorre de maneira progressiva e envolve múltiplos aspectos.

Nesse sentido, a escola precisa romper com o modelo tradicional de sala de aula homogênea e reconhecer a heterogeneidade como elemento constitutivo do processo educativo. A diversidade entre os estudantes favorece a construção do conhecimento, uma vez que cada sujeito traz consigo trajetórias, saberes, experiências e diferentes leituras de mundo, influenciadas por sua cultura e pelo contexto social em que está inserido. Tais conhecimentos devem ser valorizados, estimulados e compartilhados no cotidiano escolar.

O conceito de educação inclusiva não se limita à substituição da educação especial. Sua constituição decorre, em grande medida, das lutas e reivindicações historicamente vinculadas à

educação especial, ao mesmo tempo em que retoma os princípios de uma educação democrática e acessível a todos.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva reconhece que as barreiras de acesso, permanência e aprendizagem no espaço escolar não atingem apenas os estudantes com deficiência, mas também outros grupos historicamente excluídos. Mediante esse entendimento, tal concepção foi se ampliando socialmente: inicialmente relacionada à educação especial, passou posteriormente a defender uma nova visão de escola, comprometida com a inclusão de todos os estudantes, e não apenas daqueles considerados “especiais”.

Desse modo, a educação especial permanece relevante, especialmente no atendimento às especificidades do processo de escolarização das pessoas com deficiência (NUNES et al., 2015).

Em meados da década de 1990, consolidou-se um movimento mundial em direção à construção de sistemas educacionais inclusivos. Diversos países passaram a incorporar em seus ordenamentos jurídicos um conjunto de legislações voltadas à garantia das necessidades e dos direitos de grupos em situação de vulnerabilidade, entre eles as pessoas com deficiência.

Com a inserção do estudante nas classes comuns do ensino regular, ampliaram-se também os espaços de atendimento no ambiente escolar, destacando-se a sala de recursos, na qual o aluno pode permanecer em parte do tempo para receber apoio pedagógico especializado. Contudo, evidencia-se que esses espaços devem dispor de estrutura física adequada às especificidades dos estudantes, materiais pedagógicos apropriados e mobiliário adaptado. Soma-se a isso a necessidade indispensável de formação continuada dos profissionais que atuam nesse contexto.

Ressalta-se, ainda, que não apenas a sala de recursos, mas toda a escola deve estar preparada física, pedagógica e organizacionalmente para atender às diferentes demandas dos estudantes. Sobre as transformações necessárias no espaço escolar, Mantoan (2003, p. 32) afirma:

“A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.” (MANTOAN, 2003, p. 32).

A autora também sustenta que o modelo educacional tradicional favorece processos de segregação, na medida em que não contempla adequadamente as singularidades de cada estudante. Independentemente de possuir ou não alguma deficiência, cada aluno é único e deve ser reconhecido em suas particularidades. Assim, torna-se necessário desenvolver práticas pedagógicas capazes de contemplar todos os sujeitos, sem classificá-los como incapazes.

Diante dessa perspectiva, compreende-se que a inclusão plena defendida por Mantoan ultrapassa os limites da Sala de Recursos Multifuncionais. Mais do que oferecer um espaço específico de apoio, a autora propõe uma escola que, em sua essência, reconheça e valorize a riqueza da diversidade humana em suas múltiplas expressões. Nesse sentido, afirma:

“A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e, se o ensino for,

de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados.” (MANTOAN, 2003, p. 36).

A inclusão escolar ainda se apresenta como um desafio para grande parte das instituições brasileiras. A insuficiência de acesso, a escassez de recursos didáticos inclusivos, as limitações estruturais e as lacunas na formação docente configuram obstáculos recorrentes em muitos espaços escolares, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Entre os diversos desafios relacionados à implementação do Atendimento Educacional Especializado, destacam-se a formulação e a efetivação de políticas públicas que tornem obrigatórias a estruturação e a institucionalização de núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino.

Também se faz necessária a constituição de comissões permanentes responsáveis por acompanhar questões referentes à inclusão e à permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais, atuando como instâncias mediadoras entre as demandas do núcleo de AEE e os recursos que podem ser disponibilizados pela instituição.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento de projetos voltados à formação docente, com ênfase tanto na formação inicial quanto na continuada. Soma-se a isso a necessidade de ampliar parcerias com diferentes cursos e níveis de ensino, bem como de promover a contratação de profissionais especializados, capazes de oferecer atendimento qualificado a esse público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a pesquisa sobre os avanços e desafios da educação inclusiva no Brasil, percebemos que, no âmbito legal, importantes conquistas foram alcançadas. Contudo, torna-se necessário assegurar que os direitos previstos na legislação sejam efetivamente concretizados no cotidiano escolar, uma vez que o poder público ainda enfrenta dificuldades para garantir a democratização do ensino, promovendo o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência.

O principal marco teórico para a efetivação da Educação Inclusiva é a Declaração de Salamanca, mediante a qual a inclusão é compreendida como um processo educacional no qual todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, devem ser escolarizados conjuntamente, na faixa etária adequada, em instituições de ensino regular e com os apoios necessários ao seu desenvolvimento.

Para que a escola realize adequadamente o atendimento educacional especializado (AEE), é fundamental que esteja preparada para acolher este aluno e assegurar seu direito à educação. Considerando que esses alunos integram plenamente o ambiente escolar, devem ter acesso a uma educação igualitária, pautada no respeito às suas diferenças, independentemente de especificidades ou limitações.

Assim, torna-se indispensável o investimento na qualificação dos professores. A formação inicial e continuada de professores ainda se configura como um dos principais desafios para a consolidação de práticas inclusivas, sobretudo diante da complexidade das demandas presentes no contexto escolar contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Desmistificando a inclusão**. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 22, n. 67, p. 59-66, 2005.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. Ministério da Ação Social. **Normas e recomendações internacionais sobre a deficiência**. Brasília, DF: CORDE, 1996.
- BRASIL. Ministério da Ação Social. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1997.
- BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.148, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 3 dez. 2004.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial, 21 de dezembro de 1961.
- BRASIL. **Lei nº 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial, 12 de agosto de 1971.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 1995.
- BRASIL. **Parecer nº 17, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.
- CARVALHO, R. E. **Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva**. Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, n. 7, p. 39-59, maio, 2003.
- CHAUÍ, M. et al. **Política cultural**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- CROCHIK, J. L. **Preconceito: indivíduo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Robe, 1997.
- CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê, 2005.

- D'ANTINO, M. E. F. **Deficiência e a mensagem reveladora da instituição especializada: dimensões imagética e textual**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia)-Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- FREITAG, B.; ROUANET, S. P. **Habermas**. São Paulo: Ática, 1993.
- GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2007. p. 5-35.
- JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1992.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas**. São Paulo; Ed.: Cortez, 1996.
- MENDES, E. G. **A educação inclusiva que queremos**. Re-criação: Revista do CREIA. Corumbá, v. 4, n.º 1, p. 33-44, 1999.
- NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. **Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família**. Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, 2015.

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS AFETIVOS EM SALA DE AULA

THE ROLE OF THE TEACHER IN BUILDING EMOTIONAL BONDS IN THE CLASSROOM



KARINNA SOUZA DE AQUINO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIBAN (2007); Professora de Educação Infantil – na Cei Jardim Macedônia

RESUMO

A afetividade desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, influenciando diretamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Este artigo tem como objetivo analisar o papel do professor na construção de vínculos afetivos em sala de aula, destacando as contribuições da afetividade para a aprendizagem e para a promoção de uma educação humanizada. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada nos estudos de Henri Wallon, Lev Vygotsky e Paulo Freire, autores que evidenciam a importância das relações interpessoais no contexto educacional. Os resultados apontam que a construção de vínculos afetivos positivos favorece a motivação, a participação e o desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. Além disso, observa-se que a atuação do professor como mediador das relações humanas e do conhecimento é essencial para o fortalecimento da confiança, da autonomia e do interesse pela aprendizagem. Conclui-se que a afetividade constitui um elemento indispensável da prática pedagógica, sendo um importante instrumento para a construção de uma educação mais significativa, democrática e humanizada.

Palavras-chave: Afetividade; Ensino e aprendizagem; Relação professor-aluno; Educação humanizada; Prática pedagógica.

ABSTRACT

Affectivity plays a fundamental role in the teaching and learning process, directly influencing the cognitive, emotional, and social development of students. This article aims to analyze the teacher's role in building affective bonds in the classroom, highlighting the contributions of affectivity to learning and to the promotion of a humanized education. The research was developed through a literature review, based on the studies of Henri Wallon, Lev Vygotsky, and Paulo Freire, authors who highlight the importance of interpersonal relationships in the educational context. The results indicate that the construction of positive affective bonds favors motivation, participation, and the integral development of students, contributing to a more welcoming and inclusive school environment. Furthermore, it is observed that the teacher's role as a mediator of human relations and knowledge is essential for strengthening confidence, autonomy, and interest in learning. It is concluded that affectivity constitutes an indispensable element of pedagogical practice, being an important instrument for the construction of a more meaningful, democratic, and humanized education.

Keywords: Affectivity; Teaching and learning; Teacher-student relationship; Humanized education; Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A afetividade é um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental na construção de vínculos afetivos em sala de aula, criando um ambiente acolhedor, respeitoso e favorável à aprendizagem.

A relação entre professor e aluno vai além da transmissão de conteúdo. Quando o educador demonstra interesse, respeito, empatia e atenção às necessidades dos estudantes, contribui para o fortalecimento da confiança e do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar. Esses fatores favorecem a participação dos alunos nas atividades propostas e estimulam sua motivação para aprender.

De acordo com Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, sendo o professor um mediador importante na construção do conhecimento. Dessa forma, a qualidade das relações estabelecidas em sala de aula influencia significativamente o desenvolvimento dos estudantes. Quando existe uma relação afetiva positiva, os alunos sentem-se mais seguros para expressar dúvidas, compartilhar ideias e enfrentar desafios relacionados ao processo de aprendizagem.

Henri Wallon também destaca a importância da afetividade no desenvolvimento humano, afirmando que emoção e cognição estão intimamente relacionadas. Segundo o autor, as experiências afetivas vivenciadas pela criança interferem diretamente na construção de sua personalidade e em seu

desempenho escolar. Assim, o professor deve reconhecer os aspectos emocionais presentes no cotidiano escolar e valorizá-los como parte integrante da prática pedagógica.

A construção de vínculos afetivos pode ocorrer por meio de atitudes simples, como ouvir os alunos com atenção, valorizar suas conquistas, respeitar suas individualidades e promover um clima de cooperação e diálogo. Essas ações fortalecem a autoestima dos estudantes e contribuem para relações mais saudáveis no ambiente escolar.

Dessa maneira, a afetividade não deve ser compreendida como um aspecto secundário da educação, mas como um elemento indispensável para a formação integral dos alunos. O professor, ao estabelecer vínculos afetivos positivos, favorece não apenas o aprendizado dos conteúdos escolares, mas também o desenvolvimento emocional, social e humano dos estudantes, contribuindo para uma educação mais significativa e transformadora.

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS AFETIVOS EM SALA DE AULA

A educação constitui um processo complexo que envolve não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais. Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento humano, sendo o professor um dos principais mediadores das relações estabelecidas no ambiente escolar. Entre os diversos fatores que influenciam a aprendizagem, a afetividade destaca-se como um elemento essencial para a construção de experiências educativas significativas e para o fortalecimento dos vínculos entre educadores e estudantes.

Ao longo da história da educação, diferentes teóricos têm ressaltado a importância das relações afetivas no desenvolvimento e na aprendizagem. Para Wallon (2007), a afetividade e a inteligência constituem dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano, influenciando diretamente a forma como a criança compreende o mundo e estabelece relações com as pessoas ao seu redor. Nessa perspectiva, o ambiente escolar deve favorecer experiências que promovam o acolhimento, o respeito e a valorização das individualidades dos alunos.

Da mesma forma, Vygotsky (2007) defende que o aprendizado ocorre por meio das interações sociais, sendo a mediação realizada pelo professor fundamental para a construção do conhecimento. O autor enfatiza que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está intimamente relacionado às relações estabelecidas no contexto social, evidenciando a relevância de um ambiente escolar pautado na confiança, na cooperação e no diálogo.

Nesse cenário, o professor assume uma função que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos curriculares. Sua atuação envolve a criação de condições favoráveis para que os estudantes se sintam seguros, motivados e valorizados em seu processo de aprendizagem. Segundo Freire (2011), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, disponibilidade para o diálogo e compromisso com a formação humana. Para o autor, a prática educativa deve ser construída com base em relações de respeito mútuo, ética e sensibilidade, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica dos alunos.

A construção de vínculos afetivos em sala de aula torna-se especialmente relevante diante dos desafios contemporâneos enfrentados pela educação, como as dificuldades de aprendizagem, a indisciplina, a exclusão social e os impactos emocionais vivenciados por muitas crianças e adolescentes. Nesse sentido, compreender a influência da afetividade nas relações pedagógicas contribui para o desenvolvimento de práticas mais humanizadas e inclusivas, capazes de atender às necessidades dos estudantes em sua totalidade.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar o papel do professor na construção de vínculos afetivos em sala de aula, destacando a importância das relações interpessoais para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a promoção de uma aprendizagem significativa. Para tanto, serão abordadas contribuições teóricas de autores que discutem a relação entre afetividade e educação, bem como reflexões sobre a prática docente e seus impactos no cotidiano escolar.

CONTRIBUIÇÕES DA AFETIVIDADE PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A afetividade ocupa um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que influencia diretamente a forma como os estudantes se relacionam com o conhecimento, com os colegas e com os professores. No ambiente escolar, as relações afetivas contribuem para a construção de um espaço acolhedor, capaz de favorecer o desenvolvimento integral dos alunos e potencializar a aprendizagem.

Ao longo dos anos, diversos estudiosos destacaram a importância da afetividade no contexto educacional. Henri Wallon (2007) defende que o desenvolvimento humano ocorre pela integração entre aspectos cognitivos, motores e afetivos, sendo impossível separar emoção e aprendizagem. Para o autor, a afetividade está presente em todas as etapas do desenvolvimento da criança, influenciando sua maneira de agir, pensar e interagir com o mundo. Dessa forma, as experiências emocionais vivenciadas no ambiente escolar podem favorecer ou dificultar a construção do conhecimento.

Nessa mesma perspectiva, Vygotsky (2007) compreende a aprendizagem como um processo social, construído por meio das interações estabelecidas entre os indivíduos. O autor destaca que o professor atua como mediador do conhecimento, auxiliando os estudantes na superação de desafios e

na construção de novos saberes. Quando existe uma relação pautada na confiança, no respeito e na valorização do aluno, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo e eficaz.

A afetividade também está presente na obra de Paulo Freire (2011), que compreende a educação como um ato de diálogo, respeito e compromisso com o desenvolvimento humano. Segundo o autor, ensinar não consiste apenas em transmitir conteúdos, mas em criar possibilidades para a construção do conhecimento. Nesse sentido, a prática pedagógica deve estar fundamentada em relações humanas que valorizem a escuta, a empatia e o reconhecimento das experiências dos estudantes.

No cotidiano escolar, a presença da afetividade pode ser observada em diferentes situações, como na forma de acolher os alunos, no incentivo diante das dificuldades, no reconhecimento dos avanços e na valorização das potencialidades individuais. Essas atitudes contribuem para o fortalecimento da autoestima, da autoconfiança e do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar. Quando os estudantes se sentem respeitados e compreendidos, tendem a participar mais ativamente das atividades e a desenvolver uma postura mais positiva em relação à aprendizagem.

Além disso, a afetividade favorece a criação de um clima escolar harmonioso, reduzindo conflitos e fortalecendo as relações interpessoais. Um ambiente baseado no diálogo e na cooperação possibilita que os alunos expressem suas ideias, compartilhem experiências e construam conhecimentos de forma coletiva. Nesse contexto, o professor exerce papel essencial na promoção de relações saudáveis e no desenvolvimento de competências socioemocionais importantes para a formação cidadã.

Diante disso, compreende-se que a afetividade não deve ser vista como um aspecto secundário da prática educativa, mas como um elemento indispensável para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Ao estabelecer vínculos positivos com seus alunos, o professor contribui para a formação de indivíduos mais seguros, participativos e preparados para enfrentar os desafios da vida escolar e social. Assim, a afetividade revela-se uma importante ferramenta pedagógica, capaz de promover não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento humano e social dos estudantes.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADA

A educação humanizada tem ganhado destaque nas discussões educacionais por defender uma formação que considere o estudante em sua totalidade, contemplando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Mais do que transmitir conhecimentos, a escola é chamada a promover o desenvolvimento integral dos indivíduos, formando cidadãos críticos, autônomos e capazes de atuar de maneira consciente na sociedade. Nesse contexto, a construção de relações pautadas no respeito, na empatia e no diálogo torna-se fundamental para a efetivação de uma prática pedagógica humanizada.

Entretanto, a concretização desse modelo educacional enfrenta diversos desafios. Um dos principais refere-se à realidade das escolas, que muitas vezes convivem com turmas numerosas, escassez de recursos pedagógicos, sobrecarga de trabalho docente e dificuldades relacionadas às condições socioeconômicas dos estudantes. Tais fatores podem dificultar a atenção individualizada e a construção de vínculos mais próximos entre professores e alunos, comprometendo a qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar.

Outro desafio está relacionado às demandas emocionais presentes na escola contemporânea. Muitos estudantes enfrentam situações de vulnerabilidade social, conflitos familiares, dificuldades emocionais e problemas de aprendizagem que impactam diretamente seu desempenho acadêmico. Diante dessa realidade, o professor é frequentemente chamado a lidar com questões que ultrapassam os conteúdos curriculares, exigindo sensibilidade, escuta ativa e preparo para acolher as necessidades dos alunos sem perder de vista sua função pedagógica.

Apesar dessas dificuldades, existem inúmeras possibilidades para a construção de uma educação mais humanizada. A valorização da afetividade nas relações pedagógicas constitui uma das principais estratégias para fortalecer o vínculo entre professor e aluno. Quando o educador demonstra interesse genuíno pelo desenvolvimento dos estudantes, cria um ambiente de confiança e segurança que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional.

Paulo Freire (2011) destaca que a educação deve ser fundamentada no diálogo, no respeito e na valorização dos saberes dos educandos. Para o autor, ensinar exige compromisso ético e abertura para compreender o outro em sua singularidade. Nessa perspectiva, a prática pedagógica humanizada reconhece os alunos como sujeitos ativos do processo educativo, promovendo sua participação e autonomia na construção do conhecimento.

Além disso, a implementação de metodologias participativas, projetos interdisciplinares, atividades colaborativas e espaços de escuta contribui para tornar o ambiente escolar mais democrático e acolhedor. Essas ações favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, cooperação, respeito às diferenças e resolução pacífica de conflitos, aspectos essenciais para a convivência em sociedade.

A formação continuada dos professores também representa uma importante possibilidade para o fortalecimento da educação humanizada. Por meio de estudos, reflexões e troca de experiências, os educadores podem ampliar seus conhecimentos sobre práticas inclusivas, gestão das emoções e estratégias de acolhimento, tornando-se mais preparados para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

Dessa forma, embora existam obstáculos significativos para a efetivação de uma educação humanizada, as possibilidades de transformação são igualmente relevantes. Ao priorizar relações baseadas no respeito, na afetividade e no diálogo, a escola contribui para a formação integral dos estudantes, promovendo não apenas a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também o desenvolvimento de valores humanos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

A compreensão da afetividade no contexto educacional tem sido amplamente discutida por diferentes teóricos que reconhecem sua influência no desenvolvimento humano e na construção da aprendizagem. As perspectivas teóricas e práticas educacionais relacionadas à afetividade evidenciam que o processo de ensino e aprendizagem não se restringe à aquisição de conhecimentos, mas envolve também aspectos emocionais, sociais e relacionais que contribuem para a formação integral dos estudantes.

Entre os principais estudiosos que abordam essa temática, destaca-se Henri Wallon, que considera a afetividade um dos elementos centrais do desenvolvimento humano. Para o autor, emoção, cognição e movimento constituem dimensões inseparáveis do processo de aprendizagem. Wallon (2007) afirma que as experiências afetivas influenciam diretamente a forma como a criança se relaciona com o conhecimento, com as pessoas e com o ambiente em que está inserida. Dessa maneira, a escola deve proporcionar situações que favoreçam relações positivas e experiências significativas para os estudantes.

Outra importante contribuição é apresentada por Lev Vygotsky (2007), que compreende o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais. Segundo o autor, a aprendizagem ocorre por meio da mediação realizada por pessoas mais experientes, especialmente os professores. Nesse processo, o vínculo afetivo estabelecido entre educador e educando torna-se um fator relevante para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e para a construção de novos conhecimentos. A relação de confiança e respeito contribui para que os alunos participem ativamente das atividades e enfrentem os desafios da aprendizagem com maior segurança.

Paulo Freire (2011) também oferece importantes reflexões sobre a dimensão afetiva da educação. Para ele, o ato de ensinar exige compromisso, respeito, diálogo e amorosidade. O educador deve reconhecer o aluno como sujeito ativo do processo educativo, valorizando seus saberes, experiências e potencialidades. Freire destaca que uma prática pedagógica fundamentada na escuta e no diálogo fortalece as relações humanas e favorece a construção de uma aprendizagem mais significativa e emancipadora.

No campo das práticas educacionais, essas perspectivas teóricas indicam a necessidade de metodologias que promovam a participação dos estudantes e a valorização das relações interpessoais. Estratégias como trabalhos em grupo, projetos colaborativos, rodas de conversa, atividades lúdicas e práticas inclusivas contribuem para fortalecer os vínculos afetivos e criar um ambiente favorável ao desenvolvimento integral dos alunos.

Além disso, a atuação do professor deve estar pautada na observação sensível das necessidades dos estudantes, considerando suas características individuais, seus ritmos de aprendizagem e suas experiências de vida. A construção de um clima escolar acolhedor e respeitoso favorece a autoestima, a autonomia e o senso de pertencimento, fatores que influenciam positivamente o desempenho acadêmico e a convivência social.

Diante dessas contribuições, percebe-se que as perspectivas teóricas e práticas educacionais convergem para a compreensão de que a afetividade constitui um elemento indispensável no processo educativo. Ao integrar conhecimento, emoção e relações humanas, a escola fortalece sua função social e contribui para a formação de indivíduos mais críticos, participativos e preparados para atuar de forma consciente na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o papel do professor na construção de vínculos afetivos em sala de aula, destacando as contribuições da afetividade para o processo de ensino e aprendizagem e refletindo sobre os desafios e possibilidades para a promoção de uma educação humanizada. A partir dos estudos realizados, foi possível compreender que a afetividade constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes, influenciando não apenas o desempenho acadêmico, mas também os aspectos emocionais, sociais e relacionais envolvidos no processo educativo.

As discussões apresentadas evidenciaram que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando os alunos se sentem acolhidos, respeitados e valorizados em suas individualidades. Nesse contexto, o professor exerce um papel essencial como mediador das relações humanas e do conhecimento, contribuindo para a criação de um ambiente escolar pautado na confiança, no diálogo e na cooperação. A construção de vínculos afetivos positivos favorece o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e da participação dos estudantes, fortalecendo seu interesse e envolvimento nas atividades escolares.

Os estudos de Wallon, Vygotsky e Freire demonstram que a afetividade e a aprendizagem estão profundamente interligadas, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem o aluno em sua totalidade. Assim, uma educação humanizada requer o reconhecimento das necessidades

emocionais dos estudantes e a valorização das relações interpessoais como parte integrante do processo educativo.

Embora existam desafios relacionados às condições de trabalho docente, às demandas emocionais presentes na escola e às desigualdades sociais que afetam o cotidiano escolar, também foram identificadas inúmeras possibilidades para a construção de uma prática pedagógica mais humana e inclusiva. O fortalecimento do diálogo, da escuta sensível, do respeito às diferenças e da formação continuada dos educadores representa caminhos importantes para a consolidação de uma educação comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos.

Conclui-se, portanto, que a afetividade deve ser compreendida como um componente indispensável da ação pedagógica. Mais do que transmitir conhecimentos, educar significa estabelecer relações que promovam o crescimento humano, a cidadania e a formação de sujeitos críticos e participativos. Dessa forma, investir na construção de vínculos afetivos em sala de aula é contribuir para uma educação mais significativa, transformadora e alinhada às necessidades da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- 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.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



INCLUSIVE EDUCATION AND EQUITY: PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR HOLISTIC DEVELOPMENT IN BASIC EDUCATION

LEIA DE OLIVEIRA LIONARDO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Fundação Santo André (2007); Professora de Educação Infantil no CEU CEI São Mateus.

RESUMO

A paralisia cerebral configura-se como um conjunto de alterações neuromotoras que podem impactar o controle dos movimentos, a postura e, em determinadas situações, aspectos relacionados à comunicação e ao processo de aprendizagem. Diante desse cenário, torna-se imprescindível que a escola organize estratégias pedagógicas e estruturais que atendam, de forma adequada, às necessidades específicas desses estudantes, garantindo condições efetivas de participação e desenvolvimento. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar o processo de inclusão escolar de estudantes com paralisia cerebral, enfatizando a relevância das adaptações curriculares, da promoção da acessibilidade e da adoção de práticas pedagógicas inclusivas que contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos. A inserção desses estudantes no contexto escolar representa um dos principais desafios da educação inclusiva na contemporaneidade, sobretudo no que diz respeito à efetivação do direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem significativa no ambiente educacional.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Paralisia Cerebral; Inclusão Escolar; Acessibilidade; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Cerebral palsy is a set of neuromotor impairments that can impact movement control, posture, and, in certain situations, aspects related to communication and the learning process. Given this scenario, it is essential that schools organize pedagogical and structural strategies that adequately meet the specific needs of these students, ensuring effective conditions for participation and development. In this sense, this study aims to analyze the school inclusion process of students with cerebral palsy, emphasizing the relevance of curricular adaptations, the promotion of accessibility, and the adoption of inclusive pedagogical practices that contribute to the students' integral development. The inclusion of these students in the school context represents one of the main challenges of inclusive education in contemporary times, especially regarding the realization of the right to access, permanence, and meaningful learning in the educational environment.

Keywords: Inclusive Education; Cerebral Palsy; School Inclusion; Accessibility; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado, ao longo das últimas décadas, como um dos princípios fundamentais das políticas educacionais contemporâneas, especialmente no que diz respeito à garantia do direito à educação para todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais. Nesse contexto, a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular tem se tornado um tema central nas discussões acadêmicas e pedagógicas, evidenciando a necessidade de transformação das práticas educativas e da organização das instituições escolares. Entre os diversos grupos que demandam atenção no processo de inclusão educacional, destacam-se os estudantes com paralisia cerebral, cujas necessidades específicas exigem adaptações pedagógicas, acessibilidade e práticas educacionais que favoreçam sua participação efetiva no ambiente escolar.

“A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (FREIRE, 1996, p. 67).

A paralisia cerebral é caracterizada por um conjunto de condições neurológicas que afetam o controle dos movimentos e da postura, geralmente resultantes de lesões ou alterações no desenvolvimento do cérebro ainda nas fases iniciais da vida. Essas alterações podem impactar diferentes aspectos do desenvolvimento motor, podendo também estar associadas, em alguns casos, a dificuldades relacionadas à comunicação, à coordenação motora e à aprendizagem. No entanto, é importante destacar que a paralisia cerebral não determina de forma absoluta as capacidades cognitivas do indivíduo, uma vez que muitos estudantes com essa condição apresentam potencial de aprendizagem significativo quando recebem estímulos adequados e oportunidades educacionais apropriadas.

Nesse sentido, a inclusão escolar de estudantes com paralisia cerebral representa um importante avanço na garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. A escola inclusiva busca promover um ambiente no qual todos os estudantes possam aprender juntos, respeitando suas diferenças e valorizando suas potencialidades. Essa perspectiva rompe com modelos educacionais

tradicionais que, por muito tempo, promoveram a segregação de estudantes com deficiência em instituições especializadas ou em espaços separados do ensino regular. A proposta da educação inclusiva, ao contrário, defende a construção de sistemas educacionais capazes de atender à diversidade presente na sociedade, garantindo igualdade de oportunidades e participação plena no processo educativo.

Entretanto, a efetivação da inclusão de estudantes com paralisia cerebral no ambiente escolar ainda enfrenta diversos desafios. Muitas instituições de ensino encontram dificuldades relacionadas à adaptação das práticas pedagógicas, à acessibilidade física e à disponibilidade de recursos educacionais que atendam às necessidades desses estudantes. A presença de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais pode limitar a participação plena dos alunos com deficiência no cotidiano escolar, dificultando o desenvolvimento de suas habilidades e sua integração nas atividades educativas. Dessa forma, torna-se fundamental que a escola desenvolva estratégias capazes de superar essas barreiras e promover um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Entre os aspectos mais relevantes para a inclusão de estudantes com paralisia cerebral está a necessidade de garantir condições adequadas de acessibilidade. A acessibilidade no ambiente escolar envolve não apenas a adaptação dos espaços físicos, como rampas, corrimãos e mobiliário adequado, mas também a disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis e de tecnologias assistivas que favoreçam a participação dos estudantes nas atividades escolares. Esses recursos podem incluir dispositivos de comunicação alternativa, materiais didáticos adaptados, softwares educativos e outras ferramentas que auxiliem no processo de aprendizagem.

Além da acessibilidade física e tecnológica, as adaptações pedagógicas desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão escolar. Os professores precisam desenvolver estratégias de ensino que considerem as particularidades de cada estudante, respeitando seus ritmos de aprendizagem e suas formas de participação nas atividades educativas. A flexibilização curricular, a adaptação de atividades e a utilização de metodologias diversificadas são algumas das práticas que podem contribuir para tornar o ensino mais acessível e significativo para estudantes com paralisia cerebral.

Nesse contexto, a formação dos profissionais da educação torna-se um elemento essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Muitos professores relatam sentir-se inseguros ou despreparados para trabalhar com estudantes com deficiência, o que evidencia a necessidade de investir em processos de formação continuada que abordem temas relacionados à educação inclusiva, à acessibilidade e às estratégias pedagógicas adequadas para atender à diversidade presente nas salas de aula. A participação em cursos, palestras, seminários e momentos de formação coletiva pode contribuir para ampliar os conhecimentos dos educadores e fortalecer suas práticas pedagógicas.

A inclusão não deve ser compreendida apenas como uma responsabilidade individual do professor, mas como um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar. Gestores, coordenadores pedagógicos, profissionais do atendimento educacional especializado, estudantes e famílias precisam atuar de forma colaborativa para promover um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Essa articulação

entre diferentes atores sociais contribui para fortalecer as práticas educativas e ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

A participação da família também desempenha um papel relevante no processo de inclusão de estudantes com paralisia cerebral. Os responsáveis acompanham o desenvolvimento da criança desde os primeiros anos de vida e possuem informações importantes sobre suas necessidades, habilidades e formas de comunicação. O diálogo entre família e escola possibilita a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas e favorece a criação de uma rede de apoio que contribui para o desenvolvimento integral do estudante.

No Brasil, diferentes legislações e diretrizes educacionais têm reafirmado o direito das pessoas com deficiência à educação em escolas regulares, destacando a importância de garantir condições adequadas de acessibilidade e de oferecer atendimento educacional especializado quando necessário. Esses avanços legais representam um passo importante na construção de sistemas educacionais mais democráticos e comprometidos com a garantia de direitos.

Apesar desses avanços, a inclusão escolar ainda é um processo em constante construção, que exige reflexões permanentes sobre as práticas pedagógicas e sobre as condições oferecidas pelas instituições educacionais. A presença de estudantes com paralisia cerebral nas escolas regulares desafia os educadores a repensar suas metodologias de ensino, a valorizar a diversidade e a desenvolver estratégias que favoreçam a participação de todos os estudantes no processo educativo.

Dessa forma, compreender a inclusão de estudantes com paralisia cerebral no ambiente escolar implica reconhecer que a educação deve ser pensada a partir de princípios de equidade, respeito e valorização das diferenças. A construção de uma escola inclusiva depende da implementação de adaptações pedagógicas, da garantia de acessibilidade e do desenvolvimento de práticas educacionais que promovam oportunidades reais de aprendizagem para todos os estudantes.

Assim, o presente estudo tem como objetivo discutir a inclusão de estudantes com paralisia cerebral no ambiente escolar, analisando os desafios relacionados às adaptações pedagógicas, à acessibilidade e às práticas educacionais inclusivas. Ao abordar essas questões, busca-se contribuir para o fortalecimento de reflexões e ações que promovam uma educação mais justa, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os indivíduos.

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR: ADAPTAÇÕES ESTRUTURAIS PARA ESTUDANTES COM PARALISIA CEREBRAL

“A inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais.” (SASSAKI, 1997, p. 41).

A paralisia cerebral é uma condição neurológica que pode comprometer o controle motor, a coordenação e a postura, podendo gerar limitações significativas na mobilidade. Em muitos casos, pessoas com paralisia cerebral utilizam cadeira de rodas como principal recurso de locomoção, o que exige que os espaços sociais estejam preparados para garantir condições adequadas de acessibilidade.

No entanto, é importante destacar que as limitações motoras não definem as capacidades intelectuais ou sociais desses indivíduos. Muitas pessoas com paralisia cerebral possuem grande potencial de aprendizagem, criatividade, capacidade de comunicação e habilidades que podem ser desenvolvidas ao longo da vida, desde que lhes sejam oferecidas oportunidades adequadas de formação e participação social.

Nesse sentido, o sistema educacional desempenha um papel fundamental no processo de inclusão de pessoas com paralisia cerebral na sociedade. A escola é um espaço privilegiado de formação humana, no qual os indivíduos desenvolvem conhecimentos, habilidades sociais, valores e competências que serão essenciais para sua vida em comunidade. Quando a educação é estruturada a partir de princípios inclusivos, possibilita que estudantes com deficiência participem de forma ativa do processo educativo, convivam com diferentes colegas e construam experiências que contribuem para sua autonomia e para sua inserção social.

A inclusão educacional de estudantes com paralisia cerebral exige que as instituições escolares estejam preparadas para atender às necessidades específicas desses alunos. Isso envolve não apenas a adaptação das práticas pedagógicas, mas também a garantia de acessibilidade física, tecnológica e comunicacional. A presença de rampas, elevadores, corredores amplos, mobiliário adaptado e banheiros acessíveis é fundamental para garantir que estudantes que utilizam cadeira de rodas possam circular livremente pelos espaços escolares. A eliminação dessas barreiras arquitetônicas representa um passo essencial para que esses estudantes tenham autonomia e possam participar plenamente das atividades educacionais.

Entretanto, a inclusão educacional vai além da adaptação física dos espaços escolares. É necessário também que os professores desenvolvam práticas pedagógicas que considerem as singularidades dos estudantes com paralisia cerebral, valorizando suas potencialidades e oferecendo estratégias de ensino que favoreçam sua aprendizagem. A utilização de tecnologias assistivas, materiais didáticos adaptados, metodologias diversificadas e atividades colaborativas são algumas das estratégias que podem contribuir para tornar o processo educativo mais acessível e significativo.

Ao promover a inclusão de estudantes com paralisia cerebral no ambiente escolar, o sistema educacional também contribui para preparar esses indivíduos para sua participação na sociedade. A escola é um espaço no qual os estudantes aprendem a conviver com as diferenças, a desenvolver habilidades de comunicação, a resolver problemas e a construir relações sociais. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e para a formação de cidadãos capazes de participar ativamente da vida social.

No contexto contemporâneo, o mundo do trabalho tem passado por transformações significativas, impulsionadas pelo avanço da tecnologia e pela valorização da diversidade nas organizações. Muitas empresas têm reconhecido a importância da inclusão de pessoas com deficiência em seus quadros profissionais, compreendendo que a diversidade pode contribuir para a inovação, para a criatividade e para a construção de ambientes de trabalho mais colaborativos. Nesse cenário, pessoas com paralisia

cerebral que receberam uma formação educacional adequada podem encontrar oportunidades de atuação em diferentes setores profissionais.

Entretanto, para que essa inclusão no mundo do trabalho se torne uma realidade, é fundamental que o sistema educacional prepare os estudantes com deficiência para enfrentar os desafios da vida adulta. A escola deve promover atividades que incentivem o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da capacidade de tomada de decisões. Projetos pedagógicos que abordem temas relacionados à cidadania, ao empreendedorismo, à tecnologia e à formação profissional podem contribuir para ampliar as perspectivas de futuro desses estudantes.

A convivência entre estudantes com e sem deficiência também desempenha um papel relevante na construção de uma sociedade mais inclusiva. Quando crianças e jovens aprendem desde cedo a conviver com a diversidade, desenvolvem valores como respeito, empatia e solidariedade. Essas experiências contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para construir uma sociedade que valorize as diferenças e promova a igualdade de oportunidades.

A inclusão social depende da construção de ambientes acessíveis e da superação de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que ainda persistem em muitos contextos sociais.

As políticas públicas desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Leis e programas voltados para a acessibilidade, para a educação inclusiva e para a inclusão no mercado de trabalho contribuem para ampliar as oportunidades de participação social dessas pessoas. No Brasil, por exemplo, a legislação estabelece cotas para a contratação de pessoas com deficiência em empresas, o que representa um importante mecanismo para promover a inclusão no mundo do trabalho.

Entretanto, a efetivação dessas políticas depende também de mudanças culturais e sociais. A inclusão de pessoas com paralisia cerebral na sociedade exige que todos os setores sociais estejam comprometidos com a construção de ambientes acessíveis e com a valorização da diversidade. É necessário superar preconceitos e reconhecer que as pessoas com deficiência possuem habilidades e talentos que podem contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Nesse sentido, o processo de inclusão de pessoas com paralisia cerebral na sociedade deve ser compreendido como um movimento contínuo de transformação social. A educação desempenha um papel central nesse processo, pois é por meio dela que os indivíduos desenvolvem conhecimentos, habilidades e valores que orientam sua participação na vida em comunidade. Ao promover uma educação inclusiva, o sistema educacional contribui para preparar estudantes com paralisia cerebral para exercer sua cidadania, participar da vida social e ingressar no mundo do trabalho.

Portanto, a inclusão de pessoas com paralisia cerebral na sociedade depende da articulação entre diferentes fatores, como acessibilidade, educação inclusiva, políticas públicas e mudança de atitudes sociais. A escola, ao garantir condições adequadas de aprendizagem e participação, desempenha um papel essencial na formação de indivíduos autônomos e capazes de contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Ao investir em práticas educacionais inclusivas e na eliminação de barreiras arquitetônicas

e sociais, torna-se possível construir uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com o respeito à diversidade e com a promoção da equidade para todos os cidadãos.

A quebra de barreiras arquitetônicas na educação para pessoas com paralisia cerebral representa um aspecto fundamental para a consolidação de uma educação inclusiva, equitativa e comprometida com a garantia de direitos. Nas últimas décadas, o debate sobre inclusão escolar tem avançado significativamente, impulsionado por legislações, políticas públicas e movimentos sociais que defendem a participação plena das pessoas com deficiência nos diferentes espaços da sociedade. No contexto educacional, esse movimento tem evidenciado a necessidade de transformar as instituições escolares para que se tornem ambientes verdadeiramente acessíveis, capazes de acolher e atender às necessidades de todos os estudantes. Entre os diversos desafios enfrentados no processo de inclusão, destaca-se a necessidade de eliminar barreiras arquitetônicas que dificultam ou impedem o acesso de estudantes com mobilidade reduzida, especialmente aqueles com paralisia cerebral que utilizam cadeira de rodas.

“A inclusão escolar implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência, mas todos os demais.” (MANTOAN, 2003, p. 15).

A paralisia cerebral é uma condição neurológica que pode afetar o controle dos movimentos e da postura, resultando, em muitos casos, em limitações motoras que interferem na mobilidade do indivíduo. Algumas pessoas com paralisia cerebral apresentam dificuldades significativas para caminhar ou manter o equilíbrio, o que faz com que a cadeira de rodas se torne um recurso essencial para sua locomoção e autonomia. Nesse contexto, o ambiente físico no qual essas pessoas estão inseridas desempenha um papel determinante na garantia de sua participação social. Quando os espaços não são planejados de forma acessível, acabam criando obstáculos que restringem o direito de ir e vir, dificultando o acesso a serviços básicos, incluindo a educação.

No ambiente escolar, as barreiras arquitetônicas podem se manifestar de diversas formas, como a ausência de rampas de acesso, escadas sem alternativas de circulação, portas estreitas, corredores inadequados, falta de elevadores, banheiros não adaptados e mobiliário inadequado. Essas limitações estruturais acabam impedindo ou dificultando a circulação de estudantes que utilizam cadeira de rodas, comprometendo sua autonomia e sua participação nas atividades escolares. Dessa forma, a quebra dessas barreiras arquitetônicas se torna uma condição indispensável para garantir que os estudantes com paralisia cerebral tenham acesso pleno ao ambiente escolar e possam desenvolver suas potencialidades em igualdade de condições com os demais alunos.

A acessibilidade arquitetônica deve ser compreendida como um direito fundamental das pessoas com deficiência e como um elemento essencial para a promoção da inclusão educacional. A construção de escolas acessíveis significa criar espaços que permitam a circulação segura e independente de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas. Rampas adequadas, corrimãos, pisos antiderrapantes, portas com largura suficiente para a passagem de cadeiras de rodas, elevadores em prédios com mais de um pavimento e banheiros adaptados são exemplos de adaptações arquitetônicas que contribuem para tornar o ambiente escolar mais inclusivo.

Para estudantes com paralisia cerebral que utilizam cadeira de rodas, a existência dessas adaptações representa muito mais do que uma simples adequação física do espaço. Trata-se de uma condição essencial para a garantia de autonomia, dignidade e participação social. Quando a escola oferece condições adequadas de acessibilidade, o estudante passa a ter maior independência para circular pelos diferentes espaços da instituição, participar das atividades pedagógicas e interagir com colegas e professores. Essa autonomia contribui para o fortalecimento da autoestima e para o desenvolvimento de uma experiência escolar mais positiva.

“O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.” (VYGOTSKY, 1991, p. 99).

Por outro lado, quando as barreiras arquitetônicas permanecem presentes no ambiente escolar, acabam reforçando processos de exclusão e desigualdade. Estudantes que encontram dificuldades para acessar salas de aula, bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas ou banheiros adaptados podem sentir-se desmotivados e marginalizados dentro do próprio espaço escolar. Em muitos casos, a falta de acessibilidade limita a participação desses estudantes em atividades importantes para seu desenvolvimento educacional e social, comprometendo sua trajetória escolar.

Nesse sentido, a quebra de barreiras arquitetônicas na educação deve ser compreendida como uma ação essencial para a promoção da equidade. A equidade educacional implica reconhecer que os estudantes possuem necessidades diferentes e que, para garantir igualdade de oportunidades, é necessário oferecer condições adequadas para que todos possam participar plenamente do processo educativo. No caso de estudantes com paralisia cerebral que utilizam cadeira de rodas, a acessibilidade arquitetônica representa um instrumento fundamental para garantir que esses alunos tenham acesso aos mesmos espaços e oportunidades que os demais estudantes.

Outro aspecto relevante relacionado à quebra de barreiras arquitetônicas na educação refere-se ao impacto positivo dessas adaptações na vida escolar dos estudantes com paralisia cerebral. A possibilidade de circular livremente pelos espaços da escola permite que esses alunos participem de diferentes atividades pedagógicas, culturais e esportivas, ampliando suas experiências de aprendizagem e socialização. A participação em atividades coletivas contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, para o fortalecimento da autonomia e para a construção de vínculos com colegas e professores.

Essa independência contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e para a construção de uma identidade mais positiva, aspectos fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social.

É importante destacar também que a quebra de barreiras arquitetônicas não beneficia apenas os estudantes com paralisia cerebral. Ambientes acessíveis são mais confortáveis e seguros para todas as pessoas, incluindo professores, funcionários, estudantes com mobilidade temporariamente reduzida, gestantes, idosos e visitantes da escola. Dessa forma, a acessibilidade deve ser compreendida como um princípio universal de planejamento dos espaços, que busca garantir condições adequadas de uso para todos os indivíduos.

Nesse contexto, as políticas públicas desempenham um papel fundamental na promoção da acessibilidade arquitetônica nas instituições educacionais. No Brasil, diversas legislações estabelecem

normas e diretrizes para garantir a acessibilidade de pessoas com deficiência em espaços públicos e privados. Essas normas determinam que as escolas devem adotar medidas que eliminem barreiras físicas e arquitetônicas, garantindo que todos os estudantes tenham acesso pleno aos espaços educacionais.

Contudo, apesar dos avanços legais e das discussões sobre inclusão, ainda existem muitos desafios relacionados à implementação da acessibilidade nas escolas. Em diversas instituições, especialmente nas mais antigas, as estruturas arquitetônicas não foram planejadas considerando as necessidades das pessoas com deficiência. Nesses casos, torna-se necessário realizar adaptações estruturais que permitam tornar o ambiente mais acessível. Esse processo exige investimento, planejamento e compromisso por parte das autoridades educacionais e das instituições responsáveis pela gestão das escolas.

A quebra de barreiras arquitetônicas também está diretamente relacionada ao conceito de justiça social. Uma sociedade verdadeiramente democrática é aquela que garante condições iguais de participação para todos os seus membros. No campo educacional, isso significa oferecer ambientes acessíveis que permitam a todos os estudantes desenvolver suas capacidades e participar plenamente da vida escolar. Quando as escolas investem na eliminação de barreiras físicas, contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva, na qual as diferenças são respeitadas e valorizadas.

Dessa forma, a promoção da acessibilidade arquitetônica nas instituições educacionais deve ser compreendida como uma responsabilidade coletiva, que envolve gestores públicos, profissionais da educação, arquitetos, engenheiros e toda a comunidade escolar. A construção de ambientes acessíveis exige planejamento e comprometimento, mas representa um investimento essencial para garantir o direito à educação de todos os indivíduos.

Portanto, a quebra de barreiras arquitetônicas na educação para pessoas com paralisia cerebral constitui um elemento fundamental para a promoção da inclusão escolar e da equidade educacional. Garantir que estudantes que utilizam cadeira de rodas tenham acesso pleno aos espaços escolares significa reconhecer sua dignidade, respeitar seus direitos e oferecer condições reais para que possam desenvolver suas potencialidades. Ao eliminar obstáculos físicos e promover ambientes acessíveis, as instituições educacionais contribuem para a construção de uma escola mais justa, democrática e comprometida com a valorização da diversidade.

O processo de inclusão de pessoas com paralisia cerebral na sociedade representa um dos grandes desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais importantes conquistas no campo dos direitos humanos e da educação contemporânea. Ao longo da história, pessoas com deficiência foram frequentemente excluídas de diferentes espaços sociais, educacionais e profissionais, sendo muitas vezes privadas de oportunidades de desenvolvimento e participação ativa na vida em comunidade. Entretanto, nas últimas décadas, avanços nas políticas públicas, nas legislações e nas discussões sobre inclusão têm contribuído para transformar essa realidade, reforçando a ideia de que todas as pessoas possuem direito à participação plena na sociedade, independentemente de suas condições físicas ou motoras. Nesse contexto, a inclusão de pessoas com paralisia cerebral, especialmente aquelas que

utilizam cadeira de rodas, torna-se um tema central nas reflexões sobre equidade, acessibilidade e justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho permitiram compreender que o processo de inclusão de pessoas com paralisia cerebral na sociedade constitui um desafio complexo, mas ao mesmo tempo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com a promoção da equidade. Ao analisar aspectos relacionados à educação inclusiva, à quebra de barreiras arquitetônicas e à preparação dessas pessoas para a participação social e para o ingresso no mundo do trabalho, torna-se evidente que a inclusão não se limita a uma ação isolada, mas representa um conjunto de transformações estruturais, pedagógicas e culturais que precisam ser promovidas de forma articulada entre diferentes setores da sociedade.

A inclusão educacional de pessoas com paralisia cerebral representa um passo essencial nesse processo, pois a escola constitui um dos principais espaços de formação humana e social. É no ambiente escolar que os indivíduos desenvolvem conhecimentos, habilidades e valores que influenciam diretamente sua participação na sociedade. Nesse sentido, garantir que estudantes com paralisia cerebral tenham acesso a uma educação de qualidade significa assegurar que eles possam desenvolver suas potencialidades, fortalecer sua autonomia e construir trajetórias de vida mais independentes e participativas.

Um dos aspectos centrais discutidos neste trabalho refere-se à importância da eliminação de barreiras arquitetônicas no ambiente escolar. A acessibilidade física representa uma condição indispensável para que estudantes com paralisia cerebral que utilizam cadeira de rodas possam circular com autonomia pelos diferentes espaços da escola. Rampas, elevadores, corredores adequados, banheiros adaptados e mobiliário acessível são elementos essenciais para garantir que esses estudantes tenham acesso pleno às salas de aula, bibliotecas, laboratórios e demais ambientes educativos. A presença dessas adaptações arquitetônicas não apenas facilita a mobilidade, mas também contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso.

A quebra de barreiras arquitetônicas deve ser compreendida como um princípio fundamental da educação inclusiva, pois sem acessibilidade não há participação plena no processo educativo. Quando os espaços escolares não são planejados de forma acessível, acabam reproduzindo processos de exclusão que limitam o direito de estudantes com deficiência à educação. Por outro lado, quando as instituições educacionais investem na adaptação de seus espaços físicos, demonstram compromisso com a promoção da equidade e com a garantia de direitos para todos os estudantes.

Além da acessibilidade arquitetônica, a construção de práticas pedagógicas inclusivas também se mostra essencial para a inclusão de estudantes com paralisia cerebral. A diversidade presente nas salas de aula exige que os professores desenvolvam metodologias flexíveis e estratégias de ensino capazes de atender às diferentes formas de aprendizagem. A utilização de tecnologias assistivas, materiais

pedagógicos adaptados e metodologias colaborativas pode contribuir significativamente para tornar o processo educativo mais acessível e significativo para esses estudantes.

A formação dos profissionais da educação desempenha um papel fundamental nesse processo. Professores preparados para lidar com a diversidade conseguem desenvolver práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades dos estudantes com deficiência, valorizando suas potencialidades e promovendo oportunidades reais de aprendizagem. A formação continuada, por meio de cursos, palestras, oficinas e momentos de estudo coletivo, contribui para ampliar os conhecimentos dos educadores sobre inclusão e para fortalecer suas práticas pedagógicas.

Outro aspecto relevante abordado neste trabalho refere-se ao papel da educação na preparação das pessoas com paralisia cerebral para sua participação na sociedade e no mundo do trabalho. A escola não deve ser compreendida apenas como um espaço de transmissão de conteúdos acadêmicos, mas como um ambiente de formação integral, no qual os estudantes desenvolvem habilidades sociais, autonomia e capacidade de interação com diferentes contextos sociais. Essas competências são fundamentais para que as pessoas com deficiência possam exercer sua cidadania e participar de forma ativa na vida em comunidade.

A preparação para o mundo do trabalho constitui um elemento importante no processo de inclusão social. A educação inclusiva contribui para o desenvolvimento de competências que podem ampliar as oportunidades de inserção profissional de pessoas com paralisia cerebral. Ao oferecer uma formação adequada e promover experiências de aprendizagem significativas, a escola contribui para que esses indivíduos desenvolvam habilidades que podem ser aplicadas em diferentes áreas profissionais. Além disso, a inclusão educacional fortalece a autoconfiança e a autoestima dos estudantes, aspectos essenciais para enfrentar os desafios da vida adulta.

Entretanto, é importante reconhecer que a inclusão de pessoas com paralisia cerebral na sociedade ainda enfrenta diversos desafios. Em muitos contextos, persistem barreiras físicas, sociais e atitudinais que dificultam a participação plena dessas pessoas nos diferentes espaços sociais. A falta de acessibilidade em transportes públicos, ambientes de trabalho e espaços de convivência social representa um obstáculo significativo para o exercício da cidadania. Além disso, preconceitos e estigmas ainda presentes na sociedade podem limitar as oportunidades de desenvolvimento e participação dessas pessoas.

“A educação inclusiva significa que todas as crianças aprendem juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças.” (MITTLER, 2003, p. 34).

Nesse sentido, torna-se fundamental promover ações que contribuam para a construção de uma cultura social baseada no respeito à diversidade e na valorização das diferenças. A educação desempenha um papel estratégico nesse processo, pois é por meio dela que se formam cidadãos mais conscientes, capazes de compreender a importância da inclusão e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. A convivência entre estudantes com e sem deficiência no ambiente escolar favorece o desenvolvimento de valores como empatia, solidariedade e respeito, que são essenciais para a promoção da inclusão social.

As políticas públicas também desempenham um papel importante na promoção da inclusão de pessoas com deficiência. A criação de legislações que garantam acessibilidade, educação inclusiva e oportunidades de trabalho para pessoas com deficiência representa um avanço significativo na construção de uma sociedade mais equitativa. Entretanto, é fundamental que essas políticas sejam efetivamente implementadas e acompanhadas por ações concretas que garantam sua aplicação na prática.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a inclusão de pessoas com paralisia cerebral na sociedade depende de um esforço coletivo que envolve diferentes setores sociais. A escola, as políticas públicas, a família e a sociedade precisam atuar de forma articulada para garantir que essas pessoas tenham acesso a oportunidades educacionais, sociais e profissionais que favoreçam seu desenvolvimento integral. A construção de uma sociedade inclusiva exige compromisso, planejamento e investimento em ações que promovam a equidade e a valorização da diversidade.

Portanto, conclui-se que a inclusão de pessoas com paralisia cerebral representa um processo contínuo de transformação social que deve ser orientado pelos princípios da igualdade, do respeito e da justiça social. A eliminação de barreiras arquitetônicas, a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e a preparação para a participação no mundo do trabalho constituem elementos fundamentais para a promoção da inclusão. Ao investir nesses aspectos, torna-se possível construir uma sociedade mais acessível e democrática, na qual todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, tenham a oportunidade de desenvolver suas potencialidades e participar plenamente da vida em comunidade.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MEDIAÇÃO SÓCIO-EMOCIONAL DE CONFLITOS EM AMBIENTES EDUCATIVOS INCLUSIVOS

SOCIO-EMOTIONAL MEDIATION OF CONFLICTS IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENTS



LILIAN AFFONSO FERREIRA RAMOS

Graduação em Letras pela Faculdade São Bernardo, concluído em 2001 e Pedagogia pela Faculdade 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 conflict mediation has become 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 learning styles, conflicts cannot be understood merely as situations of indiscipline or disruption of order, but as expressions of human relations and the tensions inherent in collective coexistence. In this context, it becomes 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 daily school life and reflecting on the role of the educator as a mediating agent. It argues 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 individual differences. It is concluded that integrating affective and cognitive dimensions into the management of school conflicts is an essential condition for building democratic coexistence and consolidating the school as a space of belonging and participation for all.

Keywords: Inclusive Education; Socioemotional Mediation; Conflict Management; Socioemotional 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.

ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO, EXPERIÊNCIAS E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL



ROUTINE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: ORGANIZATION OF DAILY LIFE, EXPERIENCES, AND HOLISTIC DEVELOPMENT

LUCICLEIDE PEREIRA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (2008); Professora de Educação Infantil no CEI CEU CAMPO LIMPO.

RESUMO

Este artigo discute a rotina na Educação Infantil como dimensão estruturante do cotidiano pedagógico e como espaço privilegiado de constituição subjetiva, social e cultural das crianças. Sustentado em pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental, o estudo articula referenciais clássicos e contemporâneos da Psicologia do Desenvolvimento, da Sociologia da Infância e da Pedagogia crítica. Argumenta-se que a rotina, quando compreendida para além de sua função organizacional, configura-se como território de experiências, vínculos, mediações e produção de sentidos. A análise evidencia que práticas rigidamente estruturadas tendem a empobrecer a experiência infantil, enquanto rotinas flexíveis, intencionais e eticamente comprometidas favorecem autonomia, segurança emocional, participação e desenvolvimento integral. Conclui-se que refletir sobre o cotidiano escolar é refletir sobre a própria concepção de infância que sustenta a prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Cotidiano escolar; Desenvolvimento integral.

ABSTRACT

This article discusses routine in Early Childhood Education as a structuring dimension of daily pedagogical life and as a privileged space for the subjective, social, and cultural constitution of children. Based on qualitative research of a bibliographic and documentary nature, the study articulates classic

and contemporary references from Developmental Psychology, the Sociology of Childhood, and critical Pedagogy. It argues that routine, when understood beyond its organizational function, is configured as a territory of experiences, bonds, mediations, and the production of meaning. The analysis shows that rigidly structured practices tend to impoverish the child's experience, while flexible, intentional, and ethically committed routines favor autonomy, emotional security, participation, and integral development. It concludes that reflecting on the school routine is reflecting on the very conception of childhood that sustains pedagogical practice.

KEYWORDS: Early Childhood Education; School routine; Integral development.

INTRODUÇÃO

Falar de rotina na Educação Infantil é falar da própria vida que pulsa dentro da escola. É no cotidiano — nos gestos repetidos, nas conversas aparentemente simples, nos tempos de espera, nas descobertas inesperadas — que a infância se constitui como experiência concreta.

A Base Nacional Comum Curricular afirma que a criança aprende nas interações e nas brincadeiras, reconhecendo-a como sujeito histórico e de direitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam a indissociabilidade entre educar e cuidar, apontando que os tempos cotidianos — alimentação, higiene, descanso — são também tempos educativos.

No entanto, a rotina ainda é, muitas vezes, reduzida a uma sequência rígida de horários e atividades dirigidas. Quando isso ocorre, perde-se sua potência formativa. Como alerta Barbosa (2006), a rotina pode assumir tanto um caráter emancipador quanto disciplinador, dependendo das concepções que a orientam.

Assim, este artigo propõe compreender a rotina como construção histórica, cultural e política, articulando contribuições de diferentes matrizes teóricas — histórico-cultural, construtivista, sociológica, psicanalítica e crítica — a fim de aprofundar sua dimensão pedagógica.

ROTINA E CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A maneira como organizamos o tempo na Educação Infantil revela o que pensamos sobre a infância. Durante séculos, a criança foi vista como ser incompleto, em preparação para a vida adulta. Essa visão repercutiu em práticas centradas na disciplina e no controle.

Com o avanço das teorias do desenvolvimento, essa concepção começou a ser questionada. Para Lev Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano é processo social e culturalmente mediado. A aprendizagem ocorre nas interações, especialmente quando o adulto atua na zona de desenvolvimento proximal, ampliando possibilidades da criança. Nesse sentido, a rotina torna-se espaço privilegiado de mediação.

Henri Wallon (2007) amplia essa compreensão ao afirmar que emoção, movimento e cognição são dimensões inseparáveis. Assim, uma rotina que valoriza apenas aspectos cognitivos fragmenta a experiência infantil.

Já Jean Piaget (1975) evidencia que o conhecimento se constrói na ação. A criança aprende manipulando, experimentando, simbolizando. Logo, a organização do cotidiano precisa garantir tempo e espaço para essas ações.

Contemporaneamente, a Sociologia da Infância, representada por Corsaro (2011) e Sarmento (2004), rompe com a visão da criança como mero receptor cultural. As crianças produzem cultura, reinterpretem normas, criam significados. A rotina, portanto, não é apenas imposta; ela é também apropriada e ressignificada pelos pequenos.

A DIMENSÃO ÉTICA E POLÍTICA DA ROTINA

A rotina não é neutra. Ela expressa escolhas pedagógicas e concepções de sociedade.

Para Paulo Freire (1996), toda prática educativa é ato político. Organizar o tempo para ouvir as crianças, permitir escolhas e valorizar o brincar é posicionar-se a favor de uma educação democrática.

Kramer (2003) alerta que a antecipação de conteúdos formais na Educação Infantil responde, muitas vezes, a pressões sociais e mercadológicas. Essa lógica tende a reduzir o cotidiano a preparação para etapas posteriores.

Arroyo (2012) acrescenta que o currículo é território em disputa. Ao definir o que cabe no tempo escolar, decide-se quais experiências são legitimadas. Assim, garantir espaço para o brincar e para a escuta é afirmar o direito à infância.

SEGURANÇA EMOCIONAL E CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS

A previsibilidade da rotina oferece às crianças sensação de continuidade e pertencimento. Donald Winnicott (1983) afirma que o desenvolvimento saudável depende de um ambiente suficientemente bom — estável, afetivo e confiável.

Na Educação Infantil, isso se concretiza em gestos cotidianos: o acolhimento na chegada, o olhar atento, o cuidado durante a alimentação. Esses momentos estruturam a confiança básica e permitem que a criança explore o mundo com segurança.

Entretanto, previsibilidade não significa rigidez. Uma rotina sensível precisa acolher o inesperado — uma curiosidade que surge, uma emoção intensa, uma descoberta coletiva.

AUTONOMIA, PROTAGONISMO E PEDAGOGIA DA ESCUTA

A autonomia não se ensina por discursos, mas se constrói na experiência.

Maria Montessori (1987) defende o ambiente preparado como condição para a independência. Quando os materiais estão acessíveis e o espaço convida à exploração, a criança age com responsabilidade.

A experiência de Reggio Emilia, sistematizada por Malaguzzi (1999) e aprofundada por Rinaldi (2012), introduz a pedagogia da escuta. Escutar significa reconhecer a criança como sujeito competente, capaz de formular hipóteses e produzir conhecimento. A documentação pedagógica torna visível esse processo.

Essa perspectiva amplia o entendimento da rotina como narrativa viva, construída coletivamente.

O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA FUNDANTE

O brincar não é intervalo; é linguagem da infância.

A Base Nacional Comum Curricular o reconhece como direito. Para Lev Vygotsky (1998), no faz de conta a criança atua além de seu nível habitual de desenvolvimento.

Kishimoto (2010) demonstra que o jogo favorece funções cognitivas superiores e competências sociais. Já Brougère (1998) argumenta que o brincar é prática cultural, situada historicamente.

Reduzir o tempo do brincar é limitar possibilidades de simbolização, criatividade e elaboração emocional.

INCLUSÃO, DIVERSIDADE E JUSTIÇA CURRICULAR

A rotina deve ser inclusiva. Mantoan (2003) defende que inclusão implica reorganizar práticas para garantir participação plena.

O Desenho Universal para a Aprendizagem propõe múltiplas formas de engajamento e expressão, favorecendo equidade. Isso exige flexibilidade temporal, diversidade de materiais e estratégias diferenciadas.

ROTINA COMO ESTRUTURA DE SEGURANÇA E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

Na Educação Infantil, a rotina não se reduz a uma sequência mecânica de horários. Ela constitui um dispositivo pedagógico que organiza o tempo, estrutura o espaço e oferece às crianças referências simbólicas de segurança e previsibilidade.

Segundo Henri Wallon (1975), o desenvolvimento infantil é profundamente marcado pela dimensão afetiva. A previsibilidade do cotidiano favorece estabilidade emocional, condição indispensável para a aprendizagem.

Ao discutir a importância da organização do tempo, Maria Montessori (1965) afirma que o ambiente estruturado permite à criança “agir por si mesma”, desenvolvendo autonomia gradualmente. A rotina, nesse sentido, não aprisiona — ela emancipa.

De forma complementar, Emmi Pikler (2010) destaca que momentos cotidianos como alimentação e higiene são experiências educativas essenciais. Para a autora, o cuidado é também espaço de diálogo e construção de vínculos.

Assim, a organização do cotidiano na Educação Infantil deve articular cuidado, previsibilidade e autonomia, constituindo-se como base do desenvolvimento integral.

EXPERIÊNCIA, BRINCADEIRA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

O cotidiano na Educação Infantil ganha densidade quando se transforma em experiência significativa. Não se trata apenas de realizar atividades, mas de produzir sentidos.

John Dewey (1938) afirma que a experiência educativa ocorre quando há continuidade e interação entre sujeito e ambiente. A rotina precisa permitir investigação, curiosidade e participação ativa.

Na mesma perspectiva, Lev Vygotsky (1998) sustenta que o brincar é atividade central no desenvolvimento infantil, pois cria uma “zona de desenvolvimento proximal”, ampliando possibilidades cognitivas.

Para Kishimoto (2011), o brincar na Educação Infantil é prática cultural e pedagógica, não mero entretenimento. A organização do cotidiano deve assegurar tempo qualificado para o jogo simbólico, exploração sensorial e interação social.

Assim, rotina e experiência não são opostas: uma rotina bem estruturada é aquela que abre espaço para o inesperado e para a construção ativa do conhecimento.

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E CULTURA DA INFÂNCIA

O espaço educativo comunica valores e concepções de infância. A organização do cotidiano passa, necessariamente, pela organização espacial.

Loris Malaguzzi (1999), referência na abordagem de Reggio Emilia, defende que o ambiente é o “terceiro educador”. Espaços planejados com intencionalidade ampliam autonomia, exploração e interação.

Segundo Horn (2004), a disposição dos materiais e a acessibilidade aos objetos interferem diretamente na qualidade das experiências infantis. Espaços rígidos produzem comportamentos passivos; ambientes investigativos estimulam protagonismo.

A Base Nacional Comum Curricular, elaborada pelo Ministério da Educação (2017), reforça que os campos de experiências devem ser vividos em ambientes que favoreçam interações e brincadeiras. Portanto, a rotina é também espacial: organizar cantos, tempos de circulação e possibilidades de escolha é parte da ação pedagógica.

TEMPORALIDADE INFANTIL E RITMO DO DESENVOLVIMENTO

A organização do cotidiano precisa respeitar a temporalidade própria da infância. O tempo da criança não coincide com o tempo produtivista da sociedade contemporânea.

Philippe Ariès (1981) demonstra que a infância é uma construção histórica e cultural. Reconhecer sua especificidade implica considerar seus ritmos próprios.

Para Edgar Morin (2000), a educação deve assumir a complexidade humana, articulando razão, emoção e sensibilidade. Uma rotina excessivamente fragmentada compromete essa integralidade.

Já Barbosa (2006) argumenta que o cotidiano na Educação Infantil deve equilibrar tempos de movimento, descanso, alimentação e exploração, evitando tanto a rigidez quanto a ausência de organização.

Assim, organizar o cotidiano significa respeitar o ritmo biológico, emocional e social da criança, promovendo desenvolvimento integral.

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E INTERAÇÕES NA VIDA COTIDIANA

O conceito de desenvolvimento integral ultrapassa a dimensão cognitiva. Ele envolve aspectos físicos, emocionais, sociais e culturais.

Jean Piaget (1976) já apontava que o conhecimento é construído na interação com o meio. Contudo, autores contemporâneos ampliam essa compreensão.

Paulo Fochi (2015) defende que o cotidiano da Educação Infantil deve ser estruturado a partir de experiências investigativas, nas quais a criança é sujeito ativo. Para o autor, a qualidade do cotidiano define a qualidade do desenvolvimento.

Segundo António Nóvoa (2019), práticas pedagógicas consistentes exigem intencionalidade e reflexão permanente. A rotina não é neutra: ela expressa concepções de criança, de educação e de sociedade.

Portanto, o desenvolvimento integral não ocorre à margem da rotina, mas no interior dela. É no momento da roda de conversa, da alimentação compartilhada, do cuidado, do brincar e da investigação que a criança se constitui como sujeito histórico e social.

CULTURAS DA INFÂNCIA E PROTAGONISMO INFANTIL NO COTIDIANO ESCOLAR

Pensar a organização do cotidiano na Educação Infantil exige reconhecer a criança como sujeito social, produtora de cultura. Essa compreensão é central nos estudos da Sociologia da Infância.

Segundo Manuel Jacinto Sarmiento (2004), as crianças não são apenas seres em desenvolvimento, mas atores sociais competentes que produzem culturas próprias. Para o autor, “as crianças interpretam, recriam e transformam a cultura que lhes é oferecida” (SARMENTO, 2004, p. 12).

Essa perspectiva desloca a rotina de um modelo adultocêntrico para uma organização que considere as vozes infantis. O cotidiano não deve ser imposto verticalmente; precisa ser construído com as crianças.

Na mesma direção, William Corsaro (2011) desenvolve o conceito de “reprodução interpretativa”, afirmando que as crianças apropriam-se da cultura adulta de forma ativa e criativa. Assim, as interações no cotidiano escolar são espaços de produção cultural.

Dessa forma, a organização do cotidiano precisa prever momentos de escuta, negociação e participação, reconhecendo que o desenvolvimento integral passa pelo reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

COTIDIANO, EXPERIÊNCIA E DIREITOS DA INFÂNCIA

A discussão sobre rotina também se vincula à concepção de infância como direito social. No contexto brasileiro, Sônia Kramer (2007) defende que a Educação Infantil deve assegurar experiências significativas, respeitando singularidades e contextos culturais.

Para Kramer (2007), a rotina não pode reduzir-se à preparação para o ensino fundamental. Ela precisa garantir vivências estéticas, éticas e políticas. A autora afirma que a escola de Educação Infantil deve ser espaço de produção cultural e cidadania desde a primeira infância.

Complementando essa perspectiva, Anna Bondioli (2004) destaca a importância da documentação pedagógica como instrumento de reflexão sobre o cotidiano. Para ela, registrar práticas permite compreender a qualidade das experiências oferecidas às crianças.

A documentação, nesse sentido, transforma a rotina em objeto de análise crítica, evitando automatismos e práticas naturalizadas.

INTERAÇÕES SOCIAIS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

O desenvolvimento integral é inseparável das interações sociais que ocorrem no cotidiano escolar.

William Corsaro (2011) evidencia que as culturas de pares são fundamentais na construção da identidade infantil. A rotina precisa contemplar tempos de interação livre, nos quais as crianças negociam regras, papéis e significados.

Ao mesmo tempo, Manuel Jacinto Sarmiento (2004) ressalta que a infância é atravessada por relações de poder. Assim, cabe ao professor organizar o cotidiano de modo a garantir equidade e participação.

Essa perspectiva dialoga com Sônia Kramer (2007), que enfatiza a dimensão ética da prática pedagógica. O desenvolvimento integral implica considerar diversidade cultural, social e afetiva.

AValiação DO COTIDIANO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A qualidade da Educação Infantil não se mede por conteúdos formais, mas pela riqueza das experiências cotidianas.

Anna Bondioli (2004) propõe a avaliação participativa como instrumento de melhoria institucional. Para a autora, qualidade é construção coletiva, não imposição externa.

No cenário brasileiro, Kramer (2007) e Barbosa (2006) defendem que avaliar o cotidiano significa refletir sobre tempos, espaços, interações e intencionalidades pedagógicas.

Assim, ampliar o repertório teórico implica compreender que rotina é categoria central na análise da qualidade da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rotina na Educação Infantil é território de constituição humana. Ela organiza o tempo, mas também organiza sentidos, relações e possibilidades de ser.

Autores clássicos e contemporâneos convergem ao afirmar que o cotidiano é espaço de mediação cultural, produção de conhecimento e formação ética. Quando estruturada de forma rígida, a rotina pode silenciar a infância; quando construída com intencionalidade e sensibilidade, torna-se base segura para descobertas e aprendizagens.

Refletir sobre a rotina é refletir sobre que infância desejamos reconhecer. É, em última instância, reafirmar o compromisso com uma Educação Infantil que acolhe, escuta e transforma.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BONDIOLI, Anna (org.). O projeto pedagógico da creche e sua avaliação. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1998.
- CORSARO, William A. Sociologia da infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSARO, William. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DEWEY, John. Experiência e educação. São Paulo: Nacional, 1979.
- FOCHI, Paulo. A criança e o cotidiano na Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2011.
- KISHIMOTO, Tizuko. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2010.
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ensino fundamental de nove anos. Brasília: MEC, 2007.
- KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MALAGUZZI, Loris. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Penso, 1999.
- MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar*. São Paulo: Moderna, 2003.
- MONTESSORI, Maria. *A criança*. São Paulo: Nórdica, 1987.
- MONTESSORI, Maria. A mente absorvente. Rio de Janeiro: Nórdica, 1965.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1975.
- RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. Braga: Universidade do Minho, 2004.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância*. Porto: Asa, 2004.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- 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.
- WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.
- WINNICOTT, Donald W. *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artmed, 1983.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

INTELLECTUAL DISABILITY: CLASSROOM LEARNING



MARCELE NEVES BRAGA SANTOS

Graduação em pedagogia pela Faculdade Hermínio Ometto em 2011; especialista em Educação Especial com ênfase em Atendimento Educacional Especializado (AEE), Área do Conhecimento Educação Especial pela UNESP (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"), no ano de 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 Presente estudo tem como enfoque principal a aprendizagem da criança com deficiência intelectual. A finalidade é fazer entender-se como a educação está encarando essa realidade em sala de aula e como estes alunos estão sendo atendidos nessas escolas. Vygotsky diz que, "É preciso ter uma visão positiva da deficiência, pois uma criança com deficiência não é defeituoso". E é isso que necessitamos entender a deficiência intelectual para termos uma educação inclusiva de qualidade no Brasil e o mais importante sem incógnitas.

Palavra-chave: Deficiência Intelectual; Inclusão; Escola; Aprendizagem.

ABSTRACT

This study focuses primarily on the learning process of children with intellectual disabilities. Its aim is to understand how education addresses this reality in the classroom and how these students are supported in schools. Vygotsky states, "We must have a positive view of disability, for a child with a disability is not defective." This is the perspective needed to understand intellectual disability in order to achieve quality inclusive education in Brazil—and, most importantly, an education free from uncertainty.

Keywords: Intellectual Disability; Inclusion; School; Learning.

INTRODUÇÃO

O conceito de Deficiência intelectual passou no decorrer dos anos por diversas definições e terminologias para caracterizá-la, tais como: Oligofrenia, Retardo mental, Atraso mental, Deficiência mental etc. De acordo com Krynski et al. (1983), esse tipo de deficiência é um vasto complexo de quadros clínicos, produzidos por várias etiologias e que se caracteriza pelo desenvolvimento intelectual insuficiente, em termos globais ou específicos.

Segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), Deficiência Intelectual ou Deficiência Mental (DM – como não é mais chamada) é o estado de redução notável do funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, oriundo no período de desenvolvimento, e associado à limitações de pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade em comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho.

A deficiência intelectual se caracteriza também por um quociente de inteligência (QI) inferior a 70, média apresentada pela população. Esta é uma nova classificação e tem importantes implicações para o sistema de prestação de serviços para pessoas com esse tipo de deficiência. A maneira anterior de classificação fazia referência aos elementos diagnósticos da deficiência mental e era classificado como leve, moderado ou severo, hoje na atualidade a nomenclatura mudou para: Intermitente, Limitado, Extensivo, Pervasivo. Assim, a utilização de um único código de diagnóstico de deficiência mental se afasta da conceituação prévia amplamente baseada no QI, que. Deste modo a pessoa era diagnosticada como deficiente mental ou não, com base no comprometimento dos três critérios de: idade de instalação, habilidades intelectuais significativamente inferiores à média, limitações em duas ou mais das dez áreas de habilidades adaptativas estabelecidas.

O QUE É DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O QUE A OMS DIZ:

Define-se Deficiência Intelectual como funcionamento intelectual subnormal. Possuem múltiplas etiologias, incluindo defeitos genéticos, lesões perinatais e problemas durante a gravidez.

O Instituto Inclusão Brasil estima que 87% das crianças brasileiras que apresentam algum tipo de deficiência intelectual tem mais dificuldade na aprendizagem escolar e na aquisição de novas competências, se comparadas a crianças sem deficiência.

Segundo a psicopedagoga Daniela Alonso, especialista em Inclusão, o professor é capaz de identificar rapidamente o aluno que não é capaz de fazer o que é sugerido nas atividades escolares. O melhor caminho para trabalhar, no entanto é identificar as competências e habilidades que a criança tem. Propor atividades paralelas com conteúdo com mais simples ou diferentes não caracteriza por si só uma situação

de inclusão. É preciso redimensionar o conteúdo, flexibilizar o tempo para a execução das atividades e usar estratégias diversificadas.

De acordo com os dados fornecidos pela OMS, 10% da população em países em desenvolvimento é portadores de algum tipo de deficiência, sendo que metade desses apresentam deficiência intelectual. No Brasil, segundo o censo de 2000, foram identificados 2.844.936 casos de Deficiência Intelectual, sendo 1.545.462 homens e 1.299.474 mulheres. Representando 8,3% das deficiências encontradas em toda a população nacional. O número de pessoas que apresentam mais de uma deficiência no Brasil é de quase 10 milhões (Revista ponto.com.).

Quando é realizado um trabalho diferenciado com pessoas portadoras de Deficiência Intelectual, a grande maioria consegue alcançar certa independência ao longo do seu desenvolvimento. Um pequeno número, cerca de 13%, com comprometimentos mais severos, necessitarão de atendimento especial por toda a vida. Daí a importância do aprofundamento nos estudos sobre este assunto a fim de ajudar as pessoas com essas limitações.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa foi realizada na cidade de Francisco Morato no ano de 2013, com base em alguns teóricos. Procuramos por diversos meios encontrar crianças que possuísem o laudo comprovando a deficiência intelectual. Infelizmente encontramos muitas suspeitas dessa deficiência, mas sem um laudo conclusivo.

Em meio a essa procura encontramos uma mãe, cujo filho hoje se encontra cursando o 6º do ensino fundamental. A qual se dispõe a nos ajudar, mas pediu para não ser identificada.

No tópico seguinte, encontra-se o questionário com esta mãe.

QUESTIONÁRIO

1-Identificação:

Nome:

Idade:

Endereço:

2-Quando a mãe percebeu que o seu filho apresentava dificuldades na aprendizagem?

3-Como ocorreu o diagnóstico da Deficiência Intelectual do seu filho?

4-Como a família relaciona-se com esta criança?

5-Em algum momento o seu filho relatou ter sido vítima de preconceito, devido às suas limitações na escola?

6-A escola criou as condições necessárias para proporcionar a aprendizagem do seu filho?

7-Os educadores do seu filho procuraram trabalhar atividades diferenciadas, para que ele avançasse na aprendizagem?

8-Que tipos de avanços o seu filho demonstrou no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)?

9-De que modo o trabalho realizado pelo psicopedagogo, auxiliou no desenvolvimento da aprendizagem do seu filho?

10-Como está o desenvolvimento do seu filho no Ensino Fundamental II? Há um trabalho diferenciado agora no 6º ano, da escola Estadual que ele está frequentando?

COLETA DE DADOS

Após as leituras de algumas teorias, desenvolvemos um questionário no qual citas algumas questões relacionada a crianças deficiência intelectual, o qual foi respondido pela senhora Ana Dolores, onde chegamos à conclusão que o diagnóstico da deficiência do seu filho ocorreu de forma tardia, no 4º Ano do Ensino Fundamental. Segundo o neurologista que o acompanhou o aluno, a deficiência se deu devido à uma meningite que ele adquiriu na primeira infância.

As professoras que passaram na vida desta criança, foram bastante elogiadas pela mãe, pois embora não apresentassem no início um laudo conclusivo da deficiência, sempre procuraram trabalhar de um modo que propiciasse o desenvolvimento desta criança.

Os avanços mais significativos na sua vida escolar ocorreram quando ele iniciou o acompanhamento psicopedagógico na escola onde estudava.

A mãe queixou-se que atualmente, seu filho não está recebendo um acompanhamento diferenciado e não sente vontade de ir à escola. Sofre bullying das outras crianças e apesar das suas constantes reclamações, a escola não dá um respaldo para resolver este problema.

No nosso trabalho procuramos entender e explicar como as escolas mudam de atendimento aos alunos de um nível ao outro, ou seja; muito se preocupa como os alunos das redes municipais de ensino, sendo que nas redes estaduais nada infelizmente é feito. Deixando esses alunos DI a “deus dará”.

Observamos diversas crianças nas salas de aula das redes municipais de ensino da cidade de Francisco Morato que apresentam a deficiência, porém não apresentam o diagnóstico clínico, mesmo assim os professores fazem um trabalho diferenciado com esses alunos.

ETAPAS	TEMPO				
	1ª Semana	2ª Semana	3ª Semana	4ª Semana	5ª Semana
Definição do tema, montagem da problemática do trabalho					
Definição dos objetivos, elaboração da introdução e justificativa					
Elaboração da metodologia e início do estudo das ref. Teóricas					
Montagem das referências teóricas, confecção do questionário					

Coleta dos dados, conclusão e formatação do trabalho					

CRONOGRAMA

Fonte de autoria própria

REFERENCIAL TEÓRICO

O impacto da Teoria Histórico-cultural na área da Educação Especial torna-se cada vez mais evidente. Muitos autores vêm se debruçando na compreensão de seus postulados e suas implicações sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento daqueles com deficiência.

A partir dos estudos de Vygotsky, se desprende o caráter sócio-histórico e cultural da natureza humana e do desenvolvimento, o que nos permite sair de um estágio primitivo para um mais complexo, passando de um estágio natural para o cultural. Assim, “as funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas” (Vygotsky, 2001, p. 23). Smolka e Laplane (2005, p. 81) enfatizam que:

“à complexidade das estruturas humanas é o produto de um processo em que a história individual e a história social encontram-se intimamente relacionadas. O biológico, na sua concepção, não desaparece, mas fica subjugado à cultura e é incorporado na história humana”.

E aqui podemos apontar um importante postulado para a Educação Especial, que é, exatamente, a oposição a uma visão biologizante da deficiência. Desta forma, Vygotsky (1997, p.44) centra seus estudos na busca de explicações que extrapolam as características físicas e biológicas. É o próprio Vygotsky que afirma: “o que decide o destino da personalidade, em última instância, não é o defeito em si, senão suas consequências sociais, sua realização sociopsicológica”.

A concepção de desenvolvimento e aprendizagem é radicalmente alterada pela compreensão de Vygotsky e seus colaboradores (LURIA, 1992); (VYGOTSKY, 1998, 1999). Para este autor, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados e combinados. Postula a necessidade de determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que resulta de ciclos de desenvolvimento já estabelecidos, ou seja, o que a criança consegue fazer com autonomia; e o nível de desenvolvimento potencial, o que a criança é capaz de fazer com ajuda, no qual a escola deveria atuar diretamente (OLIVEIRA, 2007).

Outra valiosa contribuição de Vygotsky refere-se ao processo de mediação. Para ele, a relação do homem com o mundo é uma relação mediada através do outro e através de sistemas simbólicos, como a linguagem, por exemplo. Isto significa assumir radicalmente que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores envolve o outro. Desta forma, o outro é condição para o desenvolvimento. De acordo com Pino (2000, p. 65), “não se trata de fazer do outro um simples mediador instrumental. [...] A mediação do outro tem um sentido mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento”.

Neste sentido, para a Teoria Histórico-cultural, a educação escolar assume posição de destaque, e é vista como mola propulsora do desenvolvimento. É a educação que lida com a possibilidade constante de transformação e afirmação da essência humana. O ensino escolar é, portanto, favorecedor do desenvolvimento e pode levar a criança a um estágio mais complexo de interação, comportamento e funcionamento intelectual. Para Vygotsky (1998, p. 118), “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.”.

Cabe à escola criar as condições necessárias para o desenvolvimento do aluno e para a superação de seu próprio limite. Vygotsky e Luria (1996, p. 220) demonstram que “paralelamente às ‘características negativas’ de uma criança defeituosa, é necessário também criar suas ‘características positivas’”. Para os autores, o que ocorre é um:

“mecanismo singular e especial [...]: ocorre a compensação do defeito. No correr da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural e defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, desestimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso” (p. 221).

E este processo a criança não desenvolve sozinha, de modo que a escola tem um importante desafio a enfrentar: encontrar caminhos que possam superar os limites impostos pela deficiência, através do mecanismo de compensação, e localizar sua atenção nas condições em que a aprendizagem ocorre. De acordo com Smolka e Laplane (2005), Em vez de centrar a atenção na noção de defeito ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, coloca o esforço em compreender de que modo o ambiente social e cultural pode mediar as relações entre as pessoas com deficiência e o meio, de modo que elas tenham acesso aos objetos de conhecimento e à cultura (P. 82).

Todos estes pressupostos mudam substancialmente o próprio conceito de deficiência intelectual e, por conseguinte as proposições pedagógicas de atuação com estes sujeitos. Para Padilha (2001, p. 49), com base em Vygotsky, “as funções psíquicas surgidas no processo de interação com as pessoas de seu meio são a esfera que permite a atenuação das consequências da deficiência e apresenta maiores chances de influência educativa”. Desta forma, não nos resta dúvida do papel insubstituível da escola para o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual e, neste contexto, a questão das estratégias pedagógicas e da avaliação de sua aprendizagem ganham destaque e importância, pois poderão constituir-se como processos de mediação em direção à apropriação de novas formas de conhecimento e ação (OLIVEIRA, 2008).

Historicamente, as abordagens em Educação Especial veem se sustentando numa relação autoritária e horizontal, justificada pela condição do sujeito com deficiência intelectual, colocando-os numa posição inferior e impossibilitando-os de qualquer forma participativa em seu processo educacional.

De acordo com Ferreira (1994), a educação tradicional na área da deficiência intelectual perpetua um trabalho pedagógico que tem por base um sujeito abstrato, descontextualizado, com ações massificadoras, generalizadas, repetitivas, com uma individualização excessiva do ensino, permanência

de um status infantil do aluno, conhecimento reduzido ao “saber fazer”, em síntese, uma visão fragmentada próprio do conhecimento e das possibilidades de aprendizagem.

Kassar (1995) também comenta a organização do trabalho educativo através de procedimentos repetitivos e mecânicos e no controle do comportamento como garantia de aquisições que vão das mais “simples” para as mais “complexas”. Submeter o aluno com deficiência intelectual a esse processo fragmenta o conhecimento, tendo cada atividade um fim em si mesmo, desfavorecendo a apreensão totalizante e concreta do conhecimento e, além disto, não compactua com a visão teórica sustentada por Vygotsky.

Oliveira (2008) afirma, com base na Teoria Histórico-cultural, que a escola deverá superar as atividades mecânicas, com base nas habilidades motoras, perceptivas e de discriminação. Há uma crítica à educação tradicional baseada no treino de rotinas e funções cognitivas básicas e argumentos a favor de uma educação que promova o desenvolvimento das funções cognitivas mais complexas, como a linguagem, o pensamento, a atenção e a memória.

Estamos, sem dúvida, diante de um novo desafio: superar atividades repetitivas e desprovidas de sentido para assumir uma nova e revolucionária postura frente à deficiência intelectual: possibilitar a constituição destes alunos como sujeitos históricos, capazes de apreensão dos bens simbólicos e de desenvolvimento de seu pensamento e não apenas de suas habilidades.

Ser sujeito histórico significa estar inserido culturalmente no mundo, realizar ações com sentido, que nos colocam como participantes de um grupo social. Utilizar gestos, palavras, atitudes, objetos, comportamentos apropriados na experiência e vivência ativa no mundo. Os atos possuem sentido histórico, não são naturais, são de natureza social, portanto apreendidos, apropriados na experiência humana. No dizer de Padilha (2001):

Não se trata de assoar o nariz, por assoar o nariz; usar lenço por usar lenço; tossir para o lado ou vestir-se melhor, pentear-se, lavar as mãos ... por si, apenas. Inserção cultural, pertença ao grupo social com seus usos e costumes são práticas discursivas. São materialidades do sujeito que faz parte de uma comunidade e com ela aprende regras de convivência, os modos de agir. (2001, p. 117)

Esta é a tarefa que a escola deverá desempenhar. Levar os alunos com deficiência intelectual à inserção cultural, significar suas atitudes, sua fala, seu desenho, suas produções e sua aprendizagem. Não se trata de ler e escrever, do uso que se faz da leitura e escrita no mundo letrado e o sentido que pode ser apropriado por alunos com deficiência intelectual desta prática social.

É justo lembrar que todas nossas ações possuem sentido histórico: usamos a cadeira para sentar porque aprendemos que esta é a sua função social, usamos o lápis para escrever porque nos apropriamos de sua função histórica, pintamos os desenhos, representamos a fala, realizamos cálculos, lavamos as mãos, filtramos a água, usamos roupa, penteamos o cabelo, vamos a escola porque nos apropriamos destes comportamentos, porque aprendemos; assim como todas as ações que desempenhamos sem nos dar conta que são ações culturais, históricas, apropriadas nas relações entre as pessoas, portanto, não são naturais, não nascemos prontos para exercê-las, percorremos um longo e intensivo caminho de aprendizagem. Isto também se dá naqueles com deficiência intelectual. Não aprendem porque repetem

exaustivamente uma ação, aprendem porque se apropriam de seu significado social. É chegada a hora de valorizarmos o seu processo de aprendizagem, valorizando suas ações peculiares, sua forma de aprender e agir, considerando, inclusive, a relação de seus atos e seus conhecimentos com os conteúdos curriculares propostos para o ensino fundamental.

Cabe a escola aproximá-los dos outros, não os afastar; levá-los ao conhecimento, não lhes negar; conhecer seus processos de aprendizagem e sua peculiaridade, enfatizarem suas competências e suas conquistas e não os comparar e diminuí-los frente aos outros. Uma vez que:

“à pessoa com deficiência não tem algo ‘a menos’ que a normal [...]. A peculiaridade do desenvolvimento do deficiente não está no desaparecimento de funções que podem ser observadas na pessoa ‘normal’, mas nas novas formações que se constroem como reação ante a deficiência. [...] as funções intelectuais, não estando igualmente afetadas, conferem uma forma qualitativamente peculiar à deficiência mental”. (DE CARLO, 2001, p. 74 -75)

Não se trata, portanto, de uma diferença quantitativa, mas qualitativa. Talvez seja este o principal aspecto que devemos apreender no convívio com estes alunos. Apropriarmo-nos de sua forma peculiar e particular de estar no mundo, de interagir e de se relacionar com o conhecimento e com os outros. Conforme destacam Ferreira e Ferreira (2004, p. 41) “podemos nos orientar por uma tendência [...] na qual se coloca menos ênfase nos aspectos orgânicos e de constituição biológica [...] e mais ênfase nas relações sociais e na atenção educacional”.

A presença de alunos com deficiência intelectual em ambientes comuns de aprendizagem é uma conquista da escola brasileira e poderá nos permitir reconhecer a suas possibilidades de compartilhar experiências educacionais significativas, capazes de destacar a dimensão constitutiva da escola para o desenvolvimento humano, através da construção de espaços mistos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as pesquisas feitas conclui-se que a grande maioria das crianças com dificuldade de aprendizagem que observamos nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Francisco Morato, não apresentam um laudo de especialistas, para justificar a suspeita que os professores têm, desta criança apresentar Deficiência Intelectual.

As crianças que estão no Ensino Fundamental e que apresentam dificuldades de aprendizagem, geralmente são encaminhadas para avaliação psicopedagógica e a partir de então, passam a receber um atendimento diferenciado a fim de ajudá-las a avançar na sua aprendizagem. O psicopedagogo, também orienta o professor dessa criança para que esse também faça do seu desenvolvimento intelectual, pois afinal este professor passa uma boa parte do dia com este aluno.

Quando é realizado um trabalho diferenciado e redimensionado com crianças portadoras de Deficiência Intelectual, nota-se que estas crianças passam a dominar competências que antes não desenvolviam. Grande parte delas conseguem até alfabetizar-se, embora mais tardiamente que as demais. Infelizmente

um número pequeno destes, acabam concluindo o Ensino Fundamental, sem ter conseguido alfabetizar-se, mas conseguem avançar em outros aspectos da sua vida, como o de cuidar de si mesmos.

A educação não pode continuar ignorando o que acontece a sua volta, aniquilando e marginalizando as diferenças nos processos através dos quais, forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica em saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos representar o mundo, a partir de nossas origens, valores, sentimentos.

A literatura evidencia que, no cotidiano da escola, os alunos com deficiência intelectual, inseridos nas salas de aula regular, vivem uma situação de experiência escolar precária, ficando, quase sempre, à margem dos acontecimentos. Pensar a inclusão pressupõe políticas educacionais claras, coerentes e fundamentadas nas relações sociais. As questões teóricas do processo de inclusão têm sido amplamente discutidas por estudiosos e pesquisadores da área de Educação Especial, entretanto pouco se tem feito no sentido de sua aplicação prática, abro aqui um parêntese, pois, podemos dizer que o nosso município tem trabalhado significativamente para poder atender essas crianças, obvio que ainda falta muito, mas estamos no rumo certo.

O como incluir tem se constituído a maior preocupação de pais, professores e estudiosos, considerando que a inclusão só se efetivará se ocorrerem transformações estruturais no sistema educacional. Qualquer tentativa de inclusão deve ser analisada e avaliada em seus mais diversos aspectos, a fim de termos a garantia de que esta será a melhor opção para o indivíduo que apresenta necessidades especiais. A inclusão ainda enfrenta muitas barreiras e tem caminhos para percorrer, o importante é que isto já se iniciou e, no futuro, esperasse que a escola seja um lugar onde não haja discriminação e preconceito, que seja um lugar onde as diferenças e o tempo de aprendizagem de cada um sejam valorizados. Acreditamos que os resultados deste estudo possam contribuir de alguma forma, com as discussões atuais em torno da temática sobre a inclusão do deficiente intelectual no ensino regular e a formação de professores que trabalham com esses alunos.

Para finalizar salientamos que cabe ao meio escolar se organizar para explorar as esferas da atividade simbólica, num processo dialógico, para possibilitar as transformações do funcionamento intelectual, para todos, ou seja, alunos com e sem deficiências.

REFERÊNCIAS

- ADIRON, F. A inclusão começa em casa. Em defesa da inclusão: ampla, geral e irrestrita. In Congresso Brasileiro sobre a Síndrome de Down, Salvador, 09 a 11 de 27 setembro 2004. Anais do IV congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. Salvador 2004;
- SAMPAIO, Simaia. Dificuldades de Aprendizagem: A Psicopedagogia na relação sujeito, família e VYGOTSKY, L. S; LURIA, A R. Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. Fundamentos da Defectologia – Obras Completas – tomo cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed., 1998.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 1999

VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. In: Educação e Sociedade – Revista quadrimestral da ciência e da educação. N. 71, Ano XXI. Campinas, Unicamp, out. 2001.escola. Wak Ed. 2011.

http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/Referencial_AvaliacaoAprendizagem_DeficienciaIntelectual.pdf

SMOLKA, A.L.B. e LAPLANE, A.L.F. Processos de cultura e internalização. In: Coleção Memória da Pedagogia, n.2: Lev Vygotsky. Rio de Janeiro: Edouro; São Paulo: Segmento-dueto, 2005.

OLIVEIRA, A.A.S e LEITE, L. P. Escola Inclusiva e as necessidades educativas especiais. In: MANZINI, J.E. (org.) Educação Especial: temas atuais. Marília: Fundepe, 2000, p. 11-20.

OLIVEIRA, A.A.S. e POKER, R.B. Educação Inclusiva e municipalização: a experiência em Educação Especial de Paraguaçu Paulista. Revista Brasileira de Educação Especial. v.10, n.1. Marília: ABPEE/FFC – Unesp publicações, 2004.

OLIVEIRA, A. A. S. Representações Sociais sobre Educação Especial e Deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. Marília, 2002, 325 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

OLIVEIRA, A.A.S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. Inclusão: intenção e realidade. Marília: fundep publicações, 2004, p. 77-112.

OLIVEIRA, A.A.S. e CAMPOS, T.E. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. Estudos em Avaliação Educacional. V.16, n.31, jan.\jun. 2005.

OLIVEIRA, A. A. S. Um diálogo esquecido – a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Londrina: Práxis, 2007.

OLIVEIRA, A.A.S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar em Educação Especial. Londrina - Pr, 29 a 31 de outubro de 2007 (no prelo).

Revista ponto.com;

http://deitaquaquecetuba.edunet.sp.gov.br/oficina_pedagogica/ed_especial/D%C3%BAvidas%20com%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%20Defici%C3%Aancia%20Intelectual.pdf; acesso: 11 fev. 2013

<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/usr/share/documents/BPC%20na%20Escola%20-%20Questionario%20-%20Manual.pdf>; acesso: 11 fev. 2013

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



CONTINUING TEACHER TRAINING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

MARIA CLAUDETE BARROS CRUZ

Graduação em Letras pela Faculdade de Formação de professores da Vitória de Santo Antão-PE (1996); Pedagogia pela Faculdade Bandeirantes-SP (2004); especialista em Tradução de Textos na Língua Espanhola, pela Faculdade São Luís (2022) Especialista em Formação Docente pela Faculdade Network (2011-2012); Professora de Língua Portuguesa e Inglesa na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (1999 a 2017); Diretora de Escola na Secretaria Estadual de Educação (2008); Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação (de 2004 até o momento); Mestre em Educação pela Universidade El Salvador-USAL – Buenos Aires Argentina (2021); Doutora em Educação pela Universidade Nacional de Rosário-UNR, Rosário Argentina (2025).

RESUMO

A formação Continuada do professor faz parte da formação Permanente sendo imprescindível para atualização constante e melhoramento da prática pedagógica. Buscando a excelência no atendimento educacional dos alunos é fundamental para construir educação de qualidade respondendo às urgências da sociedade. O objetivo foi analisar se os estudos formativos realizados durante a Formação Continuada estão contribuindo para aprimoramento da práxis pedagógica dos professores, de modo a possibilitar resultados relevantes para a qualidade do processo de desenvolvimento integral das crianças. A formação continuada do professor configura-se como pilar essencial na garantia da qualidade educativa, centrando-se na reflexão sobre o cotidiano e na valorização dos saberes docentes. Este processo, discutido por autores renomados, deixa de ser apenas uma instrução técnica para se tornar uma investigação crítica dos problemas reais da escola. Esta pesquisa combina uma revisão bibliográfica — levantando o estado da arte e teorias existentes em artigos, teses e dissertações — com um estudo de caso, analisando um objeto específico. Utiliza fontes online (SciELO e Google Acadêmico) para fundamentar a discussão teórica. Os meios utilizados para coletas de dados: entrevistas, questionários, observações e análises documentais. A coleta de dados ocorreu no Centro de Educação Infantil; Tancredo de Almeida Neves, em São Paulo Capital. Que atende crianças de zero a três anos. Contudo, foi possível comprovar que se constroem visões otimistas e promissoras, ao percebermos o quão

fundamental é a formação no local de trabalho; em contextos concretos, com problemas reais, com múltiplos indicadores que se interligam, interagem e contribuem para o desenvolvimento profissional do professor.

Palavras-chave: Formação de professores; Formação continuada; Educação infantil; Práxis Pedagógica.

ABSTRACT

Continuing teacher education is part of permanent training and is essential for constant updating and improvement of pedagogical practice. Seeking excellence in the educational service of students is fundamental to building quality education that responds to the urgencies of society. The objective was to analyze whether the formative studies carried out during Continuing Education are contributing to the improvement of teachers' pedagogical praxis, in order to enable relevant results for the quality of the integral development process of children. Continuing teacher education is configured as an essential pillar in guaranteeing educational quality, focusing on reflection on daily life and the valorization of teaching knowledge. This process, discussed by renowned authors, ceases to be merely technical instruction and becomes a critical investigation of the real problems of the school. This research combines a bibliographic review—raising the state of the art and existing theories in articles, theses, and dissertations—with a case study, analyzing a specific object. It uses online sources (SciELO and Google Scholar) to support the theoretical discussion. The methods used for data collection were: interviews, questionnaires, observations, and document analysis. Data collection took place at the Tancredo de Almeida Neves Early Childhood Education Center in São Paulo, which serves children from zero to three years old. However, it was possible to verify that optimistic and promising visions are built when we realize how fundamental on-the-job training is; in concrete contexts, with real problems, with multiple indicators that interconnect, interact, and contribute to the professional development of the teacher.

Keywords: Teacher training; Continuing education; Early childhood education; Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A formação continuada do professor é compreendida como aquela realizada no ambiente escolar e que por sua vez, não pode ser vista como opção para suprir as lacunas deixadas pela formação inicial dos professores, nem mesmo assume as responsabilidades das políticas públicas na valorização do ensino. Entende-se que a formação inicial, por mais reconhecida que seja, é incapaz de resolver toda a complexidade do processo que é permanente e contínuo; validando que a própria natureza do desenvolvimento humano revela que o homem é um ser «inacabado» e, portanto, em constante processo de desenvolvimento. A formação continuada do professor é influenciada por vários fatores, entre os quais o interno. Por isso, é importante redefinir as práticas a partir dos problemas locais e contextualizando-as com os problemas atuais que a humanidade está a enfrentar; promovendo uma formação docente que transforme as práticas, bem como facilitando a sua reflexão intelectual. Ou seja, a formação deve dialogar

com as necessidades dos docentes, pois a formação faz parte do trabalho dos professores. Não é apenas uma obrigação a cumprir na escola.

"A aprendizagem se concentra em dois pilares: na própria pessoa, como agente e na escola, como lugar de crescimento profissional permanente" (Nóvoa, 1992, p. 7).

Em Freire (1993, p. 20), o desenvolvimento profissional contínuo decorre da consciência de que os seres humanos são finitos e incompletos; ou seja, o desenvolvimento é inerente à necessidade humana de criar e recriar constantemente. Nessa perspectiva, o desenvolvimento contínuo é a aprendizagem ao longo da vida.

Nóvoa (1995) reconhece e valoriza o desenvolvimento profissional e devine a formação continuada centrada no ambiente escolar. Para esse autor, as situações que os professores enfrentam no seu cotidiano dentro da escola apresentam características únicas (Nóvoa, 1995, p. 27). As práticas de formação estabelecidas nos espaços educativos. Devem utilizar como referência as dimensões individual e coletiva da profissão docente, num espaço de reflexão que inclua a troca de experiências entre os seus pares e a autonomia de cada professor relativamente à responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional (Nóvoa; 1995).

Pode-se dizer que a formação continuada corresponde a uma fase de formação permanente, incluindo todas as atividades planejadas pelas instituições, inclusive pelos próprios profissionais, para permitir o desenvolvimento pessoal e a conscientização de suas responsabilidades com as crianças, promovendo atividades que contemplem áreas de experiências significativas, visando ao desenvolvimento integral, incluindo questões atuais que envolvem a sociedade nas dimensões social, econômica, ambiental e cultural.

O objetivo é incentivar os professores a refletirem sobre suas ações e a lidarem com as dificuldades no cuidado de crianças que chegam à instituição cada vez mais cedo, a partir dos dois meses de idade. Portanto, seu desenvolvimento profissional deve cultivar sua autonomia, facilitar a troca de experiências entre os pares, proporcionar oportunidades para narrativas e sugestões para a resolução de problemas escolares específicos, incentivar o desenvolvimento de reflexões autobiográficas e intensificar sua formação para se especializarem em educação infantil. Em outras palavras, para se tornarem especialistas nessa etapa da educação básica.

Este trabalho de pesquisa surge das preocupações sobre o cuidar e educar oferecido as crianças nos centros educacionais infantis do município de São Paulo. Tal apreensão surgiu a partir das observações feitas durante o período de atendimento as crianças de 0 a 3 anos de idade e se o que estava sendo estudado no período de formação continuada atendia de fato as necessidades integrais em seus aspectos físicos, emocionais, psicológicos, cognitivos e sociais. Assim como as demandas do contexto local.

A formação continuada de professores é o processo de formação, realizado dentro da Unidade educacional, que sempre busca qualificação para aprimorar suas práticas e conhecimentos profissionais. Esse formação deve levar o professor a refletir suas práticas pedagógicas, pois é por meio do processo reflexivo que o docente será capaz de construir sua identidade profissional docente,

reconhecendo e assumindo uma posição de mediador, facilitador e parceiro no processo de construção de conhecimento dos seus alunos.

Portanto, considerando todas as dimensões e características da Educação Infantil, é crucial para desenvolver os temas de estudo nos cursos de formação continuada. Esses são aspectos intrínsecos as escolas que atendem essa etapa da educação básica.

Além das práticas pedagógicas, os professores da Educação infantil que cuidam e educam as crianças têm como responsabilidade as informações diárias sobre os alunos. Os pais questionam como foi o dia da criança, isso no momento da entrada e saída dos alunos; chamadas telefônicas para esclarecer alguma dúvida. Com isso se faz necessário uma formação que aborde também a melhor maneira de atendimento aos pais.

O contexto escolar é múltiplo e único e surgem conflitos em todas as demandas existentes. Por isso o professor precisa estar preparado e entender os cenários externos para agir de maneira coerente e consciente diante dos conflitos que existem nas famílias das crianças que estão na escola onde trabalha. Para entender, compreender e atuar, é necessário manter contato, dialógico, ou seja, é imprescindível uma comunicação harmoniosa e cuidadosa, pois a temática de tantas demandas e trabalhos constantes faz parte do cotidiano das crianças muito pequenas.

Gomes (2013, p. 69) cita alguns autores e suas definições do conceito de Formação Continuada, assim, Alarcón a define: "Entre várias definições, de formação, citadas pelos autores, escolhemos a denominada "Formação Continuada", pois essa preparação no campo educacional é mais do que uma adequação às exigências externas da profissão. Pode-se sugerir que o ponto principal é a capacidade do profissional de produzir reflexões sobre suas próprias práticas e, com isso, fazer ajustes que as transformem para atender com garantia aos direitos das crianças.

Gomes (2013, p.69) cita Nóvoa (2002) em sua sugestão de que "formar é formar-se" e de que a profissão de formador é mais que fazer, que ser: é tornar-se. O conceito de Nóvoa, supõe-se que a formação continuada acontece dentro da profissão e do espaço escolar, por meio de uma reflexão sobre a experiência e o trabalho docente desenvolvido, buscando as melhores soluções coletivamente, compartilhando sucessos e angústias, em prol da educação de nossos alunos.

Os professores também precisam compreender que, além das práticas, têm a função de conhecer os problemas sociais, ter uma posição crítica frente aos problemas e trabalhar de forma de diálogo constante, objetivando uma convivência social agradável, solucionando os conflitos de maneira dialógica, observando a conscientização da comunidade que frequenta a escola, sobre seus direitos e deveres como cidadãos; iniciando a implementação dessa ação em seu ambiente de trabalho, com os colegas, os pais e toda comunidade escolar.

A partir do pressuposto sugerido por Nóvoa, de que o conhecimento é autoconhecimento, formação é autoformação. A formação continuada do professor é influenciada por vários fatores, entre eles o interno. Por isso, é relevante ressignificar as práticas a partir dos problemas locais e contextualizando com os problemas atuais que a humanidade está vivenciando; favorecendo uma formação docente que mude as práticas, assim como facilitando sua intelectualização.

Portanto, o campo da formação é fundamental para as transformações que o mundo precisa; porém, não é algo imediato; no entanto, é possível.

Nesse cenário específico, o conhecimento profissional se transforma em um conhecimento experimentado por meio da prática, mediando diversos contextos educativos e sociais em que se exerce o ensino.

No contexto escolar, não existe rotina, cada dia é especial e único, portanto, é um campo ideal para pesquisas, investigações, experimentos de várias práticas pedagógicas, inovações nas didáticas. As vivências nas instituições educativas promovem para todas as pessoas que trabalham um desenvolvimento sem precedentes, onde se pode refletir todos os dias nas ações que foram realizadas nos dias anteriores. As comunicações e os diálogos são os condutores da organização de todas as demandas escolares.

E quando se fala da educação infantil, o contexto é ainda mais peculiar e enriquecedor, uma vez que o cenário interno é intenso e possui características distintas, em razão das demandas existentes nessa etapa da educação básica. Então, esses diversos cenários educativos encontrados no cotidiano da educação infantil também são permeados por conflitos. Por isso, torna-se fundamental o desenvolvimento de uma formação que contribua para suprir as necessidades de quem transmite as informações de uma maneira agradável, humana e cuidadosa.

Para Imbernón (2016, p.72), a formação permanente do professor deveria ajudá-lo a desenvolver algumas características do conhecimento profissional que lhe permitiriam: [...] avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educacional que devem ser inseridos constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um determinado contexto; planejamento, diagnóstico e avaliação; fornecem as competências para ser capaz de modificar continuamente as tarefas educacionais, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social.

Diante disso, pressupõe-se uma formação permanente que possibilite projetos de pesquisa dentro do ambiente escolar e que envolva todas as pessoas da comunidade escolar (Imbernón; 2016, p.73). Essa formação precisa ser fundamentada em princípios indispensáveis para o futuro de uma comunidade educativa que interage com os problemas sociais contemporâneos. Corroborando com as sugestões de Imbernón (2016, p.73 a 74); sobre alguns pilares fundamentais para a formação permanente que alcance as práxis pedagógicas para uma educação exitosa serão necessários a aplicação de alguns princípios, tais como:

“Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, es decir, analizar, experimentar, evaluar, modificar, etc. junto con otros colegas o miembros de la comunidad; abandono del individualismo y del secularismo en la cultura profesional docente.

Aprender en un ambiente formativo de colaboración e interacción social: compartir problemas, fracasos y éxitos con los colegas; búsqueda del significado de las acciones educativas, que deben ser compartidas con otros equipos docentes teniendo en cuenta el contexto en que se forman.”

De acordo com Imbernón (2016) é imprescindível uma revisão crítica dos conteúdos a serem aplicados nos cursos de formação. Para evitar um conhecimento profissional dependente, passivo e subordinado ao conhecimento externo que não se adapta à realidade da Unidade Educacional, onde o professor atua. As próprias legislações do Brasil – as diretrizes têm suas características flexíveis e possibilitam a construção de projeto de estudos dos professores que foquem nas necessidades da instituição educacional.

No entanto, fica difícil realizar esse trabalho se não houver pesquisas na escola, onde se possam obter resultados autênticos sobre as carências de todos os aspectos que compõem o cotidiano escolar. As características principais para a promoção do conhecimento profissional ativo têm como prioridade as metodologias de participação em projetos, observação e diagnóstico de processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões.

A partir dessa perspectiva de formação, pressupõe-se que o professor alcançará mais autonomias de intervenção, criando processos próprios para o desenvolvimento de sua formação e não dependerá de produtos já elaborados, provenientes de fora. Para isso, faz-se necessária uma crítica às práticas pedagógicas já existentes, avaliando seu valor prático, sua coerência no desenvolvimento da aplicação, isto é: partir sempre da análise da situação do contexto em que a instituição escolar está inserida, ou seja, necessidades, expectativas, problemas e demandas do entorno escolar.

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos, de competências e rotinas quanto no desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos. (Imbernón, 2016, p.75).

Ao interpretar o que o autor diz, devido às características políticas da educação, o contato com a prática educativa desenvolve outros âmbitos morais e éticos. Assim também ocorre a tomada de decisões em relação às situações vividas no cenário da instituição educativa.

A formação é imprescindível para alcançar a práxis, viabilizando o potencial e a qualidade da inovação educativa, que precisa ser realizada sucessivamente nas instituições educativas; criar estratégias básicas nas práticas pedagógicas no contexto estabelecido, planejamento, diagnóstico e avaliação. Promover as competências básicas essenciais para que o professor desenvolva nos alunos a aceitação e convivência saudável no contexto diverso e multicultural que é a sociedade atual, ou seja, o professor deve se envolver com o meio social.

Professor pesquisador como ferramenta de formação

A pesquisa surge da incerteza, ou seja, quando existem dúvidas tenta-se saná-las com o conhecimento. Esse processo de busca recebe o nome de pesquisa ou investigação. No processo de formação de professores, é necessário estar sempre questionando a relação da prática com a realidade social, garantindo estratégias de estímulo no grupo de docentes, promovendo dúvidas para assim despertar o pensamento crítico e reflexivo.

Nesse fazer provocativo surge a dialética da ação-reflexão-ação. A partir desse ponto, pode-se sugerir o desenvolvimento da ferramenta de análise dos aspectos dos problemas que são expostos no momento da formação. "A práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor - oprimidos." (Freire, 2011, p. 52).

A práxis, descrita por Freire, são as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse processo de ação-reflexão-ação; são ações que levam o sujeito a conscientização de seu papel como cidadão. Assim, é crucial a formação continuada do professor. Portanto, a práxis é algo intrínseco ao professor.

Para desenvolver este modelo de formação, o professor precisa identificar uma área de interesse, buscar informações, coletar e interpretar dados para efetuar as mudanças necessárias no ensino. Para Imbernón, "... esta é apenas uma definição inicial". Esta atividade pode ser realizada individualmente, em pequenos grupos ou por todos os professores de uma escola.

Este modelo se baseia na capacidade do professor de elaborar perguntas sobre sua prática e tentar respondê-las. Loucks-Horsley (1987) em Imbernón (2016, p. 77) caracteriza três elementos que justificam essa concepção: o professor é inteligente e pode propor uma investigação de forma competente e baseada em sua experiência; os professores tendem a buscar dados para responder às questões relevantes e refletir sobre elas para obter respostas aos problemas os professores desenvolvem novas formas de compreensão quando eles mesmos formulam suas próprias perguntas e coletam seus próprios dados para respondê-las.

Para Ingvarson (1987), em Imbernón (2016 p.78), o resumo dessa concepção seria: A maneira mais eficaz de realizar a formação permanente é por meio do estudo, de forma cooperativa pelos próprios professores, dos problemas e temas que integram sua intenção de realizar uma prática coerente com seus valores educativos (...). Os objetivos dessa abordagem possibilitam um maior controle sobre o que pode ser considerado um conhecimento válido para os professores.

A formação do professor pesquisador possibilita a oportunidade de que ele próprio possa adquirir conhecimentos sobre o contexto escolar como objeto de investigação, reflexão e análise, constituindo-se em um processo dinâmico contra hegemônico, frente ao processo de desprofissionalização do docente e de instrumentalização de sua prática (Nóvoa, 2001). Também contribuem como estímulo para a efetividade de novos aspectos de formação e de uma área teórico-metodológica inserida na pesquisa em educação, especificamente, por meio da formação do professor e da prática pedagógica.

Nessa corrente da literatura atual, são expostas diferenças entre a pesquisa do professor e a pesquisa acadêmica ou científica. Ou seja, cada uma tem sua finalidade; a pesquisa acadêmica preocupa-se com a originalidade, utilidade e aprovação da comunidade científica; a pesquisa do professor atua com a finalidade de conhecer a realidade para transformá-la, com o propósito de melhorar sua prática pedagógica e a de seus colegas de profissão.

Pode-se dizer que a pesquisa do professor tem dois fatores relevantes, que são o contato direto e/ou envolvimento com o objeto de pesquisa e com finalidade utilitária. Enquanto a pesquisa acadêmica em Educação está relacionada a objetivos sociais e políticos mais amplos.

Para Imbernón (2016, p.78 e 79), esse modelo de formação vai contra uma tendência que surgiu em meados da década de 80, onde surge a necessidade de os pesquisadores colaborarem com os professores na hora de encontrar respostas para os problemas da escola e da sala de aula. Promovendo assim, o preenchimento do vazio que existe entre a pesquisa e a prática, permitindo o desenvolvimento das habilidades do professor na tomada de decisões.

Uma característica essencial que sustenta esse modelo é que a pesquisa é relevante para o professor, pois funciona como um orientador para detectar e resolver problemas; nesse contexto, é possível o crescimento tanto profissional quanto individual. Sugere os passos para a elaboração deste modelo de formação, embora existam várias maneiras ilimitadas de construí-lo; uma vez que a proposta é aberta, a criatividade e a imaginação são elementos comuns que configuram esse modelo. Os professores identificam um problema ou um tema de seu interesse a partir de uma observação ou de uma conversa reflexiva.

Ele propõe formas diferentes de coletar informações sobre o problema inicial, o que pode envolver tanto um estudo bibliográfico quanto partir dos dados obtidos na sala de aula ou na escola. Esses dados são analisados individualmente ou em grupo. Por fim, realizam-se as mudanças pertinentes. E novamente se obtêm novos dados e ideias para analisar os efeitos da intervenção realizada e continuar o processo de formação a partir da prática. (Imbernón; 2016, p.80)

Para Imbernón (2016, p.80), no decorrer da construção, utilizando como orientadores os itens mencionados acima, pode ser necessária ajuda externa, para se concentrar na formação específica sobre o tema ou problema proposto, estratégias de pesquisa e/ou outro meio no processo para oferecer um maior suporte para que o professor possa aproveitar suas próprias experiências.

Mesmo mudando os meios da metodologia, essa técnica de formação pode favorecer o desenvolvimento de um novo conhecimento do professor sobre o processo de ensino-aprendizagem, assim como aumentar sua complexidade cognitiva contribuindo para novas opções de resolução de problemas; aperfeiçoando os processos de comunicação e tomada de decisão junto ao grupo.

Dessa maneira, quando os professores atuam como pesquisadores, têm mais possibilidades de decidir o momento e a forma adequada de aplicar os dados coletados nas pesquisas que estão elaborando; suas histórias de vida, suas experiências são um ponto forte que lhes ajuda a contribuir e compreender uns aos outros e, portanto, esse contexto ajuda a desenvolver uma aprendizagem colaborativa, formando profissionais melhores com competências para superar o imediato, o pessoal e o determinado.

A Formação no ambiente escolar

Como uma alternativa de formação permanente surgiu a "formação centrada na escola, a formação continuada", esse modelo institucionalizado apareceu no Reino Unido por volta de 1970, devido ao *Advisory Council for the Supply and Training of Teachers (ACSTT)*, que se originou dentro de algumas recomendações políticas devido aos poucos recursos educativos para a formação dos professores

(Elliott, 1990). É a origem da proposta fundamentada no movimento definido como o Desenvolvimento curricular baseado na escola.

Quando a instituição se transforma em um ambiente de formação, adquire outras características com carga ideológica, valores, atitudes e crenças. Não é apenas a transferência do lugar de formação, é um olhar mais rápido sobre as definições, conteúdos, métodos, os protagonistas e os objetivos de formação; uma vez que os problemas existem e são visíveis, é possível promover ações e intenções para desenvolver as características colaborativas entre os professores; essa formação centrada na escola se fundamenta em um conjunto de hipóteses.

Imbernón (2016, p.85 e 86) aponta as seguintes hipóteses: a escola como centro do processo "ação-reflexão-ação" como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. Reconstrução da cultura escolar considerando como pressupostos o caminho percorrido, o processo e não apenas o fim. A escola precisa aprender a mudar sua própria realidade cultural.

Acreditar em novas convicções: em vez da independência, a interdependência; do corporativismo profissional, a abertura profissional; do isolamento à comunicação do processo educativo privado ao público; do ato individual ao ato colaborativo; da dependência à autonomia; da direção externa, a autorregulação e a crítica colaborativa.

Para que a colaboração seja mais do que um plano de gestão, que seja de fato uma filosofia de trabalho. A participação, apropriação e pertencimento são algo intrinsecamente ligados à prática pedagógica e, dessa forma, promove-se o respeito e o reconhecimento das habilidades e competências dos professores; redefinindo a expansão da gestão escolar. Imbernón (2016, p.86) compara a instituição educativa a um "nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação", onde o professor é sujeito do seu próprio aprendizado e não objeto de formação.

Partindo da premissa de que o professor também é detentor de uma epistemologia prática e de um conhecimento teórico estruturado a partir de sua experiência pedagógica.

Além disso, os professores constroem suas próprias soluções em relação aos problemas práticos detectados em suas aulas; fazendo com que tenham seus próprios papéis e tarefas como agentes de transformação.

Os Projetos Especiais de Formação (PEAs)¹ fazem parte da história dos professores da rede municipal de ensino de São Paulo, estão prestes a completar três décadas de existência e é construindo democraticamente, uma vez que, todos da unidade escolar participam da sua formação; da escolha do tema às avaliações. Estão alinhados ao Currículo da Cidade e ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), eles garantem a melhoria do ensino a partir das decisões coletivas e das necessidades da comunidade escolar assegurando às demandas de crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades em sua execução e avaliação, buscando o aperfeiçoamento das práticas educativas e consequentemente a melhoria na qualidade da educação. [...]. (SÃO PAULO, 2014).

As especificações do projeto são diferenciadas de acordo com o nível de escolaridade; no caso da pesquisa citada, serão indicados apenas os objetivos da Educação Infantil, etapa 1 que são as creches

que atendem crianças de 0 a 3 anos. Na Educação Infantil, a discussão curricular deve envolver temas relacionados a um currículo integrador para a primeira infância que considere:

- a) [...] A organização de tempos, espaços e materiais que promovam a autonomia e a multiplicidade de experiências para contemplar os interesses e o compromisso das crianças em projetos individuais e/ou coletivos, garantindo o respeito pelos seus diferentes ritmos e necessidades e possibilitando a construção da cultura infantil; os múltiplos idiomas como forma de manifestação, expressão e conhecimento do mundo devem fazer parte do universo infantil e garantir experiências integradoras sem fragmentá-las como conteúdos disciplinares, mas sim dialogar diversas línguas, considerando a principal língua das crianças, por meio da qual elas experimentam, criam e aprendem sobre a cultura, que levam em conta as diferenças e aproximam as crianças das práticas sociais,
- b) O jogo como forma de expressão e conhecimento do mundo, que se constitui como a principal linguagem das crianças, na qual estão inseridas, modificando-a e produzindo a partir disso as culturas infantis;
- c) A indivisibilidade do cuidar e do educar como princípio presente em toda Educação Básica. [...] (São Paulo, 2014).

Os Projetos constituem instrumentos formativos da educação municipal, melhorando o trabalho coletivo entre os professores que selecionam as prioridades e as necessidades da U.E. com o objetivo de melhorar a qualidade da educação.

Sendo assim, as estratégias de incentivar e questionar as práticas pedagógicas levam o indivíduo a refletir e a questionar constantemente sobre si mesmo, promovendo mudanças em suas práticas educativas.

De maneira geral, o PEA se forma de modo a direcionar os professores a se relacionarem consigo mesmos, refletindo e questionando suas práticas selecionando suas práticas pedagógicas motivando-os a aprender ao longo de toda a sua vida profissional, incentivando-os a assumir o trabalho coletivamente, a serem receptivos a mudanças educacionais e a se comprometerem com a construção de uma educação de qualidade.

A formação em serviço tem como objetivo a capacitação e o desenvolvimento de um sujeito distinto que seja ativo na trajetória de sua formação, pois o PEA incentiva durante o processo de construção, desenvolvimento e conclusão, tais etapas do projeto só serão possíveis com a participação do sujeito. Essas técnicas conduzem o sujeito a refletir sobre suas regras, seus valores, discursos, saberes etc., com os resultados dessas mudanças constantes e heterogêneas o sujeito se torna mais aberto, capaz de ver novas possibilidades nas resoluções de problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões acerca do papel do professor, evidenciaram que a renovação da instituição educativa e a nova forma de educar requerem uma redefinição relevante da profissão do professor assumindo novas competências profissionais. São tantas as dificuldades enfrentadas no cenário educacional e na

profissão do professor que é pertinente questionar, sempre, sobre como fazer as transformações imprescindíveis para a mudança das práticas pedagógicas e consequentemente alcançar a melhoria da formação dos professores diante desse mundo tão complexo e recheado de fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Nesta perspectiva, a formação continuada surge como um espaço de reflexão crítica, onde pressupõe-se que o professor se tornará mais autônomo na intervenção, criando processos próprios para o desenvolvimento da sua formação e não dependerá de produtos já preparados, vindos de fora. Para isso, tornou-se necessário criticar as práticas pedagógicas existentes, avaliando seu valor prático e sua coerência no desenvolvimento da aplicação. Ou seja, deve-se sempre partir da análise do contexto em que a escola está inserida, considerando suas necessidades, expectativas, problemas e demandas. Portanto, outra questão importante no desenvolvimento da formação continuada, apontada pelos dados da pesquisa, refere-se à insuficiência de tempo e, consequentemente, ao descumprimento do cronograma previsto. Diante de temas complexos ou que exigem maior dedicação, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) surge como alternativa fundamental, pois permite o desenvolvimento e a expansão de novos conhecimentos, além de viabilizar estratégias de estudo flexíveis para assuntos que demandam mais tempo de discussão e envolvimento dos participantes. Assim, evidencia-se a necessidade de rever as estratégias de formação docente no próprio ambiente de trabalho. Desse modo, os resultados da pesquisa indicam a urgência de reestruturar os procedimentos, as técnicas de formação de professores em serviço, dentro do ambiente da escola. Essa mudança deve visar à incorporação de recursos tecnológicos cotidianos no espaço da Formação do professor, viabilizando os conteúdos estudados de maneira dinâmica aprofundando dos conteúdos estudados, inovando e alinhando à realidade atual e essencial para práxis pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. B. G. (2017, maio). A Pedagogia da Escuta na Educação Infantil. Revista PET Pedagogia UFBA. Recuperado em <https://petpedufba.wordpress.com/2017/05/29/a-pedagogia-da-escuta-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- BARBOSA, M. C. S., & amp; HORN, M. G. S. (2008). Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed.
- Base Nacional Comum Curricular–BNCC. Recuperado em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 28 fev. 2022.
- DE OLIVEIRA, Z. R. Maranhã, D. Abbud, I. Zurawski, M. P. Ferreira, M. V. & amp; Augusto, S. (2014). O trabalho do professor na Educação Infantil. 2. Edição. São Paulo, SP, Brasil: Ed. Biruta.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na

organização de propostas pedagógicas na educação infantil. Recuperado em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

Formação de professores na perspectiva Freiriana: dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 41, núm. 3, pp. 533-566, 2016 Universidade Federal de Santa Maria.

DOVALLE, L. E. L. R. Parente, C. M. D. & De Mattos, M. J. V. M. (organizadores). (2015). A Formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas.

FREIRE, P.; Cuidar e Educar na Educação Infantil. Pedagogia ao Pé da Letra, 2013. Disponível em: & It; <https://pedagogiaaopedaletra.com/cuidar-e-educar-na-educacao-infantil/>>. Acesso em: 19 de setembro de 2021.

Friedmann, A. (2016). O brincar na Educação Infantil: Observação, adequação e inclusão. 2.ed. São Paulo: Editora Moderna.

FRIZON, V. Lazzari, M. B. Schwabenland, F. P. Tibolla, F. R. C. (2015, outubro). A Formação de Professores e as Tecnologias Digitais.

GOMES, M. O. (2013). Formação de professores na Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: Ed.Cortez.

IMBERNÓN, F. (2016). Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Ed. Cortez.

Curitiba: Educar em Revista, n. 53, p. 201-216. Recuperado em <http://www.scielo.br/pdf/er/n53/13.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (2013). Brasília: MEC/SEB, 2010. Recuperado em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 08 ago. 2022.

MORAN, J. M., Masetto, M.T., & Behrens M. A. (2015). Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas S/P: Ed. Papirus.

NÓVOA, A. (1992). Vidas de Professor. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (1995). Profissão Professor. Porto: Porto Editora

NÓVOA, A. (2002, agosto). Os novos pensadores da educação. Revista Nova Escola.Revista Nova Escola, 154, 23.

NÓVOA, A. (2009). Os professores e sua Formação. Lisboa: Educa Editora.

NÓVOA, A. (2009). Professores imagens do futuro presente. Lisboa: Educa Editora.

NÓVOA, A. (2016, novembro). A revolução no ensino se impõe pelas crianças.

Educação 360, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. 5. Edição. Jornal o Globo. Recuperado em:<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/a-revolucao-no-ensino-se-impoe-pelas-criancas-diz-antonio-novoa-0147817#ixzz5Fb81gXcB>. Acesso em: 08 ago. 2022.

OLIVEIRA, Z. R., Maranhão, D., Abbud, I., Zurawski, M. P., Ferreira, M.V., & Augusto, S.

PARENTE, C. M. D., DoValle, L. E. L. R., & De Mattos, M. J. V. M. (orgs.). (2015). A Formação de Professores e seus Desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas. Porto Alegre: Ed. Penso.

Plano Nacional de Educação (2014/2024) – PNE. Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Recuperado em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 ago. 2022.

O POVO MAASAI E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA AFRICANA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA



THE MAASAI PEOPLE AND ANTI-RACIST EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF AFRICAN CULTURE TO THE TEACHING OF AFRO-BRAZILIAN HISTORY AND CULTURE

MARIA CRISTINA KANAYAMA

Graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, concluída em 1995. Professora de Ensino Fundamental II – História– na EMEF HEITOR DE ANDRADE

RESUMO

Este artigo investiga, a partir de revisão bibliográfica, as contribuições do conhecimento sobre o povo Maasai, do leste africano, para a construção de uma educação antirracista no Brasil, em consonância com os princípios da Lei n.º 10.639/2003 e suas diretrizes para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. O povo Maasai, habitante das savanas do Quênia e da Tanzânia, é reconhecido mundialmente por sua resistência cultural, sua organização social sofisticada e seu profundo vínculo com o território. A pesquisa parte do princípio de que o ensino sobre a África precisa superar os estereótipos coloniais e apresentar aos estudantes a diversidade, a complexidade e a riqueza das culturas africanas em sua contemporaneidade. A metodologia adotada é a revisão de literatura de caráter qualitativo, com base em obras da antropologia, da história africana e da educação antirracista. Os resultados apontam que o estudo da cultura Maasai pode contribuir significativamente para a desconstrução do imaginário eurocêntrico sobre a África e para o fortalecimento da identidade de estudantes negros. As Considerações Finais reafirmam a centralidade de uma educação africana e afrodiaspórica como eixo estruturante de uma pedagogia antirracista.

Palavras-chave: Povo Maasai; Educação Antirracista; Cultura Africana; Lei 10.639/2003; Afrocentricidade.

SUMMARY

This article investigates, based on a bibliographic review, the contributions of knowledge about the Maasai people, from East Africa, to the construction of anti-racist education in Brazil, in line with the principles of Law No. 10,639/2003 and its guidelines for teaching African and Afro-Brazilian history and culture. The Maasai people, inhabitants of the savannas of Kenya and Tanzania, are recognized worldwide for their cultural resistance, their sophisticated social organization and their deep bond with the territory. The research is based on the principle that teaching about Africa needs to overcome colonial stereotypes and introduce students to the diversity, complexity and richness of contemporary African cultures. The methodology adopted is a qualitative literature review, based on works from anthropology, African history and anti-racist education. The results indicate that the study of Maasai culture can significantly contribute to the deconstruction of the Eurocentric imaginary about Africa and to the strengthening of the identity of black students. The Final Considerations reaffirm the centrality of an African and Afro-diasporic education as a structuring axis of an anti-racist pedagogy.

Keywords: Maasai people; Anti-Racist Education; African Culture; Law 10,639/2003; Afrocentricity.

INTRODUÇÃO

A imagem da África transmitida pelos currículos escolares brasileiros ainda é, em grande medida, moldada por uma perspectiva eurocêntrica herdada das narrativas coloniais europeias que reduz o continente às experiências da escravidão, do colonialismo e de uma pobreza apresentada como natural e imemorial. Essa perspectiva opera por meio de mecanismos de silenciamento, distorção e folclorização das culturas africanas, negando-lhes profundidade histórica, complexidade filosófica e relevância contemporânea. O resultado é que milhões de estudantes brasileiros concluem sua educação básica sem jamais terem sido expostos à riqueza e à diversidade das civilizações africanas, uma lacuna que é, ao mesmo tempo, uma perda intelectual irreparável e uma forma concreta de racismo estrutural que precisa ser urgentemente enfrentada.

Essa lacuna tem consequências especialmente graves para os estudantes negros, cujos antepassados vieram majoritariamente do continente africano e que dificilmente encontram, nos currículos escolares convencionais, referências positivas e afirmativas de sua herança cultural. Cavalleiro (2006) demonstrou, em pesquisa pioneira, que a ausência de referências positivas a afrodescendentes nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas contribui para a construção de uma autoimagem negativa em crianças negras desde os primeiros anos de escolarização, com consequências duradouras para a autoestima, o desempenho escolar e o desenvolvimento psicossocial. Combater essa dinâmica é uma das tarefas centrais da educação antirracista.

O povo Maasai, habitante das savanas do Quênia e da Tanzânia, na África Oriental, constitui um exemplo privilegiado para uma abordagem da cultura africana que supere os estereótipos coloniais e apresente a África em sua diversidade, complexidade e vitalidade contemporânea. Reconhecidos internacionalmente por sua identidade visual marcante, por sua organização social sofisticada e por seu profundo conhecimento ecológico do bioma da savana, os Maasai são também portadores de um sistema filosófico e ético que valoriza a coletividade, a solidariedade intergeracional e o respeito à natureza — valores que dialogam diretamente com os desafios éticos e políticos do mundo contemporâneo.

Este artigo tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica de caráter qualitativo, as contribuições que o conhecimento sobre o povo Maasai pode oferecer para a construção de uma educação antirracista no Brasil, em consonância com a Lei n.º 10.639/2003 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. A pesquisa dialoga com autores como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Bell Hooks, Joseph Ki-Zerbo, Valentin Mudimbe, Molefi Kete Asante, Eliane Cavalleiro e Walter Mignolo, entre outros comprometidos com a descolonização do conhecimento e com a construção de uma educação mais justa e plural.

O artigo organiza-se em torno dos seguintes eixos temáticos: a apresentação do povo Maasai e de sua identidade, organização social, cultura e saberes; a crítica ao eurocentrismo no ensino da história africana e seus impactos sobre estudantes negros; os fundamentos legais e pedagógicos da educação afro-brasileira e africana no Brasil; as possibilidades pedagógicas abertas pelo estudo da cultura Maasai em diferentes disciplinas; a relação entre identidade negra, afrocentricidade e educação antirracista; e as perspectivas para a formação de professores e a produção de materiais didáticos que incorporem de forma respeitosa e rigorosa as culturas africanas.

O POVO MAASAI: IDENTIDADE, TERRITÓRIO E ORGANIZAÇÃO SOCIAL

Os Maasai são um povo nilótico que, segundo as tradições orais e as pesquisas históricas e arqueológicas, migrou progressivamente da região do Vale do Nilo em direção ao sul, chegando às grandes savanas do atual Quênia e Tanzânia por volta do século XVII. Atualmente, a população Maasai é estimada em aproximadamente 1,5 a 2 milhões de pessoas, distribuídas entre os dois países, com uma presença significativa em cidades como Nairobi e Arusha, além das áreas rurais e pastorais tradicionais. Sua língua, o maa, pertence à família nilótica oriental e é um elemento fundamental de identidade cultural, sendo mantida viva mesmo diante das pressões das línguas nacionais dominantes, o suaíli e o inglês, e da expansão dos sistemas educacionais formais.

Os Maasai são tradicionalmente pastores seminômades cuja subsistência é baseada na criação de gado bovino, ovino e caprino. O gado ocupa um papel absolutamente central não apenas na economia Maasai, mas também na espiritualidade, na vida social e nos rituais de passagem. É símbolo de riqueza, prestígio, generosidade e relação com o sagrado: os Maasai acreditam que seu deus Enkai lhes confiou o cuidado de todo o gado do mundo, o que fundamenta sua identidade como pastores e sua responsabilidade especial pela gestão dos animais e dos territórios de pastagem. Essa crença não é

apenas uma narrativa religiosa: ela orienta práticas concretas de manejo do território e dos rebanhos que têm demonstrado eficácia ecológica ao longo de séculos.

A organização social Maasai é estruturada em torno de um sistema de faixas etárias que define os papéis, as responsabilidades e os direitos de cada indivíduo na comunidade ao longo de sua trajetória de vida. Os jovens guerreiros, conhecidos como moran, constituem um grupo etário com identidade, estética e responsabilidades próprias: são responsáveis pela proteção do território e do gado, e passam por longos processos de iniciação que os preparam para a vida adulta por meio de provas físicas, de transmissão de conhecimentos e de valores comunitários. As mulheres Maasai desempenham papéis fundamentais na construção e manutenção das habitações, na produção de artesanato de renome internacional e na transmissão do conhecimento cultural, linguístico e espiritual às gerações mais jovens.

O conhecimento ecológico dos Maasai, desenvolvido ao longo de séculos de convivência íntima com os ecossistemas da savana do leste africano, é reconhecido por pesquisadores como um dos mais sofisticados sistemas de gestão territorial de base tradicional do mundo. A mobilidade pastoril Maasai, frequentemente interpretada como nomadismo desordenado pelos administradores coloniais britânicos que procuravam sedentarizar os povos para facilitar a tributação e o controle territorial, é na verdade uma estratégia altamente sofisticada de gestão do território que evita a sobrepastagem, contribui para a manutenção da biodiversidade da savana e garante a resiliência dos sistemas de produção diante da variabilidade climática. Esse conhecimento ecológico tradicional representa uma contribuição original e urgente à reflexão contemporânea sobre sustentabilidade e convivência harmoniosa com os ecossistemas naturais.

EUROCENTRISMO, COLONIALIDADE E A REPRESENTAÇÃO DA ÁFRICA NOS CURRÍCULOS

A imagem da África transmitida pelos currículos escolares é, em grande parte, o resultado de um processo histórico de produção de representações que serviu aos interesses do colonialismo europeu. Mudimbe (1988) analisou de forma sistemática como o colonialismo construiu um arquivo de representações sobre a África, composto por textos literários, relatórios de viajantes, estudos antropológicos coloniais, missões religiosas e imagens fotográficas, que produziu uma imagem do continente como lugar do primitivo, do selvagem, do irracional e do sem história. Essa imagem, denominada por Mudimbe de invenção da África, pouco tem a ver com a realidade vivida pelos africanos em sua diversidade e complexidade, mas serviu eficazmente para justificar a dominação colonial como missão civilizatória.

Ki-Zerbo (2010) liderou o monumental projeto da História Geral da África, publicado pela UNESCO em parceria com especialistas africanos de todo o continente, com o objetivo explícito de reescrever a história africana a partir de fontes e perspectivas africanas, desconstruindo o arquivo colonial eurocêntrico. Para Ki-Zerbo, a história da África não começa com a chegada dos europeus: ela se estende por milênios, compreende civilizações de grande sofisticação intelectual, artística e política, e deve ser contada pelos próprios africanos a partir de suas próprias fontes, tradições orais, arte,

arqueologia, linguística, epigrafia. Essa reescrita histórica é fundamental para a construção de uma educação antirracista que ofereça referências positivas e verídicas sobre a herança africana.

Asante (1987) propôs o conceito de afrocentricidade como paradigma epistemológico alternativo ao eurocentrismo: trata-se de colocar as experiências, os valores e as perspectivas dos povos africanos e afro diaspóricos no centro da análise, em vez de analisá-los a partir de parâmetros externos que inevitavelmente os enquadram como desvios em relação a uma norma europeia. Aplicada à educação, a perspectiva afrocêntrica implica apresentar a história africana a partir das próprias dinâmicas internas do continente, seus reinos, seus impérios, suas rotas comerciais, suas filosofias, suas espiritualidades, reconhecendo as contribuições africanas ao patrimônio intelectual, artístico e científico da humanidade como contribuições originais e não como imitação da civilização europeia.

Quijano (2005) demonstra que a colonialidade do poder não se limita ao período histórico do colonialismo formal: ela persiste nas estruturas de conhecimento, nas instituições e nas mentalidades muito além da independência política formal das antigas colônias. No campo educacional, essa colonialidade se manifesta precisamente na persistência de currículos eurocêntricos que apresentam o conhecimento europeu como universal e os conhecimentos africanos, indígenas e asiáticos como particulares, locais, pré-científicos ou folclóricos. Mignolo (2003) chama essa dinâmica de ferida colonial: uma marca profunda na subjetividade dos povos colonizados que a educação antirracista tem a responsabilidade de reconhecer, nomear e curar.

Gomes (2012) argumenta que a superação do eurocentrismo nos currículos escolares brasileiros requer não apenas a inclusão de novos conteúdos, mas uma descolonização epistemológica que questione os próprios critérios de seleção e de hierarquização dos saberes que orientam o currículo. Isso implica reconhecer que as culturas africanas, incluindo a cultura Maasai, não são simplesmente temas a serem adicionados a um currículo cujos fundamentos permanecem eurocêntricos, mas perspectivas que desafiam e enriquecem a própria forma de conceber o que deve ser aprendido e ensinado na escola.

A LEI N.º 10.639/2003 E OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

A Lei n.º 10.639/2003 representa uma conquista histórica do movimento negro brasileiro e um marco legislativo fundamental para a educação antirracista no país. Ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas de educação básica, a lei reconheceu, pela primeira vez de forma legal e vinculante, que a presença e a contribuição africana à formação do Brasil precisam ser valorizadas e transmitidas às novas gerações como parte essencial do patrimônio cultural nacional. Mais do que uma lista de conteúdo a ser incluída nos currículos, a lei representa um compromisso político com a superação do racismo estrutural que durante séculos excluiu os negros e suas culturas dos espaços de reconhecimento e de memória coletiva.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas em 2004, estabelecem que o ensino deve abranger não apenas a história política dos reinos africanos e das lutas pela abolição, mas também as dimensões culturais, filosóficas, religiosas, artísticas e científicas das civilizações africanas. Essa

orientação é fundamental porque abre espaço para que povos como os Maasai, cuja relevância não está associada a um império ou a uma batalha famosa, mas a uma forma de vida, a um sistema de conhecimento e a uma filosofia de relação com o mundo, sejam incorporados ao currículo escolar de forma orgânica, respeitosa e significativa.

Gomes (2012) argumenta que a implementação efetiva da Lei n.º 10.639/2003 requer que a escola assuma uma postura de descolonização curricular que vai além da simples adição de conteúdos africanos: é necessário questionar os critérios que orientam a seleção dos conhecimentos legitimados pela escola, as perspectivas a partir das quais esses conhecimentos são apresentados e as relações de poder que determinam quais vozes são ouvidas e quais são silenciadas. Nesse sentido, incluir o povo Maasai no currículo não é apenas uma questão de diversidade cultural decorativa, mas um exercício de humildade epistemológica e de comprometimento político com a justiça racial.

Munanga (2005) destaca que a educação antirracista precisa ser compreendida como um projeto de toda a sociedade brasileira, e não apenas das comunidades negras. Para o pesquisador, combater o racismo na escola é fundamental não apenas para garantir a equidade e a dignidade dos estudantes negros, mas para formar cidadãos capazes de construir uma sociedade verdadeiramente democrática e pluralista. Nesse sentido, o ensino da história e cultura africana, incluindo o estudo de povos como os Maasai, não é um favor que a escola faz aos negros, mas uma necessidade da democracia que beneficia a todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica.

CULTURA MAASAI E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

A cultura Maasai oferece múltiplas e ricas possibilidades para a construção de práticas pedagógicas antirracistas que vão além do folclore e do exotismo. Uma primeira possibilidade é trabalhar a história Maasai como história de resistência e de agência: os Maasai não foram vítimas passivas do colonialismo britânico, mas sujeitos históricos que negociaram, resistiram, adaptaram-se e preservaram elementos essenciais de sua identidade cultural em contextos de enorme pressão e adversidade. Apresentar essa história nas aulas de História e de Sociologia pode contribuir para desconstruir o mito da passividade africana diante da colonização e para apresentar aos estudantes modelos de resistência cultural e política que dialogam com as lutas do movimento negro brasileiro.

Uma segunda possibilidade pedagógica é o trabalho com a estética Maasai nas aulas de Artes e de Educação Física. A cultura visual dos Maasai, caracterizada por adornos elaborados de miçangas coloridas, tecidos listrados com predominância do vermelho, pinturas corporais, penteados cuidadosamente construídos e escarificações, é uma das mais reconhecidas e fotografadas do mundo, mas raramente é trabalhada em sua profundidade estética, simbólica e identitária nas escolas brasileiras. Hooks (2013) argumenta que a arte e a estética são dimensões fundamentais da experiência humana que a educação emancipatória não pode ignorar, pois é por meio delas que as pessoas constroem e expressam suas identidades, suas visões de mundo e suas formas de resistência à opressão.

Uma terceira possibilidade, de grande potencial filosófico e ético, é o trabalho com o conceito de ubuntu, princípio filosófico de origem bantú que perpassa diversas culturas africanas orientais e

meridionais, incluindo a cultura Maasai, e que pode ser traduzido como sou porque somos ou sou humano porque pertença a uma comunidade humana. O ubuntu expressa uma visão de humanidade radicalmente diferente do individualismo liberal ocidental, ao afirmar que a identidade, o bem-estar e a realização de cada pessoa são inseparáveis da comunidade a que pertence e das relações de cuidado mútuo que a sustentam. Trabalhar esse conceito em aulas de Filosofia, de Ética e de Sociologia pode enriquecer as discussões sobre cidadania, solidariedade e responsabilidade coletiva, ao mesmo tempo em que valoriza a contribuição filosófica africana ao pensamento universal.

Uma quarta possibilidade é o trabalho interdisciplinar com o conhecimento ecológico dos Maasai nas aulas de Ciências, Geografia e Educação Ambiental. Em um contexto de crescente conscientização sobre a crise climática e a perda de biodiversidade, os saberes tradicionais de povos como os Maasai, que desenvolveram estratégias de convivência sustentável com seus ecossistemas ao longo de séculos, adquirem uma relevância e uma urgência que transcendem o interesse puramente cultural. Apresentar esses saberes aos estudantes não apenas enriquece seu conhecimento sobre o meio ambiente africano, mas também contribui para a construção de uma ética ecológica mais humilde, plural e respeitosa da diversidade das formas de vida e de conhecimento.

IDENTIDADE NEGRA, AFROCENTRICIDADE E O FORTALECIMENTO PELA ESCOLA

A construção de uma identidade negra positiva e afirmativa é um dos objetivos centrais da educação antirracista, e o ensino da história e cultura africana pode desempenhar um papel fundamental nesse processo. Munanga (2005) argumenta que a identidade negra no Brasil é marcada por um processo histórico de negação, desvalorização e apagamento que tem raízes no sistema escravista e que se perpetua nas estruturas racistas contemporâneas. Para o pesquisador, a reconstrução de uma identidade negra positiva passa necessariamente pelo acesso a referências históricas e culturais que mostrem a riqueza, a sofisticação e a agência dos povos africanos e afro diaspóricos, referências que o currículo eurocêntrico sistematicamente nega ou distorce.

O estudo de povos africanos como os Maasai pode oferecer precisamente esse tipo de referência: uma imagem da África não como lugar do sofrimento e da passividade, mas como berço de culturas ricas, complexas e resilientes que desenvolveram formas próprias e sofisticadas de organizar a vida coletiva, de compreender o mundo e de resistir às forças que ameaçavam sua existência. Para um estudante negro que dificilmente encontra no currículo escolar referências positivas de sua herança cultural, o contato com essa imagem pode ser uma experiência de profundo reconhecimento e de fortalecimento identitário.

Hooks (2013) propõe que a sala de aula pode e deve ser um espaço de cura das feridas abertas pelo racismo, desde que o educador esteja disposto a criar as condições para esse processo. Isso implica reconhecer e nomear o racismo como realidade histórica e presente, apresentar a diversidade cultural e racial como riqueza e não como problema, criar espaços para que os estudantes negros expressem suas experiências e identidades sem medo de julgamento, e incorporar ao currículo referências culturais e intelectuais que confirmem a humanidade plena e a criatividade das populações negras e africanas. O

estudo da cultura Maasai pode ser um elemento importante nesse processo de construção de um ambiente escolar mais justo e afirmativo.

Almeida (2019) lembra que o racismo é um sistema que se reproduz mesmo na ausência de intenções discriminatórias conscientes, e que seu combate exige, portanto, ações intencionais e sistemáticas que transformem as estruturas, os currículos, as práticas e as relações que o perpetuam. No campo da educação, isso significa que não basta que professores individualmente bem-intencionados tratem os estudantes negros com respeito: é necessário que as escolas, como instituições, adotem políticas explícitas e consistentes de valorização da cultura negra e africana, de combate ao racismo e de promoção da equidade racial em todas as dimensões de seu funcionamento.

FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO

A implementação efetiva e qualificada do ensino da história e cultura africana nas escolas brasileiras depende, em larga medida, da formação inicial e continuada dos professores. A maioria dos cursos de licenciatura no Brasil ainda não incorpora, de forma sistemática e aprofundada, disciplinas sobre história e culturas africanas, relações étnico-raciais ou educação antirracista. Isso significa que uma parcela significativa dos educadores que hoje está em sala de aula chegou à profissão sem os conhecimentos e as perspectivas necessárias para trabalhar o tema com propriedade, profundidade e comprometimento.

Os programas de formação continuada em serviço são, nesse contexto, um espaço fundamental para o desenvolvimento de competências pedagógicas antirracistas. Esses programas precisam incluir não apenas conteúdos sobre história e culturas africanas, incluindo povos como os Maasai, mas também reflexões sobre o próprio eurocentrismo que estrutura a formação dos educadores e que frequentemente opera de forma inconsciente em suas práticas pedagógicas. Munanga (2005) defende que a formação para a diversidade étnico-racial deve ser um processo contínuo e reflexivo, que ajude os educadores a reconhecer suas próprias limitações e preconceitos e a construir, progressivamente, práticas mais justas e comprometidas com a equidade.

A produção e distribuição de materiais didáticos adequados é outro desafio fundamental que precisa ser enfrentado de forma sistemática. Os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático precisam ser avaliados criticamente quanto às representações que apresentam da África e dos africanos, e novas obras precisam ser produzidas que apresentem as culturas africanas, incluindo a cultura Maasai, com a riqueza, a diversidade e a profundidade que merecem. Essa produção deve envolver pesquisadores africanos e afro-brasileiros, especialistas em educação antirracista e representantes das comunidades negras, garantindo que os conteúdos sejam academicamente rigorosos e pedagogicamente adequados.

Por fim, é importante reconhecer que a implementação de uma educação antirracista que inclua a cultura africana em sua plenitude enfrenta resistências reais em alguns contextos escolares. Essas resistências, que podem vir de famílias, de gestores escolares ou do próprio corpo docente, precisam ser enfrentadas com diálogo, argumentação e firmeza, apoiadas pelo respaldo legal que a Lei n.º

10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais oferecem. O apoio institucional das secretarias de educação e das universidades é fundamental para que os professores que assumem o compromisso com a educação antirracista não fiquem isolados em suas lutas cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou demonstrar, por meio de revisão da literatura em história africana, antropologia e educação antirracista, que o povo Maasai constitui uma referência culturalmente rica, filosoficamente estimulante e pedagogicamente significativa para a construção de práticas educativas comprometidas com a valorização da herança africana e com o combate ao racismo no Brasil. O estudo da história, da organização social, da estética, da filosofia ubuntu e do conhecimento ecológico dos Maasai oferece aos educadores brasileiros ferramentas concretas e diversificadas para implementar os princípios da Lei n.º 10.639/2003 de forma qualificada, profunda e transformadora.

A análise realizada ao longo do artigo evidenciou que o ensino da história e cultura africana nas escolas brasileiras precisa superar com urgência o eurocentrismo que ainda domina os currículos e os materiais didáticos, apresentando a África não como um continente monolítico de pobreza e conflito, mas como uma realidade extraordinariamente diversa, complexa e rica em culturas, filosofias, saberes e formas de organização social que a humanidade tem muito a aprender. O povo Maasai é um exemplo notável e inspirador dessa diversidade, e sua inclusão no currículo escolar pode contribuir de forma significativa para a desconstrução do imaginário racista sobre a África e para o fortalecimento da identidade de estudantes negros brasileiros.

A educação antirracista é um projeto de longo prazo que exige persistência, comprometimento institucional, formação docente de qualidade, materiais didáticos adequados e vontade política de transformar as estruturas que perpetuam a desigualdade racial. Reconhecer a humanidade plena, a inteligência, a criatividade e a sabedoria dos povos africanos, da magnitude histórica de Kemet ao pastoreio sofisticado dos Maasai, é um passo essencial nessa direção. A escola tem a responsabilidade e a oportunidade de contribuir ativamente para esse reconhecimento e, ao fazê-lo, contribui para a construção de um Brasil mais justo, mais democrático e mais verdadeiro para com toda a sua história.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2019.

ASANTE, Molefi Kete. **The Afrocentric Idea**. Philadelphia: Temple University Press, 1987.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98–109, jan./abr. 2012.

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

KI-ZERBO, Joseph (org.). **História geral da África I: metodologia e pré-história da África.** 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MUDIMBE, Valentin Y. **The Invention of Africa: Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge.** Bloomington: Indiana University Press, 1988.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227–278.

O PAPEL DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

THE ROLE OF PLAYFULNESS IN CHILD DEVELOPMENT



MARIA CRISTINA PAZ DE SOUSA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant Anna - UNISANTANNA (2012); Especialista em Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva (2024) pelo Instituto Tecnológico de Educação e Qualificação Profissional - ITEQ; Especialista Lato Sensu em Direito Educacional (2026) pela FACONNECT. Professora de Educação Infantil (PEI) no Centro de Educação Infantil (CEI) Araucárias.

RESUMO

A ludicidade possui um papel fundamental no desenvolvimento de bebês e crianças, especialmente no contexto escolar, sendo uma importante ferramenta pedagógica para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento integral da criança. O brincar, muito além de uma mera atividade recreativa, é capaz de contribuir significativamente para que a criança se desenvolva plenamente em todos os aspectos. Assim, a presente pesquisa tem como temática o papel da ludicidade no desenvolvimento infantil, trazendo por meio de uma revisão literária os benefícios e influência dos jogos e brincadeiras no ambiente escolar desde a primeira infância, destacando suas contribuições magníficas no processo de ensino e aprendizagem. Os principais autores da pesquisa foram Fonseca *et al* (2021) e Albuquerque (2022) que apontam os benefícios do brincar em vários contextos na escola; Chicon *et al* (2021) que corrobora com suas pesquisas a respeito dos aspectos fundamentais da brincadeira para o desenvolvimento infantil; Pinto e Tavares (2010) que ressaltam a relevância do papel do professor no que diz respeito às práticas lúdicas e sua intencionalidade no contexto escolar. Concluiu-se que as experiências lúdicas são um recurso pedagógico valioso e indispensável para o desenvolvimento infantil, que precisa ser cada vez mais valorizada, tanto no contexto familiar, como no escolar, sendo utilizada como estratégia para promover uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Palavras-chave: Ludicidade; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Playfulness has a fundamental role in the development of babies and children, especially in the school context, being an important pedagogical tool for promoting learning and the child's integral development. Play, far beyond a mere recreational activity, is capable of significantly contributing to the child's full development in all aspects. Thus, this research focuses on the role of playfulness in child development, presenting through a literature review the benefits and influence of games and play in the school environment from early childhood, highlighting their magnificent contributions to the teaching and learning process. The main authors of the research were Fonseca et al (2021) and Albuquerque (2022), who point out the benefits of play in various school contexts; Chicon et al (2021), who corroborate with their research on the fundamental aspects of play for child development; and Pinto and Tavares (2010), who emphasize the relevance of the teacher's role with regard to playful practices and their intentionality in the school context. It was concluded that playful experiences are a valuable and indispensable pedagogical resource for child development, which needs to be increasingly valued, both in the family and school contexts, being used as a strategy to promote more meaningful and enjoyable learning.

Keywords: Playfulness; Child Development; Learning; Early Childhood Education; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase de grande importância para o desenvolvimento humano, onde se desenvolvem nos aspectos físico, motor, cognitivo, social e emocional. É nessa fase que a criança constrói seus próprios conhecimentos e estabelece relações interpessoais que irão colaborar para seu processo de aprendizagem e desenvolvimento global. Dentre os diversos elementos que auxiliam nesse processo, destaca-se a ludicidade especialmente no ambiente escolar, que torna as experiências de aprendizado mais significativas e prazerosas.

Por meio das experiências lúdicas as crianças exploram o ambiente ao seu redor, expressam sentimentos, se comunicam de formas variadas, desenvolvem a criatividade e aprendem a conviver com seus pares de maneira harmoniosa. Por essa razão, o brincar não deve ser considerado como uma mera atividade recreativa, um passatempo, mas sim, um momento valioso de aprendizado, um recurso pedagógico poderoso para o desenvolvimento infantil e para o processo de ensino e aprendizagem.

O Currículo da Cidade da Educação Infantil (2019) ressalta a relevância das brincadeiras em diversas instâncias do desenvolvimento, como aprimoramento social e cultural, potencializando e conscientizando sobre a diversidade, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como atenção, concentração, memória, raciocínio e linguagem. Jogos, brincadeiras, contações de histórias, músicas, contribuem para a participação ativa no processo de aprendizagem.

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar o papel da ludicidade no desenvolvimento infantil e como utilizá-la como um recurso pedagógico na Educação Infantil, valorizando práticas educativas que respeitem as necessidades individuais de bebês e crianças, promovendo o seu desenvolvimento integral.

No primeiro item, discutiremos a associação das práticas lúdicas ao desenvolvimento infantil em todos os aspectos, percorrendo na sequência sobre a sua importância no ambiente escolar, assim como o papel do professor com relação às brincadeiras e oportunidades de aprendizagem.

LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A ludicidade configura-se como uma importante ferramenta no desenvolvimento infantil, sendo extremamente relevante para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras das crianças. O brincar faz parte da infância e se constitui como uma das formas pelas quais a criança interage com o mundo, explora o ambiente e se relaciona com outras pessoas.

A palavra “BRINCAR” significa - “divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar”, também pode ser “entreter-se com jogos infantis”, ou seja, brincar é algo muito presente nas nossas vidas, ou pelo menos deveria ser”. (Melhoramentos, 1997, p. 75). Ao analisarmos o conceito de brincar, percebemos o quanto é importante na vida da criança justamente por propiciar emoções e sensações que colaboram para o desenvolvimento integral e cultural das crianças.

A brincadeira segundo Jean Piaget (1978, p. 117), é uma linguagem da criança e como tal, deve ser respeitada. É nesse sentido que ela pode contribuir para o maior desenvolvimento da criatividade. Na opinião de Gallahue (2005, p. 58), o brincar é um importante facilitador do crescimento cognitivo e afetivo sendo o meio para desenvolver tanto habilidades motoras refinadas quanto habilidades rudimentares.

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

De acordo com Pátino (2009, p. 82) o brincar é observado como um direito individual do sujeito. Os direitos individuais, também denominado civis, são os direitos à liberdade, relativos a ir e vir, expressar opinião, brincar, praticar esporte, divertir-se, participar da vida familiar e comunitária, dentre outros.

Segundo Souza (2014, p. 36) a brincadeira, portanto, está longe de ser uma mera diversão. Precisa ter espaço e tempo na vida das crianças. O brincar é uma atividade complexa e permite que a criança tenha um processo de aprendizagem, pois quando brincamos, há a construção da reflexão, da

autonomia e da criatividade. Ao brincar, a criança sente-se livre para fantasiar, cria situações problema e torna-se, assim, dona do seu próprio mundo. O brincar é um potencializar da criatividade da criança.

A ludicidade é uma necessidade inerente ao ser humano, já que proporciona a interação da criança com o ambiente em que vive, influenciando diretamente em seus modos de expressão e aprendizado. Por meio da ludicidade, a criança se desenvolve de maneira prazerosa, pois consegue encontrar o equilíbrio entre o real e o imaginário. “As atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores, o desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, o desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade”. (PINTO, TAVARES, 2010, p. 231).

De acordo com Fonseca *et al* (2021, p. 40) o lúdico é uma ferramenta indispensável e necessária para o desenvolvimento infantil como um todo, impactando o seu processo de aprendizagem de maneira positiva, pois o brincar possibilita à criança a construção e a compreensão de conhecimentos. Assim, a ludicidade favorece a saúde física e mental das crianças, auxilia no processo de socialização e proporciona melhores condições de comunicação e conhecimento.

A ludicidade atua diretamente no desenvolvimento cognitivo da criança, pois por meio da brincadeira, a criança assume diferentes papéis, se deixando levar pela imaginação, momento em que ela cria e recria o que ela pensar, constrói seu mundo fictício, para representar além da realidade em que vive, corroborando para sua maneira de pensar, de sua linguagem e expressão. (BARROS, 2019, p. 367).

Fonseca *et al* (2021, p. 40), por meio da brincadeira a criança se humaniza e aprende a conciliar de forma afetiva a criação de vínculos consigo mesmo e os outros. No momento do brincar, a criança representa, cria e por meio do faz de conta, compreende o mundo ao seu redor e a realidade que o cerca. “É uma atividade espontânea da criança que carrega consigo estímulos relacionados à fantasia e à imaginação, e que despertam o gosto pela vida, oportunizando o desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor, social e moral.” (FONSECA *et al*, 2021, p. 40).

O lúdico é essencial para a criança, pois estimula a inteligência, imaginação e criatividade. Na escola, a ludicidade proporciona à criança momentos em que ela pode desenvolver a sua agilidade por meio da competição, refletir sobre o que fazer, organizar e desorganizar, construir e reconstruir. As práticas lúdicas são uma forte estratégia para a estabilidade emocional e desenvolvimento da personalidade infantil. (QUEIROZ, 2009 apud FONSECA *et al*, 2021).

Albuquerque (2022, p. 20) explica que dentre os vários benefícios da ludicidade na primeira infância, um deles é o benefício social, em que a atividade lúdica propicia que a criança vivencie situações que simbolizam uma realidade que ainda não se pode alcançar, e através do jogo simbólico se explica o real e o eu. A autora cita o exemplo de brincar de boneca, que representa uma situação que a criança ainda vai viver desenvolvendo um instinto natural e aponta para o benefício no desenvolvimento físico e motor da criança, onde afirma que o lúdico satisfaz as necessidades de crescimento e competitividade da criança.

No que se refere ao aspecto emocional, a ludicidade permite que a criança se expresse muitas vezes emoções que sente dificuldades em expressar oralmente, como medo, insegurança, alegria,

frustração e/ou ansiedade. De acordo com Albuquerque (2022, p. 20) o brincar também produz um benefício intelectual, em que “o brinquedo contribui para a desinibição, produzindo uma excitação mental e altamente fortificante”.

O lúdico é uma importante ferramenta na mediação do conhecimento, pois estimula a criança enquanto manipula objetos concretos, brinquedos, jogos, ou tudo que ela possa manusear, de fato. Por meio da ludicidade, a aprendizagem ocorre com mais facilidade e contém muito mais significado, pois proporciona prazer enquanto a criança aprende. (MODESTO, RUBIO, 2014, s.p.).

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

- Por meio da brincadeira, é possível estimular a criança a realizar movimentos básicos como andar, correr, pular, rolar, engatinhar, saltar, arremessar, puxar, balançar, etc. Isso ocorre porque, ao brincar, a criança “adquire um maior domínio de seus movimentos, percebendo melhor o que está a sua volta”;
- Com relação aos aspectos emocionais, a interação seja com as outras crianças ou adultos, é possível criar e recriar histórias imaginárias para “direcionar” o comportamento da criança, estimulando sua criatividade, trabalhando o raciocínio lógico, como na resolução de problemas, por exemplo, interação social e superação de conflitos. É por meio da brincadeira que a criança consegue exprimir seus sentimentos, que por vezes, não são exteriorizados fora do contexto lúdico, como angústia e ansiedade, por exemplo. Para os autores, “o brincar atua como uma válvula de escape para as emoções da criança”;
- As situações nas quais as crianças vivenciam nas brincadeiras permite que elas desenvolvam os aspectos simbólicos de sociabilidade, linguagem e cognição. Isso ocorre porque ao brincar, além de interagir entre si, as crianças indagam, formulam estratégias, pensando nos erros e acertos, refletindo na possibilidade de reformular suas ações.

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

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

Assim, compreendemos que a ludicidade é de extrema importância para o desenvolvimento integral da criança, corroborando significativamente, nos aspectos cognitivo, emocional, social e motor, estimulando sua curiosidade, criatividade e a capacidade de resolução de conflitos.

LUDICIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

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

Conforme Pinto e Tavares (2010, p. 234) o lúdico é importante porque aproxima a criança do conhecimento científico, possibilitando que a mesma seja colocada diante de atividades que possibilitará a utilização de seus conhecimentos para resolução de conflitos e consiga assim, construir conhecimentos mais elaborados no futuro.

Quando colocada diante de propostas lúdicas, a criança assimila sobre estruturas de conteúdos sociais e culturais. Brincar é educativo, quando usado de maneira intencional, requerendo um plano de ação que permita que ocorra a aprendizagem de conceitos de maneira geral. (PINTO, TAVARES, 2010, p. 234).

Até mesmo nas dificuldades de aprendizagem, as atividades lúdicas, ao proporcionarem prazer, socialização, respeito, senso crítico e a singularidade de cada um. A criança aprende a seu ritmo, criando hipóteses, obtendo conclusões, criando suas próprias regras, ao acertar e errar, sua aprendizagem se tornará significativa e nunca mais será esquecida. (PINTO, TAVARES, 2010, p. 234).

Na escola, é de extrema importância que se deixe de pensar a educação de um modo tradicional, com filas, alunos sentados por horas a fio em suas cadeiras, escrevendo e reproduzindo tarefas. O brincar, além de direito é necessidade, pois o sujeito precisa ser estimulado com atividades desafiadoras, significativas, que possam despertar o seu interesse e auxiliá-las a se manterem ativas e curiosas. (MODESTO, RUBIO, 2014, s.p.).

O Currículo da Cidade da Educação Infantil (2019, p. 25) traz inúmeros benefícios que a brincadeira pode proporcionar às crianças no ambiente escolar, afirmando que “a brincadeira é um elemento presente na infância, que permanece e continuamente vai sendo reinventado na convivência e nas interações com as pessoas e os territórios”, assim como “o brincar é um direito dos bebês e das crianças, dentro e fora da UE”. (SÃO PAULO, 2019, p. 25).

As práticas lúdicas na vivência escolar possibilitam que as crianças desenvolvam habilidades como comunicação, a de se relacionar com o outro e de resolver conflitos, baseando-se nas suas necessidades e nas dos outros, adquirindo autonomia, construindo sua personalidade, além de desenvolver a linguagem de maneira lógica e organizada. (FONSECA *et al*, 2021, p. 42).

Conforme Amaral *et al* (2018, s.p.) uma das grandes vantagens de se usar o lúdico em sala de aula, é a possibilidade de criar situações em que o aluno precisará pensar por si próprio, por isso a

necessidade de o educador pensar suas aulas de maneira que a criança possa pensar e raciocinar prazerosamente, como jogos e brincadeiras diversas, por exemplo.

Silva *et al* (s.d.) afirma que na escola do nível infantil, é de suma importância que o professor tenha consciência da importância do brincar para o aluno e possua um perfil voltado para a prática de uma pedagogia relacional, como mediador ao conhecimento, fazendo a interação do aluno com o meio, tornando a aprendizagem significativa para o mesmo, é papel do docente para além de utilizar da ludicidade, também direcioná-la de modo que os alunos aprendam a partir de tal brincadeira. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil dizem que:

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

Na opinião de Fonseca *et al* (2014) por meio do lúdico desenvolve-se as competências como aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. Brincando a criança aprende a aceitar as perdas, testar hipóteses, explorar sua criatividade, exercer sua concentração e atenção, utilizando suas potencialidades plenamente, “indo de encontro ao seu próprio eu”. Os jogos e as brincadeiras irão criar um sujeito ativo, que construa seu próprio conhecimento e desenvolva cada vez mais sua autonomia diante dos estímulos de seu ambiente.

Sobre a influência dos jogos no processo de aprendizagem, Piaget (1976, p. 48 apud FONSECA *et al*, 2021, s.p.), afirma que o jogo interfere diretamente nas relações interpessoais e da atividade construtiva da criança. Mesmo os jogos que envolvem regra ou atividade corporal, estimula também a imaginação, fantasia e toda a organização lógica implícita. Assim, “deve-se compreender as manifestações simbólicas dessas atividades lúdicas e procurar-se adequá-las às necessidades das crianças”. (FONSECA *et al*, 2021, s.p.).

O currículo da cidade da Educação Infantil também discute os benefícios do brincar na primeira infância, destacando que por meio do brincar, o mundo da imaginação pode ser o que a criança quiser, até mesmo vira-lo de ponta cabeça, pois “brincar possibilita às crianças diversas e variadas possibilidades de ação, compreensão, interpretação e criação.” (SÃO PAULO, 2019, p. 85).

O documento também ressalta a importância de haver comunicação durante as brincadeiras, pois assim é possível a designação de papéis, definir os espaços para a brincadeira, estabelecer regras e combinados, até mesmo os diálogos que ocorrem durante o processo de brincar. A valorização do brincar não ocorre apenas quando o professor garante que a brincadeira aconteça, mas quando se mantém

atento, motivando as brincadeiras, auxiliando e mediando a organização e planejamento do brincar, de modo que atenda às necessidades de bebês e crianças. (SÃO PAULO, 2019, p. 91, 92).

O lúdico é uma ferramenta que ensina brincando, torna a aprendizagem significativa e de alta qualidade. Os jogos e as brincadeiras estimulam o desenvolvimento físico, mental e intelectual desde a primeira infância. Também estimulam a criatividade, a expressão e a espontaneidade, pois desenvolvem a imaginação e corroboram para uma aprendizagem significativa. No processo de ensino e aprendizagem, a valorização do lúdico é voluntária para as crianças, já que lhes permite sonhar, fantasiar e realizar seus desejos como crianças reais, e isso é fundamental. (MIRANDA, AZEVEDO, 2024, p. 400).

Os professores precisam buscar um novo olhar e outra conduta quanto a relevância de introduzir em suas salas de aula as atividades lúdicas, valorizando não somente a teoria como ferramenta de aprendizagem, como também trazendo a brincadeira como recurso de uso cotidiano em busca do conhecimento infantil. Cabe ao professor mediar tal processo e tal construção, de modo que a criança possa exercitar seu lado criativo, socializando com outras crianças e professores de forma prazerosa. (PESSANHA, 2021, p. 104, 105).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como principal objetivo analisar o papel da ludicidade no processo de desenvolvimento infantil, destacando sua importância para a aprendizagem e formação integral da criança. Por meio da revisão de literatura, encontramos inúmeros benefícios do brincar para o desenvolvimento infantil em todos os aspectos, emocional, social, cognitivo e físico.

A brincadeira vai muito além do entretenimento e nem deve ser visto como tal, pois se trata de uma importante e eficaz ferramenta pedagógica, que possibilita que as crianças construam seu próprio conhecimento de maneira prazerosa e significativa. A revisão de literatura evidenciou que a brincadeira estimula a imaginação, a criatividade, a comunicação, a autonomia e a interação social.

Ao utilizarmos o lúdico no ambiente escolar, além de propiciarmos um ambiente rico em aprendizado, tornamos o processo de ensino e aprendizagem, muito mais significativo, participativo e prazeroso. Assim, o papel do professor é de vital importância para esse processo, voltando seu olhar e escuta atentos às necessidades de bebês e crianças, ao planejar e mediar as experiências lúdicas que irão vivenciar na escola.

Na Educação Infantil, encontramos documentos que baseiam essa etapa da educação básica e orientam a proporcionar momentos de brincadeiras, que se tornam indispensáveis com os pequenos, uma vez que favorece o desenvolvimento integral dos mesmos e potencializa as oportunidades de aprendizagem.

O brincar possibilita que bebês e crianças ampliem seus movimentos físicos, desenvolve a coordenação motora, permitindo que explorem o ambiente, construa conhecimentos e fortaleça a sua capacidade de resolver problemas. As brincadeiras também fortalecem vínculos afetivos, desenvolvem habilidades sociais como a empatia, por exemplo, o respeito às diferenças, a cooperação, respeito às

regras e interação social, corroborando para que o sujeito possa conviver harmoniosamente em sociedade.

É de grande relevância que as escolas e os profissionais de educação valorizem o brincar como um processo educativo, propiciem ambientes de acolhimento, que possam estimular e incentivar a ludicidade, para assim atender às necessidades dos educandos no que se refere ao seu pleno desenvolvimento.

Portanto, conclui-se que deve haver mais pesquisas sobre essa temática, considerando as crescentes transformações e descobertas a respeito que impactam demasiadamente a infância no ambiente educacional. O aprofundamento dos estudos sobre o lúdico e seus benefícios no processo de aprendizagem poderá contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas, mais humanizado e empático, corroborando para o desenvolvimento global da criança.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M.B. A importância do lúdico na aprendizagem. *Revista SL Educacional*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 1-122, fev. 2022. Disponível em: 235dad_7d1e8a_23165c4_4edb533_8c8718163859.pdf. Acesso em: 07 jun. 2026.
- ÁLVARES, L.O. *O brinquedo em instituições públicas de Educação Infantil: os significados atribuídos por pais e professoras*. 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.
- AMARAL, K.C.C. ROJAS, J. HAMMES, C.C. A ludicidade no contexto escolar: a importância do desenvolvimento de atividades lúdicas nas aulas de Educação Física. *Encontro de Pesquisa em Educação*, v. 12, p. 1-15, 2018. Disponível em: Kelly-Cebelia-das-Chagas-do-Amaral_-Jucimara-Rojas_-Care-Cristiane-Hammes.pdf. Acesso em: 07 jun. 2026
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil: volume 1*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHICON, J.F. SÁ, M.G.C.S. MURACA, G.V. *Aprender brincando: caderno de fundamentos e atividades lúdicas inclusivas para crianças de 3 a 6 anos*. Campo dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. 117p.
- FONSECA, P.D. SILVA, M.P. LEITE, P.S. A influência do lúdico no desenvolvimento infantil. *Revista Amor Mundi*, Santo Ângelo, v. 2, n. 6, p. 39-45, jun. 2021. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/kkt2jvkjrbaf5htvi4bylpg2ha/access/wayback/https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/download/123/85>. Acesso em: 07 jun. 2026.
- GALLAHUE; OZMUN J. C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 3. Ed. SÃO PAULO, SP: PHORTE, 2005.
- GIRARDI, A.M. *et al. A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Akropolis, Umuarama, v. 12, n. 4, out/dez. 2004. Disponível em: <https://unipar.openjournal.solutions.com.br/index.php/akropolis/article/view/1958/1706>. Acesso em: 07 jun. 2026.
- MELHORAMENTOS. *Dicionário da Língua Portuguesa Melhoramentos*. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

MIRANDA, L.M. AZEVEDO, G.X. O lúdico como facilitador do ensino-aprendizagem. *Revista de Estudos em Educação*, v. 10, n. 1, jan/dez, 2024. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/14914/10428>. Acesso em: 08 jun. 2026.

PÃTINO, J.F. *Compreendendo como as crianças significam o direito de brincar*. 2009. 286f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

PESSANHA, L.S.J. O lúdico como facilitador no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Humanidades e Inovação*, 2021, v. 8, n. 34. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidades-einovacao/article/view/5246>. Acesso em: 08 jun. 2026.

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

PINTO, C. L. TAVARES, H.M. O lúdico na aprendizagem: apreender e aprender. *Revista da Católica*, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010. Disponível em: <https://jogoscooperativos.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/06/lc3badico.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2026.

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

SILVA, M.T. RIBEIRO, F.C. SANTANA, F.M.N. O brincar como facilitador do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. *IV Congresso Internacional de Educação – Violência de gênero, racismo, identidade e preconceito: Novos tempos, velhos desafios da sociedade da desigualdade*. [s.d.]. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/jspui/retrieve/babb8629-685d-436e-a486-6f69fc0356f7/1439.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2026.

SOUZA, L.R. *O brinquedo na Educação Infantil: algumas reflexões do uso do brinquedo à luz da sociedade disciplinar foucaltiana*. 2014. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2026.

A AQUISIÇÃO TARDIA DE LIBRAS E SEUS IMPACTOS

THE LATE ACQUISITION OF POUNDS AND ITS IMPACTS



MARIA DO SOCORRO SANTOS

Graduação em Normal Superior pelo Centro Universitário Hermínio Ometto – UNIARARAS (2008); Pós-Graduação em A Arte de Contar Histórias pela Faculdade Conectada Faconnect (2024); Professora de Educação Infantil no CEI Menino Jesus na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo analisa os impactos da aquisição tardia da LIBRAS no desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e emocional de pessoas surdas. A LIBRAS é reconhecida como a língua natural da comunidade surda e desempenha um papel essencial na formação da linguagem, do pensamento e da identidade desses sujeitos. No entanto, muitas pessoas surdas têm acesso tardio à língua de sinais, principalmente por nascerem em famílias ouvintes que não dominam a LIBRAS, o que pode resultar em privação linguística nos primeiros anos de vida. A partir de uma pesquisa bibliográfica, observa-se que essa ausência de contato precoce compromete o desenvolvimento da linguagem, dificulta a aprendizagem da língua portuguesa escrita e afeta habilidades cognitivas como memória e raciocínio. Além disso, são identificados impactos sociais e emocionais, como isolamento e baixa autoestima. Conclui-se que o acesso precoce à LIBRAS é fundamental para o desenvolvimento integral e para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: LIBRAS; Aquisição Tardia; Surdez; Desenvolvimento Linguístico; Educação Bilíngue; Inclusão.

ABSTRACT

This article analyzes the impacts of late acquisition of LIBRAS (Brazilian Sign Language) on the linguistic, cognitive, social, and emotional development of deaf people. LIBRAS is recognized as the natural language of the deaf community and plays an essential role in the formation of language, thought, and identity of these individuals. However, many deaf people have late access to sign language, mainly because they are born into hearing families who do not master LIBRAS, which can result in linguistic deprivation in the first years of life. Based on a bibliographic research, it is observed that this lack of early contact compromises language development, hinders the learning of written Portuguese, and affects cognitive skills such as memory and reasoning. In addition, social and emotional impacts are identified, such as isolation and low self-esteem. It is concluded that early access to LIBRAS is fundamental for integral development and for the promotion of inclusive and equitable education.

Keywords: LIBRAS; Late Acquisition; Deafness; Linguistic Development; Bilingual Education; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, sendo essencial para a comunicação, construção do pensamento e inserção social dos indivíduos. No caso das pessoas surdas, o acesso à língua desde os primeiros anos de vida é determinante para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional. Nesse contexto, a Língua Brasileira de Sinais, reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436/2002, constitui-se como a língua natural da comunidade surda no Brasil, possibilitando a expressão, a interação e a construção da identidade cultural desses sujeitos.

Entretanto, grande parte das crianças surdas não tem acesso precoce à LIBRAS, especialmente aquelas nascidas em famílias ouvintes que, muitas vezes, desconhecem a língua de sinais. Esse cenário contribui para a chamada aquisição tardia da linguagem, que ocorre quando o indivíduo passa a ter contato efetivo com uma língua apenas após o período considerado ideal para o desenvolvimento linguístico. Tal realidade levanta importantes discussões acerca dos prejuízos que essa privação linguística pode ocasionar ao longo da vida.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar os impactos da aquisição tardia da LIBRAS no desenvolvimento de pessoas surdas, considerando aspectos linguísticos, cognitivos e sociais. Além disso, busca-se refletir sobre a importância do acesso precoce à língua de sinais, bem como o papel da família, da escola e das políticas públicas na garantia desse direito. Justifica-se a relevância deste estudo pela necessidade de ampliar o debate sobre inclusão linguística e educacional, contribuindo para a construção de práticas mais equitativas e acessíveis à comunidade surda.

A LIBRAS COMO LÍNGUA NATURAL DA COMUNIDADE SURDA

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é reconhecida como a língua natural da comunidade surda no Brasil, possuindo estrutura gramatical própria, com regras específicas de organização sintática,

morfológica e semântica. Diferentemente do que por muito tempo se acreditou, a LIBRAS não é um conjunto de gestos ou mímicas, mas sim uma língua completa, que possibilita a expressão de ideias abstratas, sentimentos e conhecimentos, sendo fundamental para o desenvolvimento integral do sujeito surdo.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), as línguas de sinais apresentam todos os níveis linguísticos encontrados nas línguas orais, o que comprova seu status de língua legítima:

“As línguas de sinais são línguas naturais, com estruturas gramaticais próprias, independentes das línguas orais, apresentando todos os níveis linguísticos, como fonologia, morfologia, sintaxe e semântica” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

Além de seu caráter linguístico, a LIBRAS desempenha um papel essencial na construção da identidade e da cultura surda. Para muitos indivíduos surdos, é por meio da língua de sinais que ocorre o primeiro contato efetivo com a comunicação, possibilitando a interação social e o sentimento de pertencimento a uma comunidade. Nesse sentido, a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um elemento constitutivo da identidade.

Conforme afirma Skliar (1998), a surdez deve ser compreendida a partir de uma perspectiva sociocultural, na qual a língua de sinais ocupa posição central na constituição do sujeito surdo. Assim, garantir o acesso à LIBRAS desde os primeiros anos de vida não se trata apenas de uma questão educacional, mas de um direito linguístico fundamental, que assegura o pleno desenvolvimento e a inclusão social dessas pessoas.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: PERÍODO CRÍTICO E DESENVOLVIMENTO

A aquisição da linguagem é um processo fundamental no desenvolvimento humano, ocorrendo de forma mais intensa nos primeiros anos de vida. Durante esse período, a criança apresenta uma maior plasticidade cerebral, o que favorece a aprendizagem de uma língua de maneira natural e eficiente. Esse intervalo de tempo é frequentemente associado à chamada teoria do período crítico, que defende a existência de uma fase ideal para o desenvolvimento linguístico pleno.

Segundo Eric Lenneberg (1967), a aquisição da linguagem está diretamente relacionada ao desenvolvimento biológico do cérebro, sendo mais eficaz durante a infância. Após esse período, a capacidade de adquirir uma língua de forma natural tende a diminuir, o que pode resultar em dificuldades linguísticas significativas. Essa teoria é amplamente utilizada para compreender os impactos da privação linguística em indivíduos que não tiveram acesso precoce a uma língua.

No caso das pessoas surdas, essa discussão torna-se ainda mais relevante, uma vez que o acesso à língua depende, muitas vezes, de fatores externos, como o ambiente familiar e o acesso à educação bilíngue. Crianças surdas que não são expostas precocemente à LIBRAS podem enfrentar

atrasos no desenvolvimento da linguagem, o que compromete não apenas a comunicação, mas também outras áreas do desenvolvimento.

De acordo com Noam Chomsky, os seres humanos possuem uma predisposição inata para adquirir linguagem, porém essa capacidade precisa ser estimulada por meio da interação e da exposição a uma língua. Dessa forma, a ausência de estímulos linguísticos adequados nos primeiros anos de vida pode gerar prejuízos duradouros, afetando a aprendizagem, o pensamento e a socialização.

Assim, compreender o período crítico da aquisição da linguagem é essencial para analisar os efeitos da aquisição tardia da LIBRAS, evidenciando a importância do acesso precoce à língua de sinais como condição fundamental para o desenvolvimento pleno da pessoa surda.

AQUISIÇÃO TARDIA DE LIBRAS

A aquisição tardia da LIBRAS refere-se ao processo em que a pessoa surda passa a ter contato efetivo com a língua de sinais apenas após os primeiros anos de vida, período considerado crucial para o desenvolvimento linguístico. Diferentemente da aquisição precoce, que ocorre de forma natural e espontânea na infância, a aquisição tardia tende a ser marcada por dificuldades estruturais na língua, uma vez que o indivíduo já não se encontra na fase de maior plasticidade cerebral.

Esse fenômeno é bastante comum no contexto brasileiro, sobretudo porque a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que, em geral, não dominam a LIBRAS. Como consequência, muitas dessas crianças crescem sem acesso pleno a uma língua estruturada, vivenciando situações de privação linguística. De acordo com Goldfeld (2002), a falta de exposição precoce à língua de sinais pode comprometer significativamente o desenvolvimento global da criança surda, uma vez que a linguagem é mediadora de processos cognitivos e sociais.

Entre as principais causas da aquisição tardia da LIBRAS, destacam-se o diagnóstico tardio da surdez, a falta de orientação às famílias, a ausência de políticas públicas eficazes e a predominância de abordagens educacionais que priorizam exclusivamente a oralização. Além disso, a escassez de profissionais qualificados e de ambientes bilíngues acessíveis também contribui para esse cenário.

Segundo Quadros (1997), o atraso no contato com a língua de sinais pode resultar em limitações no domínio linguístico, especialmente no que se refere à organização gramatical e à ampliação do vocabulário. Isso ocorre porque o indivíduo não teve a oportunidade de desenvolver a linguagem de forma natural no período adequado, o que impacta diretamente sua capacidade de comunicação e aprendizagem.

Dessa forma, a aquisição tardia da LIBRAS não deve ser compreendida apenas como um atraso no aprendizado de uma língua, mas como uma questão que envolve direitos linguísticos, acesso à

educação e inclusão social. Garantir o contato precoce com a língua de sinais é essencial para evitar prejuízos que podem acompanhar o indivíduo ao longo de toda a vida.

IMPACTOS DA AQUISIÇÃO TARDIA NO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

A aquisição tardia da LIBRAS pode gerar impactos significativos no desenvolvimento linguístico da pessoa surda, comprometendo a fluência e o domínio da língua de sinais. Quando o contato com uma língua ocorre fora do período crítico, o processo de aprendizagem tende a ser mais lento e, muitas vezes, incompleto, resultando em dificuldades na estruturação gramatical e na ampliação do vocabulário.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), indivíduos que não tiveram acesso precoce à língua de sinais apresentam maior dificuldade em compreender e produzir estruturas linguísticas complexas, o que evidencia a importância da exposição à língua nos primeiros anos de vida. Nesse sentido, a aquisição tardia pode limitar o desenvolvimento pleno das competências linguísticas, afetando tanto a expressão quanto a compreensão.

Além disso, os impactos não se restringem apenas à LIBRAS, mas também se estendem ao aprendizado da língua portuguesa, especialmente na modalidade escrita. Como a língua de sinais é considerada a primeira língua (L1) da pessoa surda, sua ausência ou aquisição tardia dificulta o processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2). Segundo Skliar (1998), a falta de uma base linguística sólida compromete o letramento, tornando mais desafiadora a aquisição da leitura e da escrita.

Outro aspecto relevante é a limitação na construção de sentidos e na organização do pensamento, uma vez que a linguagem está diretamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo. Sem uma língua plenamente adquirida, o indivíduo pode apresentar dificuldades para expressar ideias abstratas, interpretar textos e participar de interações comunicativas mais complexas.

Dessa forma, os impactos da aquisição tardia da LIBRAS no desenvolvimento linguístico são profundos e duradouros, reforçando a necessidade de garantir o acesso precoce à língua de sinais como condição essencial para o desenvolvimento pleno e para a inclusão educacional e social da pessoa surda.

IMPACTOS COGNITIVOS DA AQUISIÇÃO TARDIA

A aquisição tardia da LIBRAS não afeta apenas o desenvolvimento linguístico, mas também exerce influência direta sobre o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda. A linguagem é um dos principais mediadores do pensamento, sendo responsável pela organização de ideias, formação de conceitos e desenvolvimento de habilidades como memória, atenção e raciocínio lógico. Dessa forma, a ausência ou o atraso no acesso a uma língua pode comprometer significativamente esses processos.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente relacionado à linguagem, uma vez que é por meio dela que o indivíduo internaliza conhecimentos e constrói significados sobre o mundo. Assim, quando a criança surda não tem acesso precoce à LIBRAS, ela pode apresentar dificuldades na formação de conceitos abstratos e na compreensão de relações mais complexas, o que impacta diretamente sua aprendizagem.

Além disso, estudos indicam que a privação linguística nos primeiros anos de vida pode resultar em prejuízos nas funções executivas, como planejamento, resolução de problemas e controle da atenção. Isso ocorre porque o desenvolvimento dessas habilidades depende da interação social mediada pela linguagem, que, no caso da criança surda sem acesso à LIBRAS, torna-se limitada ou inexistente.

De acordo com Goldfeld (2002), a falta de uma língua estruturada pode levar a atrasos no desenvolvimento global, afetando o desempenho escolar e a capacidade de adquirir novos conhecimentos. Muitas vezes, essas dificuldades são equivocadamente interpretadas como limitações cognitivas, quando, na realidade, estão relacionadas à ausência de acesso linguístico adequado.

Portanto, os impactos cognitivos da aquisição tardia da LIBRAS evidenciam a importância de garantir o contato com a língua de sinais desde a infância. O acesso precoce à linguagem não apenas favorece a comunicação, mas também é essencial para o desenvolvimento pleno das capacidades intelectuais da pessoa surda.

IMPACTOS SOCIAIS E EMOCIONAIS

A aquisição tardia da LIBRAS também acarreta importantes consequências no âmbito social e emocional da pessoa surda. A linguagem é um elemento essencial para a interação humana, e sua ausência ou limitação pode dificultar a comunicação, afetando diretamente a construção de vínculos sociais e a participação em diferentes contextos da vida cotidiana.

Crianças surdas que não têm acesso precoce à língua de sinais frequentemente enfrentam barreiras na comunicação com familiares, colegas e professores, o que pode gerar sentimento de frustração, isolamento e incompreensão. De acordo com Skliar (1998), a falta de uma língua compartilhada compromete o processo de socialização, dificultando a inserção do sujeito surdo em grupos sociais e educacionais.

Além disso, a ausência de comunicação efetiva pode impactar negativamente a autoestima e a construção da identidade. A identidade surda está fortemente relacionada ao pertencimento a uma comunidade linguística e cultural. Quando o indivíduo não tem acesso à LIBRAS, ele pode sentir-se deslocado tanto no universo ouvinte quanto no universo surdo, o que pode gerar conflitos identitários.

Segundo Strobel (2008), o contato com a cultura surda e com outros usuários da língua de sinais é fundamental para o fortalecimento da identidade e do sentimento de pertencimento. Nesse sentido, a

aquisição tardia da LIBRAS pode atrasar ou dificultar esse processo, limitando as experiências sociais e culturais do indivíduo.

Outro aspecto relevante diz respeito à saúde emocional. A dificuldade de comunicação pode levar ao desenvolvimento de quadros de ansiedade, insegurança e até mesmo depressão, especialmente quando o sujeito se sente excluído ou incapaz de se expressar plenamente. Assim, garantir o acesso à LIBRAS desde cedo não é apenas uma questão linguística ou educacional, mas também uma condição essencial para o bem-estar emocional e a inclusão social da pessoa surda.

O PAPEL DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A escola desempenha um papel fundamental na garantia do desenvolvimento linguístico e educacional da pessoa surda, especialmente quando o acesso à LIBRAS ocorre de forma tardia. Nesse contexto, a educação bilíngue se apresenta como uma abordagem essencial, ao reconhecer a LIBRAS como primeira língua (L1) e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2). Essa perspectiva respeita as especificidades linguísticas do aluno surdo e favorece seu processo de aprendizagem.

De acordo com Quadros (1997), a proposta bilíngue possibilita que o aluno surdo tenha acesso ao conhecimento por meio de sua língua natural, promovendo maior compreensão dos conteúdos escolares e melhor desenvolvimento acadêmico. Assim, a presença da LIBRAS no ambiente escolar não deve ser vista apenas como um recurso de apoio, mas como meio de instrução e construção do conhecimento.

Além disso, o papel do professor é central nesse processo. É fundamental que os docentes estejam preparados para atuar em contextos inclusivos, seja por meio do domínio da LIBRAS, seja pela articulação com intérpretes e profissionais especializados. A formação continuada dos professores torna-se, portanto, indispensável para garantir práticas pedagógicas mais acessíveis e eficazes.

Outro elemento importante é a atuação do intérprete de LIBRAS, que contribui para a mediação da comunicação entre surdos e ouvintes no ambiente escolar. No entanto, é importante ressaltar que a presença do intérprete, por si só, não garante uma educação de qualidade. É necessário que toda a proposta pedagógica esteja alinhada à perspectiva bilíngue, valorizando a língua de sinais e a cultura surda.

Conforme destaca Skliar (1998), a inclusão escolar do aluno surdo deve ir além da simples inserção física na sala de aula, sendo necessário promover condições reais de aprendizagem e participação. Dessa forma, a escola precisa se adaptar às necessidades linguísticas dos estudantes surdos, garantindo o acesso à LIBRAS desde os primeiros anos e contribuindo para minimizar os impactos da aquisição tardia da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da aquisição tardia da LIBRAS e seus impactos evidencia que o acesso precoce à língua de sinais é um fator determinante para o desenvolvimento pleno da pessoa surda. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a ausência de uma língua estruturada nos primeiros anos de vida compromete não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também aspectos cognitivos, sociais e emocionais, influenciando diretamente a trajetória escolar e a inserção social do indivíduo.

Observou-se que a LIBRAS, enquanto língua natural da comunidade surda, desempenha um papel essencial na construção do pensamento, da identidade e das relações sociais. No entanto, quando sua aquisição ocorre tardiamente, surgem dificuldades significativas na fluência, na aprendizagem da língua portuguesa e na formação de conceitos abstratos, o que reforça a importância da teoria do período crítico para a compreensão desse fenômeno.

Além disso, os impactos sociais e emocionais demonstram que a falta de acesso precoce à língua pode gerar isolamento, baixa autoestima e dificuldades de pertencimento, evidenciando que a linguagem não é apenas um instrumento comunicativo, mas também um elemento central para o desenvolvimento humano e cultural. Nesse sentido, a escola, a família e as políticas públicas assumem papel fundamental na garantia do direito linguístico da pessoa surda.

Portanto, conclui-se que a promoção da educação bilíngue e o acesso precoce à LIBRAS são medidas essenciais para minimizar os efeitos da aquisição tardia e assegurar condições mais equitativas de desenvolvimento. Torna-se necessário ampliar discussões e investimentos em práticas educacionais inclusivas, formação de profissionais e conscientização social, de modo a garantir que a pessoa surda tenha pleno acesso à linguagem, à educação e à participação social.

REFERÊNCIAS

- GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002.
- LENNEBERG, Eric H. **Biological foundations of language**. New York: Wiley, 1967.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

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

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

O BRINCAR HEURÍSTICO NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

HEURISTIC PLAY IN EARLY CHILDHOOD



MARIA SILVANA DALE VEDOVE ROSA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Presidente Prudente – FAPEPE (13/12/2011); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Conectada FCONNECT (18/11/2021); Professora de Educação Infantil na Escola Municipal Aparecida Alves.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo compreender as possibilidades do brincar heurístico para promoção do desenvolvimento infantil na primeiríssima infância. trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada sobretudo nos estudos de Elinor Goldschmied, Sonia Jackson e em documentos normativos que orientam as práticas pedagógicas voltadas à infância, especialmente a base nacional comum curricular (BNCC). Inicialmente, discute-se a importância das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes das aprendizagens infantis, destacando o brincar como direito fundamental da criança. Em seguida, são analisadas as contribuições do cesto dos tesouros e do brincar heurístico para o desenvolvimento exploratório dos bebês. Também discute o papel do professor na criação de contextos educativos que possibilitem experiências significativas de exploração e aprendizagem. Conclui-se que o brincar heurístico constitui uma proposta pedagógica potente para a educação infantil por promover experiências investigativas que respeitam os interesses, os ritmos e as formas de aprendizagem dos bebês, contribuindo para seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Brincar heurístico; Primeiríssima infância; Bebês; Exploração; Educação Infantil.

ABSTRACT

This article aims to understand the possibilities of heuristic play in promoting child development in early childhood. It is a research of a bibliographic nature, based mainly on the studies of Elinor Goldschmied, Sonia Jackson, and on normative documents that guide pedagogical practices aimed at childhood, especially the national common curricular base (bncc). Initially, the importance of interactions and play as structuring axes of children's learning is discussed, highlighting play as a fundamental right of the child. Then, the contributions of the treasure basket and heuristic play to the exploratory development of babies are analyzed. It also discusses the role of the teacher in creating educational contexts that enable meaningful experiences of exploration and learning. It is concluded that heuristic play constitutes a powerful pedagogical proposal for early childhood education because it promotes investigative experiences that respect the interests, rhythms, and learning styles of babies, contributing to their holistic development.

Keywords: Heuristic play. Very early childhood. Babies. Exploration. Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida constituem um período marcado por intensas descobertas e aprendizagens. Nesse processo, os bebês exploram ativamente o ambiente, investigam objetos, estabelecem relações e constroem conhecimentos por meio das experiências que vivenciam em interação com o mundo ao seu redor. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que orienta a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas da Educação Básica brasileira, estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, assegurando às crianças oportunidades de explorar, descobrir, participar e construir conhecimentos por meio de experiências significativas. Para os bebês, cujas aprendizagens ocorrem predominantemente por intermédio das experiências corporais, sensoriais e relacionais, torna-se fundamental a oferta de contextos educativos que favoreçam a curiosidade, a autonomia e a livre exploração do ambiente.

Nesse contexto, o brincar heurístico, concebido por Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2016), apresenta-se como uma abordagem pedagógica que valoriza a investigação espontânea dos objetos e das materialidades pelas crianças. Por meio da oferta de objetos diversificados e não estruturados, essa proposta possibilita aos bebês explorar propriedades, estabelecer relações, realizar descobertas e construir aprendizagens a partir de suas próprias iniciativas. Tais experiências mostram-se especialmente significativas na fase exploratória, período marcado pela ampliação da mobilidade, da curiosidade e do interesse em conhecer o mundo que os cerca.

Considerando a relevância da primeira infância para o desenvolvimento humano e a necessidade de propostas pedagógicas voltadas para o protagonismo infantil, este estudo pretende responder em que medida o brincar heurístico potencializa experiências exploratórias e investigativas no berçário.

Dessa forma, o objetivo geral deste artigo consiste em investigar como o brincar heurístico pode potencializar o desenvolvimento integral dos bebês na fase exploratória. Além disso, pretende-se analisar as contribuições do cesto dos tesouros e do brincar heurístico para ampliar o desenvolvimento exploratório dos bebês; refletir sobre as possibilidades de utilização da abordagem heurística como estratégia promotora do protagonismo infantil; identificar e discutir as atribuições do professor na organização, mediação e acompanhamento das experiências de brincar heurístico

DESENVOLVIMENTO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como eixo estruturante as interações e brincadeiras, conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular. “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p.37).

Nesse sentido, o brincar deixa de ser compreendido apenas como atividade livre ou espontânea, realizada em momentos específicos da rotina escolar, e passa a constituir-se como um direito de aprendizagem da criança bem pequena, garantido legalmente e indispensável ao desenvolvimento integral do ser humano. A BNCC (BRASIL, 2017) reconhece a criança como sujeito histórico, social e de direitos que aprende por meio das experiências cotidianas construídas nas relações com os outros, com os objetos e com o ambiente. Dessa forma, as vivências estabelecidas no chão do berçário devem ser organizadas de forma intencional, acolhedora e significativa, favorecendo as experiências de exploração, descobertas e interação.

Ao reconhecer o brincar como eixo fundamental da Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular estabelece também os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tais direitos orientam as práticas pedagógicas nas Instituições de Educação Infantil e reforçam a necessidade de garantir vivências significativas desde os primeiros anos de vida BNCC (BRASIL, 2017).

No contexto do berçário, esses direitos se concretizam nas experiências do dia a dia vivenciadas pelos bebês em interação com os adultos, com outras crianças e, principalmente, com os espaços e com os materiais disponibilizados. O direito de brincar, especialmente, relaciona-se às possibilidades de exploração sensorial, investigação e descoberta do mundo ao redor. Assim, o brincar deve ser entendido como linguagem essencial da infância, condição primordial para o desenvolvimento integral da criança.

Considerando esse cenário de direitos de aprendizagem, o brincar heurístico vem corroborar uma abordagem pedagógica que favorece o protagonismo infantil ao possibilitar oportunidades de exploração livre e investigativa por meio de objetos não estruturados e materiais do cotidiano. A organização intencional desses espaços e materiais, bem como a observação e escuta ativa do professor, permite

que os bebês desenvolvam autonomia, concentração, espírito investigativo, criatividade e múltiplas formas de interação, respeitando seus tempos, interesses e modos próprios de aprender.

A partir da compreensão de que os bebês aprendem por meio das interações, da exploração e das experiências corporais, torna-se necessário pensar em abordagens pedagógicas que promovam suas iniciativas e potencializem sua curiosidade investigativa.

Os seres humanos são exploradores. Nós interagimos com o entorno para entendê-lo e dominá-lo. Os bebês olham as coisas, experimentam seu gosto, cheiram-nas, tocam-nas, mudam-nas de lugar, batem nelas, arremessam-nas e geralmente a exploram. É assim que passam a entender como as coisas funcionam. Cabe a nós proporcionar oportunidades para essa exploração, disponibilizando objetos, tempo necessário para que os decifre e tornando ambiente seguro (DAVIES; UZODIKE, 2022, p. 31).

À luz dessas considerações, as contribuições de Elinor Goldschmied e Sonia Kackson ganham relevância ao apresentarem o brincar heurístico como uma proposta que valoriza a autonomia, exploração sensorial e o protagonismo dos bebês nos espaços educativos. Segundo as autoras, estudos atuais sobre a primeira apontam que o conhecimento por si só não é suficiente:

O cuidado adequado deve ser não somente educacional, mas também sensível e compreensivo; precisa ser formado por um entendimento imaginativo das experiências e dos estados emocionais das crianças pequenas [...] (GOLDSCHMIED E JACKSON, 2006, p.17).

As autoras (Goldschmied e Jackson, 2006) defendem ideias e valores nos quais o desenvolvimento infantil ocorre de forma mais significativa quando: a criança tem acesso ao brincar criativo de alta qualidade; há integração entre cuidado e educação; é assegurada atenção individualizada e responsiva; ocorre combate a todas as formas de discriminação. O brincar heurístico surge como uma prática pedagógica que rompe com perspectivas excessivamente dirigidas, permitindo ao bebê explorar objetos e materiais diversos a partir das próprias ações, interesses e hipóteses sobre o mundo.

BRINCAR HEURÍSTICO: UMA ABORDAGEM RESPONSIVA

Pensar o brincar na Educação Infantil implica reconhecer o bebê como sujeito ativo, competente e capaz de construir conhecimentos por meio das interações com o outro e com os objetos. Nessa perspectiva, o brincar heurístico configura uma abordagem responsiva por considerar os interesses, os tempos, as iniciativas e as necessidades individuais das crianças bem pequenas, valorizando suas descobertas e modos próprios de conhecer e aprender.

Fundamentado nos estudos de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006), o brincar heurístico propõe experiências investigativas a partir da oferta de objetos não estruturados e materiais do cotidiano,

organizados intencionalmente pelo professor. Diferentemente de práticas excessivamente dirigidas, essa abordagem prioriza a exploração livre, a autonomia e o protagonismo infantil, permitindo que os bebês construam hipóteses, realizem descobertas e estabeleçam relações significativas com o objeto e com o ambiente ao seu redor.

Ao discutir materiais presentes nas instituições de Educação Infantil, Goldschmied e Jacson (2006) também problematizaram o uso predominante de brinquedos industrializados, a maioria de plástico, limitadores das experiências sensoriais pela redução de materiais e suas materialidades.

Nos estudos desenvolvidos por Elinor Goldschmied e Sonia Kackson, 2006, não apenas apresentam os fundamentos do brincar heurístico, mas também propõem diretrizes para organização dos materiais e dos objetos. As autoras sugerem a composição de cestos com elementos variados em textura, peso, cheiro, temperatura, forma, sonoridade, priorizando objetos do cotidiano e materiais não estruturados, capazes de ampliar as experiências sensoriais, exploratórias e investigativas das crianças bem pequenas.

A proposta do brincar heurístico fundamenta-se na valorização das experiências exploratórias e investigativas dos bebês, reconhecendo a criança como sujeito ativo na construção de suas aprendizagens. Nessa perspectiva, as autoras apresentam o brincar heurístico em diferentes momentos ou fases, estruturados de acordo com as necessidades exploratórias e o desenvolvimento progressivo das crianças bem pequenas (GOLDSCHIMIED; JACKSON, 2006).

Entre essas propostas destacam-se o cesto dos tesouros, voltado principalmente aos bebês que já conseguem permanecer sentados; o brincar heurístico propriamente dito, direcionado às crianças pequenas em fase de maior mobilidade e investigação; e, posteriormente, as brincadeiras relacionadas à exploração combinatória e simbólica dos objetos, o brincar imaginativo e sociável.

Dessa forma, a fundamentação apresentada a seguir privilegiará o estudo do cesto dos tesouros e do brincar heurístico, propostas essas, que potencializam a exploração e as aprendizagens dos bebês nos primórdios do desenvolvimento humano.

O CESTO DOS TESOUROS: UMA POSSIBILIDADE SENSORIAL PARA CRIANÇAS BEM PEQUENAS

O cesto dos tesouros, proposta desenvolvida por Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006), constitui-se como uma experiência exploratória voltada, principalmente, aos bebês que já conseguem permanecer sentados. Nessa fase do desenvolvimento, os bebês encontram-se em intenso processo de crescimento cerebral e ampliação das capacidades perceptivas, sensoriais e motoras, respondendo constantemente ao fluxo de informações provenientes ao ambiente que os cerca. Assim, o corpo, os sentidos e os movimentos tornam-se instrumentos fundamentais de investigação e aprendizagem.

De acordo com (GOLDSCHIMIED; JACKSON, 2006), a experiência com o cesto dos tesouros envolve o bebê integralmente, uma vez que todo o corpo participa do processo exploratório. As investigações pelas crianças permitem identificar diferenças e semelhanças entre objetos, perceber

alterações de temperatura, reconhecer pesos, formatos e consistências, além de ampliar a concentração, a curiosidade e a capacidade investigativa. Nesse processo, o bebê não apenas manipula os materiais, mas também seleciona, descarta, compara e realiza pequenas escolhas vivenciando importantes experiências iniciais relacionadas à tomada de decisões e ao exercício da autonomia.

A proposta valoriza ainda, a liberdade de exploração e o protagonismo infantil, aproximando-se das concepções defendidas por Emmi Pikler acerca da autonomia e da livre movimentação dos bebês, mencionada por Tardos (2022, p. 57):

Entre noções essenciais da concepção de Emmi Pikler estão “o movimento livre”, “a atividade de exploração”, “a aprendizagem autônoma”, “a atividade iniciada pela própria criança” e, mais recentemente, “a noção de competência” [...] Todas estas noções enfatizam a autonomia do bebê e da criança, desde o começo da vida.

Igualmente, Davies e Uzodike (2022, p.123) defendem, de maneira semelhante, que:

O bebê deve ter liberdade para se movimentar. [...] voltamos a enfatizar os diversos benefícios, incluindo o desenvolvimento das habilidades motoras grossas e finas, maior conscientização corporal, determinação e o início da aprendizagem da resolução de problemas.

No contexto do cesto dos tesouros, outro aspecto relevante é a constante renovação dos materiais nele presentes. Faz-se necessário que os objetos sejam substituídos, reorganizados e ampliados periodicamente. A inserção de novos itens favorece a curiosidade, ampliando as possibilidades exploratórias e evitando que a experiência se torne repetitiva, garantindo que o cesto permaneça como um espaço vivo de descobertas, experimentações e aprendizagens significativas (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Em se tratando da organização do cesto dos tesouros, Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006) elencaram algumas sugestões de objetos do cotidiano e elementos não estruturados adequados para ampliar as experiências sensoriais dos bebês. Segundo as autoras, a diversidade de materialidades, com a oferta de objetos de diferentes texturas, contribui para investigações corporais e perceptivas mais produtivas.

Nesse conjunto de materiais sugeridos encontram-se objetos naturais, objetos feitos de materiais naturais, objetos de madeira, objetos de metal, objetos feitos de couro, têxteis, borracha e pele, papel e papelão. Nenhum destes objetos é feito de plástico, nenhum é um “brinquedo comprado”, e a maioria é de uso comum e cotidiano para os adultos (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 125).

As autoras salientam que o objetivo da coleção é oferecer o máximo de elementos aos bebês, permitindo que ampliem suas descobertas por meio das explorações sensoriais.

O BRINCAR HEURÍSTICO COM OBJETOS: AMPLIANDO AS POSSIBILIDADES EXPLORATÓRIAS NO SEGUNDO ANO DE VIDA

Considerando os impulsos exploratórios aflorados a partir do segundo ano, as crianças evidenciam crescente interesse por:

[...] explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas. Elas precisam de uma ampla gama de objetos para fazer esse tipo de experiência, objetos que sejam constantemente novos e interessantes, os quais certamente não podem ser comprados de um catálogo de brinquedos. A observação de crianças dessa idade lembra antiga história de Arquimedes no banho. Quando descobriu a lei de deslocamento da água devido ao volume do seu corpo, diz-se que ele saltou de dentro da banheira gritando exultante: “Eureka – encontrei!”. A palavra grega eurisko, da qual é derivada nossa palavra “heurístico”, significa “serve para descobrir ou alcançar a compreensão de algo. Isso é exatamente o que as crianças pequenas fazem espontaneamente, sem qualquer direcionamento dos adultos, desde que tenham os materiais com os quais efetuarão suas explorações (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 148).

Em consonância com essa ideia, Tardos (2022, p. 80) defende que “as aquisições de experiências práticas através dos objetos, no percurso dos primeiros anos, possuem uma grande importância no desenvolvimento das atividades intelectuais”.

Tal afirmação evidencia que o brincar heurístico assume especial relevância no desenvolvimento da habilidade de concentração, motora e cognitiva das crianças bem pequenas no segundo ano de vida. Nessa fase, a exploração evolui para formas mais elaboradas de investigação, evidenciadas em ações de discriminação, seleção, comparação, transporte e manipulação intencional dos objetos.

Goldschmied e Jackson (2006) ressaltam que a potência exploratória do brincar heurístico está relacionada à organização criteriosa dos materiais e itens que devem oferecer a maior variedade possível de tamanhos, pesos, texturas, cores, possibilitando infinidade de combinações possíveis. Sugerem composição de coleções diversificadas, de elementos naturais e do cotidiano. Além disso, de objetos industrializados como rolos de cabelo com diâmetros diferentes, bolas de pingue-pongue, tapetes de borracha, entre outros.

Ao disponibilizar uma diversidade de objetos não estruturados, o brincar heurístico favorece a ampliação das experiências de aprendizagem a partir das descobertas realizadas pela própria criança, considerando seus interesses, ritmos e iniciativas.

Assim, o brincar heurístico constitui-se em uma abordagem significativa ao reconhecer o bebê como sujeito ativo na construção de suas aprendizagens e em sua relação investigativa com o mundo (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

AS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR NO CONTEXTO EDUCATIVO DO BRINCAR HEURÍSTICO

É no encontro com os adultos que cuidam, acolhem e respondem às suas necessidades que se constituem os primeiros vínculos afetivos, fundamentais para o desenvolvimento da confiança, da segurança emocional e da disposição de explorar o ambiente por meio dos sentidos.

O primeiro brinquedo do bebê é o corpo do adulto que cuida dele [...]. O foco do bebê está na cuidadora mais próxima, vivenciando o calor familiar, o cheiro, a tensão superficial da pele, as vibrações da voz e do riso [...] (GOLDSCHMIED; JACKSON, p.113, 2006).

Ortiz e Carvalho dialogam com essa concepção:

Antes de brincar de alguma coisa, o bebê brinca com. Brinca com o rosto da mãe [...], com o seu próprio corpo, com as coisas que toca, com as pessoas que vê, com os movimentos, as luzes, os sons que acontecem ao seu redor. O bebê começa brincando com os próprios sentidos, num crescente jogo de descobertas, desenvolvimento de habilidades e construções de significados. (ORTIZ E CARVALHO, p. 103, 2012).

As concepções de Ortiz e Carvalho (2012) aproximam-se das contribuições de Goldschmied e Jackson (2006) ao reconhecerem a relevância da qualidade da relação com o adulto. Nessa mesma perspectiva, sobre o desenvolvimento da autonomia do bebê, Tardos (2022, p. 59) destaca que a condição fundamental:

[...] é a relação que o liga ao adulto. Por ter desejo de agir, para ser capaz desse aprendizado baseado na atividade autônoma, antes de tudo, o bebê tem necessidade de uma relação profunda, que lhe proporcione sentimento de segurança, condição necessária para um estado afetivo conveniente.

Compartilhando desse entendimento (FRIEDMANN, 2012), em contexto em que a relação adulto-criança se caracteriza pelo respeito mútuo, pelo afeto e pela concretização da confiança, a autonomia tem condições favoráveis para se desenvolver, quer do ponto de vista intelectual, quer do socioafetivo.

Desse modo, o professor passa a assumir um lugar significativo na vida do bebê ao construir uma relação pautada na gentileza, no respeito, no afeto e no acolhimento.

No contexto do cesto dos tesouros e do brincar heurístico, cabe ao professor organizar cuidadosamente os espaços e os materiais assegurando sua higienização adequada, consertos necessários e inserção de novos tipos de itens interessantes. Além disso, proporcionar condições para que os bebês possam explorar os objetos com segurança e autonomia. Sua atuação fundamenta-se, sobretudo, na observação atenta e sensível das ações infantis, acompanhando os processos investigativos, de forma silenciosa, sem interromper ou direcionar as descobertas realizadas pelos bebês (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

De acordo com Goldschmied e Jackson (p. 119, 2006), o direito dos bebês de não serem perturbados, bem como o valor educacional do seu brincar, precisa ser reconhecido apropriadamente.

Nessa perspectiva, o educador reconhece o direito dos bebês de permanecerem centrados em suas explorações ao evitar intervenções desnecessárias que possam interromper seus percursos de aprendizagem.

Além disso, compete ao professor antecipar e prevenir situações que possam gerar desconforto ou comprometer a segurança das crianças bem pequenas, observando atentamente as interações geradas entre os bebês e os materiais. Tal cuidado torna-se especialmente importante em grupos compostos por diferentes níveis de mobilidade e autonomia.

Contudo, a atuação docente não se restringe à organização dos espaços ou à disponibilização e ou reposição de materiais para o brincar heurístico. Sua contribuição inicia na qualidade das interações estabelecidas com as crianças.

Assim, a presença sensível e responsiva do professor torna-se elemento fundamental na construção de experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciaram a relevância do brincar heurístico como proposta pedagógica capaz de potencializar as experiências exploratórias dos bebês.

Fundamentada nos estudos de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson, a abordagem valoriza a curiosidade, a autonomia e o protagonismo infantil, reconhecendo a criança como sujeito ativo de suas aprendizagens e suas interações com o ambiente.

A análise do cesto dos tesouros e do brincar heurístico permitiu compreender que a oferta de materiais diversificados e não estruturados amplia as possibilidades de exploração sensorial, investigação e descoberta, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social dos bebês. Ao manipular, comparar, combinar e investigar os objetos, as crianças constroem conhecimentos sobre o mundo que as cerca a partir de suas próprias experiências e iniciativas.

O estudo também evidenciou a importância do papel do professor na organização dos ambientes, na seleção criteriosa dos materiais e na observação atenta dos processos exploratórios das crianças. Mais do que dirigir as ações infantis, cabe ao educador assegurar condições de acolhimento, segurança e liberdade para que os bebês possam explorar, investigar e aprender de forma autônoma e significativa.

Nesse sentido, conclui-se que o brincar heurístico constitui uma abordagem coerente com os princípios da Educação Infantil contemporânea e com os pressupostos da BNCC, especialmente quanto à valorização das interações, das brincadeiras e do protagonismo infantil. Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para ampliar o debate acerca das práticas pedagógicas voltadas aos bebês, reafirmando a importância de contextos educativos que respeitem suas potencialidades, interesses e modos próprios de aprender e descobrir o mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

DAVIES, Simone; UZODIKE, Junnifa. **O bebê Montessori: guia para criar bebês com amor, respeito e compreensão**. São Paulo: nVersos, 2022.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar, uma única ação**. BAROUKH, Josca Ailine (coord.). ALVES, Maria Cristina Carapeto Lavrador (org.). São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

TARDOS, Anna. Autonomia e/ou dependência. In: FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler: educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2022.

EDUCAÇÃO DECOLONIAL: A MATRIZ DE COLONIALIDADE E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



DECOLONIAL EDUCATION: THE MATRIX OF COLONIALITY AND ITS IMPACTS ON CONTEMPORARY EDUCATION

MARIANA MARTINS ZAESLIN

Graduação em HISTÓRIA pela Faculdade PUC-SP (2022); Mestre em História Social e Indigenismo pela Faculdade PUC-SP (2025); Especialista em Ensino de FILOSOFIA pela Faculdade FCONNECT (2026); Professora de Ensino Fundamental II – História – na EMEF Marina Vieira de Carvalho Mesquita; Professora Orientadora de Educação Integral (POEI) na EMEF Marina Vieira de Carvalho Mesquita (2026).

RESUMO

Este artigo discute os fundamentos da colonialidade e suas implicações para a educação contemporânea, analisando como a modernidade europeia construiu hierarquias epistêmicas que marginalizaram saberes não ocidentais. A partir das contribuições de Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos e Catherine Walsh, o presente artigo problematiza a permanência da colonialidade do poder, do saber e do ser nas instituições educacionais. Em diálogo com pensadores da educação, especialmente Paulo Freire, o estudo propõe a educação decolonial como caminho para a valorização da diversidade epistemológica, para a justiça cognitiva e para a transformação social.

Palavras-chave: Educação Decolonial; Colonialidade; Epistemologias Do Sul; Pedagogia Crítica; Justiça Cognitiva.

ABSTRACT

This article discusses the foundations of coloniality and its implications for contemporary education, analyzing how European modernity constructed epistemic hierarchies that marginalized non-Western knowledge. Based on contributions from Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos and Catherine Walsh, the presente Abstract examines the persistence of the coloniality of

power, knowledge and being within educational institutions. In dialogue with educational thinkers, especially Paulo Freire, the article proposes decolonial education as a path toward epistemic plurality, cognitive justice and social transformation.

Keywords: Decolonial education; coloniality; epistemologies of the South; critical pedagogy; cognitive justice.

INTRODUÇÃO

O debate sobre colonialidade e decolonialidade tornou-se central para a compreensão das desigualdades contemporâneas e das estruturas de poder que moldam o conhecimento e, consequentemente, a Educação. A expansão europeia iniciada em 1492 não apenas estabeleceu sistemas econômicos e políticos de dominação, mas também instituiu hierarquias epistemológicas que definiram quais conhecimentos seriam considerados legítimos, bem como a maneira de ensiná-los.

Segundo Enrique Dussel, a Modernidade não pode ser compreendida sem se considerar a colonização das Américas, processo que inaugurou um sistema mundial baseado na exploração econômica e na subordinação cultural. A conquista da América marcou o surgimento de um padrão de poder global que articulou capitalismo, racismo e eurocentrismo: sem a colonização das Américas, não haveria Modernidade. Não é, portanto, sem argumentos que Dussel situa 1492, ano em que Colombo chega às “Índias Ocidentais”, como o início da Era Moderna, ligando a colonização à insurgência dos valores modernos. “A modernidade se constitui quando a Europa se torna o centro do sistema-mundo” (DUSSEL, 2000, p. 45).

Nesse contexto, Aníbal Quijano desenvolveu o concept de matriz de colonialidade para explicar como a dominação colonial ultrapassou o período histórico do colonialismo e continua estruturando relações sociais, econômicas e epistemológicas na contemporaneidade. Quijano afirma que a matriz de colonialidade molda ainda hoje as relações entre as antigas Metrópoles e colônias, caracterizando o sistema-mundo moderno, de forma que a colonialidade do poder, ainda prevalece nas relações geopolíticas globais. “A colonialidade do poder consiste em um padrão de poder que articula exploração econômica e hierarquização racial” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Sendo assim, esse domínio político, econômico, social e epistemológico do “Norte” Global sobre o “Sul” acaba, consequentemente, por moldar os sistemas educacionais tendo como resultado, além de excluir saberes próprios, a manutenção e perpetuação da mencionada relação de poder.

Contra esse cenário surge na América Latina o movimento decolonial e as Epistemologias do Sul, que pretendem subverter essa hegemonia epistemológica e passar a construir uma Educação Decolonial.

COLONIALIDADE E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

A modernidade europeia construiu uma narrativa histórica baseada na ideia de progresso linear e superioridade civilizatória. Conforme argumenta Quijano, essa visão estabeleceu uma classificação hierárquica da humanidade baseada na raça, legitimando a exploração e a subordinação de povos colonizados.

Segundo Boaventura de Sousa Santos, a hegemonia europeia moderna produziu “monoculturas do saber”, nas quais apenas o conhecimento científico ocidental é considerado válido, transformando outros saberes em ‘nadas’. Para o autor, são cinco as “monoculturas” que caracterizam o pensamento eurocêntrico, exportadas como universais, e que produzem os “nadas”: “a monocultura do conhecimento válido; a monocultura do tempo linear; a monocultura da classificação social; a monocultura da superioridade do universal e do global; e a monocultura da produtividade” (Sousa Santos 2018 p. 47). “A ideia de que as pessoas não conseguem sobreviver sem as conquistas teóricas ou culturais da Europa é um dos mais importantes princípios da modernidade. Há séculos que esta lógica é aplicada ao mundo colonial” (Maldonado-Torres 2009, p. 343).

Portanto, como se pode constatar no trecho acima, esse processo implicou também a deslegitimação de saberes indígenas, africanos e populares, relegando as culturas autóctones e seus saberes a tradição, folclore, etnociência, conhecimento do passado e sem futuro: “saberes inferiores próprios de seres inferiores” (Sousa Santos & Meneses 2009, p. 10).

Como consequência, portanto, ao evento da colonização, que procurou homogeneizar o mundo extinguindo as diferenças culturais, todos os povos fora do espectro Ocidental foram despojados de suas próprias identidades históricas e singularidades, impondo-se a eles uma nova identidade racial negativa, renegando seu lugar na produção de conhecimento e reforçando o mito da ciência como única forma de produção de conhecimento, cuja validade incontestável não depende de nenhum contexto social, cultural ou político específico (Sousa Santos 2018, p. 33-34; Zibechi 2015, p. 40).

A colonialidade, trata-se, portanto, da continuidade do colonialismo, mesmo após as Independências, que se reproduz em uma matriz de controle por parte do pensamento hegemônico eurocentrado e engloba o que Quijano articula como “pacote da Colonialidade do Poder”, onde os indivíduos classificam-se e são classificados segundo, principalmente, três critérios, embora articulados numa estrutura global comum: trabalho, raça e gênero (Quijano 2009, p. 101). Esse padrão de poder foi estabelecido mormente pela ideia da raça como um factor de classificação social e ontológico, definindo novas identidades, tanto para colonizadores como para colonizados, hierarquização esta que justificaria as diversas formas de exploração.

A MATRIZ DE COLONIALIDADE

A consolidação da modernidade europeia implicou a produção de narrativas que legitimaram a superioridade ocidental. Dussel (2000) argumenta que a centralidade europeia foi construída mediante a negação violenta da alteridade colonial. Tal negação dá origem a uma diferença colonial que estabelece uma linha de separação entre o “centro” irradiador de conhecimento e de modelos sistêmicos, o “Norte”, e a “periferia”, o “Sul” que reproduz esse conhecimento e modelos. Tal divisão, à qual Boaventura Sousa Santos denomina “linha abissal” e que está em voga tanto hoje por meio da colonialidade, como esteve durante o período colonial (Sousa Santos 2009 p. 36-47), acaba por gerar essa geopolítica Norte-Sul, ao mesmo tempo física e imaginária à qual Quijano se refere como matriz de colonialidade. Imaginária já que tal divisão remete menos ao sul geográfico e mais como uma concepção

metafórica de oposição e posição subalterna em relação ao Norte (Sousa Santos, 2009), mesmo que em muitos casos a posição epistêmico-ontológica coincida com a localização no globo terrestre. São identificadas três dimensões principais da colonialidade: colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser.

Assim, impôs-se uma estrutura de poder cujos eixos específicos eram: a existência e a reprodução contínua dessas novas identidades históricas, bem como a relação hierárquica entre tais identidades em todas as instâncias de poder: econômico, social, cultural, intersubjetivo e político. Por isso, as instituições e os mecanismos de dominação social — subjetiva e política em particular — tiveram de ser concebidos e planejados, sobretudo, para a preservação desse novo fundamento da classificação social (Quijano 1999, p. 102).

A Colonialidade do Poder manifesta o domínio na dimensão político-social-econômica: controle econômico (sistema capitalista, controle da terra e do trabalho, mão de obra barata, exportação de recursos naturais e importação de produtos manufaturados); controle da autoridade (modelo político, forças armadas, Estado-Nação); controle da Natureza e recursos Naturais (meios de produção, antropocentrismo); controle de gênero e sexo (subjetividade modelada sobre o ideal de homem branco europeu cristão, racionalidade, pensamento lógico) (Quijano 2005, 2009; Mignolo 2005).

A colonialidade do saber apresenta a dimensão epistêmica: controle gnosiológico, tendo a ciência como única forma de se adquirir conhecimento válido, incontestável e universal, independentemente de qualquer contexto natural, social, cultural ou político; racionalidade e pensamento lógico; dualidade que separa cultura (humano, razão) e Natureza, sujeito e objeto (aquele que conhece e aquele que é conhecido), indivíduo e comunidade, relação e substância; monolinguismo nacional, no caso o castelhano, como única língua que possibilitaria pensar e adquirir conhecimento (Quijano 2005, 2009; Mignolo 2003, 2005). [Nota de Fim/Rodapé Integrada: Para Enrique Dussel, a colonialidade permitiu a transformação dos territórios uma vez colonizados, de um espaço repleto de conhecimento e experiências, num terreno estéril, pronto a ser preenchido pela razão imperial (Santos Sousa 2009, p.16)].

Por fim, mas não menos importante, a Colonialidade do Ser se encarrega da dimensão de dominação ontológica (Walsh 2009; Mignolo 2003, 2005; Quijano 2005). A inferioridade relegada à identidade autóctone leva ao apagamento do “ser” do “outro”, de sua própria existência, de modo que “O ser distorce o significado e torna-se evidente a ponto de desumanização. (...) A invisibilidade e a desumanização são as principais expressões da colonialidade do ser (...)” (Maldonado-Torres 2007, p. 257). A língua possui aqui igualmente papel de grande importância uma vez que, afirma Mignolo (2003), as línguas não são apenas fenômenos culturais, mas onde uma determinada cultura encontra sua identidade. Wilhelm von Humboldt já afirmava no século XIX: “A diferença entre as línguas não reside nos sons e signos, mas na diferença de concepções de mundo em si” (Humboldt 2006, p. 46, apud Harden 2018, p. 14). A língua é, portanto, uma janela para a forma de ser e estar no mundo de um determinado povo. Ao que acrescenta Maldonado Torres: “A linguagem, como Heidegger viria a afirmar, é a casa do Ser, e os seres humanos

não são tanto senhores dela como seus pastores” (Maldonado-Torres 2009, p. 341). A infimidade relegada às línguas autóctones, portanto, termina por anular o “espírito” desses povos.

COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO

Conforme visto anteriormente, a Matriz de Colonialidade tem impacto direto na estrutura econômica, social e política na formação da identidade e na produção do conhecimento nos países outrora colônias, neste caso, latino-americanos. Essa lógica repercute diretamente na Educação e organização curricular, que privilegia metodologia e autores europeus e marginaliza saberes e educação afro-indígenas. Temos como resultado que, no campo educacional, a reprodução dessa matriz manifesta-se em todos os âmbitos e etapas: na seleção de conteúdos e autores, nas metodologias e nas avaliações.

As instituições educacionais, portanto, desempenharam e desempenham um papel fundamental na reprodução da colonialidade. Currículos escolares frequentemente privilegiam narrativas eurocêntricas e ignoram saberes produzidos por povos indígenas, africanos e comunidades locais. A esse respeito, Catherine Walsh (2009) afirma que a educação moderna foi estruturada para reproduzir padrões coloniais de conhecimento, consolidando a ideia de que a Europa seria o centro da civilização e do progresso.

Nesse sentido, a escola tornou-se espaço de reprodução de hierarquias culturais e epistêmicas. O ensino tradicional apresenta periodização (Pré-História, Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea) de acordo com as etapas e transformações da Europa, bem como a “história mundial” é narrada a partir da perspectiva europeia, invisibilizando outras experiências históricas, além de estabelecer uma “linha de evolução” única para todos os povos e civilizações, linha está na qual vão “encaixando” os diferentes povos do mundo, hierarquizando como mais ou menos “atrasados” ou “civilizados”.

Currículos escolares frequentemente reproduzem essas perspectivas eurocêntricas. Apagando também da educação estes saberes “outros”. Miguel Arroyo destaca que os saberes populares raramente são reconhecidos nas escolas: “Os sujeitos populares chegam à escola carregando saberes e experiências” (ARROYO, 2012, p. 63), mas estes saberes não são valorizados.

A superação dessa estrutura exige revisão epistemológica profunda e compromisso com justiça social e pluralidade de saberes. Walsh (Op. Cit.) defende a interculturalidade crítica como estratégia política e pedagógica de enfrentamento da colonialidade. Portanto, pensar uma educação decolonial implica reconhecer a historicidade do conhecimento e questionar sua pretensa universalidade. Trata-se de promover transformação estrutural que rompa com hierarquias herdadas do projeto moderno-colonial.

CRISE CIVILIZATÓRIA E NECESSIDADE DE TRANSFORMAÇÃO

Diversos autores argumentam que o modelo civilizatório moderno encontra-se em profunda crise. A intensificação das desigualdades sociais, a degradação ambiental e as crises políticas contemporâneas revelam os limites do paradigma baseado no crescimento econômico ilimitado. Segundo Enrique Dussel, a modernidade construiu um projeto civilizatório centrado na dominação da natureza e na expansão do

capitalismo. Esse modelo produziu avanços tecnológicos significativos, mas também gerou profundas desigualdades e processos de exclusão.

Como argumenta Dussel, a modernidade europeia ocultou seu lado violento ao apresentar-se como universal. Nesse contexto, diferentes movimentos sociais e intelectuais têm buscado construir alternativas ao modelo dominante de desenvolvimento. Propostas como o Buen Vivir, presentes em cosmovisões indígenas andinas, sugerem formas de organização social baseadas na harmonia entre seres humanos e natureza.

A educação decolonial pode desempenhar papel fundamental nesse processo de transformação, pois contribui para a formação de sujeitos críticos capazes de questionar as estruturas de poder e imaginar futuros alternativos. Se o modelo da Modernidade Capitalista de consumismo desenfreado, individualismo e Natureza como recursos, imposto ao mundo no contexto das conquistas europeias pelo mundo, está em crise, a solução só pode partir daqueles cujos saberes até então foram marginalizados, ou seja, daqueles que pensam e vivem de forma distinta do modelo hegemônico ocidental-cristão e podem trazer soluções “outras”. Em outras palavras, a solução deverá ser decolonial.

EPISTEMOLOGIAS DO SUL E JUSTIÇA COGNITIVA

Justamente contra a crise civilizatória vermelha, as epistemologias do Sul constituem uma proposta teórica e política voltada para o reconhecimento da diversidade de saberes produzidos por povos historicamente marginalizados pelo colonialismo, pelo capitalismo e pelo patriarcado. Boaventura de Sousa Santos afirma que “não há justiça social global sem justiça cognitiva global” (SANTOS, 2010, p. 32). Essa afirmação indica que a superação das desigualdades sociais depende também do reconhecimento da pluralidade de conhecimentos existentes no mundo.

Nesse sentido, as epistemologias do Sul buscam valorizar saberes produzidos em contextos de resistência, como os conhecimentos indígenas, afrodescendentes, camponeses e populares. Esses saberes não apenas representam tradições culturais, mas também oferecem perspectivas alternativas para compreender a relação entre sociedade, natureza e conhecimento.

Assim, a valorização das epistemologias do Sul implica reconhecer que diferentes formas de conhecimento possuem legitimidade e podem contribuir para a construção de sociedades mais justas e democráticas. É aí que a Educação tem um importante papel na formação das próximas gerações.

EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Dentro do escopo das insurgentes epistemologias do sul, a educação decolonial emerge como proposta pedagógica que busca enfrentar as heranças da colonialidade presentes nos sistemas educacionais. Essa perspectiva questiona a centralidade do conhecimento eurocêntrico e propõe a construção de currículos mais plurais e inclusivos.

Catherine Walsh defende práticas pedagógicas que rompam com as estruturas coloniais do conhecimento quando afirma que “A pedagogia decolonial implica desaprender o aprendido” (WALSH, 2009, p. 25).

Walsh destaca que a pedagogia decolonial vai além da inclusão de novos conteúdos, mas envolve uma transformação profunda das práticas educativas. Segundo a autora, trata-se de construir metodologias e processos educativos que desafiem as estruturas coloniais de poder e conhecimento. A pedagogia decolonial busca uma renovação e readequação da educação às características locais, indicando a necessidade de questionar os pressupostos epistemológicos que sustentam a educação tradicional. Dessa forma, a educação decolonial propõe práticas pedagógicas que valorizem a experiência dos sujeitos, reconheçam a diversidade cultural e promovam processos educativos voltados para a transformação social.

PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA CRÍTICA

No campo educacional, as contribuições de Paulo Freire são fundamentais para pensar uma educação decolonial. Freire defende que o processo educativo deve ser dialógico e libertador. Em sua crítica ao modelo tradicional de ensino, o autor afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

A reflexão pedagógica desenvolvida por Paulo Freire constitui uma das contribuições mais influentes para o pensamento educacional crítico na América Latina e no mundo. Suas propostas de educação libertadora e dialógica oferecem fundamentos importantes para pensar práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social e com a superação de estruturas de opressão. Nesse sentido, o pensamento freireano dialoga profundamente com os debates contemporâneos sobre decolonialidade e educação, especialmente ao questionar a hierarquização dos saberes e a reprodução de relações de poder no processo educativo.

Freire desenvolveu sua proposta pedagógica em diálogo com contextos marcados por desigualdade social, exclusão política e analfabetismo estrutural. Para ele, a educação não poderia ser compreendida como um processo neutro ou meramente técnico, pois está sempre vinculada a projetos políticos e sociais que, na América Latina, se moldam a partir de e perpetuam a Matriz de Colonialidade. Assim, a prática educativa deveria contribuir para a formação de sujeitos críticos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

Um dos conceitos centrais em sua obra é a crítica ao modelo tradicional de ensino, que ele denominou educação bancária. Nesse modelo, o professor ocupa a posição de detentor do conhecimento, enquanto os estudantes são vistos como receptáculos passivos que apenas recebem informações. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire afirma: “Na concepção ‘bancária’ da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p. 67).

Em oposição ao modelo bancário, Freire propõe uma educação problematizadora, baseada no diálogo e na participação ativa dos estudantes. Nesse processo, o conhecimento é construído coletivamente por meio da reflexão crítica sobre a realidade social. Para o autor, ensinar não significa transmitir conteúdos prontos, mas criar condições para que os sujeitos construam conhecimento de forma autônoma. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire afirma: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Essa perspectiva pedagógica valoriza os saberes trazidos pelos estudantes e reconhece que todo processo educativo está situado em contextos culturais e históricos específicos. Dessa forma, a prática pedagógica deve partir da experiência concreta dos sujeitos, de suas heranças epistemológicas e culturais e de suas formas de compreender o mundo.

Outro conceito fundamental na obra freireana é o de conscientização, entendido como o processo pelo qual os indivíduos desenvolvem uma compreensão crítica das estruturas sociais que produzem desigualdade e opressão. A educação, nesse sentido, deve estimular a reflexão sobre a realidade e possibilitar a ação transformadora. Freire destaca que a educação libertadora exige a participação ativa dos educandos e a construção de relações pedagógicas horizontais: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79).

Essa concepção de educação rompe com a ideia eurocêntrica de autoridade absoluta do professor e estabelece uma relação pedagógica baseada no diálogo. O diálogo, para Freire, não é apenas uma técnica didática, mas um princípio ético e político que reconhece a dignidade e a capacidade intelectual de todos os sujeitos.

A valorização da experiência e dos saberes populares aproxima o pensamento freireano das propostas de uma pedagogia decolonial. A perspectiva decolonial, desenvolvida por autores como Catherine Walsh e Boaventura de Sousa Santos, busca questionar as hierarquias de conhecimento produzidas pela modernidade colonial e promover a valorização da diversidade epistemológica.

A pedagogia freireana também dialoga com a crítica decolonial ao eurocentrismo presente nos currículos escolares. Ao defender que o processo educativo deve partir da realidade dos educandos, Freire propõe uma prática pedagógica sensível às culturas locais e às experiências históricas dos grupos socialmente marginalizados. Essa abordagem permite reconhecer e valorizar saberes afro-indígenas, além de estabelecer que o conhecimento não é produzido apenas nas instituições acadêmicas, mas também nas práticas culturais e nas experiências cotidianas das comunidades.

Nesse contexto, a educação decolonial não se limita à inclusão de novos conteúdos nos currículos, mas implica uma transformação profunda das relações pedagógicas e das formas de produção do conhecimento. A valorização do diálogo, da experiência e da diversidade cultural constitui um elemento central para a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça social e com a democratização do conhecimento.

Portanto, o pensamento de Paulo Freire permanece extremamente relevante para os debates contemporâneos sobre educação decolonial. Suas ideias contribuem para repensar o papel da escola e da universidade na construção de sociedades mais justas, nas quais diferentes saberes possam coexistir e dialogar em condições de respeito e igualdade. Ao promover uma educação crítica, participativa e emancipadora, a pedagogia freireana oferece importantes caminhos para enfrentar as heranças da colonialidade e construir práticas educativas voltadas para a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a colonialidade constitui um padrão de poder que ultrapassa o período histórico do colonialismo e continua estruturando relações sociais, econômicas e epistemológicas na contemporaneidade.

Esse projeto civilizatório, associado à expansão da modernidade ocidental, produziu profundas desigualdades sociais e culturais e contribuiu para a atual crise civilizatória, marcada por desigualdade extrema, conflitos sociais e degradação ambiental. Nesse sentido, a universalização do modo de vida europeu implicou a marginalização de outras formas de conhecimento e de organização social.

A hegemonia epistemológica ocidental também provocou o apagamento de saberes produzidos por povos indígenas, africanos e comunidades tradicionais. Esse processo, que Boaventura de Sousa Santos denomina epistemicídio, revela como a produção de conhecimento esteve historicamente vinculada a relações de poder e dominação. Diante desse cenário, torna-se evidente que a superação da crise civilizatória exige a valorização da pluralidade de saberes e a construção de alternativas ao paradigma moderno-colonial.

Sendo assim, a educação assume papel fundamental. Historicamente, as instituições educacionais contribuíram para a manutenção e reprodução da colonialidade ao difundir currículos eurocêntricos e hierarquizar formas de conhecimento. Entretanto, a educação também possui potencial transformador, pois pode promover a formação de sujeitos críticos capazes de questionar essas estruturas.

A proposta de educação decolonial busca justamente transformar as bases epistemológicas da educação ao reconhecer a legitimidade de diferentes saberes e experiências históricas. Ao mesmo tempo, o pensamento de Paulo Freire contribui de maneira decisiva para essa perspectiva ao propor uma pedagogia crítica, dialógica e libertadora, baseada na valorização da experiência dos sujeitos e na construção coletiva do conhecimento.

Desta forma, se a crise civilizatória contemporânea resulta da universalização de um modelo de vida específico — historicamente associado à racionalidade moderna europeia —, sua superação depende da abertura para modos de existência e de conhecimento plurais. A educação decolonial constitui, portanto, um caminho fundamental para promover essa transformação, ao possibilitar a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça cognitiva, com o reconhecimento da diversidade cultural e com a construção, livre das hierarquias raciais e epistemológicas, de novos horizontes civilizatórios.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2012.

DUSSEL, Enrique. 1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 2000.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

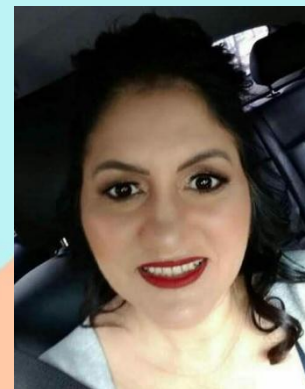
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

- GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25–49, 2016.
- LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre a colonialidade do ser: contribuições ao desenvolvimento de um conceito. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 80, p. 75–101, 2008.
- MIGNOLO, Walter. *A ideia de América Latina*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In: WALSH, Catherine (org.). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.

LIBRAS: A LÍNGUA QUE PRECISA SER “FALADA”

LIBRAS: THE LANGUAGE THAT NEEDS TO BE “SPOKEN”



MARILDA PISCITELLI

Bacharelado em Direito pela UNIP – Universidade Paulista – SP (2001); Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela FACAB – Faculdade Casa Branca – São Paulo (2017); Pós-Graduação Lato Sensu em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Serra Geral – Janaúba – MG (2022) e Libras pela FAMEESP – Faculdade Metropolitana de São Paulo (2023); Professora de Educação Infantil e Fundamental I (período matutino) na EMEF PROFESSOR ANTÔNIO DE SAMPAIO DÓRIA.

RESUMO

A inclusão em si tem uma função muito importante para todos os indivíduos da sociedade, uma vez que todos se beneficiam com a prevalência de pessoas civilizadas, verdadeiramente integradas e com o sentimento e senso de pertencimento real e irrestrito. Incluir não é cumprir uma lei, simplesmente a título de punição, caso descumprida, incluir é tornar o ambiente leve, natural, sem nenhum desconforto, preconceito e/ou inacessibilidade que, infelizmente, ainda é possível de se perceber nas relações de convívio e partilhamento. Por mais que muitos avanços tenham ocorrido, ainda há muito que se fazer e aprender. As pessoas são passíveis de contribuir, basta promover oportunidade e condições. Todos são capazes. Já se viveu muito tempo da segregação, discriminação, e nesse caso/tema, no “silêncio”. É hora de se “falar” e se “ouvir” com o respeito merecido e com o empoderamento há muito esperado. Jamais se deve duvidar das capacidades de outrem de forma alguma.

Palavras-chave: Inclusão Real; Respeito; Acessibilidade; Libras; Amadurecimento Social.

ABSTRACT

Inclusion itself has a very important function for all individuals in society, since everyone benefits from the prevalence of civilized people, truly integrated and with a real and unrestricted sense of belonging. Inclusion is not simply about complying with a law as a punishment if it is broken; inclusion is about making the environment light, natural, without any discomfort, prejudice and/or inaccessibility that, unfortunately,

can still be perceived in relationships of coexistence and sharing. Although many advances have been made, there is still much to be done and learned. People are capable of contributing; it is enough to promote opportunities and conditions. Everyone is capable. We have lived for too long in segregation, discrimination, and in this case/theme, in "silence." It is time to "speak" and "listen" with the deserved respect and the long-awaited empowerment. One should never doubt the abilities of others in any way.

Keywords: Real Inclusion; Respect; Accessibility; Libras (Brazilian Sign Language); Social Maturation.

INTRODUÇÃO

O título é uma provocação necessária, afinal LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) consiste numa língua que deve ser vista com efetividade para que se propague como uma segunda língua, promovendo inclusão verdadeira em todos os âmbitos possíveis. As pessoas com surdez precisam ser de fato engajadas em conversações não problemáticas, entendendo e, em particular, se fazendo entender sem dificuldades e/ou constrangimento.

Segundo Neves (2005), no meio corporativo também é importante a continuidade do cuidado e atenção nesse aspecto. As pessoas com deficiência devem ser vistas como profissionais a serem investigadas e a elas devem ser oferecidos recursos e ferramentas de acesso ao trabalho (rampas, banheiros adaptados, softwares de voz, leitores de telas, impressoras *Braille* e intérpretes de Libras).

A importância do reconhecimento e comprometimento com essa responsabilidade social leva à reflexão do papel de cada um, e o docente é uma dessas figuras extremamente importante no processo de inclusão e deve conhecê-lo profundamente para bem exercê-lo. Sendo assim:

No caso da formação inicial e continuada em relação à inclusão escolar, os profissionais devem ressignificar o seu papel de professor e de suas práticas pedagógicas e de uma formação em serviço que também muda. Essa proposta de formação parte do saber fazer, pois possuem experiências, problemas reais e situações do dia a dia, os quais funcionam como matéria prima das mudanças pretendidas pela formação. (MANTOAN, 2003, p. 43).

Mantoan (2015) pondera também sobre o fato de que o professor inclusivo não é aquele que, em favor de uma suposta igualdade do alunado, procura eliminar a diferença em prol da homogeneidade da sala de aula.

Diante disso, o objetivo central desta pesquisa é lançar luz e visibilidade à importância de se ensinar e, especialmente, aprender LIBRAS, transformando-a em algo natural na vida de ouvintes e, paralelamente, valorizando socialmente a presença e especificidades dos não ouvintes no cotidiano.

O trabalho foi realizado por meio de uma vasta pesquisa bibliográfica por *sites*, publicações de artigos, entrevista e obras que versam sobre o tema central (LIBRAS), embasando, satisfatoriamente, a realização do que se propõe.

DESENVOLVIMENTO

A inclusão deve ser encarada como uma premissa e nunca como algo imposto. Incluir o surdo no Ensino Regular é essencial para o seu desenvolvimento e aprendizagem no contexto educacional. Fato extremamente significativo. O sujeito surdo tem que se sentir parte de todos os contextos sociais, sem a mínima diferenciação baseada em um laudo. A convivência deve ser harmoniosa e acolhedora. Professores devem ser bem formados e preparados para receber e atender esse público-alvo com a dignidade e destreza que a situação pede/exige.

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim. (MANTOAN, 2015, p. 18).

A autora pontua também o quanto a escola brasileira vem sendo marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus estudantes, tornando-os marginalizados pelo insucesso, privações constantes e pela baixa autoestima uma vez que, na realidade, são vítimas dos pais, professores e das condições de pobreza às quais são submetidos.

Em uma entrevista a revista *online* Nova Escola Mantoan (2005) afirma que a inclusão é:

A nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que tem comprometimento mental, para os superdotados, e para toda criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro. (MANTOAN, 2005, n.p.).

Nessa mesma entrevista, a autora ressaltou que o professor é regente da sua classe, porém não especialista em deficiência. Cabendo à equipe de atendimento especializado essa responsabilidade. O especialista em Libras, por exemplo, é quem irá ensiná-la a uma criança surda. As parcerias entre os profissionais são fundamentais e muito produtivas. E o fato de o professor dessa mesma criança não saber Libras é algo positivo, pois todos os estudantes têm que entender a Língua Portuguesa escrita. É inegável que Libras facilita a comunicação, mas não é essencial para a aula.

A inclusão é uma realidade legal, mas comprometimento e responsabilidade, nesse aspecto, ainda são insuficientes. Além de ajustes na formação docente, são fundamentais mudanças no currículo que contemplem as necessidades que esses estudantes demandam. Para que haja uma educação *bilíngue* de qualidade, é preciso que essas alterações sejam condizentes a cada perfil. O discente surdo depende muito de materiais visuais e da ação assertiva do professor, ou seja, práticas inclusivas válidas são aquelas que significam que esse aluno tem disponível um espaço físico adequado e acesso a recursos pedagógicos específicos e suficientes para atender cada especificidade e o ensino/aprendizagem ocorrerá sem grandes problemas.

Há que se pensar, de forma conjunta na concepção e adaptação do currículo, na flexibilização organizacional das aulas, bem como na distribuição de recursos pedagógicos que possam auxiliar tanto ao professor quanto aos alunos, de modo geral, no processo de aquisição/construção do conhecimento. (PROBST, 2022, p. 90).

No início da fase escolar, a maioria das crianças surdas e/ou seus familiares desconhecem a língua de sinais, dificultando a inclusão. A escola dará condições para o aluno se desenvolver com autonomia e independência. É de suma importância considerar a língua materna do surdo (LIBRAS); a língua portuguesa será sua segunda língua. No entanto, grande parte das instituições escolares não possui as condições mínimas de comunicação entre a comunidade escolar e o aluno surdo. O grande desafio é garantir seu acesso e permanência em sala do ensino regular.

Insiste-se na necessidade pedagógica da formação profissional qualificada do professor para exercer o atendimento com NEE, a fim de que:

Professor de Educação Especial, devendo o mesmo ser habilitado em Educação Especial em nível médio; Professor Intérpretes; Profissional bilíngüe, Com uso corrente de LIBRAS; Professor itinerante; Salas de Recursos; Centros de Atendimento Especializados no atendimento específico das dificuldades dos alunos como CAES e CAEDV. (BRASIL, 2004, p.n.).

De acordo com Gesser (2009), em 1960, o linguísta americano William Stokoe identificou três componentes básicos: configuração da mão (CM); ponto de articulação (PA) ou locação (L); e movimento (M). Anos depois, Robbin Battison, Edward S. Klima e Ursulla Bellugi, focados na gramática da Língua de Sinais Americana (ASL), apontaram um quarto componente: a orientação da palma da mão (O) podendo alterar o significado ou a função de alguns sinais.

Segundo STROBEL (2008), o francês Ernesto Huet, que era surdo, foi o responsável pela criação da primeira escola para surdos no Brasil em 1855 com sede no Rio de Janeiro. Ele era conhecedor da metodologia de ensino aos surdos e veio ao Brasil, a convite de D. Pedro II. Após dois anos, conforme Ribeiro (2019), foi inaugurada a primeira instituição para surdos no Brasil, por meio da Lei nº 839, assinada por D. Pedro II, o Instituto dos Surdos-Mudos, sediado no Rio de Janeiro, hoje o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Tendo como principal objetivo o ensino profissionalizante e a educação literária, sobretudo de meninos de 7 a 14 anos, que aprendiam encadernação, douração e horticultura. Valendo-se disso, com a junção da Língua de Sinais Francesa (LSF) e os sinais usados pelos surdos de diferentes regiões do Brasil, surgiu a Libras.

A Constituição Federal de 1988, quando estabeleceu o ideal de “educação para todos”, não diferenciou as necessidades de cada um. Porém, com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o termo educação especial foi usado pela primeira vez, destacando o dever do Estado em garantir à criança e ao adolescente o ensino fundamental obrigatório e gratuito, assim como o ensino médio e atendimento educacional especializado às hoje denominadas PcD (Pessoa com Deficiência). BRASIL, (1990).

Entretanto, o reconhecimento legal da Libras no Brasil, de acordo com Ribeiro (2019), como língua oficial da comunidade surda, ocorreu apenas com a Lei 10.436/2002.

A Declaração de Salamanca (1994) estabeleceu padrões que garantiriam a equidade de oportunidades para pessoas com deficiências, evidenciando a linguagem de signos como ferramenta de comunicação entre os surdos, a qual deveria ser reconhecida e fornecida como garantia e acesso à educação da língua de signos a todas as pessoas surdas.

Conforme Brasil (2015), a Lei nº 13.146, conhecida como a “Lei Brasileira de Inclusão”, destaca a necessidade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida para alcance do desenvolvimento máximo/possível de talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas especificidades. Ressalta também que o atendimento educacional será efetivo se o poder público assegurar a disponibilização de professores, tradutores e intérpretes em Libras. De acordo com Brasil (2018), a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) orienta a utilização de diferentes linguagens como expressão e partilha de informações, experiências, ideias e sentimentos em contextos diversos. Ainda não é possível afirmar que o patamar desejado foi alcançado, o que denota a importância de empenho em políticas públicas assertivas, na formação especializada de profissionais, fundamentais e relevantes influenciadores para esses indivíduos que precisam ser “ouvidos” de verdade e com compromisso. Conforme Silva, (2021), no campo da Educação Especial/Inclusiva, o número de disciplinas e a sua carga horária são insuficientes para uma formação docente inicial, resultando em universitários licenciados pouco seguros em desenvolver um trabalho junto a estudantes que são público-alvo da Educação Especial. Quando deveriam sair sensibilizados e conscientes quanto à capacidade desses estudantes em aprender, participar ativamente do processo escolar.

A educação inclusiva acolhe todas as pessoas sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados para todas as minorias e para as crianças que são discriminadas por qualquer outro motivo... inclusão é estar com, é interagir com o outro. (MANTOAN, 2005, n.p.).

A inclusão social consiste na igualdade e, acima de tudo, na equidade de oportunidades para todos, sem distinção, e nesse viés está a LIBRAS como uma ferramenta crucial para promover a participação ativa e a aprendizagem significativa de alunos surdos. GESSER (2009) pontua que, para além dos sinais, eles também se valem do alfabeto manual, que auxilia na criação de novos sinais pelo conceito das palavras. Entretanto, para que isso aconteça, é necessário saber ler e escrever na língua oral da sua comunidade, ou apresentará dificuldades.

O autor ainda expõe que até mesmo entre os surdos pode haver mudanças na “pronúncia” das palavras e nas sentenças, influenciadas por fatores sociais (idade, gênero, raça, educação e localização). Muitas vezes a língua de sinais se transforma dependendo de como é usada por diferentes pessoas, lugares e situações. A língua se diferencia de uma região para outra, trazendo certo “sotaque gestual”, uma particularidade a ela. E tudo isso deve ser observado e considerado.

O Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é comemorado no dia 24 de abril. É um avanço importante no aspecto da inclusão é que, em 2010, um grupo de pesquisadores no Laboratório de Aplicações de Vídeo Digital (LAVID) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) criou o VLibras com o intuito de garantir que uma estudante surda tivesse acesso ao conteúdo das aulas. Deu tão certo que esse conjunto de ferramentas gratuitas e de código aberto foi lançado oficialmente no Brasil em 2016 numa parceria entre os criadores, o Ministério da Gestão e Inovação em Serviços Públicos (MGISP), por meio da Secretaria de Governo Digital (SGD) e o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), por meio da Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNDPD), tornando o uso de computadores, dispositivos móveis e páginas da *Web* mais acessíveis para as pessoas surdas, uma vez que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) do português para Libras. Resumindo, as aplicações da Suíte VLibras permitem que pessoas surdas acessem conteúdo multimídia em sua língua natural de comunicação. Porém, é importante ressaltar que o VLibras não substitui um intérprete humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, o que se presume é que não basta matricular um indivíduo numa escola regular e a inclusão se realizará, milagrosamente. Afinal, não é apenas o cumprimento de uma lei.

É preciso compromisso, empatia e responsabilidade. A escola, como um todo, tem que abraçar esse indivíduo e acolhê-lo de forma a derrubar as barreiras que não o favorecem, mas que o impossibilitam de desenvolver-se dentro das suas limitações, as quais jamais podem ser encaradas como fracasso ou sentença de incapacidade. O ideal seria que a Libras fosse reconhecida e se tornasse a segunda língua oficial do país para uma comunicação sem entraves entre ouvintes e não ouvintes.

O acolhimento que uma instituição educacional oferece a uma Pessoa com Deficiência (PcD) irá impactar direta e profundamente em sua vida social, profissional, em suas relações de modo geral e até consigo mesma. E é por isso que a abordagem usada nesses casos deve ser meticulosamente desenvolvida e trabalhada num contexto pensado para a formação integral desse indivíduo e que, para além da escola, ele possa apresentar autonomia, dentro dos seus limites, é verdade, porém com a dignidade que deve ser direcionada, preservada e garantida sempre a todo ser humano. Livre de preconceitos, constrangimentos e julgamentos que só atrasam a evolução humana e são as verdadeiras barreiras, infelizmente, ainda existentes/persistentes, apesar do avanço considerável em décadas, mas ainda longe de ser o ideal.

REFERÊNCIAS

CONSTITUIÇÃO FEDERAL E CÓDIGOS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília.

_____. BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva.

Direito à Diversidade. Curso de formação de Gestores e Educadores Brasília: MEC/SEESP.

2004.

DECRETOS, LEIS (FORMATO ELETRÔNICO)

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

Acesso em: 12 set. 2025.

_____. **Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Congresso Nacional, 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 04 out. 2025.

_____. **Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Congresso Nacional, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 24 set. 2025.

_____. **Presidência da República. Lei de Libras**. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 12 set. 2025.

_____. **VLibras**. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-e-usuario/vlibras>. Acesso em: 23 out. 2025.

Declaração de Salamanca: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Organização das Nações Unidas: Salamanca-Espanha.1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2025.

BOLFE, Sandra Oclidia *et al.* **A língua brasileira de sinais (LIBRAS) como instrumento de inclusão do aluno surdo** [livro eletrônico] / Sandra Oclidia Bolfe... [et al.]. - São Paulo, SP: Arché, 2025. 72 p.

ENTREVISTA ONLINE

NOVA ESCOLA. Por Meire Cavalcante. **Inclusão promove a justiça**. Maio de 2005 Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica>>. Acesso em: 23 out. 2025.

ARTIGO UM AUTOR

NEVES, Carlos. A Responsabilidade Social como Expressão de Cidadania. Revista Inteligência Corporativa: Responsabilidade Social. Sustentabilidade para Todos, v.13, n.141, p. 56-58, out.2005.

ARTIGO UM AUTOR (FORMATO ELETRÔNICO)

PROBST, Melissa. **Bilinguismo e Inclusão: Uma Reflexão sobre os Alunos Surdos na Rede Regular de Ensino**. Revista Ideação, v. 24, n. 1, p. 80-93. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/27162>>. Acesso em: 12 set. 2025.

RIBEIRO, Lucas Antônio. **A educação dos surdos no Brasil: pesquisa histórica e constatações em um contexto específico**. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Letras – Português e Espanhol, pela Universidade Federal de São Carlos, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12921>>. Acesso em: 12 set. 2025.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Formação inicial e continuada em Educação Especial - da graduação à pós-graduação**. In: Educação inclusiva: conjuntura, síntese e perspectivas/Débora Regina de Paula Nunes, Flávia Roldan Viana, Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva, Maria de Jesus Gonçalves, organizadoras. Marília: ABPEE, 2021. Disponível em: <<https://www.abpee.net/pdf/livros/educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2025

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Tese de Doutorado em Educação – UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978>>. Acesso em: 10 set. 2025.

ARTIGO DOIS AUTORES (FORMATO ELETRÔNICO)

DOMANOVSKI, Marilene. VASSÃO, Adriane Meyer. **A importância da Libras para inclusão escolar do surdo**. Paraná. 2016. Disponível em: <https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_unicentro_marilenedomanovski.pdf>. Acesso em: 12 set. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. PIETRO, Rosangela Gavioli. Valéria Amorim Arantes (Org.), **Inclusão Escolar: pontos– São Paulo: Summus, 2006. – p.103**. Disponível em: <https://www.google.com.br/books/edition/Inclus%C3%A3o_escolar_pontos_e_contrapontos/yvPkEAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover>. Acesso em: 16 set. 2025.

MARTINS, Ana Patrícia Sá. SOUSA, Aline Carvalho de. **A língua brasileira de sinais no ensino regular: uma proposição inclusiva para educação bilíngue de alunos surdos e ouvintes no contexto de ensino remoto**. USF – Itatiba, SP. 2022. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1392>>. Acesso em: 31 out. 2025.

SANTOS, Juliana Iraci Gomes da Rocha. SOUZA, Francisca Gracilene de. **Uma revisão da literatura para a inclusão dos surdos: o ensino de LIBRAS e a inclusão escolar sob o olhar da produção acadêmica**. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 9(10), 6181–6192. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/12131>>. Acesso em: 12 set. 2025.

LIVRO EM FORMATO ELETRÔNICO

GESSEER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Disponível em: <<https://audreigessser.paginas.ufsc.br/files/2010/11/livro.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar* – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. 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: 31 out. 2025.

A EVOLUÇÃO DAS LEIS DE PROTEÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE NO BRASIL

THE EVOLUTION OF LAWS PROTECTING CHILDREN AND ADOLESCENTS IN BRAZIL



MARINÊS EUGÊNIA ALFREDO RODRIGUES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp de Presidente Prudente (2005); Mestre em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp de Presidente Prudente (2010); Professora de Ensino Fundamental I da Escola SESI Darcy Zacharias de Presidente Prudente e Professora da Educação Infantil do Município de Presidente Prudente

RESUMO

O presente artigo analisa a evolução das leis de proteção à criança e ao adolescente no Brasil, destacando os principais marcos históricos que contribuíram para a consolidação dos direitos infantojuvenis. Inicialmente, a legislação brasileira apresentava caráter assistencialista e repressivo, evidenciado pelos Códigos de Menores de 1927 e 1979. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, ocorreu uma significativa mudança de paradigma, passando a reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e destinatários da proteção integral. O estudo também aborda as transformações sociais decorrentes do avanço das tecnologias digitais e os desafios relacionados à segurança no ambiente virtual. Nesse contexto, destaca-se a importância de legislações complementares, como o Marco Civil da Internet, a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) e a Lei nº 14.811/2024, conhecida como ECA Digital, que fortalece a proteção contra violências e crimes praticados no meio digital. Conclui-se que a garantia dos direitos das crianças e adolescentes exige constante atualização das normas jurídicas e o compromisso conjunto da família, da escola, da sociedade e do Estado.

Palavras-chave: Criança e Adolescente; Estatuto da Criança e do Adolescente; Proteção Integral; Direitos da Criança; ECA Digital.

ABSTRACT

This article analyzes the evolution of laws protecting children and adolescents in Brazil, highlighting the main historical milestones that contributed to the consolidation of children's and adolescents' rights. Initially, Brazilian legislation had a welfare-oriented and repressive character, as evidenced by the Juvenile Codes of 1927 and 1979. With the promulgation of the Federal Constitution of 1988 and the Child and Adolescent Statute (ECA) in 1990, a significant paradigm shift occurred, recognizing children and adolescents as subjects of rights and beneficiaries of comprehensive protection. The study also discusses the social transformations resulting from the advancement of digital technologies and the challenges related to safety in the virtual environment. In this context, the importance of complementary legislation is highlighted, such as the Civil Rights Framework for the Internet, the General Data Protection Law (LGPD), and Law No. 14,811/2024, known as the Digital ECA, which strengthens protection against violence and crimes committed in digital environments. It is concluded that guaranteeing the rights of children and adolescents requires the continuous updating of legal norms and the joint commitment of families, schools, society, and the State.

Keywords: Child and Adolescent; Child and Adolescent Statute; Comprehensive Protection; Children's Rights; Digital ECA.

INTRODUÇÃO

A proteção das crianças e dos adolescentes no Brasil nem sempre foi tratada como prioridade, ao longo da história, muitas vezes foi vista, uma perspectiva assistencialista especialmente nos períodos iniciais das legislações voltadas à infância. Com o passar do tempo, essa concepção passou por profundas transformações, acompanhando mudanças sociais, políticas e educacionais.

Nesse contexto, destaca-se a evolução das leis brasileiras, que passaram de uma visão limitada, presente nos antigos Códigos de Menores, para a consolidação da doutrina da proteção integral, estabelecida pela Constituição Federal de 1988 e regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. A partir desse marco, crianças e adolescentes deixam de ser vistos como objetos de intervenção e passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos.

Além disso, com os avanços da sociedade contemporânea e o crescimento do uso das tecnologias digitais, novas demandas surgiram, exigindo a atualização das legislações para garantir a segurança também no ambiente virtual. Nesse sentido, o chamado ECA Digital representa um importante avanço na proteção contra violências praticadas no meio online.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar a evolução das leis de proteção à criança e ao adolescente no Brasil, destacando os principais marcos históricos e refletindo sobre os desafios atuais, especialmente no contexto digital.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E ADOLESCENTE

A compreensão de criança e adolescente vai além da definição biológica, sendo construída também por aspectos sociais, culturais e psicológicos. Segundo o Dicionário Aurélio (2010), a criança é o ser humano na fase inicial da vida, enquanto o adolescente se encontra no período de transição entre a infância e a vida adulta.

No campo teórico Piaget (1978) compreende a criança como um sujeito ativo na construção do conhecimento, que passa por etapas do desenvolvimento cognitivo. Para ele, a aprendizagem ocorre de forma gradual, respeitando os níveis de maturidade da criança, que constrói o saber a partir da interação com o meio.

Já Vygotsky (2007) destaca o papel do ambiente social no desenvolvimento, enfatizando a mediação como elemento essencial no processo de aprendizagem. O conceito de zona de desenvolvimento proximal, elaborado por Vygotsky evidencia que a criança pode avançar no conhecimento com o auxílio de outros mais experientes.

No Brasil atual, a concepção está baseada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que precisam de proteção integral garantida pela família, pela sociedade e pelo Estado. (BRASIL, 1990).

HISTÓRICO DAS LEIS DE PROTEÇÃO

A legislação brasileira voltada à infância passou por diversas fases. O primeiro marco foi o Código de Menores de 1927, conhecido como Código Mello Mattos, que tinha caráter assistencialista e se voltava principalmente às crianças pobres e abandonadas.

Posteriormente, o Código de Menores de 1979 manteve uma visão limitada, baseada na doutrina da situação irregular, que atendia apenas crianças em situação de risco ou em conflito com a lei.

A grande mudança ocorreu com a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu, no artigo 227, a proteção integral, atribuindo à família, à sociedade e ao Estado a responsabilidade de garantir os direitos das crianças e adolescentes com prioridade absoluta.

Além disso, é importante destacar que as mudanças legislativas ocorridas ao longo do século XX não foram apenas resultado de avanços jurídicos, mas também de transformações sociais e das pressões de movimentos sociais voltados à defesa dos direitos humanos. Organizações nacionais e internacionais passaram a influenciar o Brasil, especialmente após a consolidação de documentos como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, contribuindo para a construção de um novo olhar sobre a infância, baseado na dignidade e no reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

Outro aspecto relevante refere-se à mudança de paradigma na forma como o Estado passa a atuar na proteção da infância. De uma postura essencialmente punitiva e assistencialista, o Estado passa a desenvolver políticas públicas voltadas à garantia de direitos fundamentais, como educação, saúde e

convivência familiar. Essa transformação reforça a importância de uma atuação integrada entre diferentes setores, evidenciando que a proteção da criança e do adolescente não se limita apenas à legislação, mas depende da efetivação de ações concretas no cotidiano social.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, representa um dos mais importantes marcos legais na proteção dos direitos da infância e da adolescência no Brasil. Criado com base nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, o ECA consolidou a doutrina da proteção integral, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, que necessitam de atenção e proteção especiais por parte da família, da sociedade e do Estado.

Diferentemente das legislações anteriores, que possuíam caráter assistencialista e voltavam-se apenas para menores em situação de risco, o Estatuto passou a garantir direitos a todas as crianças e adolescentes, sem qualquer forma de discriminação. Entre os principais direitos assegurados pelo ECA estão o direito à vida e à saúde, à educação, à cultura, ao lazer, à convivência familiar e comunitária, bem como à proteção contra qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Além da garantia de direitos fundamentais, o Estatuto estabelece mecanismos de proteção e fiscalização destinados a assegurar sua efetivação. Nesse contexto, destacam-se os Conselhos Tutelares, órgãos permanentes e autônomos responsáveis por zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes, atuando em situações de ameaça ou violação desses direitos. Dessa forma, o ECA fortalece a rede de proteção à infância e à adolescência e reafirma o compromisso do Estado brasileiro com a promoção da cidadania e da dignidade humana.

CRIANÇA E ADOLESCENTE NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

As transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, impulsionadas principalmente pelos avanços tecnológicos e pela expansão da internet, modificaram significativamente o contexto de desenvolvimento de crianças e adolescentes. O ambiente digital passou a integrar a rotina cotidiana, influenciando as formas de comunicação, aprendizagem, lazer e socialização. Nesse cenário, as tecnologias oferecem importantes oportunidades para o acesso à informação, à educação e ao desenvolvimento de habilidades, contribuindo para a formação dos indivíduos em uma sociedade cada vez mais conectada.

Entretanto, juntamente com os benefícios proporcionados pelo mundo digital, surgem novos desafios relacionados à proteção da infância e da adolescência. A intensa utilização das redes sociais e

de outras plataformas online pode expor crianças e adolescentes a situações de vulnerabilidade, exigindo atenção por parte das famílias, das instituições educacionais e do poder público.

Entre os principais riscos enfrentados nesse contexto destacam-se a exposição excessiva da imagem e de dados pessoais nas redes sociais, o cyberbullying, caracterizado por práticas de intimidação e violência realizadas por meios digitais, o acesso a conteúdo inadequados para a faixa etária e diferentes formas de violência virtual, incluindo assédio, exploração e aliciamento online.

Diante dessa realidade, torna-se necessária a constante atualização das políticas públicas e das legislações voltadas à proteção. A promoção do uso seguro e responsável da internet, associada à educação digital e à atuação conjunta da família, da escola e do Estado, constitui um elemento fundamental para garantir o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes na sociedade contemporânea.

ECA DIGITAL E LEGISLAÇÕES ATUAIS

O avanço das tecnologias digitais e a ampliação do acesso à internet trouxeram novos desafios para a proteção de crianças e adolescentes, exigindo a criação e o aprimoramento de instrumentos legais capazes de garantir a segurança no ambiente virtual. Nesse contexto, surgiram importantes legislações complementares ao Estatuto da Criança e do Adolescente, voltadas à regulamentação do uso das tecnologias e à proteção dos direitos fundamentais no meio digital.

Entre essas normas destacam-se o Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014), que estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil, e a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD – Lei nº 13.709/2018), que regulamenta o tratamento de dados pessoais e reforça a proteção da privacidade dos cidadãos, incluindo crianças e adolescentes.

Mais recentemente, a Lei nº 14.811/2024, conhecida popularmente como ECA Digital, fortaleceu os mecanismos de proteção da infância e da adolescência no ambiente virtual. A legislação foi criada para enfrentar situações de violência e exposição indevida cada vez mais frequentes nas plataformas digitais, ampliando a responsabilização de autores de crimes praticados pela internet e reforçando medidas preventivas.

Entre os principais objetivos dessa atualização legislativa estão o combate ao cyberbullying, a prevenção de crimes digitais, a proteção da imagem, da privacidade e dos dados pessoais de crianças e adolescentes, além da responsabilização das plataformas digitais quanto à adoção de medidas de segurança e proteção dos usuários.

Além dos aspectos jurídicos, a legislação reforça a importância da atuação conjunta da família, da escola e da sociedade na promoção da educação digital. A orientação sobre o uso consciente e seguro da internet tornou-se um elemento essencial para a prevenção de riscos e para a construção de um ambiente virtual mais seguro e saudável para crianças e adolescentes.



Figura 1 – Evolução das leis de proteção à criança e ao adolescente no Brasil. Fonte: elaboração própria (2026)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução das leis de proteção à criança e ao adolescente no Brasil demonstra uma mudança significativa de perspectiva, passando de um modelo assistencialista para uma abordagem baseada em direitos e proteção integral.

O Estatuto da Criança e do Adolescente representa um avanço fundamental, garantindo direitos e fortalecendo mecanismos de proteção. No entanto, os desafios contemporâneos, especialmente no ambiente digital, exigem constante atualização das legislações.

Nesse contexto, o ECA Digital surge como uma importante ferramenta para assegurar a proteção no mundo virtual, reforçando a responsabilidade de toda a sociedade. Assim, garantir os direitos das crianças e adolescentes é um compromisso coletivo, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 maio 2026.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Marco Civil da Internet. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm>. Acesso em: 18 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm>. Acesso em: 15 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 14.811, de 2024. Proteção de crianças e adolescentes no ambiente digital. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 15 maio 2026.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Curitiba: Positivo, 2010.

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

VIGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração dos Direitos da Criança. 1959. Disponível em: <<https://www.unicef.org/>>. Acesso em: 30 maio 2026.

A LINGUAGEM ARTÍSTICA E A MUSICALIDADE

ARTISTIC LANGUAGE AND MUSICALITY



MILCA OLIVEIRA FRAGA NOGUEIRA

Habilitação em música no Conservatório Musical Beethoven em 2003. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Itapeverica da Serra em 2010. Pós-graduada em Psicomotricidade pela Faculdade São Luís em 2019. Professora desde 2012 da rede Municipal de São Paulo na Educação Infantil, lotada no CEI Vila Calu- São Paulo.

RESUMO

A arte e a musicalidade exercem funções essenciais no contexto educacional, contribuindo para experiências enriquecedoras e promovendo o desenvolvimento integral dos alunos. A expressão artística, seja nas modalidades visuais, teatrais ou musicais, possibilita aos estudantes a comunicação de emoções, pensamentos e ideias por meio de linguagens não verbais, favorecendo a criatividade e a imaginação. A música, especificamente, destaca-se pela sua capacidade de estabelecer conexões interpessoais e de agregar valor ao processo de ensino-aprendizagem. Quando incorporada ao ambiente escolar, a musicalidade torna-se um recurso eficaz para abordar conceitos complexos, aprimorar competências cognitivas e incentivar a colaboração e o trabalho em equipe. Dessa forma, a integração da arte e da musicalidade ao currículo escolar contribui para a criação de um cenário pedagógico mais engajador, estimulando os estudantes a explorarem múltiplas formas de expressão e a desenvolverem habilidades socioemocionais relevantes.

Palavras-chave: Arte; Emoções; Imaginação.

ABSTRACT

Art and musicality play essential roles in the educational context, contributing to enriching experiences and promoting the integral development of students. Artistic expression, whether in visual, theatrical, or

musical modalities, allows students to communicate emotions, thoughts, and ideas through non-verbal languages, fostering creativity and imagination. Music, specifically, stands out for its ability to establish interpersonal connections and add value to the teaching-learning process. When incorporated into the school environment, musicality becomes an effective resource for addressing complex concepts, enhancing cognitive skills, and encouraging collaboration and teamwork. Thus, the integration of art and musicality into the school curriculum contributes to the creation of a more engaging pedagogical scenario, encouraging students to explore multiple forms of expression and develop relevant socio-emotional skills.

Keywords: Art; Emotions; Imagination.

INTRODUÇÃO

É fundamental que crianças e jovens tenham acesso a múltiplas oportunidades de interação com diferentes formas de arte ao longo de suas vidas. A escola não deve ser considerada a única fonte de contato artístico para os jovens; meios como televisão, internet, dispositivos móveis, estabelecimentos comerciais, murais urbanos e arte pública também proporcionam experiências relevantes nesse campo.

O ensino da arte atua no processo de aprendizagem e desenvolvimento, propiciando à criança a compreensão de sua história como ser humano, estimulando e ampliando a sua percepção do mundo e possibilitando a construção da autonomia, da cooperação, do senso crítico da responsabilidade – aspectos fundamentais para a formação da cidadania e, conseqüentemente, para a construção social (SCHRAMM, 2001, p.48)

A escola constitui o espaço principal em que as crianças permanecem durante grande parte de seu tempo. Observa-se que, nos últimos anos, a educação artística tem sido frequentemente subvalorizada pelo sistema educacional em diversas escolas ao redor do mundo.

A arte exerce papel relevante na formação das crianças, promovendo não apenas o desenvolvimento de habilidades em disciplinas como leitura e matemática, mas também contribuindo significativamente para a percepção, a motricidade fina e a interação social.

A linguagem artística, muitas vezes relegada a um papel secundário por famílias e instituições do país, está longe de representar um elemento dispensável na educação infantil. Diversos estudos apontam que a arte é fundamental tanto para o desenvolvimento global dos educandos quanto para o progresso nas áreas de leitura, escrita e cálculo.

Segundo Buoru (1998, p.33):

Ao expressar-se por meio da Arte, o aluno manifesta seus desejos, expressa seus sentimentos expõem enfim sua personalidade. Livre de julgamentos, seu subconsciente encontra espaço para se conhecer, relacionar, crescer dentro de um contexto que antecede e norteia sua conduta.

Pintura, desenho, execução de instrumentos musicais, modelagem e canto constituem atividades fundamentais para o desenvolvimento biológico, educacional e emocional das crianças. Além disso, tais práticas também representam uma necessidade de ordem espiritual.

O envolvimento com as artes revela-se essencial à experiência humana. Desde o início do desenvolvimento das habilidades motoras, observa-se que as crianças começam a comunicar-se por meio da expressão artística. As manifestações artísticas promovem o contato com diferentes perspectivas, estimulam a empatia em relação ao outro e fornecem oportunidades para reflexões sobre a condição humana.

Ferraz e Fusari (2009) afirmam que:

É fundamental entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se reconhecerem, e ao conhecê-lo. Em outras palavras, o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências. A atividade de desenhar para as crianças, por exemplo, é muito importante, pois favorece a sua expressão e representação do mundo. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.18).

O impulso e a motivação são fatores que contribuem para o desenvolvimento da coragem e da resiliência necessárias à produção e difusão de obras artísticas. Compartilhar narrativas, conceitos e referências com crianças e jovens pode incentivá-los a promover mudanças positivas por meio das artes.

Ao fazer e perceber a arte como autonomia e criticidade, ao desenvolvimento do senso estético e à interação dos indivíduos no ambiente social/ tecnológico/ cultural, preparando-os para um mundo em transformação e para serem sujeitos no processo histórico. (FERRAZ e FUSARI, 2009. p. 57).

É difícil listar de forma definitiva todos os benefícios associados ao processo criativo para crianças e jovens. No entanto, alguns podem ser destacados imediatamente. Em ambientes muitas vezes acelerados e focados em fatores externos, a participação de crianças em atividades criativas demonstra o envolvimento delas com a imaginação e o processo de criação.

Crianças pequenas tendem a utilizar a imaginação naturalmente, mas, quando estimulada por experiências criativas, essa capacidade pode beneficiar também jovens e adultos ao permitir que considerem possibilidades além das normas sociais estabelecidas e assumam riscos criativos em diferentes contextos.

É fundamental abrir espaço dentro do contexto escolar, para que diferentes formas de expressão e aprendizagens sejam respeitadas e valorizadas por seu significado no processo de assimilação cultural e de construção do indivíduo na sociedade. (AROUCA, 2012, p.19).

Orientar crianças mais novas ao longo do processo artístico requer atenção para promover uma experiência fluida, desvinculada de conceitos de certo ou errado, habilidade ou incapacidade. Conforme as crianças avançam para a adolescência e internalizam expectativas sociais negativas, pode ser um

desafio sustentar o engajamento contínuo, pois tendem a questionar a legitimidade da própria expressão artística.

As práticas escolares não valorizam as artes, a afetividade, o desenvolvimento do corpo, da criatividade entre outros aspectos que favorecem exatamente os processos de criação que são básicos para a implementação de inovações. (FREITAS, 2014, p.55).

Além das características de criatividade, autoexpressão e comunicação, a arte configura-se como uma atividade laboral significativa. Desde seus primórdios, a arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, acompanhando o indivíduo durante toda a vida. Por meio dela, os alunos compreendem o valor do trabalho realizado com excelência, pautado na satisfação de atingir altos padrões de desempenho por iniciativa própria. Há uma demanda crescente em nossa sociedade pela valorização do bom trabalho — que promova realização pessoal, reconhecimento social e desenvolvimento econômico.

A arte é indispensável, pois proporciona aos estudantes competências sociais e emocionais essenciais ao crescimento individual, contribuindo para sua felicidade. Este processo caracteriza a aprendizagem genuína, capaz de preparar efetivamente o aluno para diferentes contextos de vida. A mente humana busca constantemente novos desafios, o que demonstra a relevância da arte nesse processo.

Nas aulas de arte, ocorre tanto a produção quanto a análise de imagens visuais. Tais imagens influenciam cada vez mais as necessidades, comportamentos, expectativas, opiniões e valores dos indivíduos. Portanto, a capacidade de interpretar e dialogar sobre representações visuais é parte integrante de uma educação completa.

Em síntese, a presença da arte nas instituições escolares visa proporcionar um campo de atividade significativo, presente em todas as culturas ao longo da história. A arte constitui elemento central no sistema educacional.

A PRIMEIRA INFÂNCIA NO MUNDO DAS ARTES

Durante o crescimento e desenvolvimento das crianças, desde os primeiros meses de vida, é fundamental estimular adequadamente os seus sentidos.

Frequentemente, explicamos o desenvolvimento da criança pelo prisma de suas funções intelectuais, ou seja, diante de nós, qualquer criança se apresenta como um ser teórico que, dependendo do maior ou menor nível de desenvolvimento intelectual, passa de um degrau etário para outro. Não são consideradas as necessidades e as inclinações da criança, seus impulsos, os motivos de sua atividade, sem o que, como demonstra o estudo, nunca ocorre a passagem da criança de um estágio para o outro. (VIGOSTKI, 2008, p. 24).

A primeira infância caracteriza-se pelo processo de descoberta, no qual as crianças aprendem por meio da exploração do ambiente ao redor, utilizando diferentes sentidos como observação, manipulação, tato, olfato, paladar e imitação, entre outros. As artes desempenham um papel significativo no aprendizado infantil, promovendo a experimentação e o desenvolvimento de novas habilidades. Atividades relacionadas ao teatro, drama e jogos criativos contribuem para a expressão criativa e a imaginação das crianças.

De acordo com a LDB Art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (p.17)

Nos primeiros anos de vida, as crianças participam de atividades como brincadeiras, canto, dança e desenho de forma espontânea. Tais práticas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento dos sistemas sensoriais, motores, cognitivos, emocionais e cerebrais, promovendo a capacidade de aprendizagem contínua.

A atividade artística contribui para a estimulação da imaginação, valorização das cores e formas, além de favorecer a formação da personalidade, autoconfiança, respeito e tolerância. Dessa maneira, a expressão artística constitui um processo dinâmico e integrador no desenvolvimento infantil.

É imprescindível que a criatividade das crianças seja incentivada desde cedo, considerando sua relevância para o desenvolvimento global. A liberdade de explorar diferentes materiais e técnicas, como pintura com canetinha, giz de cera, uso dos dedos ou modelagem com plasticina, deve ser assegurada, reconhecendo o valor educativo dessas experiências artísticas.

Todas as coisas pequenas exigem vagar do olhar, a paciência do toque transformador da mão. Miniaturizar o mundo é trazê-lo inteiro pelo olhar para dominá-lo com a mão artesã: basta o gesto que desenha ou pinta, modela ou constrói para fazer um mundo reduzido tornar-se microcosmo que se pode envolver e trazer pelo olhar a grandeza do conjunto: em um instante tudo está ali. (RICHTER, 2007, p.8)

A arte pode ser considerada uma linguagem que permite à criança se expressar por meio de diferentes elementos, sendo a criatividade e a imaginação aspectos importantes nesse processo. A prática da arte na infância apresenta diversos benefícios.

A criatividade é frequentemente vista como um traço intuitivo, raro e inerente, cujos trabalhos resultantes podem parecer inacessíveis. No entanto, com oportunidades adequadas para praticar e desenvolver a criatividade, essa característica tende a se fortalecer progressivamente.

Ao utilizar giz de cera ou marcadores para desenhar, as crianças iniciam o desenvolvimento de habilidades motoras. Embora os rabiscos possam parecer aleatórios, eles estão relacionados ao

pensamento e à narração, além de contribuírem para o aprimoramento motor. Com o tempo, rabiscos evoluem para linhas definidas e palavras podem transformar-se em histórias.

As habilidades motoras desenvolvidas em atividades artísticas, como desenho e dança, auxiliam no preparo do cérebro para outras formas de aprendizado, conectando experiências táteis e visuais.

De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte (1997, p. 45):

As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, desempenho).

As artes proporcionam experiências variadas para crianças. Pintura a dedo, por exemplo, permite que criem imagens para expor em casa, enquanto atuar em peças contribui para seu envolvimento. Além disso, as artes têm funções no desenvolvimento infantil em diferentes níveis.

Tradicionalmente vistas como atividades expressivas, as artes também desempenham papel na infância, diferentemente do público adulto. Para adultos, podem facilitar a expressão de sentimentos difíceis de comunicar; para crianças, são instrumentos para explorar o espectro emocional, auxiliando na preparação para desafios futuros conforme crescem. Atividades como teatro, dramatização e representação de papéis favorecem o progresso das habilidades emocionais durante essa fase do desenvolvimento.

É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens. (BRASIL, 1998, p. 91).

Os benefícios de incluir e enfatizar as artes criativas na educação infantil são numerosos e extensos, variando do físico ao emocional e ao mental. Mas como as artes criativas podem desenvolver a capacidade física das crianças? Embora quase não consideremos nossas ações garantidas, nossa capacidade de nos mover e nossa coordenação é composta por habilidades motoras grossas e finas, e nosso nível de habilidade nesses movimentos é desenvolvido ao longo de nossa infância.

Vários tipos de atividades de artes criativas ajudam as crianças a desenvolver suas habilidades em ambas as categorias de movimento. Por exemplo, quando uma criança agarra e usa um pincel ou cola botões e fios no papel, ela está engajando e aprimorando suas habilidades motoras finas. No entanto, quando ele dança, pulando ou batendo palmas ou pulando no ritmo da música, ele estimula a parte do cérebro que controla as habilidades motoras gerais. A utilização dessas áreas na infância é crítica para as habilidades posteriores da idade adulta.

Segundo Pro-Infantil (2006, p. 34):

Todo o movimento que ela faz ao trabalhar com a argila, com a massinha, com sucatas, desenhos, pinturas, colagens etc. estará favorecendo a qualidade de seus movimentos, inclusive para a escrita. Quando a criança tem oportunidades de desenhar, esculpir e modelar, não há a menor necessidade de que ela faça exercícios psicomotores específicos. Esse tipo de exercício esvazia o caráter autoral da expressão gráfica dos meninos e meninas com os quais trabalhamos e incentivam a reprodução de estereótipos.

Assim como a colaboração, as crianças nas artes aprendem que são responsáveis por suas contribuições para o grupo. Se eles perderem ou errarem, perceberão que é importante assumir a responsabilidade pelo que fizeram. Os erros fazem parte da vida, e aprender a aceitá-los, consertá-los e seguir em frente será muito útil para as crianças à medida que envelhecem.

Segundo o PCN de Arte (1997, p. 61):

O mundo atual caracteriza-se por uma utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para os seres humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir sentimentos, sensações, ideias e qualidades. Por isso o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente.

Conforme os alunos interpretam imagens visuais de artistas e aprendem sobre a história da arte, isso os ajuda a compreender o conceito de diversidade cultural. Ver uma cultura diferente explorada por meio de um meio visual, como esculturas ou pinturas, ajuda as crianças a processar informações de maneira diferente do que ler sobre elas em um livro didático.

Já na época dos gregos antigos, filósofos como Platão reconheciam o valor inerente do estudo das artes. Teatro, música, dança e artes visuais eram vistos como parte integrante da sociedade grega e ainda hoje são um componente integrante da educação.

A arte é uma forma de sentir a vida e, ao tomar consciência do mundo, as crianças tornam-se, quase sem se dar conta, melhores seres humanos, pelo facto de ser tão fácil permitir-lhes expressar o seu mundo interno de uma forma que também os estimula a criar, aprender e inovar.

A arte nas crianças aumenta as suas capacidades intelectuais, mas também o faz com a comunicação entre pais e filhos desde muito cedo porque através dos desenhos, pintura e até dança ... os pais vão conhecer os seus filhos um pouco mais. Por que isso está acontecendo? Porque ajuda a se divertir mais e com isso o vínculo afetivo será aumentado.

Além disso, a arte também é muito importante para as crianças porque as faz pensar em si mesmas, tanto interna quanto externamente. A arte infantil tem tantos significados, tantos, quanto as crianças pensam.

AS ARTES MUSICAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA VIDA DOS ADOLESCENTE E DOS JOVENS

Durante o crescimento, o cérebro dos adolescentes passa por mudanças que favorecem formas mais complexas de pensamento e comportamento relacionadas à colaboração e doação. Pesquisas indicam que contribuir para a sociedade está associado a benefícios para a saúde física e psicológica de jovens e adultos. Recomenda-se reconsiderar percepções tradicionais de adolescentes como egoístas ou propensos a riscos e observar seu potencial para aprender sobre participação social e comunitária.

Se pensarmos na realidade concreta das escolas, de fato, no próprio ambiente, encontraremos diversidade cultural, de classes, e etnias. Partindo nesse ponto, uma importância de oportunizar aos alunos a vivência com o maior número de formas de artes, com utilização de diferentes matérias e modalidades artísticas (NASCIMENTO, 2013, p 7).

As escolas podem exercer influência no desenvolvimento da identidade dos adolescentes. As pesquisas sobre esse papel escolar encontram-se distribuídas em diferentes campos, que utilizam variadas abordagens teóricas sobre identidade. O desenvolvimento da identidade é considerado uma tarefa relevante na adolescência, período em que se pressupõe que os jovens buscam definir metas educacionais e profissionais, além de construir uma autoimagem. Estudos indicam que uma identidade clara e estável pode contribuir para maior resiliência, reflexão e autonomia nas decisões de vida, além de promover sensação de competência.

A arte é considerada uma parte do desenvolvimento humano. Ela tem potencial para estimular o pensamento criativo, resolver problemas e enfrentar desafios. Através da arte, os alunos podem compartilhar experiências e refletir sobre si mesmos e sobre o contexto ao seu redor. A participação em atividades artísticas pode ter impacto positivo na autoestima e na segurança interna, auxiliando na superação de dificuldades e no enfrentamento de barreiras e preconceitos.

Expressões artísticas podem envolver diferentes emoções, sendo um recurso para os adolescentes explorarem e expressarem seus sentimentos. Além disso, ao entrarem em contato com obras de arte como espectadores, é possível identificar semelhanças com suas próprias experiências emocionais. Dessa maneira, a arte pode ser útil no enfrentamento de problemas, mudanças e inseguranças frequentes na adolescência, ao oferecer meios de comunicação e autoexpressão.

Por atuar como mediadora de emoções, a arte pode favorecer a compreensão do mundo, da história e das transformações sociais. Ao longo desse período, os adolescentes tendem a buscar compreensão sobre sua atuação presente e futura. Em contextos anteriores, era mais comum manter valores aprendidos durante a infância; atualmente, considerando a diversidade cultural, a arte pode ser um instrumento para reforçar esses valores.

Historicamente, diferentes culturas expressaram-se pela música, deixando registros que refletem realidades sociais e históricas e que contribuem para o entendimento histórico. Nesse sentido, destaca-se a importância de incluir a música nas práticas pedagógicas como componente do processo educativo.

A produção musical de cada período histórico reflete as características da sociedade, dos valores predominantes e do contexto em que a obra foi criada. Além disso, é reconhecida como um veículo

relevante para o desenvolvimento emocional ao constituir uma forma comunicativa capaz de transmitir e fortalecer diferentes emoções (Custódio e Cano, 2017, p. 1). Nesse sentido, a música apresenta valor significativo e potencial educacional, sendo um recurso útil para o desenvolvimento de competências nos alunos.

O potencial educacional da música vai além da motivação, visto que ela favorece o aprendizado de outras disciplinas devido à sua natureza multidisciplinar. Destaca-se sua relevância particular para as ciências sociais, pois pode fortalecer processos de ensino-aprendizagem em história. A música não apenas estimula o envolvimento dos estudantes, mas também permite analisar suas conexões históricas com acontecimentos cívicos e sociais.

A inserção da música no ensino de estudos sociais contribui para a compreensão e reconstrução dos conteúdos disciplinares, propiciando a análise das emoções transmitidas e do contexto cultural, político, econômico e social refletido nas obras musicais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música sempre fez parte dos usos e funções de diferentes sociedades desde os primórdios da humanidade, ela faz parte dos bens culturais que foram produzidos pelas pessoas ao longo da história. Portanto, os processos e práticas musicais que correspondem a um tempo e lugar específicos estão interligados com seus valores.

A arte desempenha um papel significativo na promoção do conhecimento intercultural, contribuindo substancialmente para o enriquecimento humano. Diante da natureza permeável da cultura, observa-se que o contato com manifestações artísticas permite aos adolescentes adquirir expressões e comportamentos influenciados por diferentes culturas, tanto sob a perspectiva emocional quanto cognitiva.

A criatividade é frequentemente associada à arte, sendo uma competência fundamental que deve ser estimulada e desenvolvida. Sua aplicação é abrangente, impactando diversas áreas da vida cotidiana, como resolução de problemas, produção textual, desenvolvimento de projetos empresariais, entre outros.

O aprimoramento artístico requer dedicação e persistência, aspecto observado em pintores, músicos, escritores, atores e profissionais de múltiplas especialidades, evidenciando a necessidade de contínua prática para o progresso individual no campo das artes.

Para consolidar o espaço das artes no contexto educacional, faz-se necessária a apresentação de argumentos sólidos e fundamentados. Estudos realizados por especialistas em educação artística indicam que as artes proporcionam uma ampla variedade de benefícios aos estudantes, incluindo melhorias no desempenho acadêmico, fortalecimento do desenvolvimento social, aprimoramento de hábitos mentais e ampliação das formas de pensamento. Caso tais conexões sejam devidamente documentadas, é possível construir uma argumentação *instrumental* que amplie o apelo das artes e potencialize sua influência nas políticas educacionais.

Considerando o valor do legado cultural como fonte primária para o conhecimento e desenvolvimento individual e coletivo, a música, enquanto manifestação desse patrimônio, configura-se como elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem de história, tornando-se recurso e fonte significativa para o aprendizado em Artes.

REFERÊNCIAS

- AROUCA, Carlos Augusto Cabral. **Arte na escola: como estimular um olhar curioso e investigativo nos alunos dos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Editora Anzol, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação contemporânea: Consonâncias internacionais**. 2. Ed. São Paulo; Cortez, 2008.
- BRASIL. **Fundamentos da educação – As múltiplas linguagens das crianças e as interações com a natureza e a cultura (II): artes visuais**. (Livro de Estudos: Módulo IV). Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.
- FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e preposições**. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREITAS, Wagner Abadio de; MELLO, Marcelo de. **Colônia Agrícola Nacional de Goiás e a Redefinição nos Usos do Território**. Artigo publicado em 31 de julho de 2014.
- IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre; Artemed, 2003.
- LEMLE, M. (2000). **Guia de alfabetização teórica**. São Paulo: Attica.
- READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes. 1982.
- RICHTER, Sandra R S. **Experiência poética e linguagem plástica na infância**. In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2007, Caxambu (MG). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) : 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007. p. 1-15.
- SÁNCHEZ, VÁZQUEZ, A. (1978). **As ideias estéticas de Marx** (2ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- STERN, Arno. **Uma nova compreensão da arte infantil**. Lisboa: Livros Horizonte, 1993.
- TEPLOV, RM (1977). **Aspectos psicológicos da educação artística**. In: A. Lúria, A. Leontiev, LS Vygotski, GS Kostiuik, DN Bogoyavlensky, NA Menelmskaya, ZI Kalmykova, RG Natadze et al. (Eds), *Psicologia e pedagogia II: investigações experimeis sobre problemas didáticos específicos* (pp. 123-153). Lisboa: Stamp.
- TOASSA, G. (2009). *Psicologia da arte IN: Emoções e vivencias em Vygotsky: binvestigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Dissertação de doutorado. Universidade de São Paulo, SP.

VAN DER VEER, René e VALSINER, Jaan. **Vygotsky: Uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. _____, **Psicologia da Arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SUPERANDO DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO DA EJA: UMA ABORDAGEM FREIRIANA

OVERCOMING CHALLENGES IN LITERACY IN ADULT EDUCATION: A FREIREAN APPROACH



MIRANICE SOUZA AZEVEDO

Graduada em Letras pela Faculdade Interlagos (2006) e em Pedagogia pela Faculdade Unifahe (2025); especialista em Psicopedagogia; Professora da Educação de Jovens e Adultos – Língua Portuguesa – na EMEF Teodomiro Toledo Pizza.

RESUMO

Este artigo, cujo tema é a Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA), tem como objetivo contribuir, à luz de estudiosos que concebem a educação como propulsora da liberdade e do pensamento crítico, com os professores que atuam na formação desse público, problematizando acerca das políticas públicas ineficazes, que desencadeiam desde entraves na condução da alfabetização pelos educadores até a produção de analfabetos funcionais. Nessa perspectiva, trilhou-se pela procura de dados que nos deixasse a par do cenário da Educação de Jovens e Adultos, no que diz respeito ao número de não alfabetizados e analfabetos funcionais, além de referências legais que instituem essa modalidade de ensino como política pública e um referencial teórico que amparasse o trabalho. A respeito da alfabetização nessa modalidade de ensino, destaca-se a aprendizagem significativa que se constitui a partir da atuação social. Para isso, partiu-se de algumas indagações: Como alfabetizar jovens e adultos? Como solucionar os principais entraves na alfabetização da EJA? Diante do exposto, buscou-se obras que oferecessem suporte e contribuíssem para a pesquisa no sentido de apoiar professores na alfabetização desse público, justificando o tema. Para tanto, examinou-se algumas legislações, obras de estudiosos que trataram da educação de Jovens e Adultos, principalmente, Paulo Freire e pesquisadores

que analisaram sua obra, onde constatou-se que a alfabetização nessa fase deve partir da vivência dos discentes.

Palavras – chave: EJA; Alfabetização; Políticas públicas; Vivência

ABSTRACT

This article, whose theme is Youth and Adult Literacy (EJA), aims to contribute, in light of scholars who conceive of education as a driver of freedom and critical thinking, to the work of teachers who educate this public, problematizing ineffective public policies that trigger obstacles in the literacy process by educators and even the production of functionally illiterate individuals. From this perspective, the research sought data to provide insight into the landscape of Youth and Adult Education, regarding the number of illiterate and functionally illiterate individuals, as well as legal references that establish this teaching modality as a public policy and a theoretical framework to support the work. Regarding literacy in this teaching modality, the article highlights meaningful learning that is constituted from social action. To this end, it started with some questions: How to teach literacy to young people and adults? How to solve the main obstacles in literacy in EJA? Given the above, we sought works that would offer support and contribute to the research in order to assist teachers in the literacy of this population, justifying the topic. To this end, we examined some legislation, works by scholars who dealt with the education of young people and adults, mainly Paulo Freire, and researchers who analyzed his work, where it was found that literacy at this stage should start from the students' experiences.

Keywords: EJA; Literacy; Public policies; Experience

INTRODUÇÃO

A educação é um vetor transformador essencial que transcende as idades e as fases da vida, sendo especialmente crítica quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este segmento da educação enfrenta desafios únicos que impactam diretamente a qualidade e a efetividade da alfabetização.

Apesar de, segundo o senso do IBGE de 2022, o Brasil ainda ter quase 10 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler nem escrever, não há quem não aponte a educação como aliada na transformação e no crescimento pessoal, pois, por meio dela, obtém-se a sistematização do conhecimento, amplia-se a autonomia e o pensamento crítico.

A partir destas constatações, é imprescindível pensar em maneiras de alfabetizar o público da Educação de Jovens e Adultos, a fim de contribuir para seu crescimento pessoal e profissional. Nessa perspectiva, é imprescindível analisar a maneira como jovens e adultos precisam ser alfabetizados, a partir de estudos que se debruçaram na busca desse entendimento.

Para Freire, educador declarado patrono da educação brasileira em 2012, conhecer quem são os estudantes, a partir da problematização do ensino, é a tarefa central na mediação de um ensino que parta das necessidades e características peculiares desse público e os leve a se apropriarem do conhecimento.

Ao observarmos o panorama da educação atual do Brasil, percebemos que várias legislações se propõem e estabelecer metas e diretrizes, as quais não tem surtido resultados satisfatórios no que se refere à alfabetização de todos ainda na infância. Por essa razão, ainda se faz necessário assegurar o que regulamentou a constituição de 1988: “é direito de todos os jovens e adultos que, por alguma circunstância, não frequentaram a escola ou não deram seguimento aos seus estudos, ter acesso e permanência nas Instituições de Ensino.”

Confrontados com barreiras que vão desde a diversidade do público até a precariedade de recursos e as diferenças socioeconômicas, educadores e educandos da EJA requerem abordagens que não apenas instruem, mas que emancipem e conscientizem.

Desse modo, este artigo visa explorar os principais obstáculos impostos à alfabetização da EJA, problematizando os entraves das políticas públicas, refletindo a respeito à formação dos professores e discutindo como os princípios de Paulo Freire podem ser aplicados para superar os desafios relacionados à alfabetização nessa modalidade.

Assim, esta pesquisa de cunho bibliográfico, justifica-se pela necessidade de colaborar com as metodologias de ensino na EJA, descrevendo a importância de adaptações para o seguimento de Jovens e Adultos, a fim de desenvolver um ensino que resgate valores e proporcione a igualdade dos direitos que não foram oportunizados em idade escolar regular. Para tanto, objetiva-se discutir e apresentar reflexões voltadas às metodologias de ensino aprendizagem na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, enfatizando as adaptações como forma de impulsionar a aprendizagem desse público.

DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO DA EJA

A constituição de 1988, em seu artigo 205, estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASÍLIA, 1988, p. 123). Na mesma lei, nos deparamos com a instituição do Plano Nacional de Educação (PNE) de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em

seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à “I – erradicação do analfabetismo, II – universalização do atendimento escolar (BRASIL, 1988).

A destinação de várias páginas para o atendimento às demandas da educação na Carta Magna Brasileira, cuja promulgação completou 36 anos em 2024, no entanto, não tem se mostrado eficaz em muitos aspectos, como o pleno desenvolvimento e a universalização do ensino.

Em um trabalho de pesquisa para analisar os desafios enfrentados pelos docentes da EJA, Porcaro (2011, p.41) concluiu que:

Os educadores da EJA enfrentam inúmeros desafios no desenvolvimento de sua prática docente, como a heterogeneidade, a evasão, a juvenilização das turmas, a falta de materiais didáticos específicos, a baixa autoestima dos educandos, a rigidez institucional. Porém, em todas as situações, esses educadores apontam que vão buscando caminhos alternativos que favoreçam o processo de ensino, como criações próprias de cada um, diante das circunstâncias que vão enfrentando.

A partir desse excerto, percebe-se que os muitos obstáculos enfrentados pelos educadores se constituem em entraves nem sempre determinantes para o insucesso do ensino aprendizagem, graças ao empenho dos profissionais que atuam nessa faixa etária em buscar saídas até mesmo em criações próprias de caminhos alternativos.

Segundo o Artigo 37 da Lei nº 13.632/18 (BRASIL, 2018, p. 1), a EJA faz-se necessária, porque muitos jovens e adultos “não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”.

Há ainda a Resolução/CD/FNDE nº 51, de 15 de dezembro de 2008, que estabelece critérios voltados, principalmente, para a apresentação, seleção e apoio financeiro a projetos que visem a produção de materiais pedagógicos, de caráter formativo e apoio didático para a EJA e a formação de professores, coordenadores e gestores da EJA.

Ao confrontar-se o Plano Nacional de Educação que terminou no ano de 2024 com os resultados alcançados, verifica-se que poucas das metas estabelecidas para melhorias na EJA foram atingidas. Entre essas metas podemos destacar duas:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014).

Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no dia 12 de junho de 2023, o número de analfabetos caiu de 6,1% em 2019 na comparação com 2022 para 5,6%, mas a parcela de pessoas que não sabem nem ler e nem escrever ainda beira os 10 milhões de brasileiros.

Já em relação ao analfabetismo funcional, que é definido como a incapacidade de utilizar habilidades de leitura, escrita e interpretação para resolver problemas do cotidiano, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP (2021), o analfabetismo funcional da população da

faixa etária de 15 anos ou mais, que era de 18,4% em 2014, caiu para 12,7%, em 2020, faltando ainda 3,5 pontos percentuais para alcançar a meta 9,2%.

Para Gadotti e Romão (2011, p. 71), “o pior analfabetismo acontece pela omissão, negação do direito de alfabetização na idade certa por parte dos opressores (burgueses, classes abastadas), que fazem o sistema de ensino básico ser precário, ocasionando que esses indivíduos não tenham uma alfabetização adequada.”

Em entrevista ao Jornal da USP, a professora especialista em alfabetização Filomena Elaine Paiva avalia que um indivíduo que “não sabe ler e escrever, muitas vezes, se sente desconfortável diante de uma sociedade que é marcada por práticas discursivas letradas”, e pondera, “é sempre possível, para sujeitos não alfabetizados, aprenderem a ler e escrever, independentemente da idade.”

O descaso no cumprimento da legislação reflete decisivamente na alfabetização de jovens e adultos que é marcada por uma gama de entraves que compõem um cenário desafiador para educadores e educandos.

Além dos obstáculos propiciados pela ingerência do estado, outros desafios se manifestam de diversas formas e possuem múltiplas origens, exigindo uma análise atenta e soluções inovadoras.

Adicionalmente, há a questão dos recursos didáticos, frequentemente insuficientes ou desatualizados. A falta de acesso a materiais e tecnologias que apoiem o processo de alfabetização pode desmotivar os alunos e dificultar a absorção do conteúdo. A relevância e o interesse do material didático são fundamentais para manter os estudantes motivados e envolvidos.

Ao considerar a complexidade desses desafios, torna-se evidente que a alfabetização da EJA não pode ser abordada de maneira simplista. As soluções precisam ser multifacetadas, contemplando não apenas os aspectos pedagógicos, mas também o contexto socioeconômico e emocional dos alunos. A aplicação de uma abordagem holística e humanizada, como a proposta por Paulo Freire, pode ser a chave para a criação de um ambiente de aprendizagem que seja verdadeiramente inclusivo e eficaz.

Em seus escritos, Freire destacou a necessidade de partir da realidade dos alunos, promovendo a reflexão crítica sobre o mundo e incentivando a participação ativa dos aprendizes no processo de aprendizagem. Nessa linha de raciocínio Paulo Freire (2003, p. 159) diz: “Saber melhor significa precisamente ir além do senso comum a fim de começar a descobrir a razão de ser dos fatos [...] começando de onde as pessoas estão; ir com elas além desses níveis de conhecimento sem transferir o conhecimento.”

Para Freire (1997,) é fundamental que os educadores coloquem a produção do conhecimento como a principal forma de o estudante engajar-se no mundo e assim tornar-se sujeito da sua própria aprendizagem. Nesse sentido Gadotti (1996, p. 83) salienta:

Diante da própria realidade dos educandos, o educador conseguirá promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmos, abrindo-lhes um maior campo para os que estão aprendendo e, ao mesmo tempo, precisam ser estimulados para resgatar sua autoestima [...]. Esses jovens e adultos são tão capazes como uma

criança, exigindo somente mais técnica e metodologia eficientes para esse tipo de modalidade.

O pensador ainda argumenta que professor exerce um papel importante na formação da sociedade, podendo ser uma ferramenta do sistema para a reprodução da cultura dominante, onde as desigualdades são mantidas ou até mesmo reforçadas, ou optar por ser um problematizador, ter em sua prática uma educação emancipatória, crítica e política, que mostre aos educandos que eles podem e devem ser protagonistas de suas histórias, utilizando o que os alunos levam como experiências para promover uma educação libertária, utilizando-se desses conhecimentos agora sistematizados em suas práticas diárias.

Nessa perspectiva de mudança ou manutenção dos ideais sociais e culturais, no sentido da alfabetização, um outro estudioso, o pesquisador Donaldo Macedo, que se aliou a Paulo Freire na obra *Alfabetização: Leitura do mundo, Leitura da palavra*, vem dizer que,

A alfabetização torna-se um construto significativo a ponto de ser encarada como um conjunto de práticas que atuam quer para **empower**, quer para disempower as pessoas. No sentido mais amplo, a alfabetização é analisada conforme sirva ela para reproduzir s formações sociais existentes, ou como um conjunto de práticas culturais que promovam a mudança democrática e emancipadora. (MACEDO, 2006, p. 89 grifo do autor)

Observa-se aqui que a alfabetização, tendo como ponto principal apenas a codificação e decodificação, tem uma intencionalidade por trás, essa prática mecanicista e bancária vê o analfabetismo como uma erva-daninha que deve ser exterminada, como indício de incapacidade ou pouca inteligência e quer manter sujeitos fáceis de alienação.

Ferraro (2009), ao debruçar-se a respeito da ótica freiriana, reforça que Paulo Freire contesta o analfabetismo, tido, em visão ingênua, como a manifestação da incapacidade de um povo, como um problema que se deve ser erradicado, porque essa visão aparentemente infantil é, na verdade, uma visão astuta, pois parte daqueles que sabem muito bem o que estão fazendo e o que querem, quando perpetuam essa ideia:

“No interior desse discurso dominante, o analfabetismo não é meramente a incapacidade de ler e escrever; é também um indicador cultural para nomear formas de diferença dentro da lógica da teoria a privação cultural.” (Freire, 2006, p. 3 grifo do autor)

Freire não cita diretamente o termo letramento em sua obra, mas aponta que é necessário alfabetizar esses jovens e adultos partindo de suas realidades, quando diz que “o aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos.” (FREIRE, 2002, p. 18).

Sendo assim, ao alfabetizar partindo da realidade dos educandos, o professor procura formar cidadãos críticos, politizados em suas práticas, que não se permitem ver seus direitos negados e fiquem no comodismo, que aprendem que podem e devem lutar por seus direitos.

PAULO FREIRE E A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Paulo Reglus Neves Freire, popularmente conhecido nos espaços educacionais, em nível nacional e internacional, foi um educador, professor, filósofo, pedagogo, pesquisador, teórico, pensador e intelectual da Educação brasileira.

Nasceu na cidade de Recife (PE), em 19 de setembro de 1921 e faleceu em São Paulo (SP), na data de 02 de maio de 1997. Ele foi alfabetizado pela sua mãe, que o ensinava a escrever com pequenos galhos de árvore no quintal da casa da família.

Defensor militante das causas da Educação, da Educação Popular, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da educação libertadora, da educação da classe trabalhadora oprimida e da escola pública de qualidade, em específico, foi agraciado, dentre outros, com os títulos acadêmicos de Doctor Honoris Causa, pela Universidade Complutense de Madri, em 1991; de Ordem do Mérito Cultural, em 2011 e nomeado Patrono da Educação Brasileira: “Art. 1º – O educador Paulo Freire é declarado Patrono da Educação Brasileira”. (BRASIL, 2012, s.p)

A contribuição de Paulo Freire para a educação, particularmente para a alfabetização de jovens e adultos, permanece relevante e transformadora décadas após sua concepção.

O fundamento de sua proposta pedagógica repousa na ideia da educação como prática de liberdade — uma ferramenta para a conscientização e emancipação dos indivíduos. Freire criticava a educação bancária, em que o conhecimento é depositado pelo educador no educando, e defendia uma educação problematizadora, que estimula o pensamento crítico e a ação transformadora. Nesta concepção, o professor é detentor do conhecimento, e “deposita” uma certa quantidade de conhecimentos nos alunos, que por sua vez, absorvem passivamente:

(a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; (b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; (c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; (d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; (e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; (f) o educador é o que opta e prescreve a sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; (g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; (h) o educador escolhe o conteúdo programáticos educandos, jamais são ouvidos nesta escolha, acomodam-se a ele; (i) educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; (j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1987, p. 34)

Para Freire, o diálogo é a essência da educação como prática de liberdade. Em sua visão, educadores e educandos coexistem em um processo de ensino-aprendizagem que é dialógico e sempre ligado à realidade dos alunos. Ao considerar o repertório cultural, as experiências de vida e os conhecimentos prévios dos educandos da EJA, os princípios freireano propõem uma aproximação respeitosa e eficaz à educação de adultos.

Na alfabetização de jovens e adultos, a conscientização surge como um processo pelo qual eles se tornam capazes de compreender e intervir na realidade a fim de transformá-la. “[...] o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 2004, p. 78).

Freire sugere que isso pode ser alcançado por meio de uma abordagem que valorize as realidades sociais e culturais dos educandos, engajando-os em conteúdos que sejam reflexos de suas próprias comunidades e lutas. Assim, a alfabetização vai além do domínio técnico da leitura e da escrita — torna-se um ato de conhecimento e de criação, no qual o mundo é lido e reescrito, “[...] um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também” (FREIRE, 2011, p. 76).

Aplicar esses conceitos ao contexto da alfabetização da EJA implica criar situações de aprendizagem que despertem a curiosidade e promovam a investigação. O educador freiriano age como um facilitador, instigando debates, reflexões coletivas e a construção de conhecimentos que sejam significativos para os alunos.

Para Paulo Freire (2003, p.52), “o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria”. E ainda de acordo com o autor “O educador ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador” (FREIRE, 2003, p. 177).

Paulo Freire aborda, em sua teoria da educação, conhecida como ‘Método Paulo Freire’, aplicado pela primeira vez em 1963 em um grupo de 300 trabalhadores rurais, cujos estudantes foram alfabetizados em apenas 45 dias, é a partir do conhecimento prévio do educando, que o professor usará os instrumentos adequados para a mediação e reconstrução de informações. Nada que venha pronto, principalmente da parte do docente, pode trazer resultados eficazes e significativos.

A metodologia de Paulo Freire consiste em uma maneira de educar conectada ao cotidiano social dos estudantes e às experiências de vida e de trabalho que eles têm, e, por isso, também ligada à política; porém em sentido não partidário, mas de escolhas, ações práticas e tomadas de decisões.

Através dessa metodologia, é possível que os educandos da EJA se vejam como sujeitos ativos em sua jornada educacional e como cidadãos capazes de contribuir de maneira crítica e construtiva para a sociedade. De acordo com Freire (2002, p. 254),

“[...] o fundamental na alfabetização de adultos é que o alfabetizando descubra que o importante mesmo não é ler histórias alienadas e alienantes, mas fazer história e por ela ser feito”. Apesar da importância dada à leitura e escrita, é necessário que os docentes trabalhem com a modalidade de jovens e adultos de forma diferenciada. Preocupando-se com a necessidade do seu público-alvo e como esse ensino será trabalhado. O aluno tem que ser autônomo no seu processo de aprendizagem, para que possa ressignificar seus conhecimentos e o seu mundo.

Verifica-se aqui que a metodologia desenvolvida por Freire idealizava fazer da alfabetização um instrumento, através do qual o educando pudesse criar e recriar o seu mundo, como também gerar outros atos criadores.

Contradizendo os métodos de alfabetização puramente mecânicos, projetávamos levar a termo uma alfabetização direta, ligada realmente à democratização da cultura e que servisse de introdução; “[...] uma experiência suscetível de tornar compatíveis sua existência de trabalhador e o material que lhe era oferecido para aprendizagem”. (FREIRE, 1980, p. 41).

Em sua pesquisa, Freire constatou que as lições voltadas para o público de jovens e adultos, nada tinha a ver com a sua realidade. As atividades que produziam rimas fonéticas e frases descontextualizadas, não contribuíam para aprendizagem eficaz do educando. Ao contrário, os alunos apenas decoravam as palavras, devido ao excesso de repetição destas, sem ao menos ter uma noção do real significado de cada uma delas, dentro do seu contexto. A esse respeito ele postulou a seguinte reflexão:

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência do ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (FREIRE, 1987, p. 40)

Paulo Freire deixou contribuições valiosas para o processo de ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos. Uma das contribuições mais importantes, é retirar do professor o papel de detentor do saber e transferir para o aluno o papel de construtor e modificador de seus conhecimentos. Para o pesquisador, a partir do momento em que o professor auxilia o aluno a redescobrir-se como ser ativo do seu processo de educação, é que este participará de forma eficaz, tentando saciar a sede de aprender a leitura e a escrita, como também, a perceber o seu papel dentro do mundo em que está inserido:

Acreditar na capacidade de aprender de cada um constitui-se fator preponderante para o resgate da autoconfiança, indispensável na aprendizagem, porém desacreditada e marginalizada, ao longo de praticamente todas as suas experiências, junto à sociedade letrada. (FREIRE, 2002, p. 92).

O que Paulo Freire mais defendia em suas teorias era a importância de resgatar a autoconfiança do educando. Sem acreditar em si mesmo e em sua capacidade, o educando não tem como libertar-se de sua condição social.

Segundo Freire (2002, p. 63), “é indispensável que a teoria tenha já nascido de uma prática real naqueles a quem se dirige, que seja tomada de consciência da prática ou, pelo menos, dos sentimentos que os animam e que eles gostariam de ver encarnados na prática”.

Dessa perspectiva, ressalta-se que a partir do momento em que há o interesse de buscar na realidade do educando, elementos que embasem a construção de instrumentos que viabilizem a aprendizagem deste, o ensino se dará de forma progressiva. Para Freire:

Toda e qualquer técnica que, antecipadamente, estabeleça passos a serem uniformemente seguidos, não tem condições de atingir minimamente os alfabetizando adultos, via de

regra, se concentraram em classes populares, uma vez que não levam em conta esse processo, pelo qual passa o alfabetizando, moldando o ensino somente na lógica do sistema da escrita. E, neste caso, até se alfabetiza, ou seja, se transforma homens em robôs. Na medida, porém, que esses robôs perderem seus programadores (professores) perdem também sua ação. (Freire 2002, p. 92).

Devido a perceber essa robotização dos educandos jovens e adultos, Paulo Freire criticava as cartilhas e as frases sem significado real. Os alunos não necessitam ser copistas e decoradores de palavras, eles precisam compreendê-las dentro do seu universo vocabular, para que depois venham a dominar a leitura e a escrita.

Nota-se aqui a necessidade promover uma inquietação no educando, para que ele sinta a necessidade da mudança do seu papel dentro da sua sociedade. Quando o aprendente conseguir fazer a leitura do seu mundo, vai enxergar-se como ser ativo e não passivo, o que o levará à mudança de comportamento e até mesmo, à mudança da aceitação de sua posição na sociedade. Posição esta, que é imposta pelo sistema que os massacra.

Nas escolas que atendem à Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire e seus métodos são extremamente citados. Não daria para separar o nome desse teórico da educação, da própria Educação de Jovens e Adultos.

Apesar de diversas escolas afirmarem que utilizam o 'Método Paulo Freire', este já não é mais seguido fielmente. Pois, o governo não deseja que os educandos tenham um nível extremamente alto, de criticidade, quanto à sua posição social e política.

A verdadeira intenção política fica nítida quando as escolas recebem pouco ou nenhum auxílio financeiro para a classe de jovens e adultos, quando os professores para essa modalidade de ensino são despreparados e, por falta de material adequado, utilizam recursos direcionados ao ensino infantil, quando não há reformas nas escolas, trazendo extremo desconforto para pessoas que vem de trabalhos exaustivos.

Outro fato é que, na metodologia desenvolvida por Paulo Freire, o professor teria que dispor de um tempo maior para a construção do conhecimento advindo do educando, o que não acontece. O sistema restringe o tempo, os conteúdos e aborda de forma superficial a cultura da classe desprivilegiada, para que não fuja de forma tão radical, do que determina a LDB.

PROPOSTAS DE SOLUÇÕES BASEADAS EM FREIRE

Em resposta aos desafios identificados na alfabetização de jovens e adultos, propõem-se soluções inspiradas na abordagem pedagógica de Paulo Freire que visam uma maior eficácia e relevância no processo educacional dessa modalidade. Estas soluções estão assentadas na premissa de que a educação deve ser um ato de conhecimento, conscientização e transformação.

Materiais Didáticos Contextualizados: Paulo Freire defendia o uso de materiais que emergem das experiências vividas pelos educandos. Propõe-se, portanto, a criação de materiais didáticos que sejam desenvolvidos a partir dos contextos socioculturais dos alunos, utilizando temas geradores extraídos de suas realidades para fomentar a discussão, o interesse e a relevância do conteúdo educativo.

Círculos de Cultura: Uma aplicação prática dos conceitos freirianos é o emprego de círculos de cultura, que são espaços democráticos de aprendizagem onde todos têm a oportunidade de falar e ser ouvidos. Nesses encontros, os educandos são encorajados a refletir sobre temas pertinentes às suas comunidades, promovendo o diálogo e a colaboração como elementos centrais do processo de aprendizagem.

Participação Ativa dos Alunos: Encorajar a participação ativa é vital. Ao invés de passivamente receberem o conhecimento, os educandos devem ser incentivados a cocriar o conhecimento com o educador, contribuindo com suas ideias, sentimentos e experiências. Técnicas como debates, dramatizações e projetos comunitários podem ser utilizados para esse fim.

Formação Continuada de Educadores: A efetividade dessas estratégias está também na capacitação dos educadores dentro da perspectiva freiriana. Eles devem estar preparados para atuar não apenas como transmissores de conhecimento, mas como facilitadores de uma educação que visa a transformação social. Workshops, cursos e grupos de estudo podem ser organizados para que os educadores desenvolvam habilidades e aprofundem seu entendimento sobre os princípios de Freire.

Ao aplicar essas estratégias, busca-se transcender a visão tradicional de alfabetização, entendendo-a como uma ferramenta que permite aos educandos da EJA não apenas ler o mundo ao seu redor, mas também reescrever suas próprias histórias. Assim, a alfabetização torna-se um caminho para a cidadania ativa e para a participação social efetiva, refletindo a concepção de educação como prática da liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória deste artigo conduziu-se por uma análise criteriosa dos desafios que permeiam a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nos apresentou a filosofia educacional de Paulo Freire como uma abordagem viável e promissora para superar essas adversidades.

Com base na discussão apresentada, buscou-se, com um olhar atento às necessidades contemporâneas dos educandos e à dinâmica atual da educação de jovens e adultos no Brasil, contribuir com proposições práticas e teóricas, fundamentadas na abordagem freireana, que podem pavimentar o caminho para uma educação transformadora e inclusiva na EJA. Na adoção de tais práticas, espera-se que o professor possa revitalizar o ensino e a aprendizagem na EJA, alinhando-se aos ideais de uma educação que é, em essência, libertadora e transformadora.

As propostas baseadas nos preceitos de Freire, tais como a criação de materiais didáticos contextualizados, a implementação de círculos de cultura, a participação ativa dos alunos e a formação contínua de educadores, são estratégias que ressoam com os princípios de uma educação emancipadora. Essas estratégias destacam-se como meios efetivos não apenas para desenvolver habilidades básicas de leitura e escrita, mas para incentivar a conscientização crítica e a capacidade dos educandos de agirem como sujeitos de sua própria história.

Paulo Freire apresentou ao mundo uma filosofia educacional revolucionária que pode ser uma poderosa aliada na superação desses desafios. A partir dessa pedagogia, com sua ênfase na educação problematizadora e no diálogo, o professor pode contar com ferramentas valiosas para a alfabetização de jovens e adultos. Ela propõe uma educação centrada na realidade do educando, promovendo uma aprendizagem significativa e libertadora.

Contudo, é fundamental reconhecer a necessidade de adaptar tais estratégias à realidade dinâmica e multifacetada dos educandos da EJA. O sucesso de tais métodos dependerá de sua relevância prática e de sua aplicação consciente e reflexiva, que leve em conta os contextos específicos dos alunos e as condições atuais do sistema educacional.

Em suma, a abordagem de Paulo Freire oferece não apenas um referencial teórico, mas também um conjunto de práticas pedagógicas capazes de enfrentar os desafios contemporâneos da alfabetização da EJA. Esta perspectiva freiriana não se apresenta como uma solução única e definitiva, mas como um caminho possível e inspirador em busca de uma educação verdadeiramente significativa e inclusiva, que respeite e valorize a diversidade e a riqueza das experiências dos jovens e adultos em processo de alfabetização.

Assim, imbuídos da pedagogia freiriana, acreditamos que não há outra opção para o educador da EJA, a não ser encontrar caminhos que partam realidade do

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA de Notícias da Indústria. Brasil tem mais de 10 milhões de analfabetos jovens e adultos Disponível em: <<https://noticias.portaldaindustria.com.br/>>. Acesso 16 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 13632. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2018. Sítio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso 10 mar. 2026.

BRASIL. Parecer CNE 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000 Sítio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso 10 de mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Sítio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso 10 mar. 2026.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso 15 mar. 2026.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/> Acesso 15 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal do Ministério da Educação (MEC) -Sítio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso 10 mar. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)– Sítio. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/>>. Acesso 10 mar. 2026.

ESCOLAS brasileiras ainda formam analfabetos funcionais. Jornal da USP. São Paulo 13 nov. de 2020. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades>> Acesso 6 mar. 2026.

FERRARO, Alceu Ravello. História inacabada do analfabetismo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo (1990) Alfabetização Leitura do Mundo, Leitura da Palavra, São Paulo: Paz e Terra (1ª ed de 1987).

GADOTTI, Moacir; ROMÃO José Eustáquio (org.) Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIROUX, Henry. Professores como intelectuais transformadores. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/>>. Acesso 6 mar. 2026.

PORCARO, Rosa Cristina. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 25, 2011.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INCLUSION AND DIVERSITY 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 veio mostrar que, quando a creche ou a pré-escola aceita e valoriza as diferenças de cada criança, todos aprendem melhor. A leitura de vários estudos indica que salas acolhedoras ajudam na atenção, na memória e no controle das emoções; aumentam a confiança e diminuem brigas. O objetivo foi deixar claro o que é inclusão, por que respeitar as diferenças é importante e descrevemos atividades que envolvem toda a turma: painéis com figuras que mostram a rotina, cantos de aprendizagem, ajuda entre colegas, brincadeiras em grupo, cantos sensoriais e recursos de tecnologia que facilitam a comunicação. Os resultados mostraram que essas ações trazem ganhos no raciocínio, no convívio social, nos sentimentos, nos movimentos e na linguagem de todas as crianças, além de aproximar as famílias da escola. Concluiu-se que formar bem os professores, adaptar os espaços e usar materiais adequados torna o direito à inclusão real e prepara futuros adultos mais empáticos e cooperativos.

Palavras-chave: Inclusão; Diversidade; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Desenvolvimento Infantil

ABSTRACT

This article shows that when a daycare or preschool accepts and values every child's differences, everyone learns better. A review of several studies says that welcoming classrooms improve attention, memory and emotion control, boost confidence and reduce conflicts. The aim was to explain what inclusion means, why respecting differences matters, and to describe activities that involve the whole group: picture boards that display the routine, learning centers, peer support, group games, sensory corners and technology that helps communication. The findings reveal that these actions enhance thinking, social interaction, feelings, movement and language for all children while bringing families closer to the school. We conclude that good teacher training, adapted spaces and suitable materials make the right to inclusion real and prepare future adults who are more empathetic and cooperative.

Keywords: Inclusion; Diversity; Early Childhood Education; Teaching Practices; Child Development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um tempo essencial na vida da criança. Nesse período ela aprende a criar amizades, a ser mais independente, a falar melhor e a conviver com pessoas diferentes. A escola, portanto, não deve só ensinar conteúdos: precisa receber cada aluno como ele é, respeitando sua cultura, seu ritmo de aprendizagem, sua história e suas necessidades (BRASIL, 2017).

Falar de inclusão e diversidade na Educação Infantil quer dizer garantir que todas as crianças participem da rotina escolar com respeito, cuidado e chances iguais. Cada uma chega com vivências próprias, jeito diferente de aprender e realidades familiares, sociais, culturais, físicas, emocionais e cognitivas variadas. Por isso, a escola precisa estar pronta para receber essa pluralidade, oferecendo um espaço seguro, acolhedor e participativo (UNESCO, 2020).

Incluir não é só ter na sala crianças com deficiência. Também significa respeitar diferenças de gênero, cor, cultura, religião, renda, maneiras de falar, de agir e ritmos de aprender. Assim, a inclusão precisa acontecer todos os dias, com planejamento, atenção dos professores e participação de toda a comunidade escolar (UNESCO, 2020).

A relevância deste estudo está na necessidade de compreender como a Educação Infantil pode contribuir para a formação de crianças mais respeitosas, solidárias e conscientes das diferenças. Quando a diversidade é trabalhada desde os primeiros anos de vida, a criança aprende a conviver melhor com o outro, desenvolve empatia e passa a reconhecer que todas as pessoas devem ser tratadas com dignidade. Assim, a escola infantil tem um papel essencial na construção de uma sociedade mais justa e menos excludente.

Mesmo com leis e políticas que apoiam a inclusão, muitas escolas ainda encontram dificuldade para colocá-la no dia a dia. Faltam cursos para os profissionais, materiais adaptados, apoio às famílias e maneiras de ajustar as atividades para cada criança. Diante disso, surge a pergunta: como a Educação

Infantil pode criar práticas inclusivas que respeitem a diversidade e ajudem todas as crianças a se desenvolver?

Este artigo tem como meta principal mostrar por que inclusão e diversidade são importantes na Educação Infantil e como elas favorecem o desenvolvimento completo das crianças. Também procura explicar de forma clara o que é inclusão nessa etapa, evidenciar a relevância de respeitar as diferenças no dia a dia da escola e apresentar práticas e atividades que garantam a participação de todas as crianças nas aulas.

Este estudo será feito através da pesquisa bibliográfica, baseando-se em livros, artigos, documentos oficiais e leis sobre inclusão, diversidade e Educação Infantil. Ler e analisar esses materiais ajuda a entender o que diferentes autores e normas dizem sobre o tema e amplia nossa visão sobre como aplicar práticas inclusivas na rotina da escola.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO E DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão e a diversidade na Educação Infantil apoiam o crescimento saudável do cérebro, que nos primeiros cinco anos cria conexões muito rápidas. Estudos mostram que ambientes acolhedores, com interações positivas e materiais adaptados, fortalecem redes neurais ligadas à atenção, à memória e ao controle das emoções, o que favorece a aprendizagem em fases posteriores (SHONKOFF, 2016).

Quando cada criança se sente vista e respeitada, sua autoestima aumenta. Ela percebe que suas origens, seu corpo e seu jeito de aprender têm valor. Essa confiança leva o aluno a participar mais das atividades, a fazer perguntas e a persistir diante de desafios, habilidades que fazem diferença por toda a vida escolar (UNICEF, 2022).

Interagir com colegas diferentes apoia o desenvolvimento social e emocional. Nas brincadeiras cooperativas, as crianças praticam empatia, revezamento da fala e solução pacífica de conflitos. Pesquisas apontam que turmas diversas apresentam menos ocorrências de agressão e mais atitudes de ajuda mútua, criando um clima de sala mais calmo e produtivo (SILVA; PEREIRA, 2021).

A variedade de experiências também estimula o raciocínio. Quando o professor traz exemplos de várias culturas, adapta jogos para diferentes estilos de aprendizagem e usa recursos visuais e sonoros, ativa múltiplas vias de processamento no cérebro. Isso amplia o vocabulário, a lógica matemática e a criatividade, preparando as crianças para conteúdos mais complexos nos anos seguintes (BANKS, 2019).

Valorizar línguas e culturas familiares amplia o interesse pela comunicação. Quando poemas, cantigas e histórias de diferentes grupos aparecem na rotina, os estudantes comparam sons, estruturas e significados, o que fortalece a consciência fonológica e a curiosidade por outros idiomas. Essa base facilita a leitura e a escrita, além de incentivar o respeito a outros modos de falar (LOPES; GARCIA, 2023).

A participação plena exige que todas as crianças se movimentem e explorem o espaço. Atividades que combinam dança, percursos motores e jogos de equilíbrio trazem ganhos de coordenação, força e

percepção corporal. Crianças com deficiência motora ou sensorial se beneficiam de adaptações simples, como planos inclinados suaves ou pistas táteis, garantindo oportunidades iguais de desenvolver habilidades físicas (CARVALHO et al., 2023).

Os benefícios não ficam só na infância. Pesquisas de acompanhamento indicam que adultos que frequentaram escolas inclusivas apresentam maior tolerância às diferenças, engajamento cívico e habilidades de trabalho em equipe. Esses resultados sociais reduzem preconceitos e favorecem comunidades mais justas e colaborativas (Amorim et al., 2024).

O CONCEITO DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O conceito de inclusão na Educação Infantil defende que todas as crianças, com ou sem deficiência, de qualquer cultura ou condição social, participem juntas das experiências de aprender e brincar. Isso exige olhar para cada necessidade, adaptar móveis, materiais e rotinas e valorizar as diferenças como fonte de novas descobertas (BRASIL, 2017; UNESCO, 2020).

Pesquisadores brasileiros lembram que integrar não é o mesmo que incluir. Na integração a criança até entra na sala, mas fica na margem das atividades; já na inclusão a proposta muda para que ela realmente interaja, usando apoios como jogos cooperativos, dupla de colegas e ajustes simples no currículo (MANTOAN, 2017; SASSAKI, 2018; OLIVEIRA et al., 2019).

A primeira infância é fase delicada para o desenvolvimento do cérebro, das emoções e da sociabilidade. Estudos mostram que vivências seguras e afetivas fortalecem circuitos ligados à atenção, memória e controle dos sentimentos, enquanto ambientes excludentes criam fragilidades que atrapalham o aprendizado ao longo da vida (SHONKOFF, 2016; UNICEF, 2022).

Turmas inclusivas trazem ganhos para todo o grupo. Convivendo com colegas diferentes, as crianças aprendem a cooperar, desenvolvem empatia e melhoram o desempenho em leitura e matemática. Professoras relatam que planejar atividades variadas estimula criatividade e torna a aula mais envolvente para todos (OLIVEIRA et al., 2019; SILVA; SANTOS, 2021).

A inclusão também reconhece identidades culturais, de gênero e de língua. Programas que acolhem a fala da família, celebram festas locais e enfrentam o preconceito racial aumentam o sentimento de pertencimento das crianças e fortalecem a parceria com a comunidade (UNESCO, 2020; UNICEF, 2022; LOPES; GARCIA, 2023).

No Brasil, normas como a Base Nacional Comum Curricular orientam redes a investir em formação docente, acessibilidade e materiais adequados. Novas resoluções do Conselho Nacional de Educação reforçam que cada município precisa ter metas claras, orçamento e avaliação contínua para tirar a inclusão do papel (BRASIL, 2017; CNE, 2020; LIMA et al., 2024).

Falar de inclusão na Educação Infantil significa assumir um compromisso ético e legal de remover barreiras e enxergar a diversidade como uma riqueza para toda a turma. Isso envolve adaptar espaços, materiais e métodos de ensino para que cada criança participe de forma ativa e significativa. Quando a escola flexibiliza o currículo, oferece recursos acessíveis, forma seus professores para lidar com

diferentes ritmos de aprendizagem e mantém diálogo constante com as famílias, cria um ambiente onde todas as vozes são ouvidas. Nessas condições, as crianças aprendem mais, desenvolvem empatia desde cedo e constroem relações baseadas em respeito mútuo e cooperação, valores que levam para a vida fora da escola (UNESCO, 2020; MANTOAN, 2017).

A IMPORTÂNCIA DO RESPEITO À DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Respeitar a diversidade na escola é aceitar cada aluno como ele é, com suas diferenças de cultura, gênero, cor, religião, língua, corpo e jeito de aprender. Quando a criança percebe que sua identidade é valorizada, ela ganha confiança, participa mais das atividades e cria laços de amizade com colegas que pensam diferente, deixando a sala de aula mais ativa e criativa (UNESCO, 2020).

O respeito à diversidade também melhora o clima de convivência e reduz conflitos. Pesquisas mostram que turmas que discutem igualdade e aprendem a resolver problemas em grupo registram menos casos de bullying e agressões verbais, o que favorece a atenção nas tarefas e a aprendizagem de longo prazo (SILVA; PEREIRA, 2021). Esse ambiente pacífico ajuda a criança a se concentrar no que realmente importa: explorar, perguntar e descobrir.

Do ponto de vista acadêmico, escolas que usam exemplos, livros e brinquedos representativos mostrando famílias diferentes, culturas variadas e pessoas com deficiência ampliam o repertório dos estudantes, ligam o conteúdo às vivências deles e tornam cada matéria mais atraente. Estudos apontam que turmas que se veem refletidas nos materiais didáticos apresentam avanço em leitura e matemática porque sentem que o conhecimento dialoga com suas realidades (BANKS, 2019).

O respeito à diversidade também é importante para prevenir preconceitos que se formam cedo. Pesquisas de psicologia social indicam que crianças de quatro a cinco anos já notam diferenças de cor de pele e classe social, e podem repetir estereótipos que ouvem em casa ou na mídia. A escola tem a oportunidade de oferecer novas narrativas, mostrando que diferenças não determinam valor ou capacidade, e ensinando empatia por meio de histórias, jogos cooperativos e debates guiados (ROSA, 2020).

Para que esse trabalho funcione, a formação contínua dos professores é essencial. Educadores que participam de cursos sobre educação antirracista, inclusão de alunos com deficiência e práticas de mediação cultural sentem-se mais confiantes para adaptar atividades, usar linguagem respeitosa e intervir quando surgem piadas ofensivas. Redes que investem nesse tipo de formação relatam queda em afastamentos disciplinares e melhoria no engajamento das famílias (AMORIM et al., 2024).

O respeito à diversidade também fortalece a ponte escola-família. Quando a gestão convida pais e responsáveis para compartilhar costumes, comidas e músicas em eventos ou projetos, a comunidade percebe que seus saberes contam, o que aumenta a frequência às reuniões e o apoio às tarefas de casa. Esse diálogo gera estratégias simples, como traduzir bilhetes para a língua materna das famílias imigrantes ou adaptar horários de atendimento, que evitam exclusão e incentiva a participação (LOPES; GARCIA, 2023).

Valorizar a diversidade ajuda as crianças a se preparar para um mundo com muitas diferenças, onde cooperação e respeito contam cada vez mais. Quando a escola cultiva esses valores desde a Educação Infantil, forma pessoas que percebem injustiças, defendem direitos e buscam soluções em conjunto, tornando a comunidade mais justa e acolhedora (UNICEF, 2021).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVOREÇAM A PARTICIPAÇÃO DE TODAS AS CRIANÇAS NAS ATIVIDADES ESCOLARES

Promover a participação de todas as crianças começa com o Desenho Universal para a Aprendizagem, que sugere preparar o espaço e as atividades antes de pensar em adaptações pontuais. Ao variar meios de representação, ação e engajamento, por exemplo, unir histórias contadas, músicas, objetos reais e aplicativos de desenho o professor cria vários caminhos para que cada aluno compreenda, se expresse e se mantenha motivado (CAST, 2018).

Rotinas visuais também fazem muita diferença, pois reduzem a ansiedade e dão autonomia. Cartazes com fotos ou pictogramas que mostram a ordem das tarefas, relógios coloridos para marcar tempo de cada estação e setas no chão indicando circulação ajudam a criança a prever o que vai acontecer e a trocar de atividade sem depender sempre do adulto (ÁLVAREZ et al., 2019).

Organizar a sala em centros de aprendizagem é outra prática que favorece a participação. Em vez de uma única proposta para todos, a professora prepara cantos de construção, leitura, arte e ciência, cada qual com desafios graduados. As crianças rodam pelos centros em pequenos grupos, recebendo instruções simples em cartões ou tablets, o que permite ritmos diferentes de trabalho sem sobrecarregar o professor (MORAIS; SOUZA, 2021).

A parceria entre colegas também conta muito. Programas de tutoria entre pares mostram que crianças um pouco mais velhas ou com mais domínio em certa habilidade podem apoiar quem tem dificuldades, lendo enunciados, lembrando regras e comemorando conquistas. Esse modelo desenvolve empatia e reforça o aprendizado de ambos os lados (ROCHA; LIMA, 2022).

Jogos cooperativos e rodas de conversa diárias fortalecem o sentido de grupo. Brincadeiras em que todos vencem juntos, como construir uma torre coletiva ou completar um percurso de obstáculos compartilhado, ensinam negociação, escuta e respeito às diferenças de capacidade motora ou de comunicação (BENTO; MAGALHÃES, 2020).

Outra prática é criar cantos sensoriais, com almofadas, fones abafadores de ruído, objetos de textura variada e luz suave, para quem precisa de pausa ou regulação. Pequenos intervalos de movimento pular corda, esticar elástico, dançar ao som favorito da turma melhoram atenção e reduzem comportamentos de fuga (CARVALHO et al., 2023).

Recursos de tecnologia assistiva, desde ponteiras de borracha e pranchas de comunicação até tablets com aplicativos de voz sintética, ampliam formas de expressão. Estudos mostram que o uso desses dispositivos em conjunto com mediação humana aumenta a participação e o número de interações por minuto, sem isolar a criança dos colegas (SILVA; PEREIRA, 2018).

Assim, observar e registrar o progresso de cada aluno com fotos, relatos e portfólios digitais, compartilhados com as famílias, cria um ciclo de feedback positivo. Quando os responsáveis veem evidências dos avanços, tendem a reforçar as atividades em casa e a sugerir ajustes, fortalecendo a parceria escola-família e assegurando que nenhuma criança fique invisível no processo de aprender (UNICEF, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma experiência de inclusão na Educação Infantil mostra que, quando a escola abraça as diferenças, todo mundo sai ganhando. O professor pode planejar várias atividades sobre o mesmo tema como rodas de conversa, jogos de encaixe, músicas e pinturas para que cada criança escolha a forma que mais ajuda a entender o conteúdo. Materiais simples, como livros com figuras grandes, lápis de cor mais grossos e rampas no lugar de degraus, tornam a sala acessível para todos. Pois conversar com as famílias sobre o que as crianças gostam de fazer em casa e como aprendem melhor ajuda a criar um ambiente de confiança. Quando cada aluno encontra seu próprio jeito de aprender e brincar, ele se sente seguro, faz mais perguntas, melhora o vocabulário, treina o raciocínio lógico e cria laços fortes de amizade com os colegas. Dessa forma, a turma inteira cresce em conhecimento, respeito e cooperação.

Os dados indicam que salas heterogêneas apresentam menos conflitos e mais cooperação. As crianças aprendem cedo a ouvir outros pontos de vista, negociar regras e oferecer ajuda. Tais habilidades sociais, unidas ao avanço cognitivo e motor, formam a base para trajetórias escolares mais estáveis e para a construção de cidadãos que respeitam a diversidade.

Mesmo com leis e pesquisas apontando a direção, o caminho exige investimento contínuo. Formação docente, acessibilidade física, compra de materiais adaptados e avaliação periódica dos resultados precisam fazer parte do planejamento das redes de ensino. Parcerias com universidades, centros de atendimento e organizações comunitárias ampliam recursos e trocas de saberes.

Afinal, as práticas discutidas reforçam que a inclusão não é um favor, mas um direito. Garantir que cada criança participe e aprenda de modo pleno é compromisso ético, legal e social. Ao transformar princípios em ações diárias, a escola contribui para uma sociedade que valoriza todas as pessoas desde o começo da vida escolar.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, V.; SOUZA, L.; FERREIRA, D. Formação docente para a diversidade: efeitos sobre clima escolar e engajamento familiar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, n. 83, p. 1-22, 2024.
- ÁLVAREZ, M.; PÉREZ, L.; GONZÁLEZ, R. Rotinas visuais e autonomia na pré-escola. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. e022406, 2019.
- BANKS, J. A. **Multicultural education: issues and perspectives**. 10. ed. Hoboken: Wiley, 2019.
- BENTO, R.; MAGALHÃES, L. Jogos cooperativos na educação infantil: impactos socioemocionais. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 55, p. 1-18, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

CARVALHO, A.; DIAS, F.; LEITE, S. Cantos sensoriais e regulação emocional na primeira infância. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 36, p. 1-12, 2023.

CAST (Center for Applied Special Technology). **Universal Design for Learning guidelines version 2.2**. Wakefield, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 14 jul. 2020**. Define diretrizes de qualidade e equidade na educação infantil. Brasília, 2020.

LIMA, M.; SOUZA, T.; PEREIRA, C. Políticas públicas de acessibilidade em creches municipais. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 29, p. 45-62, 2024.

LOPES, R.; GARCIA, V. Práticas culturalmente responsivas na pré-escola: estudo de caso em comunidade quilombola. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 31, p. 1-20, 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

MORAIS, A.; SOUZA, P. Centros de aprendizagem e diferenciação pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 4, p. 2683-2702, 2021.

OLIVEIRA, G.; SOUSA, P.; CARVALHO, A. Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 3, p. 415-434, 2019.

ROCHA, D.; LIMA, S. Tutoria entre pares na pré-escola: análise de intervenções de apoio à alfabetização inicial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 114, p. 423-444, 2022.

ROSA, M. Convivência ética e prevenção de preconceitos na infância. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, n. 2, p. 179-188, 2020.

SANTOS, D.; SILVA, R. Diversidade cultural e participação na educação infantil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 111, p. 768-789, 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: paradigma do século vinte e um. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2018.

SHONKOFF, J. P. **Building core capabilities for life**: the science behind the skills adults need to succeed in parenting and employment. Cambridge: Center on the Developing Child, Harvard University, 2016.

SILVA, A.; PEREIRA, J. Tecnologia assistiva e comunicação aumentativa em turmas inclusivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 2, p. 173-190, 2018.

SILVA, A.; PEREIRA, J. Educação para a paz na educação infantil: resultados de um programa de mediação de conflitos. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 31, n. 1, p. 48-58, 2021.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020**: Inclusion and education – all means all. Paris, 2020.

UNICEF. **A world ready to learn: prioritizing quality early childhood education**. New York, 2022.

UNICEF. **Guia prático de inclusão na educação infantil**. Brasília, 2021.

O USO DA TECNOLOGIA DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

THE USE OF TECHNOLOGY DURING THE LITERACY PROCESS



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

Especificamente procurou-se compreender as concepções de alfabetização e letramento das crianças dos anos iniciais e destacar os principais recursos tecnológicos que podem ser utilizados para favorecer a alfabetização e o letramento de crianças, além de identificar maneiras de inserir a tecnologia da informação e comunicação no cotidiano da escola, para alfabetização e letramento das crianças. Este trabalho teve caráter de revisão bibliográfica, para isso foi utilizado como referência as ideias de autores como: Emília Ferreiro, Nova, Magda Soares, Ana Teberosky, entre outros. O resultado deste trabalho aponta que as tecnologias são importantes na construção do processo de Alfabetização de letramento e que apesar das contribuições, é certo que somente elas não são a solução para todos os males, e nem deve ser vista dessa maneira. No papel de ferramenta de apoio, elas não devem ser consideradas como substituta a outras práticas, como o relacionamento humano dentro da sala de aula, entre professor e aluno e entre os estudantes. Isto porque todos os recursos tecnológicos dependem de mediações inteligentes e articuladas pré-estabelecidas para fornecer um ambiente de aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologia; Alfabetização; Aprendizado.

ABSTRACT

Specifically, this study sought to understand the conceptions of literacy and reading comprehension among children in the early years of schooling and to highlight the main technological resources that can be used to promote literacy and reading comprehension in children, as well as to identify ways to integrate information and communication technology into the daily life of the school for children's literacy and reading comprehension. This work was a literature review, using as a reference the ideas of authors such as: Emilia Ferreiro, Nova, Magda Soares, Ana Teberosky, among others. The result of this work indicates that technologies are important in the construction of the literacy and reading comprehension process and that, despite their contributions, they are certainly not the solution to all problems, nor should they be seen that way. As a support tool, they should not be considered a substitute for other practices, such as human interaction within the classroom, between teacher and student and among students. This is because all technological resources depend on intelligent and articulated pre-established mediations to provide a learning environment.

Keywords: Technology; Literacy; Learning.

INTRODUÇÃO

Essa revisão bibliográfica teve como objetivo geral analisar os recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação como potencializadores dos processos de alfabetização e letramento das crianças, de maneira mais significativa, e como objetivos específicos, compreender as concepções de alfabetização e letramento das crianças dos anos iniciais; destacar os principais recursos tecnológicos que podem ser utilizados para favorecer a alfabetização e o letramento de crianças e identificar maneiras de inserir a tecnologia da informação e comunicação no cotidiano da escola, para alfabetização e letramento das crianças.

Para realização do presente trabalho fez-se necessário pensar na adoção de uma metodologia que pudesse melhor subsidiar o desenvolvimento da mesma. Sendo assim optou-se pela utilização da pesquisa bibliográfica tendo em vista a possibilidade de saber qual o olhar de diferentes autores sobre a questão em estudo. E ainda pela contribuição que a abordagem qualitativa de pesquisa proporciona a interpretação dos resultados. Pesquisaram-se mais profundamente essas questões, a partir do seguinte problema: Como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) poderão promover a alfabetização e o letramento de crianças?

Dessa forma, para nortear a fundamentação buscamos dialogar com alguns teóricos que tanto auxiliaram e contribuíram para a efetivação da referida pesquisa, entre eles enfatizamos: Magda Soares (2002, 2005, 2010), Emilia Ferreiro (2002, 2005), Paulo Freire (1987), Moran (2007), Nova (2003), Perrenoud (2002), Magda Soares (2002, 2005, 2010), Ana Teberosky (1985), dentre outros.

ALFABETIZAÇÃO NA ERA DAS TECNOLOGIAS

A alfabetização é uma fase distinta na vida de uma criança, cheia de novas experiências e sensações em que ela se depara ao chegar à escola, para os que não frequentaram a Educação Infantil, é o primeiro contato com a educação formalizada. Durante muito tempo a alfabetização foi vista como a mera aquisição do código escrito, que formava alunos para as fases seguintes.

Diversos fatos de importância histórica transformaram o cenário social da vida humana no fim do segundo milênio, dentre eles a revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da comunicação e informação.

Cada vez mais tem se notado o crescente aumento da utilização das novas ferramentas tecnológicas como a TV, o vídeo, o computador e a Internet na vida social, o que tem exigido das crianças novas aprendizagens de comportamentos e raciocínios específicos. A tecnologia assumiu seu papel de vez dentro da sociedade moderna, não ficando de fora da educação.

Não se pode conceber uma educação de qualidade sem o uso das tecnologias da informação e comunicação. Pois as crianças de hoje já "nascem plugadas" no computador, e na maioria das vezes com mais habilidades no manuseio do que um adulto. Essa nova realidade da era da comunicação sugere novas formas de escrever, ler, comunicar e lidar com o conhecimento.

Com isso, o professor também precisa mudar seu perfil e sua prática para acompanhar essa nova realidade da geração digital. O docente agora necessita se tornar um pesquisador virtual.

Além do computador e internet que são tecnologia recente é interessante que a escola também tire proveito das outras que nela existe. As escolas são equipadas com televisores, antenas e videocassetes, ou DVDs, convém reconhecer que a TV está profundamente presente na maioria das salas de aula, integrando todos os processos de ensino. As mensagens transmitidas pela TV comercial alimentam as emoções e o imaginário do alunado, em todas as faixas etárias. As opções de menu preferido são formadas de novelas e seriados, reality shows, programas de auditório e desenhos e filmes.

A influência permanente e atuante desse veículo de comunicação talvez constitua, hoje, um dos componentes mais desafiantes das situações com que o professor depara nas salas de aula.

A existência de um canal público voltado para a escola fortalece seu uso com recurso pedagógico. A "TV Escola", programa nacional lançado em 1996 pelo MEC, voltado para o uso da televisão a serviço da educação, está contemplando e discutindo também caminhos para uma formação crítica dos educadores em relação à mídia televisual. Assim a TV e o vídeo são ferramentas importantes no processo de alfabetização e letramento.

As práticas pedagógicas relacionadas a alfabetização e ao letramento devem também evoluir para que sejam situados na história e possam acompanhar as mudanças de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural em uma dada sociedade. Além disso, os letramentos são transformados também pelas instituições sociais.

Neste processo, nota-se que um tipo de letramento serve como ponto de partida para o outro, ou seja, o alfabético está servindo de apoio para a aprendizagem do letramento digital:

As práticas sociais e os eventos em geral são mediados e efetivados por gêneros orais, escritos e, agora também, os digitais. Esses assumem um caráter essencial dentro das atividades específicas de letramento, já que estudar os tipos de letramento é uma parte do estudo dos gêneros de texto, para se saber como eles são produzidos, utilizados e adaptados a cada situação vivida pelo indivíduo pertencente a uma dada comunidade que está em processo constante de interação entre seus membros.

Por essa razão é que dizemos que o advento da Internet vem contribuir para o surgimento de práticas sociais e eventos de letramento inéditos, bem como deixa vir à tona gêneros textuais, até então, nunca vistos nem estudados.

Assim os educadores devem apoiar iniciativas pedagógicas inovadoras e eficazes em seus mais variados espaços educacionais para que possam encarar os desafios que estão sendo colocados atualmente: a alfabetização e o letramento das crianças assim como sua inserção no meio digital.

De acordo com SOARES (2002), o conceito de letramento digital define-se como estado ou condição que adquirem os que se adaptam da nova tecnologia digital e desempenham práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Durante o processo de alfabetização das crianças é importante que o computador seja instrumento fundamental, por fazer parte do dia a dia da maioria das crianças, mas não se pode deixar de lado o modo tradicional, como uso da letra cursiva, já que o computador não irá substituir o caderno, mas sim só complementar nesse período da criança tão importante que são as descobertas. Dessa forma a escola também deve inserir a criança na *cibercultura*.

Lévy (1999), ao considerar a *cibercultura*, faz referência a fatores na mudança atual de paradigma de conhecimento. Para o autor, as tecnologias beneficiam novas formas de acesso ao saber pela navegação, a informação, novos estilos de raciocínio e de conhecimento, como por exemplo, a simulação. Com o uso dessas ferramentas os saberes podem ser compartilhados por muitos indivíduos, para aumentar o potencial de inteligência coletiva dos seres humanos.

Ao analisar a realidade das escolas, percebe-se que os alunos são os jovens nascidos a partir dos anos 90, originados da cultura digital, considerados nativos digitais, já que nasceram no mundo dominado pelo controle remoto, mouse, internet, imersos na *cibercultura*. Para Tapscott (1999) a geração net vive rodeada pela mídia digital, na qual os usuários não são apenas plateia ou ouvintes, mas interagem com as tecnologias. Dessa forma, essas crianças são "sujeitos que interagem com o mundo a partir da mediação de tecnologias (TV, videogames e computadores) e que têm nas imagens e nos sons (cada vez mais hibridizados) a base dos processos comunicativos e cognitivos" (NOVA; ALVES, 2003, p. 121).

Em seus estudos Prensky (2001) defende que há um desalinhamento entre a forma como o velho modelo de ensino oferece conhecimento e a forma como os alunos aprendem. Atualmente, se aprende de forma hipertextual.

Para Kenski (1996) o fundamento da linguagem digital é o hipertexto, uma linguagem simples e possível para informar, comunicar, interagir, aprender e ensinar. Uma linguagem de síntese, que engloba aspectos da oralidade e da escrita em novos contextos interligados que funcionam como páginas sem numeração, rompendo com as narrativas circulares, repetidas e fragmentadas. O hipertexto pode ser considerado como uma evolução do texto linear. Toda essa nova forma de linguagem é facilitada por ser interligada ao telefone celular, computador, televisor, máquina fotográfica etc. que são utilizados para fazer circular as informações e conhecimentos. “Uma nova cultura, nova realidade, nova dinâmica de viver e novas aprendizagens que estão presentes na escola. [...], a sensação é a de que quanto mais se aprende mais há para estudar” (Kenski 1996, p.41), garantindo a mediação com os conhecimentos, configurando em um processo de interações que define as aprendizagens escolares.

Na escola, o uso da internet permite o desenvolvimento de atividades que podem colaborar para a aprendizagem tanto dos alunos como dos professores, pois possibilita a busca de informações, a interações entre pessoas, o entretenimento além de espaços abertos para a produção individual e coletiva de conteúdo. A interatividade é um fator essencial nessa nova forma de aprender e de ensinar.

O COMPUTADOR NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA

O computador, quando é utilizado como ferramenta de alfabetização e letramento, deve ser concebido como um instrumento pelo qual o aluno desenvolve alguma coisa, e a aprendizagem ocorre, pelo fato de o aluno estar executando uma tarefa por meio deste recurso.

Conforme Valente (1998, p. 12), “o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve uma tarefa por intermédio do computador”. No ponto de vista de ferramenta pedagógica, esse recurso deve ser utilizado de modo a auxiliar o professor a compreender que a educação não é somente transferência de conhecimento, mas processo de construção do mesmo.

Segundo Moraes (2006, p. 18),

(...) de uma educação voltada para a humanização, a instrumentalização e a transcendência. Uma proposta educacional centrada na pessoa, que compreenda a importância do pensar crítico e criativo, que seja capaz de integrar as colaborações das inteligências humanas e da inteligência da máquina, no entanto, o homem e/ou a mulher são capazes de transcender e criar.

É no período da alfabetização que as crianças entram em contato direto com a leitura e a escrita, realizando vezes apenas as atividades clássicas como cobrir letras pontilhadas e fazer exercício de

caligrafia. Em algumas escolas, porém estas atividades clássicas, já convivem com computadores em sala de aula e, em breve, podem ser relegadas ao passado da pedagogia infantil.

LÉVY (1998) alega que:

Já no começo do século XXI, as crianças aprenderão a ler e escrever com máquinas editoras de texto. Saberão servir-se dos computadores como ferramentas para produzir sons e imagens. Gerirão seus recursos audiovisuais com o computador, pilotarão robôs... (...) O uso dos computadores no ensino prepara mesmo para uma nova cultura informatizada. (cit. por STEMMER s/d, p. 2)

O computador é uma ferramenta é muito importante na alfabetização e letramento das crianças. Por verem o computador como um brinquedo, as crianças não têm medo de errar, ou estragar, como ocorre com adultos, talvez por isso tenham facilidade de aprenderem rapidamente. Ainda que a criança não seja alfabetizada, o uso da informática pode ser uma ferramenta importante na hora de aprender o alfabeto. Os *softwares* e sites infantis atraem a atenção das crianças por serem coloridos, musicais e interativos. Com essa ferramenta, a criança pode realizar atividades como, por exemplo, digitar, ler e corrigir as palavras. Essas atividades auxiliam na alfabetização, mas, não substituem outros recursos tradicionais, como a leitura de livros e a prática da escrita, o computador deve ser usado apenas como um complemento.

A utilização de programas e softwares, como por exemplo, os editores de texto no processo de ensino da leitura e da escrita é importante. No entanto, não é possível crer que seja o suficiente para proclamar uma nova forma de aprender ou de alfabetizar, apenas pelo fato de utilizar o computador para o ensino.

No início do uso educacional de computadores, o *software* educativo era escasso. Atualmente existe uma grande facilidade de se encontrar softwares educativos disponíveis no mercado.

Para STEMMER (s/d, p. 2):

O uso do computador torna-se, a cada dia, mais popular na educação escolar. Envolto no discurso do moderno, da atualidade e do imprescindível, apregoa-se a informática nas escolas como mais uma mercadoria necessária posta à venda. Estampada como um chamariz para pais desejosos de oferecerem a melhor educação para seus filhos, lá está o uso do computador, os laboratórios de informática, etc.

Para um bom uso do computador, o educador deve saber escolher o software adequado para sua clientela, que deve ser usado fruto de um planejamento.

Os softwares educativos destinados à alfabetização, em sua maioria são formados por exercícios desenvolvidos basicamente em três etapas, de acordo com STEMMER (s/d, p. 4):

apresentação do alfabeto, apresentação gradativa de palavras com destaque ao som inicial, intermediário ou final de cada palavra e a associação de sons consonantais e sons vocálicos, formando palavras simples, de uma ou duas sílabas e, dependendo do grau de dificuldade escolhido no programa, torna - o mais complexo.

O uso adequado do computador como ferramenta educacional tem se mostrado útil e vantajoso no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, é importante lembrar que o software educativo não deve ser tomado como algo que independe da orientação do professor, dentro de uma situação educacional propícia.

O PROFESSOR ALFABETIZADOR E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Atualmente, o professor deve estar sempre em busca de novos modelos e diferentes formatos que possam despertar o interesse de seu aluno. Segundo com Moran (2007), “Educar numa sociedade em mudanças rápidas e profundas nos obriga a reaprender a ensinar e a aprender[...]” e a escola não pode ficar isolada da realidade que a cerca. É preciso que ela repense a prática pedagógica e os currículos escolares, incorporando as Tecnologias da Informação e da Comunicação em suas rotinas escolares. Para isso, é importante que os educadores sejam preparados para essas mudanças e que possam assumir uma postura aberta e flexível, abusando da ousadia e da criatividade.

Na atual sociedade da informação e comunicação são muitos os desafios enfrentados por professores para se transformarem em profissionais da modernidade, pois é preciso estar sempre estudando e trocando experiências com outros colegas, buscando o desenvolvimento das competências que deve ter o educador da atualidade.

De acordo com Soares, “[...] toda relação comunicativa pode transformar-se numa relação educativa e toda ação educativa deveria transformar-se em ação comunicativa”. O educador deve assumir uma atitude de articulador do conhecimento e estabelecer uma relação de parcerias com seus alunos para que estes se tornem astros do processo de ensino e aprendizagem.

As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação já fazem parte da realidade de muitas escolas e aos poucos, estão sendo proporcionadas formações aos professores para a utilização dessas ferramentas na sua prática pedagógica. De acordo com Papert (1994: 70), “Muito mais do que 'treinamento', é necessário que os professores desenvolvam a habilidade de beneficiarem-se da presença dos computadores e de levarem este benefício para seus alunos”. Ao fazer o uso do computador como ferramenta educacional, o professor precisa experimentar as ações, prestando atenção as dificuldades apresentadas por cada aluno frente à máquina, interferido e auxiliando-o para a superação das dificuldades. Para tanto, o professor alfabetizador necessita de uma formação que o habilite para o desempenho de atividades que contribuam para a construção do conhecimento.

O uso do computador como recurso didático pode e deve criar situações de conflito que levem tanto o aluno como o professor a refletir sobre as práticas pedagógicas.

A principal ferramenta de trabalho do professor é a sua pessoa, sua cultura, a relação que instaura com os alunos, individual ou coletivamente. Mesmo que a formação esteja centrada nos saberes, na didática, na gestão de classe e nas tecnologias; não. Se deve esquecer da pessoa do professor. (PERRENOUD, 2002, p.49).

A linguagem destas novas tecnologias, repleta de imagens, movimentos e sons atrai, sobretudo, crianças e jovens que dominam com facilidade as novas tecnologias, sem a necessidade de manuais e treinamentos.

Quando essa realidade invadir o mundo da educação, que até o momento ainda é em grande parte, monótono e repetitivo, acontecerá a revolução educacional, despertará o interesse dos aprendizes e transformará a aprendizagem em algo prazeroso, significativo e, quando realizada por meio de projetos colaborativos, com a parceria entre alunos e professores, será capaz de provocar uma mudança significativa, formando cidadãos ativos, críticos e criativos para um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Até o momento, essas novas propostas de ensino estão recebendo uma resposta muito tímida da escola pela falta de uma política institucional mais ousada, corajosa e incentivadora para as mudanças. Precisamos aprender a ensinar para, com muita convicção e segurança, aos poucos, mas com firmeza e determinação, irmos sinalizando as mudanças por meio de ações pedagógicas inovadoras que irão conquistando mais adeptos e seguidores e, para isso, é importante a conquista de parcerias com projetos interdisciplinares e colaborativos.

Sabemos que não é possível simplesmente ignorar as tecnologias, pois uma coisa é fato, elas estão presentes em todas as áreas e se expandem numa velocidade cada vez maior.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) sozinhas não são capazes de mudar a comunicação na aprendizagem, mas potencializam aspectos importantes que facilitam a prática pedagógica. Dentre os aspectos positivos do uso das TIC estão a formação de um processo de ensino e aprendizagem iterativo, colaborativo, que não possui centros fixos, já que ora exige do professor, ora do aluno, ora do material didático; neste processo alunos e professores assumem novos papéis; novos espaços de ensino e aprendizagem são criados; a disponibilidade de grande quantidade de informações; o desenvolvimento da habilidade e o hábitos de pesquisar informação e documentos para que a aprendizagem não seja limitada a um local ou a escola.

Muitos professores já trabalham com as TIC com a intenção de mediar a ligação dos conhecimentos escolares com o mundo da cibercultura. Utilizam-se destes recursos para tornar as aulas mais atraentes, desenvolver a criatividade dos alunos, proporcionar a interação com o outro e com o mundo e adequar a escola a novos tempos e as novas formas de aprender. Mas, ainda há muitos professores que não percebem o potencial que as TIC fomentam para planejar e desenvolver as aulas, especialmente na alfabetização e letramento das crianças. Isso ocorre devido a formação inicial que não contemplou estas tecnologias, além das condições da escola e a falta de habilidade para lidar com as

TIC, condições que indicam a necessidade de apoio da gestão e colegas da escola, de análise e reflexão sobre o processo formativo e pedagógico, bem como sobre a possibilidade de avançar na construção de nova base de conhecimento para a docência.

Assim, o constante avanço da tecnologia, juntou-se com os meios de comunicação:

(...) de massa, encontra-se multiplicado atualmente pelo desenvolvimento da informática e das redes de comunicação. Em contrapartida, diante da proliferação das fontes de informação e de conhecimento, o educador reafirma mais do que nunca seu papel insubstituível: não mais de acumular conhecimentos - que se pode encontrar em outro lugar - mas de se servir dos conhecimentos para construir uma certa representação do mundo. Representação essa não mais "objetiva" como se acreditou por muito tempo, mas "relativa", permitindo a adaptação a diferentes situações. (SOARES, s/d)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) recomenda uma prática educacional adequada à realidade do mundo, ao mercado de trabalho e à integração do conhecimento. Pode-se, então, entender que o uso efetivo das TIC na escola é uma condição essencial para inserção mais completa do cidadão nesta sociedade de base tecnológica. A sociedade precisa de pessoas que pesquisem, que questionem, que saibam realizar suas atividades de forma autônoma, que tenham iniciativa, que sejam capazes de resolver problemas. A utilização das tecnologias, na alfabetização e letramento das crianças é fundamental para a o convívio no mundo atual.

Um dos pontos a favor do uso das tecnologias na alfabetização que deve ser bem explorada é que: os alunos têm disposição e interesse por projetos e atividades que utilizem recursos tecnológicos. O ato de gostar equivale ao ato de querer conhecer, ou seja, temos mais chance de explorar a aprendizagem do aluno quando propomos atividades que têm significado para ele.

Ao elaborar uma proposta pedagógica eficiente para a utilização das tecnologias na escola, tão importante quanto a riqueza e o encanto das possibilidades oferecidas por determinado equipamento ou site educacional, é a elaboração de um planejamento adequado para a utilização dos recursos tecnológicos e para a obtenção de resultados. Por mais que seja rico em animações, vídeos e conteúdo um aplicativo não produzirá resultado algum se não for trabalhado de forma a contribuir para a aprendizagem do aluno. Uma das limitações de seu uso é que o professor parece dispor de pouco tempo para planejar, estudar e avaliar seu próprio trabalho. Pois, diferente dos alunos, os educadores de hoje não nasceram nem se formaram numa realidade de tamanha evolução da tecnologia e dos processos de interatividade. Os alunos estão prontos para a multimídia, os professores, em geral, não.

Os desafios para realização de um trabalho eficiente em relação ao uso das tecnologias da informação e comunicação na alfabetização e letramento das crianças são enormes, mas na mesma proporção, a utilização adequada das tecnologias representam uma oportunidade ímpar de alfabetizar e "letrar" as crianças com eficiência, além de inserir a escola como uma instituição voltada para a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de habilidades que se tornem competências nos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, a educação vem passando por mudanças profundas, as barreiras temporais estão sendo rompidas. Gestores, professores e alunos, são desafiados a encontrar novos modelos, novas formas de ensinar, enfim, novas práticas pedagógicas para novas situações. Assim, nos capítulos anteriores refletiu-se sobre as mudanças ocorridas no processo de alfabetização e letramento e como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) poderão auxiliar ao professor nesta tarefa.

Hoje em dia, ensinar e aprender não se restringe ao trabalho dentro da sala de aula. Implica modificar o que se faz dentro e fora dela, presencial ou virtualmente, organizando ações de pesquisa e de comunicação que possibilitem continuar aprendendo por meio das imagens da TV e do Vídeo, em ambientes virtuais, navegando em sites na Internet, pesquisando textos, jogando, recebendo e enviando novas mensagens nas redes sociais, colaborando no desenvolvimento, na reformulação e na disseminação da aprendizagem e na construção de novos conhecimentos.

Assim, a escola não pode deixar de se adaptar a esta nova realidade, em que as tecnologias fazem parte da vida de todos, para inserir desde cedo estas novas ferramentas no processo de alfabetização e letramento das crianças.

Com a inserção das TICs, a escola passa a ser como um local de produção de conhecimento e, portanto, de cultura; em que o professor, frente ao fato do cotidiano dos alunos, passa a fazer parte do mundo deles marcado pelos meios de comunicação e informação desde muito cedo, recorre ao processo dialógico para a conscientização no processo de leitura da realidade e apropriação das linguagens tecnológicas e culturais. Além disso, as tecnologias presentes no processo de alfabetização e letramento possibilita que esse profissional passe a considerar a importância do lazer, do prazer e envolvimento emocional existentes no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o dinâmico e interessante as crianças.

Quando se ensina utilizando as Novas Tecnologias, o professor assume papel diferente do convencional, já que ele é o coordenador do processo e o responsável na sala de aula. Sua primeira tarefa é sensibilizar os alunos, motivá-los, mostrando entusiasmo. Neste processo, é importante que o professor fique atento ao ritmo de cada aluno. O professor não pode impor, ele deve acompanhar, sugerir, incentivar, questionar e aprender junto ao aluno.

Apesar de todas essas contribuições, é certo que somente as tecnologias, não são a solução para todos os males, nem deve ser vista dessa maneira. No papel de ferramenta de apoio, elas não devem ser consideradas como substituta a outras práticas, como o relacionamento humano dentro da sala de aula, entre professor e aluno e entre os estudantes. Isto porque todos os recursos tecnológicos dependem de mediações inteligentes e articuladas pré-estabelecidas para fornecer um ambiente de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos: **Passo a passo do processo de implantação**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2007.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: parâmetro curricular nacional de língua portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1996.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10ª edição, São Paulo: Scipione, 2002.
- FERREIRO, Emília. Alfabetização, letramento e construção de unidades linguísticas. In: **Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida**, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 2005.
- FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo. Cortez, 2002.
- _____; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 20ª ed., São Paulo: Cortez, 1987.
- KENSKI, Vani Moreira. “O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In:” VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: O ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.
- LA TAILLE, Yves – **Ensaio sobre o Computador na Educação**. São Paulo, Iglu, 1990.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARANHÃO, Diva. **Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2007.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 12 ed. São Paulo: Papirus. 2006.
- MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. p. 73-86. Papirus, 2007.
- _____. **Desafios da Televisão e do Vídeo à Escola**. Texto de apoio ao programa salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje – 25/06/2002. Fórum Temático.
- _____. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.
- NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Estação online: a “ciberescrita”, as imagens e a EAD. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.
- PAPERT, S. **A máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

- PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais Imigrantes Digitais**, 2001. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/55575941/Nativos-Digitais-Imigrantes-Digitais-Prensky>.
- RODRIGUES, Nelson. **Da mistificação da escola a escola necessária**. 11ª ed. São Paulo. Cortez, 2003.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Tradução de Enarni F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.
- _____. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- TAPSCOTT, Don. **Geração Digital: A Crescente e Irreversível Ascensão da Geração Net**. São Paulo: Makron Books, 1999.
- TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. Tradução de Claudia Schilling, 3ª ed., 6ª impressão, São Paulo: Ática, 1985.
- VALENTE, José Armando. **Logo: conceitos, aplicações e projetos**. São Paulo: Ed. McGraw-Hill. 1998.

A PEDAGOGIA DO AFETO NO COTIDIANO ESCOLAR: TECENDO RELAÇÕES ENTRE COGNIÇÃO, SUBJETIVIDADE E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA



THE PEDAGOGY OF AFFECTION IN EVERYDAY SCHOOL LIFE: WEAVING CONNECTIONS BETWEEN COGNITION, SUBJECTIVITY, AND THE CONSTRUCTION OF A DEMOCRATIC SCHOOL

NIVALDA ALVES GUEDES

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo (2014); Especialista em Letramento e Alfabetização pela Faculdade FMU (2021); Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo analisa a relevância da pedagogia do afeto como elemento estruturante do cotidiano escolar e sua indissociabilidade do desenvolvimento cognitivo. Fundamentado nas teorias de Henri Wallon, Lev Vygotsky e Jean Piaget, o estudo discute como as relações interpessoais pautadas no acolhimento, na escuta ativa e na empatia transformam o ambiente de aprendizagem, superando modelos burocráticos e tecnicistas de ensino. Por meio de uma revisão bibliográfica e de uma abordagem sociocrítica, investiga-se o papel da liderança escolar e da coordenação pedagógica na gestão de pessoas, evidenciando que a afetividade não se restringe ao plano emocional privado, mas constitui um ato ético-político de promoção da justiça social e superação das desigualdades educacionais. Conclui-se que a consolidação de uma escola efetivamente participativa e comprometida com a transformação social depende da superação da "democracia estética" em prol de uma democracia vivida na práxis pedagógica cotidiana.

Palavras-chave: Pedagogia do Afeto; Cotidiano Escolar; Relações Interpessoais; Gestão Democrática.

ABSTRACT

This article analyzes the relevance of the pedagogy of affect as a structuring element of daily school life and its inseparability from cognitive development. Based on the theories of Henri Wallon, Lev Vygotsky, and Jean Piaget, the study discusses how interpersonal relationships based on acceptance, active listening, and empathy transform the learning environment, overcoming bureaucratic and technicist teaching models. Through a literature review and a socio-critical approach, the role of school leadership and pedagogical coordination in people management is investigated, showing that affectivity is not restricted to the private emotional plane, but constitutes an ethical-political act of promoting social justice and overcoming educational inequalities. It concludes that the consolidation of a truly participatory school committed to social transformation depends on overcoming "aesthetic democracy" in favor of a democracy lived in daily pedagogical practice.

Keywords: Pedagogy of Affect; Daily School Life; Interpersonal Relationships; Democratic Management.

INTRODUÇÃO

A discussão acerca das bases que sustentam o processo de ensino-aprendizagem tem passado por profundas reformulações nas últimas décadas.

Se, historicamente, a instituição escolar priorizou o desenvolvimento técnico-cognitivo, pautando-se em modelos cartesianos e homogeneizantes que fragmentavam o sujeito entre o pensar e o sentir, a contemporaneidade exige a superação dessa dicotomia.

É nesse horizonte de resignificação da práxis educativa que a Pedagogia do Afeto emerge não como um apêndice sentimental, mas como um paradigma científico, ético e político indispensável para a compreensão do cotidiano escolar.

Investigar a afetividade no ambiente educativo pressupõe compreender o ser humano na sua totalidade. Longe de significar a perda da exigência intelectual ou o esvaziamento dos conteúdos curriculares, o afeto deve ser entendido como a energia que mobiliza a cognição, o elemento de mediação que transforma o espaço físico da escola em um território de vivência coletiva e de desenvolvimento da subjetividade.

No entanto, o desafio de implementar essa perspectiva esbarra em estruturas escolares frequentemente enrijecidas por lógicas gerencialistas e burocráticas.

Muitas vezes, a gestão democrática e a valorização das relações interpessoais permanecem restritas ao plano formal — configurando o que se denomina "democracia estética" —, sem pulsar nas interações diárias entre os diferentes segmentos da comunidade escolar.

Diante desse cenário, este artigo busca responder à seguinte problemática: De que maneira a articulação entre a pedagogia do afeto, a liderança distributiva e a gestão de pessoas podem contribuir para a construção de um cotidiano escolar efetivamente participativo e comprometido com a transformação social?

Para responder a essa questão, estruturou-se uma reflexão teórica em três momentos centrais:

primeiramente, o resgate das bases psicogenéticas da afetividade na constituição do sujeito; em seguida, a análise dos impactos do clima escolar e das relações interpessoais no processo de ensino-aprendizagem; e, por fim, o papel da liderança e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como integradores dessa práxis humanizada.

DESENVOLVIMENTO

Para que a pedagogia do afeto seja compreendida em sua densidade científica, é imperativo recorrer aos teóricos da psicologia do desenvolvimento que demonstraram a indissociabilidade entre os domínios afetivo, cognitivo e motor. Entre eles, Henri Wallon (1879-1962) destaca-se como o pensador que situou a afetividade no centro da psicogênese humana.

Para Wallon, a evolução da criança ocorre por meio de uma integração contínua entre a inteligência e a emoção. O autor argumenta que a afetividade é cronologicamente anterior à inteligência: o bebê comunica-se com o mundo através de reações emocionais e tônicas muito antes de dominar a linguagem verbal ou o pensamento conceitual.

À medida que o sujeito se desenvolve, a afetividade não desaparece, mas alterna a dominância com a cognição em cada estágio de desenvolvimento.

No cotidiano escolar, isso significa que o ambiente e a qualidade das interações geram respostas biológicas e psíquicas imediatas. Um ambiente hostil provoca tensões que paralisam a atividade intelectual, enquanto um ambiente acolhedor atua como um facilitador das conexões sinápticas e da plasticidade cerebral.

Sob outra perspectiva, Lev Vygotsky (1896-1934) e a teoria histórico-cultural complementam essa visão ao enfatizarem a natureza social do aprendizado. Vygotsky postula que as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no desenvolvimento cultural da criança: primeiro no plano interpsicológico (entre pessoas) e, depois, no plano intrapsicológico (no interior da criança).



Fonte: <https://www.sistemagalileu.com.br/afetividade-emocao-que-impulsiona-a-aprendizagem-e-nutre-o-conhecimento/> . Acesso em: 10 mai. 2026.

Nessa transição, a mediação do outro é carregada de significados afetivos. O professor não é apenas um transmissor de dados neutros; ele é um mediador afetivo do conhecimento. A linguagem, os gestos, o tom de voz e o olhar do educador transmitem ao aluno o valor social daquele saber.

Portanto, o interesse pelos conteúdos curriculares não é um dado biológico ou uma responsabilidade exclusiva do estudante, mas uma construção social que depende do vínculo estabelecido entre quem ensina e quem aprende.

Por sua vez, Jean Piaget (1896-1980), comumente associado ao estudo do desenvolvimento cognitivo puro, foi enfático ao afirmar que a afetividade e a inteligência são as duas faces da mesma moeda.



Fonte: <https://jornaldaregiao.com/pedagogia-dos-pontos-fortes-por-celso-frauches/>. Acesso em: 10 mai. 2026.

Para Piaget, a afetividade é o motor da ação; ela fornece a energia necessária para o funcionamento intelectual, determinando as escolhas, o interesse e a seleção dos objetos de conhecimento, enquanto a cognição fornece as estruturas (os esquemas) para que a ação se realize.

Sem o combustível da afetividade — traduzido pelo interesse, pela curiosidade e pelo desejo —, o processo de equilibração majorante, essencial para a construção do conhecimento, não se inicia.

Ao articular esses três autores, a pedagogia do afeto descola-se de uma visão puramente romântica ou permissiva. Ela se consolida como a compreensão de que o ato de aprender é indissociável das condições afetivas em que ocorre, exigindo intencionalidade pedagógica e sensibilidade institucional.

Transpondo essas bases teóricas para a realidade prática das instituições de ensino, observa-se que o cotidiano escolar é um emaranhado complexo de relações interpessoais. Professores, alunos, gestores, funcionários de apoio e famílias interagem continuamente, criando uma atmosfera psicossocial que a literatura especializada denomina clima escolar.

O clima escolar pode ser definido como a percepção coletiva que a comunidade possui sobre as regras, as relações, a segurança e a organização do trabalho na escola.

Quando a gestão adota uma postura autocrática, centralizadora ou puramente burocrática — focada apenas no cumprimento de metas formais e no controle de comportamentos —, as relações interpessoais tendem a se deteriorar. Instala-se um clima de desconfiança, silenciamento e medo. Os professores sentem-se desvalorizados e exauridos; os funcionários de apoio são invisibilizados; e os alunos passam a enxergar a escola como um espaço de punição ou de tédio.

Esse adoecimento das relações interpessoais impacta diretamente o processo de ensino-aprendizagem. A neuroeducação contemporânea demonstra que o estresse crônico decorrente de um ambiente escolar tóxico eleva os níveis de cortisol no organismo, afetando áreas cerebrais estratégicas para a aprendizagem, como o hipocampo e o córtex pré-frontal, responsáveis pela memória de trabalho e pelas funções executivas.

Um aluno imerso em um ambiente onde se sente ameaçado ou humilhado não desenvolve a segurança psicológica necessária para arriscar, errar e construir novos saberes. O erro, em vez de ser um indicador diagnóstico para o replanejamento pedagógico, passa a ser uma fonte de punição social.

Inversamente, quando a pedagogia do afeto orienta a gestão de pessoas, o clima escolar se transforma. A valorização profissional, o feedback construtivo, a escuta ativa e o acolhimento das singularidades passam a balizar as interações. O estabelecimento de vínculos de confiança mútua permite a emergência da motivação intrínseca. O professor, sentindo-se respaldado e respeitado em sua subjetividade pela coordenação e pela direção, replica esse modelo de cuidado e escuta em sua sala de aula.

Nesse ambiente emocionalmente seguro, o aluno desenvolve o sentimento de pertencimento. A distância secular entre o que a escola deseja ensinar e o que os alunos desejam aprender começa a ser mitigada, pois o currículo passa a ser mediado pelo diálogo e pela valorização do contexto de vida dos educandos.

A concretização da pedagogia do afeto no cotidiano escolar não ocorre por geração espontânea; ela requer uma arquitetura institucional que a sustente. Essa sustentação localiza-se na articulação entre a concepção de liderança adotada pela gestão e a operacionalização do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

O modelo de liderança mais adequado para dar suporte a essa perspectiva é a Liderança Democrático-Participativa ou Liderança Distribuída. Esse conceito rompe com a figura do diretor heróico ou autocrático, centralizador das decisões e das soluções. O líder distribuído compreende que a escola é uma organização complexa e humana, cujo poder deve ser socializado.

A liderança pedagógica, sob essa ótica, atua como uma curadoria de saberes e de potências. O gestor e o coordenador pedagógico tornam-se mediadores que abrem canais horizontais de comunicação, estimulando a emergência de novas lideranças entre professores, funcionários e alunos.

Essa liderança distribuída reflete-se diretamente na forma como a gestão de pessoas é praticada. Gerir pessoas na escola democrática significa reconhecer que todos os trabalhadores da

instituição — do porteiro à equipe de limpeza, da secretaria ao corpo docente — são agentes educadores que influenciam o clima e a formação dos estudantes.

A pedagogia do afeto aplicada à gestão de pessoas manifesta-se na criação de espaços coletivos de formação continuada que não negligenciem o bem-estar emocional do servidor.

Significa descentralizar processos decisórios, instituir comissões e grupos de trabalho transversais e garantir que os conselhos escolares sejam órgãos genuinamente deliberativos, e não meramente homologadores de decisões pré-tomadas.

O principal instrumento de unificação dessas ações é o Projeto Político-Pedagógico. O PPP é o "DNA" da escola, o documento que expressa a sua identidade, os seus valores e as suas metas de sociedade e de sujeito.

Um erro comum no cotidiano escolar é a proliferação de múltiplos projetos paralelos e desarticulados. Por mais interessantes ou inovadores que sejam, projetos isolados geram pulverização de esforços, cansaço na equipe e perda de foco institucional.

Para evitar essa fragmentação, a pedagogia do afeto e a liderança integradora exigem que todo e qualquer projeto proposto na escola seja um desdobramento orgânico das diretrizes do PPP.

Se o PPP da unidade estabelece, por exemplo, o compromisso com a inclusão e com a educação antirracista como deveres constitucionais e éticos, os projetos específicos de sala de aula devem ser as ferramentas que materializam esses princípios nas relações diárias. O PPP atua, portanto, como a moldura que garante a coerência e a unidade do trabalho escolar.

Ademais, uma escola comprometida com a superação das desigualdades educacionais deve estender a pedagogia do afeto à concepção dos próprios temas dos projetos. Isso significa adotar uma escuta atenta que inclua as vozes dos estudantes na elaboração do currículo.

Desde os alunos mais velhos até os bem novos da Educação Infantil — cujo protagonismo se expressa por meio das múltiplas linguagens e da curiosidade investigativa frente ao mundo —, a infância deve ser ouvida.

Quando o tema de um projeto surge de uma indagação legítima da criança, o conhecimento científico passa a ter sentido real, transformando o ato de estudar em uma experiência de coautoria e emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação acerca da pedagogia do afeto no cotidiano escolar revela que a afetividade não é um elemento secundário ou puramente cosmético na educação, mas sim o eixo articulador que confere sentido e vitalidade ao trabalho pedagógico.

Ao resgatar as contribuições de Wallon, Vygotsky e Piaget, evidencia-se que a cognição e a emoção caminham de forma integrada na constituição do sujeito, exigindo que a escola ofereça um ambiente emocionalmente seguro e acolhedor para que a aprendizagem efetiva ocorra.

Conclui-se que a transformação da "democracia estética" — aquela restrita aos planos burocráticos e regimentais — em uma democracia real, vivida no cotidiano das relações interpessoais, depende essencialmente da forma como a gestão de pessoas e a liderança são exercidas.

O modelo de liderança distribuída e participativa apresenta-se como o mais indicado para mediar as complexidades do ambiente escolar, pois socializa o poder, fomenta a corresponsabilidade e valoriza a subjetividade de todos os atores da comunidade educativa.

Por fim, a pedagogia do afeto, quando inscrita de forma intencional no Projeto Político-Pedagógico e articulada com os projetos de trabalho que respeitam o protagonismo dos estudantes, consolida-se como um poderoso instrumento de transformação social. É por meio de uma práxis educativa humanizada, baseada no respeito à diferença, na escuta ativa e na justiça restaurativa, que a escola pública cumpre a sua função social mais nobre: a superação das desigualdades históricas e a formação de cidadãos autônomos, críticos e afetivamente integrados à sociedade.

REFERÊNCIAS

- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.
- LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- _____. **Liderança em gestão escolar**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção coletiva. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2007.

A ALFABETIZAÇÃO NO CICLO I POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

LITERACY IN CYCLE I THROUGH DIDACTIC SEQUENCES AND STORYTELLING



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

O presente artigo aborda o processo de alfabetização de alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental, com ênfase no desenvolvimento de práticas pedagógicas por meio de sequências didáticas e da contação de histórias. O estudo foi realizado com base em pesquisa bibliográfica, adotando uma abordagem qualitativa, considerando que muitas crianças ingressam no ensino fundamental sem domínio da leitura e da escrita. Diante dessa realidade, torna-se fundamental que o professor desenvolva estratégias pedagógicas diversificadas que favoreçam a aprendizagem e estimulem o interesse dos alunos. O objetivo deste trabalho é demonstrar que, por meio de adequações metodológicas, o professor pode utilizar diferentes recursos didáticos para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita. Entre essas estratégias, destacam-se atividades lúdicas, associação de imagens, produção de palavras e textos, além do uso de diferentes gêneros textuais presentes no cotidiano.

Como resultado da pesquisa, foram elaboradas reflexões sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à alfabetização, destacando a importância do envolvimento do professor com os alunos e a utilização de atividades que promovam a comunicação oral e escrita. Dessa forma, a alfabetização passa a ser compreendida como um processo significativo, contextualizado e voltado à formação integral do aluno.

Palavras-chave: Alfabetização. Contação de histórias. Leitura. Sequência didática.

ABSTRACT

This article addresses the literacy process of students in the first cycle of elementary education, with an emphasis on the development of pedagogical practices through didactic sequences and storytelling. The study was conducted based on bibliographic research, adopting a qualitative approach, considering that many children enter elementary school without mastery of reading and writing. Given this reality, it becomes essential for teachers to develop diverse pedagogical strategies that promote learning and stimulate students' interest. The objective of this work is to demonstrate that, through methodological adaptations, teachers can use different didactic resources so that students develop reading and writing skills. Among these strategies, playful activities, image association, word and text production, and the use of different textual genres present in everyday life stand out.

As a result of the research, reflections were developed on the development of pedagogical practices aimed at literacy, highlighting the importance of teacher involvement with students and the use of activities that promote oral and written communication. In this way, literacy comes to be understood as a meaningful, contextualized process aimed at the integral formation of the student.

Keywords: Literacy. Storytelling. Reading. Didactic sequence.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma etapa fundamental na formação escolar da criança, pois representa o início da construção do conhecimento formal e da inserção no universo da leitura e da escrita. Com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, em 2006, ampliou-se a preocupação com a alfabetização nos primeiros anos escolares, visando garantir que as crianças tenham acesso mais cedo à aprendizagem da leitura e da escrita.

Essa mudança foi especialmente importante para crianças que não tiveram acesso à educação infantil, pois muitas delas ingressam na escola sem experiências prévias com a linguagem escrita. Dessa forma, cabe à escola oferecer oportunidades significativas de aprendizagem, possibilitando que todos os alunos desenvolvam suas habilidades linguísticas.

De acordo com Weisz (2003), o processo de alfabetização não deve ser compreendido como responsabilidade exclusiva do professor, mas como uma construção contínua, que ocorre em diferentes contextos sociais. A criança aprende a ler e escrever por meio do contato com diversos gêneros textuais e situações reais de comunicação.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir o processo de alfabetização de alunos do Ciclo I, abordando métodos de ensino, práticas pedagógicas e a importância da contação de histórias como estratégia de incentivo à leitura. Além disso, serão discutidos aspectos relacionados ao papel do professor, à participação da família e ao desenvolvimento da consciência fonológica.

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO CICLO I

A alfabetização no Ciclo I exige do professor uma prática pedagógica diversificada e sensível às diferentes realidades dos alunos. Muitas crianças chegam à escola sem experiências com a linguagem escrita, o que exige do educador estratégias diferenciadas para promover a aprendizagem.

A crença do professor na capacidade de aprendizagem do aluno é um fator determinante para o sucesso da alfabetização. Mesmo crianças que vivem em contextos socioeconômicos desfavoráveis podem desenvolver habilidades de leitura e escrita quando recebem estímulos adequados.

O ambiente familiar também exerce influência significativa nesse processo. Crianças que convivem com adultos leitores tendem a compreender mais rapidamente a função social da escrita. Entretanto, quando esse contato não ocorre, cabe à escola proporcionar essas experiências.

Uma das estratégias fundamentais é a criação de um ambiente alfabetizador. A sala de aula deve conter materiais diversos, como livros, cartazes, listas, jornais e revistas. Esses recursos estimulam a curiosidade e incentivam a aprendizagem.

A leitura diária realizada pelo professor também desempenha um papel importante. Ao ouvir histórias, as crianças entram em contato com diferentes gêneros textuais e ampliam seu repertório linguístico. Mesmo antes de saber ler, a criança começa a compreender a estrutura da linguagem escrita.

Além disso, é importante incentivar a produção escrita desde os primeiros momentos. Mesmo que inicialmente as produções sejam compostas por rabiscos ou escritas não convencionais, essas tentativas fazem parte do processo de alfabetização.

Outro aspecto relevante é o trabalho em grupo, que favorece a troca de conhecimentos entre os alunos. A interação entre crianças com diferentes níveis de aprendizagem contribui para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A alfabetização deve ocorrer de forma lúdica e significativa, evitando práticas repetitivas e mecânicas. Jogos, músicas, histórias e brincadeiras são recursos que tornam o processo mais prazeroso e eficaz.

LIÇÃO DE CASA E REUNIÃO DE PAIS

A participação da família no processo de alfabetização é um fator essencial para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Nesse contexto, a lição de casa e as reuniões entre pais e professores constituem importantes estratégias de acompanhamento e fortalecimento do vínculo entre escola e família. Estudos apontam que crianças que realizam atividades escolares em casa regularmente tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico, maior autonomia e segurança em relação ao processo de aprendizagem.

A lição de casa possibilita ao aluno retomar conteúdos trabalhados em sala de aula, reforçando o aprendizado e desenvolvendo hábitos de estudo. Além disso, permite que os pais acompanhem o desenvolvimento escolar da criança, identificando dificuldades e avanços. Quando a família participa desse momento, cria-se um ambiente favorável à aprendizagem, fortalecendo o interesse do aluno pelos estudos.

As reuniões entre pais e professores também desempenham um papel importante nesse processo. Esses encontros possibilitam a troca de informações sobre o desempenho dos alunos, além de favorecer o diálogo entre escola e família. Durante essas reuniões, os professores podem orientar os responsáveis sobre como contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita em casa, sugerindo práticas como a leitura compartilhada, o acompanhamento das tarefas e o incentivo à escrita.

É fundamental que os pais motivem as crianças a realizarem as atividades propostas, valorizando seus esforços e acompanhando o desenvolvimento das tarefas. Cabe ainda à família verificar se as atividades foram realizadas corretamente e se receberam a devida orientação do professor. Dessa forma, a parceria entre escola e família contribui significativamente para o sucesso do processo de alfabetização.

A IDADE IDEAL PARA ALFABETIZAR UMA CRIANÇA

A discussão sobre a idade ideal para alfabetizar uma criança tem sido tema de debates ao longo dos anos. Durante muito tempo, acreditou-se que a alfabetização deveria ocorrer apenas quando a criança ingressasse no ensino fundamental, por volta dos sete anos de idade, fundamentando-se em teorias tradicionais do desenvolvimento infantil. Entretanto, pesquisas recentes apontam que o contato com a linguagem escrita pode iniciar-se ainda nos primeiros anos da infância.

Atualmente, entende-se que a alfabetização é um processo contínuo, que começa antes mesmo da criança ingressar na escola. Desde cedo, as crianças têm contato com diferentes formas de linguagem escrita presentes no cotidiano, como placas, livros, embalagens e meios digitais. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da consciência linguística e facilitam o processo de alfabetização.

É importante destacar que aprender a falar é um processo natural, enquanto aprender a ler e escrever exige mediação e orientação adequada. Ao ingressarem na escola, muitas crianças já dominam a linguagem oral, mas necessitam desenvolver habilidades específicas para compreender a relação entre sons e letras. Dessa forma, o papel do professor é fundamental para orientar e estimular esse processo.

O conhecimento das letras e de seus respectivos sons constitui uma das bases da alfabetização. O educador deve trabalhar com atividades que permitam à criança reconhecer as letras, compreender seus sons e estabelecer relações entre a linguagem oral e escrita. Esse processo contribui para que a criança desenvolva a capacidade de leitura e escrita de forma significativa.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A consciência fonológica é um dos elementos fundamentais no processo de alfabetização. Trata-se da capacidade de perceber e manipular os sons da fala, reconhecendo rimas, sílabas e fonemas presentes nas palavras. Essa habilidade contribui para que a criança compreenda a relação entre os sons da fala e as letras, facilitando o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Nem todos os alunos desenvolvem a consciência fonológica espontaneamente, sendo necessário que o professor promova atividades específicas para estimular essa habilidade. Jogos com rimas,

parlendas, músicas e brincadeiras com palavras são exemplos de estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula.

O professor deve avaliar constantemente o nível de aprendizagem dos alunos, identificando dificuldades e propondo intervenções adequadas. As atividades de ditado, listas de palavras e produção de textos são ferramentas importantes para diagnosticar o nível de alfabetização da turma e planejar novas ações pedagógicas.

Além disso, a leitura diária realizada pelo professor contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica. Ao ouvir histórias e diferentes gêneros textuais, as crianças passam a perceber os sons das palavras e compreender a estrutura da linguagem escrita. Esse processo favorece o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma gradual.

Portanto, a consciência fonológica deve ser trabalhada de forma contínua e lúdica, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades fundamentais para a alfabetização e para o sucesso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de alfabetização no Ciclo I exige planejamento, sensibilidade e comprometimento por parte dos educadores. É fundamental que o professor utilize estratégias diversificadas, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno e considerando suas experiências anteriores com a linguagem escrita.

A contação de histórias destaca-se como uma importante ferramenta pedagógica, pois estimula a imaginação, amplia o vocabulário e desperta o interesse pela leitura. O contador de histórias assume o papel de mediador, promovendo a interação entre o texto e o ouvinte, favorecendo o desenvolvimento da linguagem e da interpretação.

Os contos, fábulas e narrativas continuam sendo recursos valiosos no processo de alfabetização, contribuindo para a formação de leitores críticos e participativos. A contação de histórias possibilita a construção do conhecimento de forma lúdica e significativa, despertando o interesse das crianças pela leitura e pela escrita.

Dessa forma, conclui-se que a alfabetização deve ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico, que envolve a participação da escola, da família e dos alunos. O trabalho pedagógico baseado em práticas significativas e contextualizadas contribui para a formação integral da criança, preparando-a para atuar de forma crítica e consciente na sociedade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. de. Conceito de leitura. In: CECCANTINI, J. L. C. T.; PEREIRA, R. F. (org.). Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes.../COLE_1728.pdf. Acesso em: 25 mar. 2026.
- ALFABETIZAÇÃO CEFAPRO PONTES E LACERDA. Disponível em: <http://alfabetizacaocefaproponteselacerda.blogspot.com/>. Acesso em: 25 mar. 2026.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
- BRASIL SOLIDÁRIO. Palestra Contação de Histórias. Disponível em: http://www.brasilsolidario.com.br/.../Palestra_Contação-de-. Acesso em: 25 mar. 2026.
- BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CONTADORES DE HISTÓRIAS. Dicas. Disponível em: <http://www.contadoresdehistorias.com.br/dicas.htm>. Acesso em: 25 mar. 2026.
- CONTADORES DE HISTÓRIAS. Histórias que curam. Disponível em: <http://www.contadoresdehistorias.com.br/blog/historiasquecuram.html>. Acesso em: 25 mar. 2026.
- CPT – CURSOS PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA. Técnicas para a contação de histórias. Disponível em: <http://www.cpt.com.br/cursos-educacao-infantil/artigos/tecnicas-para-a-contacao-de-historias>. Acesso em: 25 mar. 2026.
- DIAZ, Patrícia. Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária (CEDAC). São Paulo, SP. EDUCAR PARA CRESCER. Editora Abril. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br>. Acesso em: 25 mar. 2026.
- ENSINO FUNDAMENTAL 1. Projeto alfabetizar em tempo. Disponível em: <http://ensfundamental1.wordpress.com/projeto-alfabetizar-em-tempo>. Acesso em: 25 mar. 2026.
- ESPACO EDUCAR. Disponível em: <http://www.espacoeducar.net/2012>. Acesso em: 25 mar. 2026.
- GOOGLE. Disponível em: <http://www.google.com.br>. Acesso em: 25 mar. 2026.
- LENDO. Guia definitivo da contação de histórias. Disponível em: <http://www.lendo.org/guia-definitivo-contacao-historias/>. Acesso em: 25 mar. 2026.
- MAGALHÃES, Cleonice Maria Rodrigues. Escola Municipal Agnes Pereira Machado. Catas Altas, MG.
- MARIANNO, Claudia. Educar para Crescer. Editora Abril.
- MEDEIROS, Clarice. Escola Maria Alice Pasquarelli. São José dos Campos, SP.
- PREFEITURA DE SÃO PAULO. Programas e projetos. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 25 mar. 2026.
- REVISTA EDUCAÇÃO. Professora eleva taxas de alfabetização. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br>. Acesso em: 25 mar. 2026.
- REVISTA NOVA ESCOLA. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br>. Acesso em: 25 mar. 2026.
- REVERBEL, Olga. Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 1989.
- RUIZ, Helena Cristina Cruz. Orientadora pedagógica.
- SILVA, Rosana Scarpel da. Escola Municipal de Educação Infantil Maria Alice Pasquarelli. São José dos Campos, SP.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. RAMOS, Ana Claudia. Disponível em: http://www.uel.br/pos/.../2011_-_RAMOS_Ana_Claudia.pdf. Acesso em: 25 mar. 2026.

WEISZ, Telma. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

ZANCHETTA JR., (Org.). Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. v. 1, p. 61-75

TESSITURAS EDUCATIVAS: A MATERIALIDADE COMO NARRATIVA ESTRUTURANTE DAS EXPERIMENTAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL



EDUCATIONAL TEXTURES: MATERIALITY AS A STRUCTURING NARRATIVE IN EXPERIMENTATIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

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

O presente artigo consiste em uma revisão da literatura que investiga as potencialidades existentes nas materialidades e na organização dos ambientes de aprendizagem, para que se tornem significativos e objetos de aprendizagem, com foco no contexto da Educação Infantil e da Educação Básica. A fundamentação deste estudo sustenta-se na premissa contemporânea de que o espaço físico não deve ser compreendido como um receptáculo neutro ou apenas funcional, mas como um agente ativo e dialógico de transformação pedagógica, constituindo o que a literatura denomina "terceiro educador". A investigação articula-se a partir de teorias de emancipação e de criticidade, analisando como o cotidiano escolar é impactado pela disposição estética e sensorial dos objetos. Por meio de um diálogo teórico interdisciplinar entre autores da arquitetura escolar, da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia da infância, analisam-se os conceitos de estética da recepção e de funcionalidade lúdica, bem como o papel do objeto não estruturado como mediador fundamental da curiosidade investigativa e da autonomia discente. O estudo percorre, ainda, as legislações vigentes e as diretrizes curriculares, discutindo as práticas de gestão e a responsabilidade docente na resignificação do ambiente escolar como ferramenta

de transformação social e política. Conclui-se que a transformação da escola em um território de vivências e descobertas constantes depende de uma ruptura com a rigidez dos cenários tradicionais, promovendo um ambiente que acolha a imprevisibilidade e o protagonismo do sujeito aprendente.

Palavras-chave: Materialidades; Espaços de Aprendizagem; Educação Infantil; Protagonismo; Terceiro Educador.

ABSTRACT

This article consists of a literature review that investigates the potential of materials and the organization of learning environments to make them meaningful and objects of learning, focusing on the context of Early Childhood Education and Basic Education. The foundation of this study is based on the contemporary premise that physical space should not be understood as a neutral or merely functional receptacle, but as an active and dialogical agent of pedagogical transformation, constituting what the literature calls the "third educator." The investigation is articulated from theories of emancipation and criticality, analyzing how the school day is impacted by the aesthetic and sensory arrangement of objects. Through an interdisciplinary theoretical dialogue between authors of school architecture, developmental psychology, and early childhood pedagogy, the concepts of aesthetics of reception and playful functionality are analyzed, as well as the role of the unstructured object as a fundamental mediator of investigative curiosity and student autonomy. The study also examines current legislation and curricular guidelines, discussing management practices and teacher responsibility in re-signifying the school environment as a tool for social and political transformation. It concludes that transforming the school into a territory of constant experiences and discoveries depends on breaking with the rigidity of traditional scenarios, promoting an environment that welcomes unpredictability and the protagonism of the learning subject.

Keywords: Materialities; Learning Spaces; Early Childhood Education; Protagonism; Third Educator.

INTRODUÇÃO

Para que possamos compreender a escola como um espaço vivo, faz-se necessário um olhar cauteloso e atento ao currículo, aos documentos norteadores e aos elementos que compõem o cenário do aprender, estes, muito palpáveis à dinâmica vivenciada. Quando olhamos para as experimentações, compreendemos que os ambientes de aprendizagem precisam ser organizados de forma significativa e que as boas materialidades estejam presentes. É a partir destes elementos que se provocam o pensamento, a investigação e a pesquisa.

Ao observarmos a história que envolve a estrutura escolar brasileira, percebemos que ela foi pautada por uma rigidez que, muitas vezes, silenciava a potencialidade presente nos ambientes e espaços. Pouco se acolhia, configurando o que muitos teóricos chamam de "arquitetura do controle" ou "modelo fabril". Neste contexto, as salas de aula eram projetadas para a passividade, com mobiliário fixo

e iluminação artificial excessiva, em que o foco recaía exclusivamente sobre o professor, ignorando o corpo e a sensorialidade dos estudantes.

No entanto, ao revisitarmos as práticas pedagógicas contemporâneas, percebemos que o mobiliário, a iluminação, os recursos táteis e a própria disposição das salas de aula atuam como um componente pedagógico que amplia a compreensão de como o meio influencia o desenvolvimento humano. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de ajuste do olhar e da compreensão quanto à importância da materialidade como parte intrínseca do projeto político-pedagógico da unidade, visando à superação da neutralidade espacial em prol de uma educação emancipatória e sensível.

É fundamental reconhecer que o espaço escolar fala e comunica valores éticos e estéticos. Quando um bebê, criança ou estudante entra em uma unidade educacional e encontra cores harmônicas, materiais naturais e espaços de circulação fluida, a mensagem transmitida é de acolhimento e respeito à sua presença. Por outro lado, ambientes deteriorados ou pouco cuidados reforçam a ideia de uma educação puramente burocrática e sem vida.

A materialidade, portanto, não é um adorno, mas um direito do estudante de habitar um lugar que potencialize suas capacidades cognitivas e socioemocionais. Neste sentido, compreende-se que o ambiente físico pode atuar tanto como fator de proteção quanto como promotor de violência institucional.

Espaços que privilegiam a transparência, o contato com a natureza e a flexibilidade das formas permitem que a mediação de conflitos ocorra de maneira mais orgânica, pois o ambiente deixa de ser um confinamento para se tornar um território de exploração. Assim, a discussão sobre a "estética da receptividade" torna-se central, sugerindo que a beleza e a funcionalidade dos materiais constituem ferramentas de dignidade pedagógica.

Percebe-se que a seleção criteriosa de materiais pedagógicos e a configuração arquitetônica contribuem para a eficácia do processo de desenvolvimento e de consolidação das aprendizagens.

É possível, ainda, analisar o impacto da estética escolar na motivação e no bem-estar dos estudantes, discutir a relação entre a teoria histórico-crítica e o ambiente físico e questionar como a distribuição desigual de recursos materiais reflete as desigualdades sociais no acesso ao saber.

O percurso deste texto iniciará com um resgate da concepção de espaço educativo, desde as tendências tradicionais até às abordagens que consideram o espaço como o "terceiro educador". Por fim, o artigo apresentará reflexões sobre a prática cotidiana e proporá estratégias para ressignificar os espaços com os recursos disponíveis.

Busca-se, portanto, oferecer uma visão global da prática pedagógica, provocando-os a desconstruir a visão tradicional da sala de aula como um ambiente estático e meramente funcional, transformando-a em um verdadeiro território de possibilidades e de encontros intersetoriais, onde a matéria e o pensamento caminham juntos na construção da cidadania.

DESENVOLVIMENTO

DA CONTENÇÃO DOS CORPOS ÀS POSSIBILIDADES

Para compreender a relevância das materialidades no cenário contemporâneo, é importante analisar o percurso histórico que moldou a arquitetura e os recursos das instituições de ensino. Durante

grande parte do século XX, a materialidade escolar brasileira foi o reflexo físico de uma concepção de ensino “bancária e disciplinar”, como criticou Paulo Freire (2021).

A escola era projetada para a contenção, em que cada centímetro quadrado carregava a intenção de domesticar o corpo e uniformizar o pensamento, transformando o ato de aprender em um exercício de repetição e obediência.

O mobiliário, composto majoritariamente por classes duplas ou individuais parafusadas ao chão, caracterizava um conceito de imobilidade que impedia qualquer tentativa de colaboração ou de movimento espontâneo. Essa “estética do silenciamento” não era aleatória; servia a um propósito de controle social, no qual o sucesso pedagógico era medido pela capacidade do estudante de permanecer estático.

A escola, tal como descrita por Michel Foucault em *Vigiar e Punir* (1987), assemelhava-se a outras instituições de confinamento, como quartéis e prisões, priorizando a vigilância e a ordem em detrimento da investigação, da pesquisa ou da vivência.

Nesse modelo de confinamento, os materiais eram escassos, rígidos e unidirecionais. O quadro posicionava-se como o centro absoluto da verdade, enquanto o livro didático funcionava como a fronteira final e intransponível do saber. Não havia espaço para a subjetividade do corpo, apenas para um intelecto passivo que deveria absorver informações descontextualizadas. A rigidez do espaço refletia a rigidez do currículo, em que o erro era punido e a dúvida era vista como uma falha no sistema de transmissão.

A ruptura com esse paradigma ocorre quando passamos a entender que o espaço não é um recipiente neutro, mas uma forma silenciosa de ensino que comunica valores e expectativas. A transição da escola-contenção para a escola-possibilidade exige a substituição de materiais frios e imutáveis por materialidades vivas, orgânicas e flexíveis.

Entender que o ambiente educa significa admitir que uma sala de aula sem cores, sem texturas e sem possibilidades de rearranjo é, em si, um obstáculo ao desenvolvimento integral da criança, especialmente na Educação Infantil, onde o corpo e o movimento são as principais ferramentas de leitura do mundo.

Para Malaguzzi (2016), “o espaço deve ser uma espécie de aquário onde se refletem as ideias, a moralidade, as atitudes e as culturas das pessoas que nele vivem”.

A MATERIALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ESPAÇO COMO CONVITE À EXPERIÊNCIA

Assim, no caminho que a Educação Infantil traça, compreender a materialidade carrega um sentido de urgência cada vez mais crítico e profundo. Nesse nível de educação, a criança não apenas “vai para” a escola: ela habita a escola com o corpo e com ele todo. Ela lê o mundo sentindo e usando essa habilidade para decodificá-lo.

Com as correntes pedagógicas em andamento desafiando a rigidez dos ambientes tradicionais, o afastamento dos modelos rígidos torna-se mais forte, onde a materialidade se torna uma “provocação” constante de pensamento e ação. No momento, o objeto não deve ser apenas um recurso didático único na Educação Infantil, mas sim um importante agente mediador das relações sociais e cognitivas humanas.

Como a literatura com uma rica descrição sobre a estrutura de nossa vida cotidiana sugere, a organização do espaço expõe, implícita ou explicitamente, a imagem da criança que o educador carrega consigo. Uma sala de aula cheia de cores primárias, com um excesso de materiais emborrachados (EVA) e plásticos industrializados, fala, mesmo que silenciosamente, a imagem de uma criança "infantilizada": uma que é passiva e cujos sentidos devem ser despertados por meio de estímulos artificiais.

Em um maior respeito/estilização da estética, a literatura fala da necessidade: uma estética direta, destacando o elemento da natureza e a simplicidade dos materiais deixando a criança ser a narradora, não simplesmente a detetive de alguma narrativa, mas também a investigadora de suas próprias investigações e permite que os sentidos despertem, ou seja, por meio das qualidades ricas e variadas de textura em vez da artificialidade por trás dos estímulos. (HORN, 2017, p. 45)

Em contraste, um ambiente que abraça a estética da simplicidade, luz natural e texturas orgânicas (como madeira, argila, tecidos e elementos da natureza) vê a criança como protagonista, pesquisadora e herdeira de sua inteligência estética. Ao fornecer materiais de amplo uso (objetos que não têm um propósito singular e preordenado), o educador incentiva a criança a criar, criar e fazer o mundo ao seu redor.

A ressignificação das materialidades instiga o professor a assumir o papel de "curador do ambiente", escolhendo objetos que apoiem a estimulação intelectual e o alimento emocional. Ambientes que afirmam o encontro, a transparência e a flexibilidade produzem aprendizagens muito mais duradouras porque ecoam o ritmo individual da criança e promovem a colaboração coletiva.

A materialidade na Educação Infantil não é um detalhe efêmero, mas sim a própria substância através da qual a criança experimenta a vida e constrói suas primeiras e mais profundas compreensões sobre o mundo.

A organização do espaço é uma espécie de currículo oculto, sinalizando quem tem o poder de falar e quais formas de interação existem dentro desse território. Ambientes que incentivam o encontro, a abertura e a flexibilidade parecem produzir aprendizagens muito mais duradouras, pois honram os ritmos únicos de cada criança e incentivam as crianças a colaborar de forma lógica e coerente. (ZABALZA, 1998, p. 52)

A PEDAGOGIA DA ESCUTA E O TERCEIRO EDUCADOR

A abordagem Reggio Emilia, sistematizada por Loris Malaguzzi, faz a maior contribuição para as discussões contemporâneas ao teorizar o espaço como o "terceiro professor".

Malaguzzi (1998) afirma que "o ambiente deve ser um interlocutor que convida à ação, e não apenas um cenário passivo, sendo capaz de oferecer tanto proteção quanto autonomia".

Tal conceituação desafia a noção tradicional de infraestrutura escolar, marcando o espaço como uma entidade pedagógica com sua própria "voz" que, em sua estrutura, comunica as intenções pedagógicas presentes nele. A escola substitui brinquedos plásticos supérfluos e de função única por materialidades ricas e diversas; elas ampliam o repertório investigativo da criança.

Nesse ponto, os chamados materiais não estruturados (galhos, sementes e pedras, os vários tipos de tecido feitos de diferentes tramas, madeiras e outros objetos comumente usados) tornam-se

fundamentais para o seu processo. Não há um fim em si mesmo, nenhuma maneira predeterminada de usá-los e, portanto, o pensamento simbólico emerge e se desenvolve em sua plenitude para o bem dos alunos.

O genial desses materiais é que eles se modificam conforme avançam as pesquisas das crianças: o mesmo galho pode se tornar uma varinha mágica, uma ponte para miniaturas ou um pincel em uma pintura com terra. Tal transformação de objetos exige que o ambiente seja projetado com transparência e fluidez para permitir que as crianças transitem de um contexto para outro, sem rupturas súbitas em sua experiência através de horários regulares ou construções delimitadas por paredes.

Assim, a estética de Reggio Emilia não é apenas visual, mas também ética e honra a inteligência das crianças. Um espaço com materiais inteligentes é aquele que acredita na capacidade das crianças de escolher, de formar relações complexas, de construir significados.

Esse desenvolvimento de autonomia exige um cuidado especial e dedicação na curadoria do ambiente, para que o arcabouço teórico sobre quais materialidades escolher seja constantemente revisado e alinhado com o objetivo de uma educação que seja realmente emancipatória e sensível.

A DIMENSÃO ESTÉTICA E O ESPAÇO COMO DEMOCRACIA DO SABER

Na Educação Infantil e na Educação Básica, a dignidade do espaço físico e a qualidade das materialidades oferecidas são indicadores do valor que a sociedade atribui ao processo de humanização de seus sujeitos. A escolha de materiais deve, portanto, estar ancorada em uma intencionalidade pedagógica que reconheça a criança e o jovem como sujeitos de direitos, capazes de apreciar e interagir com o que há de mais refinado na cultura humana.

Na perspectiva histórico-crítica, entende-se que a escola possui a responsabilidade social de democratizar o acesso ao patrimônio cultural e científico acumulado. A materialidade escolar atua como o suporte físico que torna essa mediação possível, transformando conceitos abstratos em experiências sensoriais e intelectuais tangíveis.

Quando um estudante de escola pública tem acesso a materiais de qualidade, espaços bem iluminados, flexíveis e esteticamente cuidados, ele recebe uma mensagem clara sobre seu pertencimento e sua importância no tecido social.

A democratização do saber perpassa, inevitavelmente, pela democratização da beleza e da arte. A "boniteza" freiriana, integrada à prática educativa, sustenta que o aprendizado do conteúdo não pode estar separado da experiência estética e do respeito mútuo.

A ressignificação das materialidades instiga o professor a assumir o papel de 'curador do ambiente', escolhendo objetos que apoiem a estimulação intelectual e emocional. Espaços organizados sob a perspectiva do acolhimento e da flexibilidade dão luz às produções infantis e respeitam os ritmos de cada criança, transformando a sala de aula em um cenário de trocas e aprendizagens significativas.

Na educação infantil, é essencial que o professor atue como um curador de contextos, transformando o ambiente em um campo de experimentação onde cada objeto selecionado possui uma finalidade pedagógica latente. A materialidade, portanto, deve ser compreendida como um investimento direto no desenvolvimento cognitivo e na saúde mental, uma vez que ambientes esteticamente

equilibrados e sensorialmente ricos reduzem o estresse e favorecem o foco e a exploração.

A transição da escola como um "prédio frio de transmissão de dados" para um "território de vida" ocorre quando o referencial teórico é utilizado para ressignificar o cotidiano, permitindo que a prática pedagógica seja guiada pela curiosidade investigativa da criança.

A teoria deve ser a ferramenta que impulsiona novas formas de agir sobre a realidade; no contexto escolar, isso significa desenhar espaços que sejam, simultaneamente, portos seguros para a expressão da identidade e laboratórios desafiadores para a construção de hipóteses. (SILVEIRA, 2012, p.47)

É através da interação tátil e da ocupação livre e consciente do espaço que o conhecimento deixa de ser uma abstração distante para tornar-se uma vivência pulsante. Ao manusear a matéria, seja ela o barro, a madeira, o metal ou os elementos da natureza, a criança estabelece conexões neurais e simbólicas que fundamentam sua compreensão de mundo.

Nesse sentido, a organização do espaço atua como uma espécie de currículo oculto, sinalizando as relações as formas de interação existentes no espaço escolar. Quando os ambientes são estruturados de maneira aberta e integrada, a colaboração emerge de forma orgânica, legitimando o protagonismo no cotidiano pedagógico.

Em suma, a ressignificação das materialidades na educação infantil e básica não é um detalhe decorativo, mas a própria substância da democracia do saber. Ao garantir que o ambiente seja acolhedor e esteticamente cuidado, a educação cumpre sua função social de transformar a escola em um território onde a criança experimenta a vida e constrói seus primeiros significados com dignidade e autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta jornada reflexiva, conclui-se que a materialidade é um componente estruturante da qualidade educativa que não pode mais ser ignorado pelas políticas públicas ou pela gestão escolar.

As descobertas deste texto evidenciam que espaços significativos são aqueles que permitem a fluidez, a investigação e o acolhimento das singularidades dos sujeitos, rompendo com a herança de rigidez e padronização que historicamente caracterizou a arquitetura escolar brasileira.

A materialidade, portanto, assume o papel de "terceiro educador", atuando silenciosamente na mediação das relações interpessoais e no fortalecimento dos processos cognitivos.

Percebe-se ao fim desta jornada que o investimento em espaços bem planejados e materiais diversificados não deve ser visto como um luxo ou um adorno estético, mas como uma prioridade ética para qualquer instituição que deseje promover uma aprendizagem verdadeiramente transformadora e emancipatória.

Ficou evidente que a qualidade dos recursos táteis, a organização do mobiliário e a permeabilidade dos espaços influenciam diretamente o bem-estar dos estudantes e a eficácia das intervenções pedagógicas.

Ambientes que promovem a saúde mental e a autonomia reduzem os índices de estresse institucional e transformam a escola em um território de pertencimento, onde a diversidade de modos de aprender encontra suporte na diversidade de materiais disponíveis.

As contribuições trazidas por este estudo reforçam a necessidade premente de um diálogo contínuo e intersetorial entre a arquitetura, a psicologia e a pedagogia. É necessário que a gestão escolar compreenda o ambiente como parte integrante do projeto político-pedagógico, garantindo que os territórios educativos sejam reflexos do compromisso com a formação integral e crítica do ser humano. A revisão bibliográfica aqui realizada sinaliza que o futuro da educação básica depende da nossa capacidade de ressignificar o cotidiano escolar, transformando prédios estáticos em laboratórios de vida.

Espera-se que este trabalho sirva como um convite para que educadores e gestores olhem para suas escolas com olhos de investigação, percebendo que em cada canto, objeto ou escolha cromática, reside uma oportunidade de tornar o aprendizado um ato de liberdade e beleza.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1995.
- DIEHL, Rosane. **Educação física inclusiva**. Curitiba: Ibpx, 2008.
- 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.
- FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel Ángel. **Qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2017.
- MALAGUZZI, Loris. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SHIGUNOV, Viktor; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. **A formação profissional em educação física: desafios e perspectivas**. Londrina: Midiograf, 2002.
- SILVEIRA, Rosa Cristina P. **Texto e discurso científico: pesquisa, ensaio e revisão**. São Paulo: Terracota, 2012.
- ZABALZA, Miguel Ángel. **Qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O USO DE JOGOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS

THE USE OF GAMES IN THE LITERACY AND READING PROCESS OF CHILDREN



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

A educação mudou muito e os métodos tradicionais estão sendo cada vez mais deixados de lado, pois não despertam o interesse das crianças. Dessa forma, surgiram novas vertentes pedagógicas e, concomitantemente, novas estratégias de ensino. Uma delas se baseia no uso de jogos, sendo inegável que eles contemplam o universo infantil. Sendo assim, utilizar este meio para trabalhar a alfabetização e até mesmo o letramento mostra-se como uma excelente alternativa. Além de ensinar, essa prática torna o processo muito mais dinâmico e interessante. Levando em consideração que o brincar se constitui como linguagem infantil, realizar um trabalho de alfabetização utilizando este recurso é uma ótima forma de fazer com que esse aprendizado tão importante seja internalizado mais facilmente, de forma repleta de sentido e ludicidade para os educandos.

Palavras-chave: Jogos; Alfabetização; Letramento; Crianças; Aprendizado.

ABSTRACT

Education has changed a lot, and traditional methods are increasingly being left aside because they do not spark children's interest. Therefore, new pedagogical approaches and, concomitantly, new teaching strategies have emerged. One of them is based on the use of games, and it is undeniable that they encompass the children's universe. Thus, using this medium to work on literacy and even reading

comprehension proves to be an excellent alternative. In addition to teaching, this practice makes the process much more dynamic and interesting. Considering that play constitutes children's language, carrying out literacy work using this resource is a great way to make this important learning more easily internalized, in a way that is full of meaning and playfulness for the students.

Keywords: Games; Literacy; Reading comprehension; Children; Learning.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho inicia-se tratando a respeito da decaída do ensino tradicional, que ao longo dos anos se demonstra cada vez mais ineficaz, não resultando em uma aprendizagem significativa na vida dos educandos que passam por este método de ensino-aprendizagem.

Depois, trata-se da ascensão de novas vertentes pedagógicas, que não focam mais na figura do professor como detentor do saber e no aluno como tábula rasa, mas sim no compartilhar do conhecimento entre educador e educando, em uma perspectiva de aprendizagem com indivíduos ativos e protagonistas da construção do seu próprio saber.

Sendo assim, é destacado o uso de jogos no processo de alfabetização e letramento de crianças, contemplando o que é proposto nas novas vertentes pedagógicas que além de considerar os sujeitos como autores de seu aprendizado, ressaltam que para que haja uma aprendizagem significativa, os educadores precisam oferecer diferentes experiências aos seus educandos para que eles realmente se apropriem do objeto de conhecimento em questão.

Dessa maneira, o uso do recurso lúdico através de jogos educativos, mostra-se uma prática de suma importância para o desenvolvimento infantil, proporcionando uma aprendizagem com muito mais sentido para os educandos. Assim, a criança terá o prazer de aprender brincando, como afirmado por Oliveira (2011, p. 10), fazendo com que haja uma evolução nos seus aspectos físicos, intelectuais e sociais, estimulando diversas habilidades.

Sendo assim, a escolha por este tema justifica-se pela importância de buscar caminhos práticos para aplicar o lúdico no dia a dia escolar, superando as dificuldades que muitos professores enfrentam para ir além do ensino mecânico.

Diante disso, surge o seguinte problema de pesquisa: como o uso planejado de jogos pedagógicos, tanto físicos quanto digitais, pode auxiliar no processo de alfabetização e letramento de forma mais prazerosa e significativa?

Para responder a essa pergunta, o objetivo geral deste artigo é analisar o papel dos jogos como recursos facilitadores na alfabetização e no letramento de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em prol de alcançar esse resultado, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Entender o que os autores e as novas vertentes pedagógicas dizem sobre a importância do brincar;
- Discutir as vantagens e os desafios do uso de jogos físicos e digitais na sala de aula;

- Apresentar formas práticas para que o professor utilize esses jogos com intencionalidade no ensino da leitura e da escrita.

Mas para que isso aconteça, é necessário que as escolas sejam transformadoras e que o professor inove dentro de sala de aula, para que além de aprender, os alunos interajam e socializem uns com os outros, indo além de um aprendizado mecânico, sem sentido e desinteressante para um aprendizado onde por meio dos jogos, irão construir o saber da leitura e da escrita de forma muito mais prazerosa e repleta de benefícios que vão além de simples conteúdos escolares.

A criança e o brincar são indissociáveis, onde pode ser feita a comparação de que “a brincadeira está para a criança, assim como o trabalho está para o adulto”. Dessa forma, o uso de jogos, tanto físicos como digitais, se constitui como um grande aliado na alfabetização de crianças, pois jogando a criança aprende brincando, onde o brincar se constitui como a linguagem infantil e se apresenta como facilitador da aprendizagem.

A DECAÍDA DO ENSINO TRADICIONAL

Há um tempo, pesquisas já apontavam para o fato do ensino tradicional não possuir tanta eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Embora não seja possível excluir totalmente seus métodos – pois como as escolas possuem classes heterogêneas, uma forma de ensino nem sempre pode ser considerada totalmente ineficaz para todos os educandos – esta forma de ensino tem demonstrado cada vez mais que nem sempre resulta em uma aprendizagem significativa para o aluno.

Fazendo uma contextualização acerca desta forma de ensinar, Saviani (2005) diz que o conceito “pedagogia tradicional” foi introduzido no final do século XIX, contemplando uma vertente pedagógica focada na figura do professor como detentor do conhecimento. Este conhecimento é passado do professor para os alunos por meio da disciplina e memorização, considerando os alunos como tábulas rasas e depositando neles os conteúdos por meio de uma “educação bancária”, chamada assim por Freire (1987).

Dessa maneira, o ensino tradicional apresenta os conteúdos a serem aprendidos de forma mecânica, descontextualizada, sem sentido para o estudante e sem considerar seus conhecimentos prévios, onde o educando acaba por muitas vezes apenas memorizando e não aprendendo realmente para a vida, não enxergando o significado e a importância do aprendizado em questão. Além disso, dentro deste contexto a criança não se sente motivada a aprender, onde sua curiosidade não é despertada.

Como afirma Franco (1991), o ensino tradicional com a memorização traz à tona que decorar nem sempre resulta em compreender o que está sendo aprendido de fato. Isso demonstra que o aprendizado só ficará em uma memória de curto prazo, não resultando na construção efetiva do conhecimento, pois este é apenas memorizado para um determinado fim, que geralmente é, por exemplo, para realizar uma prova, atividade ou apresentação de trabalho.

A verdadeira aprendizagem é aquela onde o conhecimento é construído de forma que gere novos conhecimentos, onde o indivíduo consegue se apropriar do objeto de conhecimento e utilizá-lo para transformar sua realidade, de forma crítica e reflexiva, como afirmado por Freire (1992).

Desta forma, há a libertação do oprimido, por meio de uma educação problematizadora e conscientizadora dentro de uma perspectiva humanizada onde o indivíduo sabe que é sujeito de sua própria história e, conseqüentemente, da construção de seu conhecimento, não se constituindo mais como oprimido e reconhecendo a figura opressora, com uma educação fundamentada na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia do educando, como dito por Freire (1996).

A ASCENSÃO DE NOVAS VERTENTES PEDAGÓGICAS

Com base nas críticas realizadas em relação ao ensino tradicional, muitas vertentes pedagógicas começaram a surgir. Uma dessas vertentes é a do ensino construtivista, focando na construção do ensino-aprendizado não mais centrado na figura do professor como detentor do saber e nem na disciplina, mas sim em um aprender que acontece de forma ativa pelo educando.

Como afirmado por Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento. Ou seja, a prática educativa deve centrar no compartilhar, onde educador e educando aprendem ativamente um com o outro, construindo juntos os aprendizados essenciais para a transformação da realidade de forma significativa. Assim, o educando será capaz de “aprender a aprender”, onde o educador atua como mediador deste processo, oferecendo condições para que o saber seja construído por meio de experiências que estimulem o aprendizado, como afirmado por Vygotsky apud Oliveira (2006).

Considerando então o professor como mediador, este deve agir como alguém que conduz o aluno ao aprendizado, incentivando a curiosidade e a vontade de aprender, possibilitando vivências que permitam que o educando seja protagonista no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, a interação no ensinar e aprender não se dá de maneira passiva, mas sim em um contexto ativo que preza a construção do conhecimento e valoriza o saber que o aluno já possui, permitindo a construção efetiva de novos saberes. Esses novos saberes são construídos a partir de uma intervenção pedagógica que dê oportunidades, ofereça estímulos e promova experiências que incentivem o aprendizado de conhecimentos em um nível superior ao que o educando se encontra.

Assim, é importante destacar o que Vygotsky apud Novaes (2011) cita como o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, onde o conhecimento é construído e concretizado progressivamente e ativamente. Dentro deste conceito, há uma linha de aproximação entre o conhecimento real com o conhecimento potencial do indivíduo que está aprendendo.

Essa linha aproxima o que o indivíduo já sabe, ou seja, seus conhecimentos prévios com o que é capaz de adquirir com a ajuda de um agente mediador que pode ser um adulto, ou até mesmo outro aluno que saiba mais sobre o conhecimento em questão, ou seja, seu nível de desenvolvimento potencial.

Unindo estes conhecimentos, é possível que o aluno avance para um nível de desenvolvimento superior ao que se encontra, com base na mediação e interação com o outro. Para que isso aconteça, os profissionais da educação devem refletir sobre sua atuação em sala de aula para que proporcionem um ensino onde os alunos realmente avancem.

Assim, estes podem ser realmente protagonistas de seu aprendizado, construindo os saberes de forma reflexiva e crítica, não mais sendo conduzidos à alienação e reconhecendo que são os agentes de suas próprias histórias.

NOVAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Levando em consideração que as práticas de ensino devem ser repensadas para que seja possível uma educação realmente de qualidade e que faça diferença na vida dos educandos, práticas de alfabetização e letramento também devem ser foco de análise e discussão, visto que esses aprendizados são essenciais para uma vida digna.

Saber ler e escrever são capacidades básicas e fundamentais para a vida em sociedade, essenciais para que haja a verdadeira inserção social e cumprimento da cidadania, como afirmado por Rios citada por Pannuti (2012, p. 22). Além disso, as crianças e os jovens devem desenvolver determinadas competências para atuarem de forma mais ativa em meio às demandas do século XXI. Tais competências são denominadas como “Códigos da Modernidade” e são definidas por Toro (1996, p. 10) como:

1. Domínio da leitura e da escrita; 2. Capacidade de fazer cálculos e resolver problemas;
3. Capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; 4. Capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; 5. Receber criticamente os meios de comunicação; 6. Capacidade de localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada;
7. Capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo.

Como visto acima, o domínio da leitura e da escrita é uma das sete competências fundamentais para o indivíduo do século XXI, sendo esta a primeira a ser citada. Ou seja, é tamanha a importância de saber ler e escrever de forma plena, principalmente nos dias atuais que pedem tanto dos indivíduos.

Assim, levando esta linha de raciocínio para a alfabetização e letramento, estes processos não podem mais acontecer dentro de uma concepção pedagógica que priorize a mecanização e a memorização, pois assim, a competência do domínio da leitura e da escrita não será alcançada com êxito. Dessa forma, para que os alunos desenvolvam esta habilidade, precisam aprender dentro de um ensino que seja ativo e dinâmico.

Portanto, os professores alfabetizadores devem ter em mente quais são os conceitos que permeiam este processo que possibilita o desenvolvimento de uma das competências mais essenciais na vida de um cidadão. Dessa forma, é preciso conceituar o que realmente significa “alfabetização”,

assim como o termo “letramento”, processos distintos, mas complementares. A “alfabetização” envolve o ensino das letras, sílabas e palavras, no sentido da codificação e decodificação dos símbolos. Assim,

“[...] ao falarmos em alfabetizar crianças e adultos no Brasil, podemos nos referir a práticas diversas de ensino da leitura e da escrita, desde aquelas vinculadas ao ensino de letras, sílabas e palavras com base em métodos sintéticos ou analíticos e que usam textos cartilhados, até as que buscam inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita. Da mesma forma, podemos nos referir a práticas desenvolvidas em diferentes espaços: na família, no trabalho, na escola. Considerando que esta última é a instituição oficial responsável pelo ensino da leitura e da escrita, podemos considerar que, mesmo nesse espaço, esse ensino tem apresentado certa diversidade.” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 6).

Já o termo “letramento” envolve a prática da leitura e escrita no sentido do seu uso social, como de acordo com Soares (1998), que afirma que letramento é “a versão para o português da palavra de língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”.

Ou seja, o indivíduo na condição de letrado é aquele que sabe utilizar a leitura e a escrita dentro de seu contexto social, como ao saber utilizar diferentes gêneros textuais para suas determinadas finalidades, ler um texto e compreender seu verdadeiro sentido e significado, além de saber interpretar corretamente uma história.

Portanto, é importante frisar que:

“[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.” (SOARES, 1998, p. 47).

Ou seja, alfabetização e letramento são termos diferentes, mas que estão interligados, um complementando o outro para que o ensino da leitura e escrita seja realmente efetivo para que se tenha indivíduos alfabetizados e letrados ao mesmo tempo. Sendo assim,

“[...] é possível uma prática pedagógica que leva em conta um alfabetizar letrando, sem perder a característica de cada um desses processos, mas reconhecendo as múltiplas facetas e a diversidade de métodos e procedimentos para o ensino de um e de outro.” (SOARES, 2003, p. 91).

Dessa forma, o presente trabalho traz à tona o conceito de ludicidade para que o ensino da leitura e da escrita aconteça de forma interessante, dinâmica e significativa, reconhecendo o que autora anteriormente citada afirma, que é preciso de diferentes métodos e procedimentos para o ensino da alfabetização e letramento.

Conceituando a palavra “ludicidade”, esta significa desenvolver a criatividade, os conhecimentos e o raciocínio por meio de diferentes estratégias que despertem o interesse em aprender de forma

divertida e por meio da interação com o outro. Dessa forma, a ludicidade auxilia o professor a ofertar o ensino da leitura e da escrita por meio de uma estratégia inovadora.

Segundo Kishimoto (1994), por meio de um ensino lúdico é possível educar, pois assim é despertado o desejo do saber e a vontade de participar cada vez mais desses momentos de aprendizado dinâmico. A partir do momento que a criança percebe que os conteúdos estão sendo compartilhados de maneira divertida, ela tende a se concentrar mais e como consequência disso, a assimilar estes conteúdos com mais facilidade e naturalidade.

Dessa forma, trabalhar a alfabetização e letramento dentro de um contexto lúdico fará com que o ensino-aprendizado da leitura e da escrita aconteça de forma mais prazerosa para a criança, onde o uso de jogos entra como uma importante estratégia para o professor alfabetizador incentivar o interesse em aprender a ler e a escrever de seus alunos.

O USO DE JOGOS PARA AUXILIAR NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO INFANTIL

A criança que não brinca, deixa de aprender muitas coisas, ficando sem interesse e sem entusiasmo para realizar suas atividades, principalmente aquelas relacionadas ao aprendizado de novos conhecimentos. Por meio do lúdico com os jogos, são trabalhadas habilidades cognitivas, sociais, emocionais e éticas, fazendo com que os temas que os envolvem sejam apresentados de maneira descontraída e interessante. Levando isso para a alfabetização e letramento, estes processos acontecerão de maneira muito mais significativa para a criança.

Como proposto pela teoria de Ausubel (1982), para que haja uma aprendizagem significativa, é necessário que a criança esteja disposta a aprender e que o conteúdo a ser aprendido tenha significado. Através do lúdico, esta disposição será resgatada, incentivando cada vez mais o interesse da criança em aprender a ler e a escrever para conseguir melhores resultados nos jogos que envolvem estes aprendizados.

Com base nas considerações de Almeida (2003), ao se tratar da educação lúdica, por meio desta é possível explorar novas experiências, a partir do interesse e da curiosidade inerentes ao ser humano, onde os jogos se mostram importantes para aprender a ler e a escrever. Segundo Macedo (1995, p.10), “as crianças, quando jogam, são sérias, são intensas, entregam todo o seu corpo, toda a sua alma para o que estão fazendo.”. Por meio dos jogos:

A possibilidade de os alunos aprenderem seria, talvez, bem maior. [...] Porque pode significar para a criança uma experiência fundamental de entrar na intimidade do conhecimento, da construção de respostas por meio de trabalhos lúdico, simbólico e operatório integrados.”. (MACEDO, 1995, p.11).

No contexto lúdico, a criança aceita melhor as imposições sociais e suas regras. É possível atrelar isso à alfabetização, na qual se a criança estiver aprendendo a ler e escrever dentro de um contexto de ludicidade, conseguirá compreender muito melhor como esta complexa faceta do ser humano funciona, suas regras e convenções.

A seguinte afirmação: “na alfabetização, utilizem jogos que explorem a leitura” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 69) ressalta a utilização de jogos que focam na leitura, onde por meio destes, a criança será cada vez mais incentivada a aprender a ler de forma prazerosa, e conseqüentemente, a escrever.

O uso de jogos com a finalidade de auxiliar na alfabetização e letramento deve ter como base os diferentes níveis de aquisição da leitura e da escrita como proposto por Ferreiro e Teberosky (1984). Dessa forma, devem ser utilizados jogos que estarão de acordo com o nível em que a criança está, para que evolua cada vez mais, baseando-se nessa teoria que compreende os seguintes níveis: hipótese pré-silábica, hipótese silábica (dividida entre silábica sem valor sonoro e silábica com valor sonoro), hipótese silábica-alfabética e hipótese alfabética.

Além disso, para crianças que possuem dificuldades de aprendizagem na alfabetização, os jogos se constituem em uma estratégia que fazem com que o prazer em aprender a ler e a escrever sejam resgatados, assim como aconteça a quebra de barreiras que estão impedindo que esse aprendizado tão importante aconteça.

O USO DE JOGOS DIGITAIS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Além dos jogos físicos, segundo Bez e Gröbel (2006, p. 1), os jogos educativos computacionais são meios riquíssimos para que se desenvolva o conhecimento e habilidades em determinado tema, se bem elaborados e explorados, para que se facilite o processo de ensino-aprendizagem, de forma prazerosa, desafiante e encantadora.

Jogos educativos digitais sugerem novas possibilidades para a educação, sendo então uma ferramenta importante no processo de construção do conhecimento, favorecendo a reflexão sobre o tema que aborda. Estes podem ser considerados como estratégias para estimular o raciocínio, fazendo com que a criança se depare com situações-problema do seu cotidiano e tentem solucioná-las. Isso influencia demasiadamente em seu desenvolvimento e percepção da realidade, pois é uma forma lúdica de apresentar o contexto real.

Baseado em Orso (1999, p. 106) “a criança precisa ser alguém que joga para que, mais tarde, saiba ser alguém que age, convivendo sadiamente com as regras do jogo da vida”. Além disso, Teles (1999) afirma que quando a criança brinca, ela possui um sentimento de realização, explorando o mundo ao seu redor, construindo seu saber e ativando sua imaginação.

Há vários sites com jogos que trabalham a leitura e a escrita. Neste cenário, o professor alfabetizador pode fazer parcerias com professores de informática para que jogos que abordem a leitura e escrita sejam ofertados. Sendo assim, a utilização de jogos digitais na alfabetização se apresenta como uma grande aliada no aprendizado desta competência tão importante.

Portanto, os profissionais da educação precisam adequar suas estratégias de ensino à era que a sociedade está passando, sendo que a atual, é a da tecnologia digital. Assim, é preciso unir o aprendizado da alfabetização com a tecnologia digital, mas ao mesmo tempo havendo uma mediação deste processo, orientando os educandos a saberem utilizar dos jogos digitais para aprender de forma ativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração os aspectos mencionados no decorrer deste trabalho, conclui-se que o uso de jogos para auxiliar no processo de alfabetização e letramento de crianças constitui-se como uma ótima estratégia para que este aprendizado tão importante da vida dos indivíduos aconteça com sucesso.

Dessa maneira, os elevados índices de alunos que não conseguem ser alfabetizados na idade certa poderão diminuir, mas para isso, os professores alfabetizadores precisam rever suas metodologias, estratégias e recursos que estão utilizando para alfabetizar e letrar seus alunos.

Assim, havendo um melhor planejamento e uso adequado de meios que auxiliarão neste processo tão complexo, a alfabetização e o letramento infantil serão alcançados de maneira mais prazerosa, dinâmica e significativa.

O uso de jogos, tanto físicos como digitais, despertam o interesse e a curiosidade das crianças, visto que é por meio da brincadeira que se relacionam com o mundo, sendo esta, sua forma de linguagem. Assim, a aprendizagem de conteúdos e conhecimentos relacionados à leitura e escrita serão bem mais simples e claros para a criança entender.

Além disso, o uso de jogos não trará apenas resultados e benefícios ligados somente à entrada no mundo alfabetizado e letrado, mas sim a diversas questões relacionadas a aspectos físicos, intelectuais e sociais.

Aprender brincando estimula diversas habilidades que farão com que esse aprendizado fique para a vida, de forma significativa e com sentido para o sujeito que está aprendendo, dentro de uma perspectiva onde o próprio sujeito constrói seu conhecimento de forma ativa e sendo protagonista de seu aprendizado.

Dessa forma, é necessário que os educadores reflitam sobre como estão lidando com o lúdico em suas aulas, pois como foi apresentado, os educandos de hoje necessitam de práticas ativas que os tornem sujeitos verdadeiramente ativos de seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. Currículo no ciclo de alfabetização. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Ano 1. Unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

- ALMEIDA, Paulo. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BEZ, Marta R.; GRÜBEL, Joceline M.. **Jogos Educativos**. Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas – Centro Universitário Feevale. Novo Hamburgo, RS. 2006.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.
- FRANCO, S.R.F. **O construtivismo e a educação**. Porto Velho: GAP, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.
- MACEDO, Lino. **Os jogos e sua importância na escola**. Revista Caderno de Pesquisas. São Paulo: v. 93, p. 5-10, maio 1995.
- NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Vygotsky e a teoria sociointeracionista do desenvolvimento**. Disponível em: <<http://edmarciuscarvalho.blogspot.com/2011/08/vygotsky-e-teoria-sociointeracionista.html>>. 2011. Acesso 18 ago. 2020.
- OLIVEIRA, Juliana Ribeiro de. **O prazer de aprender brincando**. Curso de Especialização em Psicopedagogia. Universidade Cândido Mendes. Niterói. Rio de Janeiro. 2011.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. Série Pensamento e Ação no Magistério. Editora Spicione. 2006.
- ORSO, Darci. **Brincando, brincando se aprende**. Centro Universitário Feevale, Novo Hamburgo, RS. 1999.
- PANNUTI, Daniela. **Interações: encontros de leitura e escrita**. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).
- PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas Pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Projeto 20 anos do Histedbr. Campinas. 2005.

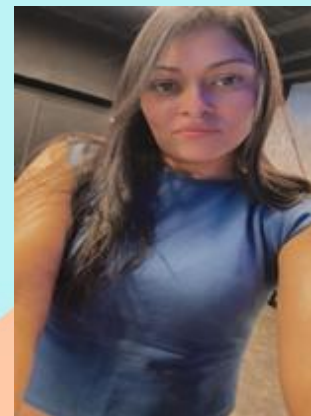
SOARES, G. M. R. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 26ª Reunião da ANPed, Poços de Caldas, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte. Autêntica. 1998.

TELES, Maria L. S. **Socorro! É proibido brincar!**. Vozes. Petrópolis, RJ. 1999.

TORO, J. B. **Transformações na educação e códigos da modernidade**. IN: Dois Pontos N. 27. Belo Horizonte: Pitagorás, 1996.

AUTISMO E ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO



AUTISM AND LITERACY: PEDAGOGICAL PRACTICES FOR THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE LITERACY CYCLE

PRISCILA PEREIRA DE OLIVEIRA SOUZA

Professora na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo aborda a alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação inclusiva, investigando as práticas pedagógicas que favorecem a aquisição da leitura e da escrita por essa população. Com o aumento expressivo da presença de crianças autistas nas classes regulares de alfabetização, os professores enfrentam o desafio de conciliar as exigências curriculares com as especificidades do desenvolvimento desses alunos. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter bibliográfico, analisa as principais abordagens de alfabetização para autistas, destacando métodos como o TEACCH, o PECS, a leitura compartilhada e o uso de tecnologias assistivas. Os resultados evidenciam que a alfabetização de alunos com TEA requer um conjunto de estratégias individualizadas que considerem os estilos de aprendizagem específicos, os interesses particulares e as necessidades de suporte de cada criança. O estudo conclui que a formação docente para a alfabetização inclusiva, aliada a adaptações curriculares significativas e ao trabalho colaborativo entre escola, família e equipe multiprofissional, constitui elemento essencial para o sucesso do processo de alfabetização de estudantes autistas.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Alfabetização. Educação Inclusiva. Práticas pedagógicas. Formação de professores.

ABSTRACT

This article addresses the literacy of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the context of inclusive education, investigating pedagogical practices that favor the acquisition of reading and writing by this population. With the significant increase in the presence of autistic children in regular literacy classes, teachers face the challenge of reconciling curricular demands with the specific developmental needs of these students. The research, of a qualitative and bibliographic nature, analyzes the main literacy approaches for autistic individuals, highlighting methods such as TEACCH, PECS, shared reading, and the use of assistive technologies. The results show that the literacy of students with ASD requires a set of individualized strategies that consider the specific learning styles, particular interests, and support needs of each child. The study concludes that teacher training for inclusive literacy, combined with significant curricular adaptations and collaborative work between school, family, and multidisciplinary team, is an essential element for the success of the literacy process for autistic students.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Literacy. Inclusive Education. Pedagogical practices. Teacher training.

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui um marco fundamental no percurso escolar de qualquer criança. É por meio da apropriação do sistema de escrita alfabética que o estudante amplia suas possibilidades de participação social, acesso ao conhecimento e desenvolvimento da autonomia. No contexto da educação inclusiva, assegurar que todas as crianças, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tenham oportunidades efetivas de se alfabetizar representa um desafio significativo para os sistemas de ensino e, sobretudo, para os professores que atuam nos anos iniciais.

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição do neurodesenvolvimento que se manifesta por meio de alterações na comunicação social, padrões restritivos e repetitivos de comportamento, além de processamento sensorial atípico. Essas características, que variam amplamente em intensidade e manifestação entre os indivíduos, impactam diretamente o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Enquanto algumas crianças autistas desenvolvem habilidades de decodificação precocemente, outras enfrentam dificuldades significativas para compreender a natureza simbólica da escrita ou para engajar-se em atividades de letramento que demandam interação social.

Nos últimos anos, o Brasil tem testemunhado um aumento substancial no número de matrículas de alunos com TEA na educação básica. Dados do Censo Escolar indicam crescimento expressivo

dessa população nas escolas regulares, impulsionado por marcos legais como a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que reforça o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino.

Paralelamente a esse movimento, o ciclo de alfabetização – compreendido como os três primeiros anos do ensino fundamental – tem sido palco de intensos debates acerca das metodologias mais adequadas para garantir que todos os alunos alcancem as habilidades previstas. Para os professores que atuam nesse segmento, a presença de crianças autistas em sala de aula coloca em evidência a necessidade de repensar práticas pedagógicas tradicionalmente pautadas em abordagens homogêneas e sequenciais, que nem sempre consideram as especificidades do desenvolvimento atípico.

A literatura especializada tem apontado que a alfabetização de crianças autistas não pode ser compreendida a partir de um único método universal. Ao contrário, evidencia-se a necessidade de abordagens individualizadas, que considerem o perfil de habilidades e desafios de cada estudante, seus interesses particulares e suas formas singulares de processamento da informação. Nesse sentido, metodologias estruturadas, como o sistema TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), o uso de sistemas de comunicação alternativa, como o PECS (Picture Exchange Communication System), e a incorporação de tecnologias assistivas têm se mostrado promissoras.

No entanto, a implementação dessas abordagens esbarra em desafios estruturais e formativos significativos. A formação inicial dos pedagogos frequentemente oferece pouca ou nenhuma ênfase na alfabetização de alunos com TEA, deixando os professores despreparados para atender às demandas que emergem em sala de aula. Além disso, a escassez de recursos materiais, a falta de apoio especializado e as condições de trabalho adversas comprometem a efetividade das práticas inclusivas.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, identificando estratégias eficazes e os principais desafios enfrentados pelos professores no contexto da educação inclusiva. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter bibliográfico, fundamenta-se na revisão de literatura especializada nas áreas de educação especial, alfabetização e autismo, buscando contribuir para a reflexão sobre a construção de uma escola que seja verdadeiramente inclusiva para todos os seus estudantes.

DESENVOLVIMENTO

A alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista constitui um campo de conhecimento que vem ganhando crescente atenção no âmbito das pesquisas educacionais, especialmente diante do aumento significativo da presença desses estudantes nas classes regulares de ensino. Compreender as particularidades do processo de aquisição da leitura e da escrita nessa população exige, inicialmente, um olhar atento para as características do desenvolvimento autista e suas implicações para a aprendizagem escolar. O TEA é caracterizado por alterações qualitativas na comunicação e na interação social, padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses e

atividades, além de processamento sensorial atípico. Essas características, que se manifestam de maneira singular em cada indivíduo, influenciam diretamente a forma como a criança se relaciona com os objetos de conhecimento e com os mediadores desse processo – especialmente o professor e os colegas.

Um dos aspectos centrais que diferencia a alfabetização de crianças autistas em relação aos pares com desenvolvimento típico diz respeito às habilidades de comunicação e linguagem. Muitas crianças no espectro apresentam atrasos ou desvios no desenvolvimento da linguagem oral, o que compromete a base sobre a qual a aprendizagem da escrita convencionalmente se apoia. Enquanto a alfabetização tradicional parte do pressuposto de que a criança já possui um repertório linguístico consolidado para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras, crianças autistas com comprometimento significativo na comunicação podem necessitar de percursos alternativos para acessar o sistema alfabético. Nesse contexto, sistemas de comunicação alternativa e aumentativa, como o PECS e a comunicação por troca de figuras, assumem relevância não apenas como ferramentas de comunicação, mas como suportes para o desenvolvimento de habilidades de simbolização essenciais à alfabetização.

Outro aspecto fundamental refere-se aos estilos de aprendizagem frequentemente observados em pessoas com TEA. Estudos na área apontam que muitos indivíduos autistas apresentam processamento visual privilegiado, ou seja, aprendem melhor quando as informações são apresentadas por meio de suportes visuais, em detrimento de instruções exclusivamente verbais. Essa característica tem implicações diretas para as práticas de alfabetização, sugerindo que abordagens que combinam elementos visuais – como imagens, pictogramas, cores e organizadores gráficos – com a apresentação das letras e palavras podem ser mais eficazes do que métodos que priorizam a instrução puramente fonológica ou auditiva. O sistema TEACCH, desenvolvido na Universidade da Carolina do Norte, é um dos modelos que incorpora sistematicamente essa compreensão, propondo a estruturação do ambiente e das atividades por meio de pistas visuais que favorecem a autonomia e a compreensão das tarefas propostas.

No que se refere especificamente aos métodos de alfabetização, a literatura tem apontado para a necessidade de flexibilidade e individualização. Não há um único método que se mostre eficaz para todas as crianças autistas, dada a heterogeneidade do espectro. Algumas crianças respondem bem a abordagens fônicas estruturadas, que ensinam de forma explícita e sistemática as correspondências entre fonemas e grafemas. Para essas crianças, a natureza previsível e sequencial dos métodos fônicos pode ser particularmente adequada, na medida em que reduz a ambiguidade e oferece regras claras a serem seguidas. Outras crianças, no entanto, podem apresentar dificuldades com a consciência fonológica – habilidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala –, demandando abordagens que enfatizem o reconhecimento global de palavras, especialmente aquelas que são significativas em seu repertório de interesses. Nesses casos, a utilização de palavras de alta significância pessoal, como nomes próprios, personagens favoritos ou itens de interesse restrito, pode servir como ponto de partida para a ampliação gradual do repertório de leitura e

escrita.

A utilização de interesses restritos como ponte para o engajamento em atividades de alfabetização constitui uma estratégia amplamente documentada na literatura especializada. Crianças com TEA frequentemente desenvolvem interesses intensos e específicos em determinados temas, objetos ou áreas de conhecimento. Em vez de considerar esses interesses como obstáculos à aprendizagem – o que historicamente ocorreu em abordagens que buscavam "normalizar" o comportamento autista –, práticas pedagógicas contemporâneas têm demonstrado que incorporar esses interesses ao planejamento das atividades de leitura e escrita potencializa significativamente o engajamento e a motivação do aluno. Uma criança fascinada por dinossauros, por exemplo, pode aprender a reconhecer letras e palavras a partir de textos sobre esses animais, produzir escritas espontâneas sobre o tema e desenvolver habilidades de compreensão leitora com materiais que dialoguem com sua paixão. Essa abordagem, que parte dos interesses do aluno para construir novas aprendizagens, está alinhada com os princípios da educação inclusiva, que valoriza as singularidades como ponto de partida para o desenvolvimento.

As tecnologias assistivas e os recursos digitais também têm se mostrado aliados importantes no processo de alfabetização de crianças autistas. Aplicativos educacionais que oferecem instrução individualizada, feedback imediato e possibilidade de repetição sem o componente social que pode ser fonte de ansiedade para algumas crianças têm sido utilizados com resultados promissores. Softwares que permitem a customização de fontes, cores e layouts, adaptando-se às preferências sensoriais do aluno, bem como ferramentas de texto preditivo e conversão de fala para texto, podem reduzir as barreiras motoras e de processamento que eventualmente dificultam a produção escrita. No entanto, é importante ressaltar que o uso da tecnologia deve ser integrado a um planejamento pedagógico mais amplo, não substituindo a mediação docente, mas ampliando as possibilidades de acesso e expressão do aluno.

O papel do professor nesse processo é, sem dúvida, central. No entanto, as pesquisas têm revelado que a formação docente constitui um dos principais gargalos para a efetiva inclusão de alunos com TEA no ciclo de alfabetização. Os cursos de pedagogia, em sua maioria, oferecem carga horária reduzida em disciplinas relacionadas à educação especial e, quando abordam o tema do autismo, frequentemente o fazem de forma genérica, sem aprofundar nas especificidades da alfabetização dessa população. Essa lacuna formativa resulta em professores que chegam à sala de aula com poucas ferramentas para identificar as necessidades específicas de seus alunos autistas e para planejar intervenções pedagógicas adequadas. Muitos docentes relatam sentir-se despreparados e solitários no enfrentamento dos desafios cotidianos, recorrendo a tentativas por ensaio e erro que nem sempre produzem os resultados desejados e que frequentemente geram frustração e sensação de fracasso profissional.

A formação continuada emerge, nesse contexto, como uma necessidade premente. Diferentemente da formação inicial, que dificilmente conseguirá abranger toda a diversidade de situações que o professor encontrará em sua trajetória profissional, a formação continuada oferece a

oportunidade de aprofundar conhecimentos específicos à medida que as demandas emergem na prática. Programas de formação continuada que combinam aportes teóricos com análise de práticas, supervisão e troca de experiências entre pares têm se mostrado mais eficazes do que cursos pontuais e descontextualizados. Além disso, a formação em serviço que envolve não apenas o professor da sala de aula comum, mas também o professor especializado, os profissionais de apoio e a equipe gestora, favorece a construção de uma abordagem colaborativa essencial para o sucesso do trabalho com alunos autistas.

A colaboração interprofissional é, aliás, um elemento estruturante para a alfabetização de crianças com TEA. O trabalho isolado do professor em sala de aula, por mais dedicado que seja, dificilmente conseguirá atender à complexidade das necessidades apresentadas por esses alunos. A parceria com profissionais da saúde – como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e psicólogos – pode fornecer subsídios importantes para a compreensão do perfil de desenvolvimento do aluno e para a definição de estratégias pedagógicas alinhadas com suas necessidades específicas. Um fonoaudiólogo, por exemplo, pode orientar o professor sobre as habilidades de comunicação que estão sendo trabalhadas na terapia e sugerir formas de generalizá-las no contexto da sala de aula, promovendo a integração entre os diferentes espaços de desenvolvimento da criança. Da mesma forma, o terapeuta ocupacional pode contribuir com orientações sobre adaptações sensoriais do ambiente e estratégias para o desenvolvimento da motricidade fina necessária à escrita.

A participação da família constitui outro pilar fundamental nesse processo. Os familiares são os que melhor conhecem a criança, seus interesses, suas formas de comunicação e aquilo que a mobiliza e a engaja. Estabelecer uma relação de parceria e confiança com a família, compartilhando objetivos e estratégias, potencializa as aprendizagens e favorece a continuidade do trabalho educativo para além dos muros da escola. No entanto, essa parceria nem sempre é fácil de estabelecer, exigindo do professor sensibilidade para acolher as angústias e expectativas familiares, bem como clareza para comunicar as possibilidades e os limites do trabalho pedagógico.

As adaptações curriculares são outro aspecto que merece atenção especial. A alfabetização de crianças autistas não pode ser compreendida como um processo linear que deve ocorrer no mesmo tempo e da mesma forma para todos. É necessário que o currículo seja flexibilizado para atender às necessidades específicas de cada aluno, sem que isso implique redução de expectativas ou exclusão de oportunidades de aprendizagem. Adaptações de objetivo, de conteúdo, de metodologia e de avaliação devem ser planejadas de forma a garantir que o aluno acesse o conhecimento de maneira significativa.

Em alguns casos, isso pode significar investir prioritariamente no desenvolvimento de habilidades de comunicação e interação, com a alfabetização propriamente dita ocorrendo em um momento posterior ou por percursos diferenciados. Em outros casos, pode significar explorar a escrita em formatos alternativos, como o uso do computador ou de pranchas alfabéticas, quando a coordenação motora fina ainda não está suficientemente desenvolvida.

A avaliação da aprendizagem também demanda uma abordagem diferenciada. Instrumentos avaliativos padronizados, que não consideram as especificidades do desenvolvimento autista, frequentemente subestimam as reais capacidades do aluno. É fundamental que o professor desenvolva formas de avaliação que capturem os progressos do aluno em relação ao seu próprio percurso de desenvolvimento, considerando as estratégias de apoio utilizadas e as adaptações implementadas. Portafólios, registros de observação sistemática e avaliações baseadas no desempenho em atividades significativas são alternativas que oferecem um panorama mais fiel das aprendizagens realizadas do que testes padronizados aplicados em condições desfavoráveis.

O ambiente físico da sala de aula também exerce influência significativa sobre o processo de alfabetização de crianças autistas, considerando as particularidades sensoriais frequentemente presentes no espectro. Ambientes excessivamente estimulantes, com muitos estímulos visuais e auditivos concorrentes, podem dificultar a concentração e gerar sobrecarga sensorial que compromete a disponibilidade para aprender. Por outro lado, espaços organizados, com rotinas claras e áreas definidas para diferentes atividades, podem favorecer a sensação de segurança e previsibilidade que muitas crianças autistas necessitam para se engajar nas tarefas propostas. Nesse sentido, a organização do espaço físico, a sinalização visual das rotinas e a oferta de opções de regulação sensorial – como áreas de tranquilidade ou objetos sensoriais – devem ser consideradas como parte integrante do planejamento pedagógico para a alfabetização.

O tempo escolar, com suas exigências de ritmo e cumprimento de etapas, constitui outro desafio significativo. O ciclo de alfabetização, nos moldes atuais, estabelece expectativas de que ao final do terceiro ano do ensino fundamental todas as crianças estejam alfabetizadas. Para crianças com TEA, especialmente aquelas que apresentam comprometimentos mais significativos, esse prazo pode não ser realista, gerando pressão excessiva sobre alunos e professores. É necessário que a escola reconheça que o desenvolvimento da leitura e da escrita pode ocorrer em tempos diferentes e por percursos variados, sem que isso implique fracasso ou exclusão. A progressão continuada, prevista na legislação para os anos iniciais, oferece uma possibilidade de flexibilização, mas sua implementação efetiva depende da superação de concepções homogeneizantes de aprendizagem e da construção de uma cultura escolar que valorize o desenvolvimento individual de cada estudante.

A interação com os pares também merece atenção no processo de alfabetização. Tradicionalmente, a alfabetização é concebida como um processo que ocorre na interação social, por meio da troca com colegas e com o professor. No entanto, crianças autistas podem apresentar dificuldades significativas de interação social, o que pode limitar as oportunidades de aprendizagem decorrentes do trabalho colaborativo. É papel do professor criar condições para que essas interações ocorram de forma planejada e apoiada, propondo atividades que favoreçam a participação do aluno autista sem exigir dele habilidades que ainda não desenvolveu. O uso de pares mediadores, a organização de atividades em duplas e a criação de grupos de trabalho com papéis bem definidos são estratégias que podem ampliar as oportunidades de interação e aprendizagem.

Por fim, é importante destacar que a alfabetização de crianças com TEA não deve ser reduzida à aquisição de habilidades técnicas de decodificação e codificação da escrita. O letramento, entendido como o uso social e significativo da leitura e da escrita, deve ser o horizonte que orienta as práticas pedagógicas. Isso significa que, desde os primeiros momentos do processo de alfabetização, é fundamental que as atividades propostas tenham sentido e funcionalidade para o aluno, conectando-se com seus interesses e com situações reais de uso da leitura e da escrita. Para uma criança autista, isso pode significar aprender a ler os nomes de seus objetos favoritos, a escrever mensagens para pessoas com quem tem vínculo ou a compreender textos sobre seus temas de interesse. Quando a alfabetização se ancora em propósitos significativos, ampliam-se as possibilidades de engajamento e de apropriação duradoura do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto da educação inclusiva constitui um desafio complexo que demanda a articulação de múltiplos saberes e a mobilização de recursos diversos. Ao longo deste artigo, buscou-se evidenciar que não há soluções prontas ou receitas universalmente aplicáveis, mas sim um conjunto de princípios e estratégias que, quando articulados de forma sensível às singularidades de cada aluno, podem favorecer o acesso à cultura escrita.

A diversidade inerente ao espectro autista impõe a necessidade de que o professor desenvolva um olhar atento para as especificidades de cada criança, identificando suas habilidades, interesses e formas de processamento da informação. Essa compreensão individualizada constitui a base sobre a qual se pode construir um percurso de alfabetização significativo e respeitoso, que não força a criança a se adequar a um modelo único de aprendizagem, mas que parte de suas potencialidades para ampliar suas possibilidades.

As estratégias analisadas – desde o uso de suportes visuais e sistemas de comunicação alternativa até a incorporação de interesses restritos e o uso de tecnologias assistivas – revelam que a alfabetização de crianças autistas pode ocorrer por percursos diversificados, nem sempre lineares, mas igualmente legítimos. O que as pesquisas têm demonstrado é que, independentemente do método ou abordagem adotados, o elemento central para o sucesso do processo é a presença de um professor comprometido, bem-formado e apoiado por condições de trabalho adequadas.

Nesse sentido, as lacunas na formação docente emergem como um dos principais obstáculos a serem superados. A formação inicial de pedagogos precisa incluir de forma mais substantiva o estudo do desenvolvimento atípico e das estratégias pedagógicas voltadas à alfabetização de crianças com TEA, superando a abordagem genérica que frequentemente caracteriza as disciplinas de educação especial. Paralelamente, os sistemas de ensino precisam investir em programas de formação continuada que ofereçam ao professor em serviço o suporte teórico e prático necessário para enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula inclusiva.

A articulação entre escola, família e profissionais da saúde constitui outro aspecto estruturante para o sucesso da alfabetização de crianças autistas. A fragmentação entre os diferentes contextos de desenvolvimento da criança – a

escola, o consultório terapêutico e o ambiente familiar – frequentemente resulta em abordagens desconectadas que sobrecarregam o aluno e limitam as possibilidades de aprendizagem. A construção de redes colaborativas, em que os diferentes agentes compartilham informações e alinham estratégias, amplia significativamente as chances de que o processo de alfabetização se desenvolva de forma consistente e exitosa.

É importante reconhecer, ainda, que a alfabetização de crianças com TEA não se resolve apenas no âmbito das práticas pedagógicas, por mais qualificadas que sejam. As condições estruturais das escolas – como número de alunos por turma, disponibilidade de recursos materiais, existência de apoio especializado e tempo para planejamento – têm impacto direto sobre a possibilidade de implementação de práticas inclusivas de qualidade. Nesse aspecto, as políticas educacionais precisam avançar para além da garantia formal do direito à matrícula, assegurando as condições efetivas para que a inclusão ocorra de maneira substantiva.

Por fim, é fundamental que a alfabetização de crianças autistas seja compreendida não como um fim em si mesma, mas como parte de um projeto mais amplo de desenvolvimento humano e participação social. O acesso à leitura e à escrita amplia as possibilidades de comunicação, expressão e autonomia, contribuindo para que a pessoa com TEA possa exercer sua cidadania de forma mais plena. Nesse sentido, o investimento em práticas de alfabetização inclusivas não é apenas uma exigência legal ou um desafio técnico, mas uma questão ética fundamental: a de assegurar que todas as crianças, independentemente de suas características de desenvolvimento, tenham acesso às ferramentas culturais que lhes permitam participar ativamente da vida em sociedade.

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva para estudantes autistas – e para todos os alunos – exige a superação de concepções homogeneizantes de aprendizagem e a valorização da diversidade como princípio estruturador do trabalho pedagógico. Exige, também, o compromisso coletivo de educadores, gestores, formuladores de políticas e sociedade civil na construção de condições materiais e simbólicas que tornem possível a inclusão. No campo específico da alfabetização, esse compromisso se traduz na certeza de que todas as crianças são capazes de aprender, desde que lhes sejam oferecidas as mediações adequadas e o tempo necessário para seu desenvolvimento singular.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

GOMES, C. G. S.; SILVEIRA, A. D. Inclusão escolar de alunos com autismo: o que dizem os professores? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e198786, 2019.

KLIN, A. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s3-s11, 2006.

MECHTLEY, L. et al. **Ensino de leitura para pessoas com autismo: uma revisão de literatura**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 26, n. 3, p. 451-468, 2020.

MESQUITA, A. M. et al. **Formação de professores para a inclusão de alunos com autismo: desafios e possibilidades**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 678-695, 2020.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. **O ensino da leitura e escrita para alunos com autismo: estratégias pedagógicas**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 33, e30/1, 2020.

OMOTE, S. Inclusão escolar: um olhar crítico sobre as políticas públicas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 98-123, 2017.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

PEREIRA, A. P. S.; MANZINI, E. J. Formação de professores para o ensino de alunos com autismo: análise de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 25, n. 4, p. 563-578, 2019.

SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, A. B. B.; MENDES, E. G. Inclusão escolar de alunos com autismo: análise de práticas pedagógicas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e216782, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

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

ZANATTA, E. M. et al. Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: revisão sistemática da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, e27/1, 2021.

A LEITURA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS



READING AS A PEDAGOGICAL PRACTICE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO THE DEVELOPMENT OF BABIES

PRISCILLA CANDEIAS FONSECA

Pedagogia – Licenciatura Plena pela UNIP – Universidade Paulista (ano de conclusão 2021); Pós-Graduação em “A Arte de Contar Histórias” pela Faculdade Conectada – FCONNECT (ano de conclusão 2025); Extensão Universitária em Educação Especial pela Faculdade Conectada – FCONNECT (ano de conclusão 2022); Extensão Universitária em Educação Inclusiva pela Faculdade Conectada – FCONNECT (ano de conclusão 2022); Extensão Universitária em Administração Escolar/Legislação pela Faculdade Conectada – FCONNECT (ano de conclusão 2022); Extensão Universitária em Pedagogia do Afeto pela Faculdade Conectada – FCONNECT (ano de conclusão 2025); Extensão Universitária em Musicalização Infantil pela Faculdade Conectada – FCONNECT (ano de conclusão 2025); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Guairacá – turma Berçário II.

RESUMO

O presente trabalho analisa a leitura como prática pedagógica na Educação Infantil, com foco em suas contribuições para o desenvolvimento dos bebês. Parte-se da compreensão de que a leitura, nessa etapa, não se limita à decodificação de palavras, mas constitui-se como uma prática social que envolve interação, linguagem, afetividade e construção de sentidos. O objetivo geral consistiu em compreender de que maneira a leitura pode favorecer o desenvolvimento da linguagem e o fortalecimento dos vínculos afetivos em crianças de 0 a 2 anos. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a infância, o letramento e as práticas pedagógicas. Os resultados evidenciam que o contato precoce com livros, histórias e diferentes linguagens contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional dos bebês. A leitura compartilhada mostrou-se essencial para ampliar o repertório comunicativo, estimular a imaginação e promover a interação entre criança e adultos. Além disso, destaca-se o papel do educador como mediador nesse processo, sendo responsável por criar experiências significativas e ambientes que favoreçam o acesso à leitura. Conclui-

se que a leitura na Educação Infantil deve ser planejada e valorizada como prática fundamental, contribuindo para a formação integral da criança desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Leitura; Educação infantil; Bebês; Desenvolvimento; Linguagem.

ABSTRACT

This paper analyzes reading as a pedagogical practice in Early Childhood Education, focusing on its contributions to the development of babies. It starts from the understanding that reading, at this stage, is not limited to the decoding of words, but constitutes a social practice that involves interaction, language, affectivity, and the construction of meaning. The general objective was to understand how reading can favor language development and the strengthening of affective bonds in children from 0 to 2 years old. The methodology adopted was bibliographic research, based on authors who discuss childhood, literacy, and pedagogical practices. The results show that early contact with books, stories, and different languages contributes significantly to the cognitive, linguistic, and emotional development of babies. Shared reading proved essential to expand the communicative repertoire, stimulate imagination, and promote interaction between children and adults. In addition, the role of the educator as a mediator in this process is highlighted, being responsible for creating meaningful experiences and environments that favor access to reading. It is concluded that reading in early childhood education should be planned and valued as a fundamental practice, contributing to the integral development of the child from the first years of life.

Keywords: Reading; Early childhood education; Babies; Development; Language.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, sendo um espaço fundamental para a construção das primeiras experiências educativas. Nesse contexto, a leitura se configura como uma prática pedagógica essencial, especialmente quando inserida desde os primeiros anos de vida, incluindo o trabalho com bebês de 0 a 2 anos. Diferentemente da concepção tradicional que associa a leitura apenas à decodificação de palavras, na Educação Infantil ela assume um papel mais amplo, envolvendo a escuta, a interação, a imaginação, a exploração sensorial e o fortalecimento dos vínculos afetivos.

O contato precoce com livros, histórias, imagens e diferentes linguagens contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral, da atenção, da percepção e da capacidade de atribuir significados ao mundo, mesmo antes da aquisição da fala estruturada. A mediação do educador nesse processo é fundamental, pois possibilita experiências significativas que estimulam não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o vínculo afetivo entre o adulto e o bebê, aspecto indispensável nessa fase do desenvolvimento.

A escolha do tema justifica-se pela relevância da leitura como prática pedagógica na Educação Infantil, especialmente no que se refere ao trabalho com bebês, etapa que ainda é, muitas vezes, pouco valorizada em relação às práticas de letramento. Persiste, em muitos contextos, a ideia equivocada de que a leitura deve ser introduzida apenas em fases posteriores da escolarização, desconsiderando a importância do contato precoce com a linguagem para o desenvolvimento integral da criança.

Torna-se necessário ampliar a compreensão sobre a função da leitura na primeira infância, bem como refletir sobre práticas pedagógicas que favoreçam a formação de sujeitos desde os primeiros anos de vida. Assim, este estudo busca contribuir para a formação de professores mais preparados, capazes de desenvolver estratégias de mediação de leitura adequadas à faixa etária dos bebês, promovendo experiências significativas que integrem cuidado, educação e afetividade.

Este trabalho tem como problema de pesquisa a seguinte questão: de que forma a leitura, enquanto prática pedagógica na Educação Infantil, contribui para o desenvolvimento da linguagem, do vínculo afetivo e das habilidades cognitivas em bebês? Para responder a esse questionamento, a pesquisa será desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise de livros, artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas que abordam a temática da leitura na Educação Infantil, o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas voltadas aos bebês.

A pesquisa bibliográfica possibilita o levantamento e a análise de diferentes contribuições teóricas, permitindo uma compreensão mais aprofundada do tema e oferecendo subsídios para a reflexão sobre a importância da leitura na primeira infância, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral dos bebês e para a prática educativa no contexto das instituições de Educação Infantil.

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS

A leitura na Educação Infantil constitui-se como uma prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral dos bebês, sendo compreendida como um processo que envolve interação, linguagem, afetividade e construção de sentidos desde os primeiros meses de vida. Diferentemente de uma concepção restrita que associa a leitura apenas à decodificação de palavras, na primeira infância ela assume um caráter social e cultural, permitindo que a criança estabeleça relações com o mundo por meio da escuta, da observação e da participação em experiências significativas. Nesse sentido, o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais, nas quais a linguagem desempenha papel central na formação do pensamento (VYGOTSKY, 1998).

Desde o nascimento, o bebê está inserido em um ambiente comunicativo no qual gestos, sons e expressões constituem formas iniciais de linguagem. A exposição a narrativas orais, cantigas, histórias e livros favorece o desenvolvimento da atenção, da memória e da percepção auditiva e visual.

Ainda que não compreenda plenamente o conteúdo das histórias, o bebê é capaz de reagir à entonação, ao ritmo e à expressividade do adulto, demonstrando que a leitura já exerce influência

significativa em seu desenvolvimento. Nesse contexto, a leitura se configura como uma prática que amplia o repertório cultural da criança e contribui para a organização de suas experiências.

A construção do conhecimento sobre a linguagem escrita inicia-se muito antes do processo formal de alfabetização. A criança, ao interagir com textos e materiais impressos, elabora hipóteses sobre o funcionamento da escrita, atribuindo significados com base em suas vivências (FERREIRO, 2001). Essa perspectiva reforça a importância de oferecer ambientes ricos em estímulos, nos quais os livros estejam presentes de forma acessível e significativa. Assim, o contato com a leitura deve ser constante e integrado às práticas cotidianas da Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular orienta que as instituições educativas promovam experiências que envolvam escuta, fala, pensamento e imaginação, reconhecendo a leitura como elemento essencial nesse processo (BRASIL, 2018). Dessa forma, a prática de leitura deve ser planejada de maneira intencional, respeitando as características do desenvolvimento infantil e valorizando a ludicidade como estratégia pedagógica. A leitura, nesse contexto, deixa de ser uma atividade isolada e passa a integrar um conjunto de experiências que favorecem o desenvolvimento global da criança.

A literatura infantil desempenha papel relevante ao possibilitar o acesso a diferentes narrativas, ampliando a capacidade de imaginar, interpretar e compreender o mundo. O livro, enquanto objeto cultural, contribui para a formação do leitor desde a infância, promovendo o desenvolvimento do pensamento simbólico (ZILBERMAN, 2003). Para os bebês, essa experiência também envolve aspectos sensoriais, como cores, texturas e sons, o que estimula a curiosidade e a exploração.

A leitura contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, sendo considerada um dos principais fatores que influenciam o processo de alfabetização futura. O letramento, entendido como prática social, deve ser iniciado desde os primeiros anos de vida, permitindo que a criança participe de situações comunicativas significativas (SOARES, 2004). Ao ouvir histórias e interagir com diferentes formas de linguagem, o bebê amplia seu vocabulário e desenvolve sua capacidade de expressão.

Os momentos de leitura compartilhada promovem proximidade, acolhimento e segurança, fortalecendo os vínculos entre o bebê e o adulto. As relações afetivas são fundamentais para o desenvolvimento infantil, pois influenciam diretamente a aprendizagem e a construção da identidade (WALLON, 2007). Dessa forma, a leitura se configura como um espaço de interação que integra aspectos cognitivos e emocionais.

A atuação do educador é essencial para a efetividade dessas práticas, uma vez que ele atua como mediador entre a criança e o universo da leitura. Cabe ao professor criar situações que estimulem a participação ativa, a curiosidade e a imaginação, utilizando estratégias como contação de histórias, leitura compartilhada e exploração de livros ilustrados. A prática pedagógica deve considerar as experiências e os interesses das crianças, promovendo aprendizagens significativas (FREIRE, 1996).

No entanto, ainda existem desafios relacionados à valorização da leitura na Educação Infantil, especialmente no trabalho com bebês. Em muitos contextos, essa prática é subestimada ou realizada de forma mecânica, sem planejamento adequado. Essa realidade evidencia a necessidade de formação

docente que contemple a importância da leitura como instrumento de desenvolvimento integral, bem como a necessidade de políticas educacionais que valorizem essa prática.

A organização de ambientes alfabetizadores também é um fator determinante para o desenvolvimento do interesse pela leitura. Espaços que disponibilizam livros de forma acessível e atrativa estimulam a curiosidade e favorecem a construção do hábito de leitura desde a infância (COLOMER, 2007). Assim, a leitura deve ser incorporada ao cotidiano das instituições educativas de forma contínua e significativa.

Compreende-se que a leitura na Educação Infantil desempenha papel fundamental no desenvolvimento dos bebês, contribuindo para a formação da linguagem, o fortalecimento dos vínculos afetivos e a construção de conhecimentos. Trata-se de uma prática pedagógica indispensável, que deve ser planejada e valorizada, garantindo à criança o direito de vivenciar experiências significativas desde os primeiros anos de vida.

CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGAGEM E DO VÍNCULO AFETIVO EM BEBÊS

A leitura na Educação Infantil, especialmente no trabalho com bebês, configura-se como uma prática pedagógica de elevada relevância para o desenvolvimento da linguagem e para a constituição dos vínculos afetivos, sendo um elemento estruturante no processo de formação humana desde os primeiros anos de vida. Inserido em um contexto de interações sociais, o bebê desenvolve suas primeiras formas de comunicação por meio de gestos, sons, expressões faciais e movimentos corporais, sendo a linguagem construída progressivamente a partir dessas experiências. Nesse sentido, a leitura se apresenta como um instrumento mediador que amplia as possibilidades de interação, favorecendo a emergência de processos simbólicos e a construção de significados (VYGOTSKY, 1998).

A relação entre leitura e desenvolvimento da linguagem na primeira infância não se restringe à aquisição de vocabulário, mas envolve a formação de estruturas cognitivas que possibilitam à criança organizar o pensamento e estabelecer relações com o mundo.

Ao participar de situações de leitura compartilhada, o bebê é exposto a diferentes padrões linguísticos, ritmos, entonações e narrativas, elementos que contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica e da compreensão oral. Essa exposição contínua favorece a internalização de formas de linguagem que serão fundamentais para o processo de alfabetização, evidenciando que a aprendizagem da leitura e da escrita se inicia muito antes da escolarização formal (SOARES, 2004).

A criança constrói conhecimentos sobre a linguagem escrita a partir das interações estabelecidas com o meio social, elaborando hipóteses que refletem sua compreensão sobre o funcionamento do sistema de escrita. Essa perspectiva evidencia que o bebê não é um sujeito passivo, mas um participante ativo na construção do conhecimento, sendo fundamental que o ambiente educativo ofereça condições para que essas experiências ocorram de forma significativa (FERREIRO, 2001). Nesse contexto, a leitura

assume papel central ao possibilitar o contato com diferentes gêneros textuais e formas de expressão, ampliando o repertório cultural da criança.

A dimensão afetiva, por sua vez, constitui um elemento indissociável das práticas de leitura na primeira infância. Os momentos de leitura compartilhada são marcados pela proximidade física, pela troca de olhares, pelo tom de voz e pela atenção dedicada, aspectos que favorecem a construção de vínculos seguros entre o bebê e o adulto. A teoria do desenvolvimento aponta que as relações afetivas desempenham papel determinante na aprendizagem, pois influenciam diretamente a motivação, a segurança emocional e a disposição para explorar o ambiente (WALLON, 2007). Assim, a leitura não apenas contribui para o desenvolvimento da linguagem, mas também para a constituição da subjetividade da criança.

A partir dessa perspectiva, é possível compreender que a leitura na Educação Infantil integra dimensões cognitivas e emocionais, constituindo-se como uma prática que articula cuidado e educação. Ao ouvir histórias, o bebê vivencia situações que despertam emoções, curiosidade e interesse, elementos que favorecem o desenvolvimento da imaginação e da capacidade de simbolização. O contato com narrativas permite à criança experimentar diferentes situações e emoções de forma mediada, contribuindo para a construção de sua identidade e para a compreensão do outro (ZILBERMAN, 2003).

A atuação do educador como mediador da leitura assume papel central nesse processo, uma vez que é por meio de sua intervenção que as experiências de leitura ganham significado. A mediação pedagógica deve ser intencional, considerando as características do desenvolvimento infantil e promovendo situações que estimulem a participação ativa da criança. A leitura dialogada, a exploração de imagens e a utilização de diferentes recursos expressivos são estratégias que favorecem a interação e ampliam as possibilidades de aprendizagem (FREIRE, 1996). Dessa forma, o educador contribui para a construção de um ambiente no qual a leitura é vivenciada como prática social e cultural.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa concepção ao destacar a importância de promover experiências que envolvam a escuta, a fala e a imaginação, reconhecendo a criança como sujeito ativo no processo educativo (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a leitura deve ser incorporada ao cotidiano das instituições de Educação Infantil de forma sistemática, garantindo que todas as crianças tenham acesso a práticas que favoreçam seu desenvolvimento integral.

Espaços organizados de forma a estimular a curiosidade e a exploração contribuem para o desenvolvimento do interesse pelos livros e pela linguagem escrita. A presença de materiais diversificados, acessíveis e adequados à faixa etária favorece a construção de uma relação positiva com a leitura, elemento fundamental para a formação do leitor (COLOMER, 2007). Assim, o ambiente se configura como um mediador das experiências de aprendizagem, potencializando o impacto das práticas pedagógicas.

É possível observar que, apesar do reconhecimento teórico da importância da leitura na primeira infância, ainda existem lacunas em sua efetivação no contexto educacional. Em muitos casos, as práticas de leitura são realizadas de forma superficial, sem intencionalidade pedagógica, o que compromete seu potencial formativo. Essa realidade evidencia a necessidade de formação docente que contemple não

apenas o domínio de conteúdos, mas também a compreensão das especificidades do desenvolvimento infantil e das práticas de mediação da leitura (NÓVOA, 1992).

É necessário superar concepções reducionistas que limitam a leitura ao processo de alfabetização, reconhecendo-a como uma prática cultural que contribui para o desenvolvimento integral da criança. A valorização da leitura na Educação Infantil implica a construção de propostas pedagógicas que integrem diferentes linguagens, respeitem o tempo da criança e promovam experiências significativas. Nesse sentido, a leitura deve ser vivenciada de forma lúdica e prazerosa, favorecendo o envolvimento e a participação ativa dos bebês (CORSINO, 2010).

A análise das contribuições da leitura para o desenvolvimento da linguagem e do vínculo afetivo evidência que essa prática desempenha papel estruturante na formação do sujeito. Ao integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais, a leitura possibilita à criança desenvolver habilidades essenciais para sua inserção no mundo, promovendo a construção de conhecimentos, a ampliação da linguagem e o fortalecimento das relações afetivas.

Dessa forma, compreende-se que a leitura na Educação Infantil, especialmente no trabalho com bebês, deve ser reconhecida como uma prática pedagógica fundamental, que exige planejamento, intencionalidade e formação docente adequada. Investir em experiências de leitura desde os primeiros anos de vida é garantir à criança o direito de acessar a cultura, desenvolver sua linguagem e construir vínculos significativos, contribuindo para sua formação integral e para sua participação ativa na sociedade.

A LEITURA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A leitura na primeira infância deve ser compreendida como uma prática pedagógica intencional que contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança, especialmente no que se refere aos aspectos cognitivos, linguísticos, sociais e emocionais. Na Educação Infantil, essa prática assume um caráter ampliado, ultrapassando a concepção tradicional de leitura como decodificação e sendo entendida como um processo de construção de sentidos mediado pelas interações entre criança, adulto e cultura. Dessa forma, a leitura se insere no cotidiano educativo como uma experiência que envolve escuta, observação, imaginação e participação ativa, elementos essenciais ao desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 1998).

Desde os primeiros anos de vida, a criança está imersa em um ambiente social rico em estímulos linguísticos, no qual a linguagem desempenha papel fundamental na construção do pensamento. A interação com o outro possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo a mediação do adulto um elemento indispensável nesse processo. Nesse contexto, a leitura se configura como uma prática social que favorece o acesso da criança ao universo simbólico, permitindo que ela atribua significados às experiências vivenciadas e desenvolva sua capacidade de comunicação.

A inserção da leitura na Educação Infantil deve ocorrer de forma planejada e significativa, respeitando as características e necessidades da faixa etária. A criança, mesmo antes de dominar a

leitura convencional, já participa de práticas sociais relacionadas à linguagem escrita, construindo hipóteses e estabelecendo relações com os textos a partir de suas vivências (FERREIRO, 2001). Essa compreensão reforça a importância de oferecer oportunidades diversificadas de contato com livros, histórias e diferentes gêneros textuais, possibilitando a construção de conhecimentos de forma gradual e contextualizada.

A Base Nacional Comum Curricular orienta que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem garantir experiências que promovam o desenvolvimento da linguagem oral e o contato com diferentes formas de expressão, destacando a leitura como elemento fundamental no campo de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação” (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a leitura deve ser incorporada ao cotidiano das instituições educativas como uma prática que integra diferentes dimensões do desenvolvimento, contribuindo para a formação integral da criança.

A literatura infantil, nesse contexto, assume papel relevante, pois possibilita o contato com narrativas que ampliam a compreensão do mundo e estimulam a imaginação. O livro, enquanto objeto cultural, permite à criança explorar diferentes realidades, desenvolvendo sua capacidade de interpretar, criar e expressar ideias (ZILBERMAN, 2003). Para os bebês, a leitura também envolve aspectos sensoriais, como o contato com imagens, cores, texturas e sons, o que favorece a exploração e a curiosidade.

A leitura na primeira infância está diretamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem oral, sendo considerada um dos principais fatores que influenciam o processo de alfabetização futura. O conceito de letramento amplia essa compreensão ao considerar que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre por meio da participação em práticas sociais, o que pode ser iniciado desde os primeiros anos de vida (SOARES, 2004). Dessa forma, a leitura na Educação Infantil contribui para a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da compreensão oral e a construção de competências comunicativas.

As interações estabelecidas durante esses momentos favorecem o fortalecimento dos vínculos entre criança e adultos, promovendo segurança emocional e contribuindo para o desenvolvimento da identidade. A afetividade desempenha papel central no processo de aprendizagem, uma vez que as emoções influenciam diretamente a forma como a criança se relaciona com o conhecimento e com o meio (WALLON, 2007). Nesse sentido, a leitura compartilhada se configura como um momento privilegiado de acolhimento e interação.

A atuação do professor como mediador da leitura é essencial para a construção de experiências significativas. Cabe ao educador organizar situações que estimulem a participação ativa da criança, utilizando estratégias como contação de histórias, leitura dialogada e exploração de materiais literários. A prática pedagógica deve considerar as vivências, interesses e necessidades das crianças, promovendo aprendizagens contextualizadas e significativas (FREIRE, 1996). Assim, a leitura deixa de ser uma atividade mecânica e passa a ser compreendida como uma prática social e cultural.

A organização do ambiente educativo também exerce influência significativa na promoção da leitura na primeira infância. Espaços que disponibilizam livros de forma acessível e atrativa estimulam o interesse e favorecem a construção do hábito de leitura. A presença constante de materiais literários no

cotidiano das crianças contribui para a familiarização com a linguagem escrita e para o desenvolvimento do prazer pela leitura (COLOMER, 2007). Dessa forma, o ambiente se torna um elemento facilitador das experiências de aprendizagem.

Apesar de sua relevância, a leitura na Educação Infantil ainda enfrenta desafios relacionados à sua efetivação no contexto pedagógico. Em muitos casos, as práticas de leitura são realizadas de forma pontual, sem planejamento ou intencionalidade, o que limita seu potencial educativo. Essa realidade evidencia a necessidade de formação docente que contemple a importância da leitura como prática pedagógica e que possibilite o desenvolvimento de estratégias adequadas à faixa etária das crianças (NÓVOA, 1992).

É fundamental que a leitura seja vivenciada de maneira lúdica e prazerosa, sem imposições ou cobranças que possam comprometer o interesse da criança. A valorização do brincar como linguagem da infância deve estar presente nas práticas pedagógicas, permitindo que a leitura seja integrada às experiências de forma natural e significativa (CORSINO, 2010). Dessa forma, a criança se envolve com a leitura de maneira espontânea, desenvolvendo uma relação positiva com os livros.

A leitura como prática pedagógica na primeira infância também contribui para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de expressão. Ao interagir com histórias e diferentes formas de linguagem, a criança amplia sua compreensão do mundo e desenvolve habilidades que serão fundamentais ao longo de sua trajetória escolar e social. Nesse sentido, a leitura se configura como um instrumento de formação humana, promovendo o desenvolvimento de sujeitos críticos, criativos e participativos.

Diante do exposto, compreende-se que a leitura na Educação Infantil deve ser valorizada como uma prática pedagógica indispensável, capaz de promover o desenvolvimento integral da criança. Sua inserção no cotidiano das instituições educativas deve ocorrer de forma planejada, intencional e significativa, garantindo experiências que contribuam para a formação da linguagem, o fortalecimento dos vínculos afetivos e a construção de conhecimentos desde os primeiros anos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou a leitura como prática pedagógica na Educação Infantil, evidenciando sua importância para o desenvolvimento dos bebês, especialmente no que se refere à linguagem e à construção de vínculos afetivos. Compreendeu-se que a leitura vai além da preparação para a alfabetização, constituindo-se como uma prática social que favorece a interação, a construção de sentidos e o desenvolvimento integral da criança.

Observou-se que a leitura compartilhada contribui para o desenvolvimento da oralidade, da escuta e da imaginação, além de fortalecer os vínculos entre o bebê e o adulto, promovendo segurança emocional e favorecendo o processo de aprendizagem. Destacou-se também que o contato precoce com livros e narrativas amplia as experiências da criança e contribui para sua inserção nas práticas de leitura desde os primeiros anos de vida.

Apesar de sua relevância, ainda existem desafios relacionados à efetivação dessa prática no cotidiano das instituições, especialmente no que diz respeito à intencionalidade pedagógica e à formação dos educadores. Nesse sentido, torna-se fundamental investir em práticas planejadas, bem como na organização de ambientes que estimulem o interesse e o contato com a leitura.

Conclui-se que a leitura na Educação Infantil é uma prática indispensável para o desenvolvimento dos bebês, devendo ser valorizada e integrada ao cotidiano escolar de forma significativa, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de se expressar, interagir e compreender o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

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

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2010.

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

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

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

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

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

EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS



EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE HOLISTIC DEVELOPMENT OF THE CHILD: CONTEMPORARY CHALLENGES AND PERSPECTIVES

RAQUEL DIAS BASTOS

Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Presidente Prudente – UNIESP (2018); Especialista em Deficiência Auditiva: Tradução e Interpretação em LIBRAS pela Faculdade de Tecnologia Paulista (2018); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade do Vale Elvira Dayrell (2018); Especialista em Tradutor e Intérprete em LIBRAS pela Faculdade do Vale Elvira Dayrell (2022); Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional pela Faculdade FOCUS (2022); Especialista em Neuroeducação pela Faculdade FOCUS (2023).

RESUMO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais, físicos e culturais. Nos últimos anos, especialmente após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), intensificaram-se as discussões sobre práticas pedagógicas que valorizem a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança, destacando os principais desafios enfrentados pelas instituições educacionais e as perspectivas para a melhoria da qualidade do ensino. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, desenvolvida por meio da análise de artigos científicos, documentos oficiais e publicações acadêmicas produzidas entre os anos de 2020 e 2026. Os resultados evidenciam que a Educação Infantil exerce influência significativa no desenvolvimento das competências socioemocionais, cognitivas e linguísticas, além de contribuir para a formação da autonomia e da cidadania. Entretanto, persistem desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura escolar, à inclusão educacional e à efetivação das diretrizes da BNCC. Conclui-se que o fortalecimento das políticas públicas, aliado à valorização dos profissionais da educação e à

adoção de práticas pedagógicas inovadoras, é essencial para garantir uma educação de qualidade às crianças brasileiras.

Palavras-chave: Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; BNCC; Aprendizagem; Formação Docente.

ABSTRACT

Early Childhood Education constitutes the first stage of Basic Education and plays a fundamental role in the integral development of the child, encompassing cognitive, emotional, social, physical, and cultural aspects. In recent years, especially after the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC), discussions about pedagogical practices that value the child as an active subject in the learning process have intensified. In this context, the present study aims to analyze the importance of Early Childhood Education for the integral development of the child, highlighting the main challenges faced by educational institutions and the perspectives for improving the quality of education. This is a qualitative bibliographic research, developed through the analysis of scientific articles, official documents, and academic publications produced between 2020 and 2026. The results show that Early Childhood Education exerts a significant influence on the development of socio-emotional, cognitive, and linguistic skills, in addition to contributing to the formation of autonomy and citizenship. However, challenges related to teacher training, school infrastructure, educational inclusion, and the implementation of the BNCC guidelines persist. It is concluded that strengthening public policies, coupled with valuing education professionals and adopting innovative pedagogical practices, is essential to guarantee quality education for Brazilian children.

Keywords: Early Childhood Education; Child Development; BNCC; Learning; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa uma das etapas mais importantes da formação humana, sendo responsável por proporcionar experiências que favorecem o desenvolvimento integral da criança nos primeiros anos de vida. Essa fase compreende o atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade em creches e pré-escolas, constituindo-se como um espaço privilegiado para a construção de conhecimentos, habilidades, valores e relações sociais.

Nas últimas décadas, a Educação Infantil passou por importantes transformações no Brasil, especialmente após sua consolidação como direito garantido pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/1996) e pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC reforça a compreensão da criança como sujeito histórico, social e cultural, capaz de aprender por meio das interações e das brincadeiras, estabelecendo direitos de aprendizagem que devem nortear as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa etapa da educação básica.

Além disso, pesquisas recentes apontam que a qualidade da Educação Infantil está diretamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, influenciando inclusive seu desempenho escolar futuro. A literatura destaca a relevância das experiências educativas significativas, da ludicidade, da interação social e do ambiente escolar como elementos fundamentais para a promoção do desenvolvimento infantil.

Diante desse cenário, surge o seguinte problema de pesquisa: qual é a contribuição da Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança e quais desafios ainda precisam ser superados para garantir uma educação de qualidade nessa etapa da Educação Básica?

Com o propósito de responder a esse questionamento, o objetivo deste artigo é analisar a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança, identificando seus principais desafios e perspectivas contemporâneas.

Como objetivos específicos tem: (a) Compreender os fundamentos da Educação Infantil no contexto brasileiro; (b) Identificar as contribuições da BNCC para a organização das práticas pedagógicas; (c) Analisar a importância do brincar e das interações no desenvolvimento infantil; e (d) Discutir os desafios relacionados à formação docente, inclusão e qualidade educacional.

A relevância deste estudo está associada à necessidade de compreender a Educação Infantil como etapa fundamental para a formação integral da criança. Diversos estudos demonstram que os estímulos recebidos nos primeiros anos de vida influenciam significativamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos. Assim, investigar os avanços e desafios dessa modalidade de ensino contribui para a reflexão sobre políticas públicas, práticas pedagógicas e estratégias voltadas à promoção de uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Além disso, as recentes mudanças curriculares decorrentes da BNCC e as discussões sobre inclusão, formação docente e inovação pedagógica tornam o tema ainda mais relevante para educadores, gestores, pesquisadores e demais profissionais envolvidos com a educação.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Para sua realização foram consultados artigos científicos, livros, teses, dissertações e documentos oficiais publicados entre os anos de 2020 e 2026, disponíveis em bases de dados acadêmicas e repositórios científicos.

A análise dos materiais permitiu identificar as principais discussões relacionadas à Educação Infantil, ao desenvolvimento infantil, à BNCC, à formação docente e às práticas pedagógicas contemporâneas. A pesquisa buscou reunir contribuições teóricas capazes de fundamentar uma compreensão ampla sobre os desafios e perspectivas da Educação Infantil no contexto brasileiro.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Historicamente, as instituições voltadas ao atendimento da infância possuíam caráter predominantemente assistencialista. Entretanto, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1994), consolidou-se uma nova concepção de infância, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a BNCC passou a orientar as práticas pedagógicas da Educação Infantil por meio de seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos evidenciam a necessidade de promover experiências educativas que respeitem as singularidades da infância e valorizem a participação ativa das crianças na construção do conhecimento.

Segundo Santos (2025), a BNCC reforça a importância das experiências, interações e brincadeiras como elementos centrais do desenvolvimento infantil, destacando que as crianças aprendem por meio da exploração do ambiente e das relações estabelecidas com seus pares e educadores.

Além disso, a organização curricular da Educação Infantil é estruturada em cinco campos de experiências, que buscam integrar diferentes dimensões do desenvolvimento humano: "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Esses campos permitem que a aprendizagem ocorra de forma contextualizada e significativa, respeitando os interesses e necessidades das crianças.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O desenvolvimento infantil é um processo complexo que envolve transformações biológicas, cognitivas, emocionais e sociais. Durante a primeira infância, o cérebro apresenta elevada plasticidade, tornando esse período especialmente sensível aos estímulos oferecidos pelo ambiente.

Estudos demonstram que crianças que frequentam instituições de Educação Infantil de qualidade apresentam melhores indicadores de desenvolvimento cognitivo, linguagem, socialização e desempenho escolar futuro. Além disso, a participação em atividades educativas favorece a construção da autonomia, da criatividade e da capacidade de resolução de problemas.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais. A convivência com outras crianças e adultos possibilita a aprendizagem de valores como respeito, cooperação, empatia e solidariedade, essenciais para a formação cidadã.

A literatura recente também destaca a importância das práticas de leitura e contação de histórias na Educação Infantil. Essas atividades contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação, da criatividade e das competências socioemocionais, favorecendo a formação de futuros leitores.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe importantes mudanças para a organização da Educação Infantil no Brasil. O documento estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento que orientam a construção das propostas pedagógicas, reconhecendo a criança como protagonista do processo educativo.

A BNCC (BRASIL, 2017) compreende a infância como uma fase marcada pela descoberta, pela curiosidade e pela interação com o mundo. Dessa forma, as práticas pedagógicas devem ser planejadas de maneira a favorecer experiências significativas, respeitando as características individuais e coletivas das crianças. Nesse contexto, as brincadeiras e as interações são consideradas eixos estruturantes do trabalho pedagógico.

Segundo Oliveira e Barbosa (2023), a BNCC contribuiu para fortalecer uma concepção de educação centrada na criança, promovendo metodologias mais participativas e voltadas ao desenvolvimento integral. Os autores destacam que o currículo da Educação Infantil deixou de priorizar apenas a preparação para o Ensino Fundamental, passando a valorizar as experiências vivenciadas no presente.

Outro aspecto relevante refere-se à organização curricular baseada nos campos de experiências. Essa estrutura possibilita que os conteúdos sejam trabalhados de forma interdisciplinar, favorecendo a construção de conhecimentos por meio da exploração, investigação e resolução de problemas.

A atuação do professor nesse contexto assume papel fundamental. Cabe ao educador planejar situações de aprendizagem que estimulem a participação ativa das crianças, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico. Dessa forma, a prática pedagógica deixa de ser centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos e passa a valorizar o protagonismo infantil.

O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

O brincar ocupa posição central na Educação Infantil, sendo reconhecido não apenas como uma atividade recreativa, mas como uma importante estratégia de aprendizagem e desenvolvimento. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o ambiente, constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais, além de aprenderem a conviver em sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ter como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, reconhecendo o brincar como um dos direitos fundamentais de aprendizagem da criança. Conforme documento orientador da BNCC, "a brincadeira é considerada na BNCC como um dos eixos estruturantes da prática pedagógica" e constitui elemento essencial para o desenvolvimento infantil (OBSERVATÓRIO MOVIMENTO PELA BASE, 2021).

Nesse sentido, o brincar possibilita que a criança experimente situações diversas, formule hipóteses, desenvolva a imaginação e compreenda o mundo ao seu redor. Ao participar de brincadeiras simbólicas, por exemplo, as crianças reproduzem situações do cotidiano, elaboram emoções e desenvolvem competências relacionadas à linguagem e à interação social. A BNCC ressalta que é por meio das brincadeiras e interações que as crianças assumem papel ativo em seu processo de aprendizagem (BONINI; GUARALDO, 2020).

De acordo com Rocha *et al.* (2021), as interações e brincadeiras constituem elementos fundamentais para a construção da identidade infantil, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de resolução de problemas. Essa perspectiva está alinhada aos pressupostos de Vygotsky, que compreendia a brincadeira como um espaço privilegiado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Corroborando com os autores, Silva e Ferreira (2024), lembraram que o brincar constitui uma das principais formas de aprendizagem na infância, pois permite que a criança experimente situações diversas em um ambiente seguro e significativo. Os autores ressaltam que as brincadeiras estimulam o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e do raciocínio lógico. Além disso, o brincar contribui para a construção da autonomia e da identidade. Ao assumir diferentes papéis durante as atividades lúdicas, as crianças desenvolvem habilidades relacionadas à tomada de decisões, à cooperação e à compreensão das regras sociais.

Além disso, o brincar favorece o desenvolvimento das competências socioemocionais. Durante as atividades lúdicas, as crianças aprendem a compartilhar, negociar regras, lidar com frustrações e respeitar diferenças. Segundo materiais orientadores voltados à implementação da BNCC, “é brincando e interagindo com seus pares, com adultos, com objetos e com a natureza que as crianças constroem conhecimentos, se desenvolvem e socializam” (OBSERVATÓRIO MOVIMENTO PELA BASE, 2021a).

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Quando a criança participa de brincadeiras de faz de conta, ela amplia sua capacidade de representação simbólica, exercita a linguagem e fortalece processos cognitivos relacionados ao pensamento abstrato. Dessa forma, o brincar contribui para a formação integral da criança, promovendo aprendizagens significativas e duradouras.

Portanto, as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem assegurar tempo, espaço e recursos adequados para a realização de brincadeiras diversificadas, reconhecendo o brincar como uma das principais formas de aprendizagem na infância.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação docente constitui um dos principais fatores relacionados à qualidade da Educação Infantil. Os profissionais que atuam nessa etapa são responsáveis por planejar, mediar e avaliar experiências educativas capazes de promover o desenvolvimento integral das crianças, exigindo conhecimentos específicos sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Nos últimos anos, as discussões sobre formação inicial e continuada ganharam destaque em razão das transformações sociais, tecnológicas e curriculares que impactam diretamente a prática pedagógica. A implementação da BNCC, por exemplo, trouxe novas exigências relacionadas ao planejamento das atividades, à observação das aprendizagens e à valorização do protagonismo infantil.

Nesse contexto, a formação continuada tem sido apontada como elemento indispensável para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Segundo Costa e Almeida (2022), a formação continuada constitui um dos principais instrumentos para a melhoria da qualidade educacional, pois possibilita aos profissionais atualizarem seus conhecimentos e refletirem criticamente sobre suas práticas pedagógicas.

Além disso, pesquisas evidenciam que a formação continuada contribui para que os professores desenvolvam estratégias mais eficazes de ensino, ampliem seus conhecimentos e reflitam criticamente sobre sua atuação profissional. Barbosa e Bernardi (2022) destacam que os processos formativos realizados no próprio ambiente escolar favorecem a construção coletiva do conhecimento e a articulação entre teoria e prática.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de atualização constante diante das novas demandas educacionais. Conforme Delfini e Alexandria (2024, p. 2),

A formação continuada na Educação Infantil não é apenas uma necessidade, mas um direito dos professores e um dever das instituições educacionais, tendo em vista que o processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento profissional tem um impacto direto na qualidade da Educação oferecida, sendo crucial para as crianças receberem uma Educação que respeite suas diferenças, valorize suas potencialidades e contribua para o seu pleno desenvolvimento. Dessa forma, a formação continuada se revela uma peça-chave para garantir que o processo educacional seja realmente inclusivo, significativo e capaz de transformar vidas.

De acordo com Santos, Santos e Ramos (2023), a formação continuada exerce impacto direto na qualidade das experiências oferecidas às crianças. Estudos apontam que professores que participam regularmente de programas formativos tendem a desenvolver práticas mais reflexivas, inclusivas e alinhadas às necessidades dos alunos.

Entretanto, diversos desafios ainda persistem. Entre eles, Silva e Cericato (2022) destacaram a falta de investimento em programas permanentes de capacitação, a sobrecarga de trabalho dos profissionais e as dificuldades de acesso à formação em algumas regiões do país. Além disso, muitos cursos oferecidos ainda apresentam distanciamento entre os conteúdos teóricos e as demandas concretas enfrentadas pelos professores em sala de aula.

Dessa forma, torna-se fundamental fortalecer políticas públicas voltadas à valorização docente, garantindo oportunidades permanentes de formação e condições adequadas para o exercício profissional. Investir na qualificação dos educadores significa investir diretamente na qualidade da Educação Infantil e no desenvolvimento das crianças.

EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar representa um dos princípios fundamentais da educação contemporânea e está diretamente relacionada à garantia do direito à aprendizagem para todas as crianças. Na Educação Infantil, a inclusão assume importância ainda maior, pois constitui uma oportunidade para que as diferenças sejam compreendidas e valorizadas desde os primeiros anos de vida.

A legislação brasileira assegura o acesso e a permanência de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em instituições regulares de ensino. Nesse contexto, a Educação Infantil deve promover ambientes acolhedores, acessíveis e capazes de atender às diferentes necessidades dos alunos.

A convivência em espaços inclusivos favorece o desenvolvimento de atitudes relacionadas ao respeito, à empatia e à valorização da diversidade. Ao compartilhar experiências com colegas que apresentam diferentes características, as crianças aprendem a reconhecer e respeitar as singularidades humanas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Segundo Martins e Montalvão Neto (2025), a inclusão na Educação Infantil exige práticas pedagógicas que considerem as especificidades de cada criança, promovendo sua participação efetiva nas atividades escolares. Os autores ressaltam que a educação inclusiva não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve a garantia de condições adequadas para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Nesse cenário, a atuação docente assume papel fundamental. O professor deve ser capaz de identificar necessidades específicas, adaptar estratégias pedagógicas e criar oportunidades para que todas as crianças participem das experiências propostas. Para isso, a formação continuada mostra-se essencial, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de competências relacionadas à educação inclusiva (SOUSA, 2022).

Além da formação docente, a efetivação da inclusão depende da existência de recursos pedagógicos adequados, apoio multiprofissional e infraestrutura acessível. Muitas instituições ainda enfrentam dificuldades relacionadas à ausência de materiais adaptados, escassez de profissionais especializados e limitações estruturais que comprometem o atendimento às necessidades educacionais específicas.

Outro desafio refere-se à construção de práticas pedagógicas que valorizem a participação de todas as crianças. A inclusão exige que o currículo seja flexível e que as atividades sejam planejadas considerando diferentes ritmos, estilos e formas de aprendizagem. Dessa maneira, a diversidade deixa de ser percebida como obstáculo e passa a ser compreendida como elemento enriquecedor do processo educativo.

Portanto, conforme ressaltado por Martins e Montalvão Neto (2025), promover a inclusão na Educação Infantil significa garantir não apenas o acesso à escola, mas também a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças. Para isso, torna-se indispensável o fortalecimento das políticas públicas, a ampliação dos investimentos em formação docente e a construção de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, desempenhando papel decisivo na formação cognitiva, emocional, social e cultural dos indivíduos. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que as experiências vivenciadas durante a primeira infância exercem influência significativa no processo de aprendizagem e no desenvolvimento humano.

A pesquisa evidenciou que a implementação da Base Nacional Comum Curricular trouxe importantes contribuições para a organização das práticas pedagógicas, fortalecendo uma concepção de educação centrada na criança e baseada nas interações e brincadeiras.

Também foi possível constatar que o brincar representa uma estratégia pedagógica essencial para o desenvolvimento infantil, favorecendo a construção de conhecimentos, a socialização e a autonomia. Da mesma forma, a atuação docente revelou-se elemento indispensável para a promoção de experiências educativas significativas e inclusivas.

Entretanto, permanecem desafios relacionados à formação profissional, à infraestrutura escolar, à inclusão educacional e à ampliação do acesso às creches. A superação dessas dificuldades depende do fortalecimento das políticas públicas, da valorização dos profissionais da educação e do compromisso coletivo com a garantia de uma educação de qualidade.

Conclui-se, portanto, que investir na Educação Infantil significa investir no desenvolvimento humano, na cidadania e na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. R.; COSTA, P. S. Formação continuada de professores da Educação Infantil: desafios e perspectivas. **Revista Educação Contemporânea**, v. 18, n. 2, p. 45-61, 2022.
- BARBOSA, M. C.; BERNARDI, L. S. Formação continuada na Educação Infantil: a escola é o lócus. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 1031-1050, set./dez. 2022.
- BITENCOURT, J. F.; VENTORIM, S.; OLIVEIRA, D. D'AVILA F. Formação continuada na educação infantil sob as narrativas dos professores. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, MG, v. 24, n. 49, p. 1-29, 2024.
- BONINI, R.; GUARALDO, S. 4º Roteiro do gestor: As interações e a brincadeira e os direitos de aprendizagem. **Nova Escola**, 21 jun. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19374/4-roteiro-de-formacao-as-interacoes-e-a-brincadeira-e-os-direitos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento>. Acesso em: 15 maio 2026.
- BRASIL. **Constituição República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 15 maio 2026.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada em 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 maio 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Retrato da Educação Infantil no Brasil** – Relatório de Análises (2025). Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnei/retratoedInfantil2025.pdf>. Acesso em: 15 maio 2026.
- COSTA, P. S.; ALMEIDA, M. R. Formação docente e inovação pedagógica na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-18, 2022.
- DELFINI, A. C.; ALEXANDRIA, T. M. C. Desafios da formação continuada docente na Educação Infantil brasileira. **Intern. Journal of Profess. Bus. Review**, Miami, v. 9, n. 12, p. 1-20, e05149, 2024.
- MARTINS, M. A.; MONTALVÃO NETO, A. L. Práticas pedagógicas, formação docente e Educação Infantil: reflexões sobre a educação especial e inclusiva. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, MG, v. 25, n. 50, p. 1 - 23, 2025.
- MENDES, A. L.; ROCHA, T. F. Inclusão escolar na Educação Infantil: avanços e desafios contemporâneos. **Revista Educação e Inclusão**, v. 9, n. 1, p. 30-49, 2025.
- OBSERVATÓRIO MOVIMENTO PELA BASE. **Eixos das práticas pedagógicas**: interações e brincadeira. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/movimento-pela-base-noctua-curadoria-de-materiais-de-educacxxaxxo-infantil-volume-2-2021-10-v03.pdf>. Acesso em: 18 maio 2026.
- OBSERVATÓRIO MOVIMENTO PELA BASE. **Educação Infantil**: 9 materiais sobre a importância das brincadeiras e interações. Disponível em: https://observatorio.movimentopelabase.org.br/educacao-infantil-9-materiais-sobre-a-importancia-das-brincadeiras-e-interacoes/?fbclid=IwAR3kScqFmBnTt_1DDXsGIPHkxILnPq4iXmkz_uPe0sow78yqPPcfvodScBY. Acesso em: 18 maio 2026.
- OLIVEIRA, C. M.; BARBOSA, R. S. A BNCC e os novos desafios da Educação Infantil. **Revista Interfaces da Educação**, v. 14, n. 3, p. 120-139, 2023.
- SANTOS, J. B. O.; SANTOS, L. A. M.; RAMOS, T. K. G. Processos formativos de docentes em atuação na Educação Infantil: Necessidades e dificuldades vivenciadas no percurso de desenvolvimento profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, p. e023119, 2023.
- SANTOS, J. P. Desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas na Educação Infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Aracê**, v. 7, n. 2, p. 88-104, 2025.
- SILVA, E. A.; FERREIRA, M. C. O brincar como estratégia de aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Educação em Foco**, v. 29, n. 1, p. 55-73, 2024.
- SILVA, M. V.; CERICATO, I. L. formação continuada na perspectiva da colaboração profissional entre professores: uma revisão bibliográfica. **Ensino em Revista**, Uberlândia, MG, v. 29, p. 1-24, e008, 2 nov. 2022.
- SOUSA, R. L. **Formação continuada de professores da Educação Infantil na centralidade do apoio ao ensino de crianças com deficiência**. 2022. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional, Universidade Estadual do Maranhão. São Luís - MA, 2022.

SOUZA, L. A.; PEREIRA, R. F. Educação Infantil e desenvolvimento socioemocional: contribuições para a formação integral da criança. **Revista Humanidades e Educação**, v. 12, n. 4, p. 210-228, 2023.

VIEIRA, M. S.; LIMA, A. P. A qualidade da Educação Infantil e seus impactos no desenvolvimento da criança. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação**, v. 15, n. 2, p. 90-109, 2021.

A ARTE NO ENSINO DE HISTÓRIA

ART IN HISTORY EDUCATION



REBECCA BEZERRA DIPARDO

Graduação em História – Licenciatura pela Universidade Cruzeiro do Sul (2020); Professora de Ensino Fundamental II – História – na EMEF Senador Lino de Mattos.

RESUMO

Este artigo aborda a interdisciplinaridade de história e arte, convergindo as teorias de Lev Vygotsky de processo aprendizagem e a análise artística e histórica das obras de Erwin Panofsky. A interação entre conhecimentos adquiridos pelas relações sociais e aqueles obtidos dentro do contexto formal escolar enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa foi baseada na revisão bibliográfica de artigos e livros sobre a relação entre o ensino de história e arte, fazendo uma comparação com a atividade proposta no material escolar produzido pela prefeitura. A conclusão identifica que as metodologias ativas com foco no estudante produzem resultados variados dependendo da compreensão e relevância do assunto para o estudante,

Palavras-chave: Arte; Ensino Interdisciplinar; História; Metodologia.

ABSTRACT

This article addresses the interdisciplinarity of history and art, bringing together Lev Vygotsky's theories on the learning process and Erwin Panofsky's artistic and historical analysis of artworks. The interaction between knowledge gained through social relationships and knowledge acquired within the formal school setting enriches the teaching-learning process. The research was based on a literature review of articles

and books regarding the relationship between history and art education, comparing these insights with an activity proposed in educational materials produced by the municipal government. The conclusion indicates that student-centered active methodologies yield varied results depending on the student's understanding and the perceived relevance of the subject matter.

Keywords: Art; Interdisciplinary Teaching; History; Methodology.

INTRODUÇÃO

O ensino de história passou por transformações significativas ao longo das décadas, o acolhimento de metodologias ativas, o foco no estudante e na sua produção de conhecimento (e não mais um receptor de informações) fez com que o processo de ensinar e aprender história não fosse mais estático e passivo, mas uma atuação conjunta e analítica dos fatos históricos. A arte é um importante elemento para a compreensão mais profunda dos personagens e contextos históricos. É através da arte que as pessoas do passado deixaram sua própria impressão do seu tempo. Por isso o estudo das obras de arte plásticas, pintura e escultura por exemplo, é elemento essencial para enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Para executá-lo o professor pode utilizar vários métodos para mediar a produção de conhecimento do estudante, neste artigo foi escolhido o método de Erwin Panofsky de análise dentro do contexto histórico, tendo como objetivo demonstrar os benefícios da interdisciplinariedade para aprendizagem. Entretanto as análises podem ser diversas dependendo de quem está analisando.

A produção focada no estudante, e que leva em consideração seu contexto sociocultural, não só pode, como vai produzir resultados diferentes para cada estudante. A utilização do método, exemplificado no artigo através da atividade, conduz o estudante a analisar através da sua perspectiva individual e da perspectiva coletiva, levando em consideração o tempo histórico estudado.

O ESTUDO DA HISTÓRIA

O ensino de história nas escolas era prioritariamente para formação de um senso patriótico e pertencimento a nação, quais valores deveriam ser reproduzidos, conhecimento de símbolos como hino, brasão e bandeira, grandes feitos dos líderes do passado e do presente, com uma visão eurocêntrica do que era importante na história e do que deveria ser preservado. Pouca ênfase era dada no conhecimento histórico em si, quando era feito tratava-se de memorização de datas, nomes e eventos em ordem cronológica.

Buscava-se criar, através da educação, uma memória oficial, um fato inquestionável que traria legitimidade àqueles que estavam no poder, unificando e uniformizando uma nação e uma cultura. Forma um cidadão nacional, não no sentido crítico e de exercício pleno de sua cidadania, mas um cidadão que continuaria o trabalho feito no passado que preservaria os mesmos valores, as mesmas ideias e as

mesmas classes, ou seja, o mesmo *status quo*. Segundo Elza Nadai aprender a história do Brasil é “reforçar e instituir uma memória na qual a história serve como legitimadora e justificadora do projeto político de dominação burguesa, no interior no qual a escola secundária foi um dos espaços iniciais de formação da elite cultural e política que deveria conduzir os destinos nacionais, em nome do conjunto da nação”.

A partir dos anos noventa do século XX as propostas curriculares passaram a valorizar a relação entre ensino e aprendizagem, com uma abordagem sociocultural, ou seja, a história não é para conhecer pessoas importantes ou decorar datas, mas trabalhar a formação do cidadão. Agora, não como um continuador de um legado, mas alguém que exerce sua cidadania, que analisa e que interpreta. O objetivo não é a memorização, mas sim, adquirir conceitos que tenham relevância para seu cotidiano, compreendendo as transformações das sociedades e suas consequências no presente, a sua cultura e de outras nações e como ela interfere no modo de pensar e agir. O ensino da história sai do apenas memorizar e da repetição para o campo na análise e interpretação do mundo que existiu e que existe. Essa mudança possui como base a percepção do ensinar e do aprender da metodologia cognitivista, onde a criança não é uma esponja que absorve conhecimentos, mas um ser humano que trabalha com que já conhece para entender o que está conhecendo "as teorias de aprendizagem buscam reconhecer a dinâmica envolvida nos atos de ensinar e aprender, partindo do reconhecimento da evolução cognitiva do homem, e tentam explicar a relação entre o conhecimento pré-existente e o novo conhecimento" (Castro; Santos; Silva Cruz, 2013, p. 552). Existe um trabalho entre o contexto do estudante e conhecimento que está sendo adquirido, Lev Vygotsky defende que o aprendizado ocorre pelas interações sociais, assim como o desenvolvimento psicológico, sendo um processo que ocorre ao longo da vida, através da interação com sua cultura, com instrumentos físicos e simbólicos.

Esse conceito aplicado em sala de aula leva ao aprendizado interdisciplinar e ativo do estudante, a produção do conhecimento provém do professor, mas através da interação entre o conteúdo e o contexto do estudante mediado pelo professor. A história passa de algo estático no tempo para algo ativo e em transformação. A utilização de diversas fontes, além dos textos, como fotos, pinturas, filmes, vídeos e programas de rádio e televisão aproxima a história e seus personagens dos estudantes, criando uma conexão visual e, às vezes, emocional que auxilia na fixação do aprendizado. Ao interagir com as fontes, o estudante pode formular conexões aplicando os conceitos aprendidos no seu cotidiano.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

Assim como os pensamentos pedagógicos e psicológicos mudaram ao longo do tempo a legislação se modificou trazendo como base a interdisciplinariedade, a centralidade no estudante e na sua produção de conhecimento e incentivando metodologias ativas que promovam a liberdade de pensamento e uso da arte e cultura como forma de aprendizado.

A lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) determina como um de seus princípios a liberdade de aprender e ensinar, de pesquisar e divulgar a arte, o conhecimento e o saber englobando o pluralismo de ideias e práticas pedagógicas

“Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;”

Sendo um princípio, é a partir dessa base que metodologias de ensino diversas são elaboradas para que o aprendizado seja alcançado pelos estudantes, métodos tradicionais como aula expositiva ou behaviorista utilizando a repetição para fixação de conteúdo ou métodos mais ativos, considerados prioritários atualmente, como os ligados ao cognitivismo (sala de aula invertida, o estudante no centro da sua construção de conhecimento). Outra diretriz colocada como objetivo específico no ensino fundamental é a compreensão do mundo da política, da tecnologia, da arte e dos valores que fundamenta a sociedade

“Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;”

Com base na lei e na teoria didática e metodológica da educação, a análise de obras de arte dentro do ensino de história produz interdisciplinariedade, dialogando com outras disciplinas a história se mostra mais completa e o estudante interliga a narrativa com algo visual, facilitando a memorização. Também produz olhar crítico, além do olhar artístico, questões como quem foi o autor da obra, se foi encomendado, composição dos personagens na obra e por que foram colocados daquela forma trabalha o entendimento de que arte possui um propósito, faz parte do seu tempo histórico e sua interpretação pode ser subjetiva e mudar dependendo do conhecimento que se tem sobre a obra.

O USO DA ARTE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Um dos objetivos de aprendizagem dispostos no currículo da cidade é “reconhecer que textos, imagens e objetos e as mais diferentes produções humanas estabelecem relações com seus autores, locais de produção e tempo histórico”. Identificar características, compreender o contexto histórico e analisar a obra através da dialética do contexto do estudante e do contexto histórico cumpre objetivo assumido no currículo. Mas como aplicá-lo em sala de aula? Um dos métodos possíveis é o desenvolvido por Erwin Panofsky.

O método é desenvolvido em três etapas. Primeiro, ocorre a identificação de um tema primário que envolve a descrição da obra e as primeiras impressões de quem a observa, neste momento a vivência do estudante e seu conhecimento de mundo se fazem mais presente, sua familiaridade, ou a falta dela, com os objetos aparentes na obra modifica como essa descrição é feita. A partir desse conhecimento, começa a analisar o significado nesses elementos na obra, o estudante cria hipóteses de interpretação com base no seu conhecimento pré-existente.

Segundo, ocorre a análise iconográfica que busca a mensagem ou tema da obra, não se faz mera descrição da obra, mas procura entender as emoções transmitidas e como a composição da obra afeta essa percepção como “assuntos específicos ou conceitos manifestados em imagens, histórias e alegorias, em oposição ao campo dos temas primários ou naturais” (Panofsky, 2001, pg.51). Ainda se trabalha com a experiência pessoal do observador e sua concepção de mundo aplicada na obra analisada. A interpretação é feita através de noções gerais e abstratas e cada elemento possui sentido específico.

Terceiro, ocorre a interpretação iconológica que traz fontes externas a obra para interpretá-la, são estudados símbolos dentro do contexto histórico e da cultura do autor, “é apreendido pela determinação daqueles princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, de um período, classe social, crença religiosa ou filosófica qualificados por uma personalidade e condensados numa obra” (Panofsky, 2001, pg.52). A descoberta e interpretação desses valores “simbólicos” é como se designa iconologia para Panofsky. Os significados dos elementos em uma pintura do século XIX podem ser entendidos de maneira diferente por alguém do século XXI, por isso a necessidade de compreender sua interpretação original.

A tentativa de compreender a obra como os seus contemporâneos, auxilia o ensino de história para introdução à cultura e à cosmovisão das pessoas do período analisado ou aprofundar conhecimentos já adquiridos. Entretanto, a compreensão dos motivos e interpretação dentro do contexto histórico não impede a construção de uma interpretação contemporânea e uma ressignificação da obra na atualidade.

EXEMPLO PRÁTICO

Panofsky trata de uma análise artística e histórica utilizada por aqueles que estudam história da arte. Mas esse método seria aplicável em uma sala de ensino fundamental II? No artigo “**O uso de obras de arte como metodologia ativa no ensino da história**” redigido pelos estudantes da Universidade do Vale do Paraíba ocorre aplicação do método de Panofsky. Participaram da pesquisa estudantes do 8º ano do Centro Educacional Sonho de Criança, escola particular da zona sul de São José dos Campos - SP, na qual analisaram a obra “Liberdade Guiando o Povo”, de Eugène Delacroix. Iniciaram com a primeira etapa do método, mais descritiva, utilizando o método de nuvem de palavras. Após a escrita das conclusões dos estudantes, ocorreu uma explicação do conceito histórico na qual a obra estava inserida e por fim, levantaram as opiniões dos estudantes acerca da aula, o que haviam compreendido, o que conseguiram guardar com mais facilidade do assunto. Obtiveram maioria de respostas positivas em relação ao método, que a compreensão do tema foi maior do que em uma aula tradicional. É interessante que a interdisciplinariedade favorece um entendimento mais completo do assunto tratado.

O Currículo da Cidade de São Paulo de história traz como um de seus objetivos (EF04H16) Reconhecer que textos, **imagens, objetos** e as mais diferentes produções humanas estabelecem **relações com seus autores, locais de produção e tempo histórico**. Justamente o que Panofsky propõe e o que foi identificado na pesquisa dirigida mencionada acima. Entretanto, lembrando de Vygotsky, o aprendizado ocorre pelas relações sociais e culturais do indivíduo, cabe ao professor mediar o conhecimento do

presente, proveniente do estudante, e do passado promovendo a compreensão do período histórico. Desta maneira o estudante produz sua análise, não somente baseado em seus “achismos”, mas através de uma perspectiva mais ampla, baseada no contexto histórico e no que foi transmitido pela obra.

Fornece como exemplo dentro do ensino público o material fornecido pela prefeitura. No Caderno da Cidade do 8º ano no exercício 1 da atividade 2 é introduzida uma pintura do rei Luís XVI para iniciar o tema do Antigo Regime francês, é requerido ao estudante que descreva a imagem (primeira etapa), atividade de simples observação, mas que não pode ser genérica, deve ocorrer uma descrição específica de tudo que está presente na obra. Logo após é perguntado quais possíveis significados os objetos, as roupas e a forma como rei foi pintado poderiam ter (análise iconográfica), qual a interpretação do estudante sobre os elementos que compõe a obra e qual a familiaridade com a representação de figuras de poder.

No exercício 2 é exposto um texto sobre a hierarquia social do período, introduzindo nova fonte histórica que pode preencher lacunas no repertório do estudante (início de uma análise iconológica), são produzidas perguntas de interpretação do texto. A última etapa, segundo Panofsky, fica incompleta, pois seria necessário voltar à pintura e analisá-la novamente com as novas informações obtidas, se a conclusão original sobre a obra mudou, se acrescentou uma nova visão sobre o personagem histórico e se os sentimentos iniciais em relação obra mudaram.

Neste momento o professor pode propor uma reinterpretação da pintura inicial, mesmo que o material não exija, para consolidar o que foi aprendido com o exercício proposto. Quais elementos na pintura demonstram o que está presente no texto, ao observar o quadro do rei o que um nobre ou camponês pensaria e qual a relevância da preservação desta obra para os dias atuais, são exemplos de condução para uma análise crítica mais abrangente. Podendo, por fim, propor a produção de um texto que destaque as principais características do Antigo Regime francês para fixação do conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do tempo a forma de ensinar história mudou. De uma disciplina voltada ao patriotismo e a memorização de datas e personagens históricos, passa a valorizar o senso crítico, a análise do que foi escrito com a intenção de promover o exercício da cidadania. Mudanças provocadas por novas formas de ver o ensino. O cognitivismo priorizou o aprendizado ativo e uso de vários métodos para ocorrer o processo de aprendizagem. Vygotsky destacou que as relações sociais e cultura influenciam no aprendizado. A partir dessas inovações teóricas a interdisciplinariedade mostrou-se útil para facilitação da aprendizagem. Neste artigo foi vinculada as disciplinas de arte e história através do método de Erwin Panofsky como prática ativa em sala de aula. A atividade proposta incentiva a análise artística, inicialmente, pelo que apenas é observado, quais elementos são mais relevantes para cada estudante, quais sentimentos são transmitidos e, por fim, a relevância da pintura dentro do seu período histórico. O método já se mostrou eficaz em pesquisas feitas, mas cada estudante produzirá e absorverá conhecimentos diferentes, pois cada indivíduo possui experiências e relações culturais diferentes uns dos outros, fazendo com que o processo da aprendizagem ocorra de maneira diferente em cada um. Por

isso é necessário que o professor atue como mediador entre essa produção analítica e o conhecimento histórico para que os estudantes tenham compreensão e incentive o olhar crítico do período e dos fatos trabalhados de maneira completa.

REFERÊNCIAS

Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Componente Curricular: História. 2ª Edição. São Paulo: SME/COPED, 2019.

Caderno da Cidade: saberes e aprendizagens: História – 7º ano. 2ª Edição. São Paulo: SME/COPED, 2025.

DIAS, G.; SILVA, J.; PRINCE, A.; JÚNIOR, R. **O uso de obras de arte como metodologia ativa no ensino da história**. In: XXVIII ECONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. ED. Universidade do Vale do Paraíba, 2024.

BITTENCOURT, C. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2008.

PANOFSKY, E. **O Significado nas Artes Visuais**. 3ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ROSA, A.; GOI, M. Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. **Educação Pública**. 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-lev-vygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais>. Acesso em: 5 de junho de 2026.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

LITERACY IN TIMES OF THE CORONAVIRUS PANDEMIC



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 Prof.^a Alice Meirelles Reis.

RESUMO

Este artigo traz uma reflexão sobre os acontecimentos e mudanças que tiveram que ocorrer nas escolas e no processo de alfabetização, devido à pandemia do novo Coronavírus, tais como os principais desafios que foram impostos a professores e famílias para continuar fazendo a educação acontecer mesmo longe do ambiente escolar. Traz os pontos positivos e negativos de todas essas mudanças para a aprendizagem dos alunos, em especial os que estão em fase de alfabetização, e como se espera que a educação se dê a partir de tudo o que foi vivido por professores e alunos, quais as mudanças vieram para ficar no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização; Pandemia; Escola; Família.

ABSTRACT

This article reflects on the events and changes that had to occur in schools and in the literacy process due to the COVID-19 pandemic, such as the main challenges imposed on teachers and families to continue making education happen even away from the school environment. It presents the positive and negative points of all these changes for student learning, especially those in the literacy phase, and how education is expected to proceed based on everything that teachers and students have experienced, and which changes are here to stay in the teaching-learning process.

Keywords: Literacy; Pandemic; School; Family.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi um ano atípico para todos, cheio de aprendizagens e desafios, sobretudo na área da educação. O ano escolar mal havia tido início, professores e alunos ainda estavam em fase de adaptação das turmas, se conhecendo, começando a estreitar laços de amizade e confiança, se adaptando as diferentes personalidades e características de cada um, quando de repente algo inédito e inesperado aconteceu. A OMS – Organização Mundial da Saúde declara situação de pandemia mundial causada pelo novo coronavírus, também chamado pelo nome de Sars-Cov-2, um novo vírus altamente contagioso, com tratamento ainda desconhecido pela comunidade médica, onde a melhor forma de evitar a propagação da doença seria o isolamento social. E assim escolas do mundo inteiro tiveram de ser fechadas como medida de prevenção, visto ser a escola um ambiente social com grande circulação de pessoas, deixando alunos, professores e famílias em situação de incertezas e medo sem saber o que viria pela frente.

E agora? O que fazer? Quando poderemos voltar à escola? Como fazer a educação acontecer para milhares de crianças que nunca tiveram experiências com educação à distância? Essas foram perguntas que muitos profissionais da educação se fizeram. Todos se viram diante de uma situação totalmente nova e inesperada, onde ninguém foi preparado para ela. Mas a educação é viva e dinâmica. E assim, secretarias da educação começaram a se organizar junto a seus professores para a retomada do ensino de forma remota, visto que ninguém sabia por quanto tempo teríamos de permanecer em isolamento, longe do ambiente escolar. Os próprios professores em suas casas começaram a fazer pesquisas sobre ferramentas que poderiam utilizar para iniciar um ensino remoto. Muitos começaram a gravar vídeos, usar de aplicativos virtuais para videochamadas com os alunos, cada um se reinventando da forma como era possível. Formações online nos grupos das escolas e por meio de lives passaram a fazer parte da vida dos professores, a mobilização para fazer a educação continuar acontecendo foi intensa e os desafios maiores ainda. E para os professores alfabetizadores esse desafio foi muito maior, devido ser a alfabetização uma fase tão delicada na vida da criança, que precisa da intervenção de um adulto o tempo todo para lhe dar direcionamento, atenção e esclarecer suas dúvidas. Dessa forma, os professores alfabetizadores mais do que qualquer outra fase precisaram estabelecer uma parceria com as famílias das crianças, tendo-as como mediadoras ao lado da criança, facilitando a continuidade do ensino e aprendizagem da forma que lhes era possível naquele momento.

Assim, veremos que a participação da família que sempre foi importante na vida escolar de suas crianças, nesse período de isolamento social foi essencial para que os alunos continuassem aprendendo de alguma forma, tendo um adulto para lhe dar apoio e incentivar em seus estudos, sendo grandes parceiros dos professores, agindo juntos em prol do desenvolvimento e aprendizado das crianças, que mesmo longe da escola, nunca deve parar de acontecer.

O QUE É A ALFABETIZAÇÃO?

A alfabetização é uma das fases mais importantes e complexas no desenvolvimento e na vida escolar da criança. É por meio da alfabetização que a criança passará a conhecer o alfabeto, identificando as letras e seus diferentes sons quando se juntam, desenvolvendo a consciência fonológica, entendendo que tudo o que falamos pode ser codificado em forma de letras, textos, e decodificado por meio da leitura.

É no processo de alfabetização que a criança desenvolve a habilidade de ler e escrever. Para muitas crianças esse pode ser um período muito complexo, pois nem todo método de ensino que serve para uma servirá para a outra, pois como crianças únicas e diferentes entre si, seus processos de entendimento e aprendizagem também são diferentes. Dessa forma, é fundamental que o professor alfabetizador procure conhecer bem seus alunos e ter diferentes métodos de ensino que se adaptem ao modo como cada criança aprende.

É importante que a prática da alfabetização desde cedo esteja ligada ao conceito de letramento para que o processo de alfabetização não se torne algo mecânico no entendimento da criança, onde ela se preocupe apenas em codificar e decodificar palavras e textos sem entender seu real significado. Conforme Magda Soares (2001, p. 24), o letramento já se inicia na educação infantil, quando a criança ouve histórias que lhe são lidas, folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, e está rodeada de material escrito, assim ela já começa a perceber seu uso e função.

A criança precisa entender claramente que a leitura e a escrita são formas de comunicação e expressão, entendendo a linguagem como uma prática social que faz parte da vida humana, e por meio dela poderão ter acesso a um mundo cheio de informações e interações, aumentando seus conhecimentos, possibilitando inúmeras descobertas nessa fase tão curiosa e cheia de perguntas em que se encontram, tornando-se pessoas mais críticas, conhecedoras de seus direitos e deveres. Para isso é necessário que a criança tenha acesso a bons textos para leitura, com diferentes gêneros literários, e a mediação de um adulto, que é indispensável nessa fase de aprendizagem para ajudar, incentivar e instigar a criança para que ela possa interpretar da forma correta o que está lendo, compreendendo o sentido do que lê, explicando a ela a importância de mudar a entonação de voz e dar pausas no texto de acordo com a pontuação, recurso de linguagem que serve para dar ritmo ao texto, podendo também mudar seu sentido.

Enfim, é importante que a criança em processo da alfabetização entenda a leitura e a escrita como práticas sociais que possibilitam a leitura do mundo e de tudo o que faz parte dele, e de que esses são recursos essenciais que farão parte de sua vida e de todo o seu desenvolvimento escolar.

ENSINO REMOTO: ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

O afastamento das crianças do ambiente escolar devido à Pandemia do novo coronavírus trouxe inúmeros desafios para educadores do mundo inteiro, sobretudo para os educadores de países subdesenvolvidos como o Brasil.

O ensino remoto passou a fazer parte da realidade de professores e alunos. Em algumas escolas particulares esse tipo de ensino já havia sido adotado para parte das temáticas dadas pela escola, por isso tiveram maior facilidade em adequar seus conteúdos ao formato totalmente online. Contudo, nas escolas públicas a realidade foi bem diferente, professores e alunos que não haviam sido preparados para lidar com o ensino remoto tiveram que se adequar a ele para que o prejuízo em relação ao aprendizado dos alunos não fosse ainda maior.

Para alunos em fase de alfabetização a dificuldade no ensino-aprendizagem foi um grande desafio, pois muitas turmas de primeiro ano mal haviam começado a conhecer o alfabeto, relacionar letras e sons, e de repente se viram afastadas de seus professores, e do ambiente letrado ao qual estavam inseridas. Turmas de segundo e terceiro ano que já haviam avançado em seus conhecimentos corriam o risco de regredir em seu nível de aprendizagem. Justamente em uma fase de ensino tão delicada, onde as crianças precisam da atenção do adulto para intermediar em sua alfabetização, essas crianças se viram afastadas da escola, muitas sem condições de instrumentos tecnológicos para acompanhar as aulas online.

Diante desse cenário, professores e escolas tentaram fazer o possível para conseguir alcançar esses alunos em seus lares, e garantir que seu aprendizado continuasse, disponibilizando diversas opções para isso, como o material impresso com atividades e conteúdos que podia ser retirado pelos pais e responsáveis diretamente na escola, e depois eram devolvidos quando já respondido pelas crianças; por meio de aulas online por aplicativos de videochamadas, e aulas de reforço individuais ou em grupo que os professores marcavam com as crianças que apresentavam maior dificuldade, além da indicação de materiais e atividades com jogos e brincadeiras que as famílias poderiam fazer em casa com suas crianças para tornar essa aprendizagem mais divertida e prazerosa.

Houve um grande esforço por parte de professores e da equipe escolar para alcançar esses alunos, pois grande era a preocupação com os prejuízos que esse afastamento tão prolongado da escola poderia trazer aos nossos educandos, sendo o Brasil um país já tão desigual, onde os índices de aprendizagem e proficiência em leitura e escrita são tímidos, e cerca de 29% da população é considerada analfabeta funcional, ou seja, que não consegue ler e interpretar textos simples, conforme dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), ou muitas vezes até conseguem ler frases e textos mas não conseguem interpretar o que leem, conforme Magda Soares (2001, p. 22-3) "(...) pessoas que não incorporam os usos da escrita, não se apropriam plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita: em síntese, não estão se referindo a índices de alfabetização, mas a níveis de letramento". Assim era preciso sim se preocupar com a atual situação que a educação vivia diante da Pandemia do Coronavírus, pois o quadro podia se agravar ainda mais. Dessa forma, foi necessário um empenho grande por parte dos profissionais da educação para continuar garantindo a aprendizagem das crianças, principalmente

em fase de alfabetização, contando com a parceria com as famílias, porém, era necessário também que houvesse mais investimentos por parte do governo brasileiro na área da educação para melhorar as condições tecnológicas para estudantes e escolas, pois essas ferramentas é que tornaram possíveis a continuidade do ensino-aprendizagem mesmo que de forma remota.

PARCERIA: ESCOLA E FAMÍLIA

A participação da família na escola sempre foi de suma importância para acompanhar e dar apoio no desenvolvimento da criança. É comprovado que alunos que tem a participação da família em sua vida escolar têm melhores rendimentos na aprendizagem em relação àqueles de famílias ausentes. A vida escolar das crianças não se encerra quando elas saem do ambiente escolar, as crianças continuam aprendendo em outros ambientes, e dentro do núcleo familiar aprendem muitas coisas, como valores, costumes e respeito ao próximo. Muitas vezes também levam lições para fazer em casa, e tendo o acompanhamento de um familiar para lhe auxiliar certamente terão melhor desempenho, ao mesmo tempo em que percebem que as ações e atividades que têm em sua escola são importantes para sua família.

Com o ensino remoto o acompanhamento da família no desenvolvimento escolar das crianças se tornou primordial, principalmente para as que estavam sendo alfabetizadas. Os pais e responsáveis por si só já tinham grande preocupação e ansiedade em relação à aprendizagem de seus filhos para a leitura e a escrita, e isso já era demonstrado aos professores nas reuniões de pais e mestres, a maioria sempre tinha questionamentos do tipo “– quando meu filho vai começar a ler?”, ou “- por que o filho de fulano com a mesma idade que o meu já sabe ler e o meu não?”. Com o afastamento das escolas, as angústias e medos dessas famílias só aumentaram em relação à aprendizagem de seus filhos. Assim, coube aos professores ter uma conversa franca com essas famílias para explicar como seria desenvolvido o ensino remoto, sendo este um método novo de ensino para a maioria, e como deveriam desenvolver um trabalho conjunto entre escola e família, para que as crianças consigam avançar em sua aprendizagem dentro do contexto familiar.

Muitas famílias se esforçaram para auxiliar como podiam, em meio à rotina da casa e ao trabalho, fizeram o que estava ao seu alcance para ajudar no desenvolvimento de seus filhos. Professores além de se esforçar para se adaptar aos novos métodos de trabalho e ferramentas tecnológicas, tiveram também de orientar as famílias sobre quais formas elas poderiam ajudar no processo de alfabetização das crianças, orientando-as sobre como desenvolver as atividades passadas, dando dicas para a contação de histórias, às vezes até enviando livros para leitura em família, dicas para uso da leitura e

escrita de forma significativa para a criança, como por exemplo, ler com ela a receita de um bolo ou prato especial, e juntos fazer a preparação, fazer pesquisas com as crianças sobre assuntos que lhes interessassem, além do ensino da construção de jogos ou brincadeiras lúdicas que tornassem o ensino e a aprendizagem mais prazerosos e significativos para as crianças.

A necessidade do isolamento social trouxe um ponto muito positivo para a educação das crianças, podemos dizer que a escola que sempre incentivou a participação das famílias, tentando trazê-las para dentro da escola, pode adentrar dentro do seio familiar de cada criança, tendo a oportunidade de mostrar às famílias como era realizado o ensino de seus filhos, como eram feitas as abordagens e os métodos de ensino de cada professor, e de que forma seus filhos conseguiam aprender efetivamente, além de conseguir alcançar aquilo que sempre almejou, que é a participação ativa das famílias na vida escolar das crianças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9.394/96) traz em seu Artigo 2º que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, foi necessário que a escola aproveitasse desse momento para procurar estreitar essa parceria com as famílias, através de projetos e atividades, trazendo a família para dentro da escola, mostrando que sua participação ativa na vida escolar dos filhos sempre foi essencial para a garantia da aprendizagem e do desenvolvimento integral deles como cidadãos.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

Apesar do engajamento da escola e das famílias para garantir a continuidade do aprendizado das crianças longe da escola, muitos desafios e obstáculos foram encontrados, e fizeram parte dessa nova rotina da jornada da educação. Muitos alunos tiveram dificuldades na aprendizagem por diversos motivos. O período de alfabetização não é fácil na vida das crianças mesmo dentro do ambiente escolar, e fora dele foi ainda mais complicado. O fato de a criança estar dentro do seu contexto familiar já é um motivo relevante, pois nesse contexto as famílias já têm suas rotinas, e o costume de dedicar um bom tempo ao acompanhamento dos estudos dos filhos na maioria das vezes não está incluído nelas. Dessa forma foi necessário que as famílias se reorganizassem em seus afazeres domésticos e de trabalho para conseguir dar algum tipo de auxílio aos filhos. Os professores foram peças chave para orientar as famílias sobre como poderiam dar esse auxílio, adaptando atividades ao contexto e as possibilidades que as famílias tinham em suas casas, não se esquecendo de que o tempo para esse auxílio não seria o mesmo que a criança tinha dentro da escola, visto muitos pais e responsáveis trabalharem e muitas vezes só conseguirem fazer um melhor acompanhamento aos finais de semana, e devido às crianças estarem em fase de alfabetização dependem da ajuda de um adulto para lhes orientar. Isso não quer dizer que as famílias deviam fazer o mesmo papel do professor, pois não foram formadas para isso, mas cumprir o

papel de auxiliar nas atividades e propostas enviadas pelos professores.

Além de toda a questão do tempo relacionado às rotinas do contexto familiar, muitas crianças também não tinham as ferramentas tecnológicas necessárias para tornar mais efetivo o ensino remoto. Houve casos de famílias que não tinham acesso à internet banda larga, wi-fi, outras só tinham um celular ou um computador que precisava ser dividido entre vários filhos em anos diferentes de formação, dificultando assim o acesso das crianças a todo o material que era disponibilizado e até às aulas online e ao vivo que os professores faziam por meio de aplicativos de videochamadas. E a forma que as escolas viram de alcançar essas crianças foi disponibilizando material impresso que era retirado pelas famílias direto na escola, e depois devolvido quando as crianças faziam as atividades.

Infelizmente todas essas situações contribuíram muito para aumentar a desigualdade social em nosso país. A situação do ensino remoto não foi fácil para ninguém, mas para a população carente foi muito pior, e só agravou as desigualdades e a precariedade do ensino público para boa parte das crianças. Mesmo com todos os esforços por parte das escolas e das famílias certamente houve muitos prejuízos para “correr atrás” assim que houve o retorno das aulas presenciais.

CRIANÇAS: ANSEIOS, MEDOS, COMO INFLUENCIAM NO APRENDIZADO

Todas as mudanças nos modelos de ensino e na vida das pessoas causadas pela crise sanitária do novo coronavírus gerou uma série de problemas emocionais em adultos e crianças. De uma hora para a outra as crianças se viram tendo de ficar longe da escola e dos amigos sem direito a despedidas, e tiveram sua vida e rotina alteradas sem aviso prévio. Fora as situações de dificuldades financeiras que afetaram diversas famílias, pois devido à quarentena grandes setores como comércio e indústria tiveram que paralisar suas atividades durante algum tempo, o que levou à dispensa de muitos funcionários, aumentando o número de desempregados e a situação de vulnerabilidade social que já era grave no Brasil antes da pandemia.

Toda essa situação vivenciada por crianças e famílias desencadeou diversos sentimentos e pensamentos negativos em relação à realidade e ao futuro, como medo, ansiedade, insegurança, desânimo, estresse, entre outros sentimentos que acabam afetando a saúde mental das crianças, e consequentemente impactam no seu aprendizado, pois como elas poderiam se dedicar aos estudos quando muitas vezes lhes faltava o básico, como a alimentação, por exemplo, e melhores qualidades de vida para sobreviver? E como podem aprender quando os próprios adultos que as rodeiam se encontram perdidos diante da realidade em que se encontravam e não tinham condições psicológicas de auxiliar seus filhos?

Diante dessa realidade podemos perceber que essa pandemia deixou marcas muito profundas e traumas nas pessoas que mais sofreram por causa dela, principalmente nas crianças que podem ter se sentido desamparadas e sozinhas em meio a tudo isso, podendo influenciar em seu comportamento pelo resto de suas vidas. Nesse momento a escola além de se dedicar ao ensino também teve que se

preocupar em acolher essas crianças e suas famílias, estando atenta às situações de vida que cada uma enfrentava, procurando auxiliar no que era possível para fornecer assistência ou encaminhar para as áreas responsáveis, para não deixar essas pessoas abandonadas à própria sorte, cumprindo seu papel social como órgão público mais próximo das comunidades carentes.

O QUE ESPERAR DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA

O período de pandemia fez com que a educação tomasse rumos nunca antes navegados, adotando métodos que nenhum professor imaginava ter de colocar em prática. Por mais que se falasse em incorporar as TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação dentro das escolas como ferramentas para melhorar a aprendizagem, nunca se imaginou que em dado momento tais tecnologias seriam a única forma de continuar mantendo vínculos com os alunos e sendo tão essencial para que a educação continuasse acontecendo.

Após toda a inovação vivenciada pela área da educação podemos dizer que o período de ensino remoto pode ter sido um divisor de águas para tornar os métodos de ensino mais modernos e eficientes, se adequando à vida real dos atuais estudantes que já nasceram na era das tecnologias, tendo essas intrínsecas em suas vidas.

Muitos professores que tinham receio e até algum preconceito quando se falava em incorporar as novas tecnologias em sala de aula, reconheceram que as ferramentas tecnológicas podiam sim tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas para os alunos, principalmente quando são trazidos temas e assuntos que são do interesse dos estudantes, estimulando-os a pesquisar e querer aprender mais sobre esses assuntos. Assim, percebemos que o segredo não é simplesmente incorporar as tecnologias à sala de aula, é preciso saber como utilizá-las da forma correta, para que não se transforme apenas em um momento de entretenimento, mas que possibilite a interação e o aprendizado do aluno sobre o que está sendo estudado. Para isso o ideal seria que os professores passassem a ter mais formações sobre como eles podem fazer uso das ferramentas digitais dentro do conteúdo que precisa ser ensinado, pois por mais que tenham adquirido alguma experiência com o uso das mídias digitais no período de isolamento social, ainda se sentem despreparados e inseguros para fazer uso desses recursos dentro da escola, incorporando-os à sua prática pedagógica, pois uma coisa é utilizar dos recursos tecnológicos num contexto onde eles são a principal ferramenta para alcançar e ensinar o aluno, outra coisa é saber usar desses recursos dentro da sala de aula, onde na maioria das vezes já tem conteúdos pré-determinados para passar aos alunos. Isso sem contar que a maioria das escolas não são equipadas para tanto, muitas não possuem nem um sinal de banda larga que permita a navegação gratuita na internet, essa também é uma vertente importantíssima, pois como se pode cobrar o uso das tecnologias e mídias digitais dentro da escola quando essa não possui as ferramentas necessárias para que isso aconteça?

Apesar dos desafios que ainda são enfrentados para modernizar escolas e investir na formação

dos professores, uma coisa é certa, a educação não pode voltar atrás nos avanços que alcançou com tanto esforço. É preciso continuar avançando, evoluindo, para não ficar pra trás, e conseguir acompanhar as mudanças que acontecem em nossa sociedade e nas novas gerações que se tornaram ainda mais conectadas ao mundo digital nesse período de pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia do novo coronavírus e o isolamento social causaram mudanças radicais no modo de vida da população mundial, e com a educação não foi diferente. Professores e gestores tiveram de se reinventar para continuar fazendo a educação acontecer de forma remota, inovando seus mecanismos de ensino e de comunicação através das tecnologias e mídias digitais.

Famílias do mundo inteiro tiveram que adequar suas rotinas para auxiliar seus filhos para que continuassem estudando e aprendendo em casa. Apesar disso muitos ainda insistem em dizer que o ano de 2020 foi um ano perdido para a educação, porém, isso é um modo de vista controverso, pois nunca se aprendeu tanto em um só ano. Crianças talvez tenham sim deixado de aprender muitos outros conteúdos que aprenderiam se estivessem no ambiente escolar, mas aprenderam a ter mais diálogo com suas famílias, a conviver, a brincar e a participar das atividades do cotidiano da família como já não faziam há muito tempo, por falta de tempo dos pais e responsáveis que na maioria das vezes tinham de estar fora de casa trabalhando para garantir suas necessidades básicas. Certamente foi um ano difícil emocionalmente e financeiramente para muitas famílias, mas também foi um ano de aprendizagens, de convivência com os filhos, aprendendo a dar valor a esses momentos, participando mais ativamente de sua vida escolar, e entendendo melhor os desafios que os professores enfrentam em seu dia a dia para alfabetizar uma criança. Um ano em que as crianças puderam perceber o valor que a escola tem em suas vidas, e da saudade que sentiram uns dos outros, ficando ansiosos para voltar às aulas presenciais.

Sem dúvidas foi um ano onde todos puderam refletir sobre o valor e a importância da escola na sociedade e na vida de cada um. Portanto, podemos considerar que tivemos sim muitos pontos negativos com o isolamento social, mas também tivemos pontos positivos para a educação, sendo os principais: a inovação nos métodos de ensino, que se espera que provoquem uma melhoria considerável na infraestrutura tecnológica das escolas e nos métodos de ensino-aprendizagem, e a participação das famílias fazendo um trabalho conjunto com a escola em prol do desenvolvimento de seus filhos. Esses são pontos que devemos cultivar e manter pela melhoria do ensino e da formação integral dos nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Juliana. **Apesar das preocupações das famílias, especialistas acreditam que o momento vai apresentar novas formas de aprender e interagir entre a comunidade escolar, o que pode ser inclusive positivo.** Tecnologia Educacional. [S.l.] 2020. Disponível em:

<https://tecnologia.educacional.com.br/mesa-educacional/em-tempos-de-isolamento-social-como-fica-a-alfabetizacao-das-criancas/> Acesso 04 jan. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

CALÇADE, Paula. **O Brasil está mesmo alfabetizado?** Nova Escola. [S.l.] 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15927/o-brasil-esta-mesmo-alfabetizado>. Acesso 04 jan. 2021.

GAGLIONI, César. **Quais os efeitos da pandemia no desenvolvimento infantil.** Nexo. [S.l.] 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/05/11/Quais-os-efeitos-da-pandemia-no-desenvolvimento-infantil>. Acesso 07 jan. 2021.

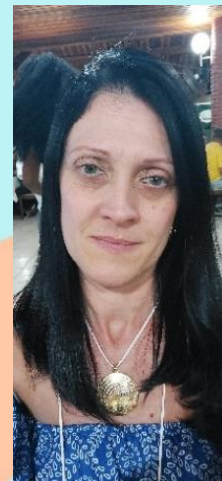
LOURENÇO, Tainá. **Escolas brasileiras ainda formam analfabetos funcionais.** Jornal da USP, Ribeirão Preto, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/escolas-brasileiras-ainda-formam-analfabetos-funcionais/>. Acesso 05 jan. 2021.

MANSANI, Mara. **Alfabetização e parceria com a família: como fazer em tempos de pandemia?** Nova Escola. [S.l.] 2020. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/19447/alfabetizacao-e-parceria-com-a-familia-como-fazer-em-tempos-de-pandemia#>. Acesso 04 jan. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

PEDAGOGICAL ADAPTATIONS AND SCHOOL INCLUSION: CONTRIBUTIONS OF THE SUPERVISED INTERNSHIP



RENATA BUZELLO

Curso de Especialização em Educação Especial; Transtorno do Espectro Autista pela Unesp.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem a intenção de registrar, examinar e discutir as experiências reais durante a realização de um estágio supervisionado com um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível de apoio 1, no contexto da educação regular. Trata-se de um estudo qualitativo que possui aspectos descritivos, baseado na observação da escola real, especificamente em pedagogia, relações sociais e meios utilizados para facilitar o ensino-aprendizagem. Há um embasamento teórico fornecido com referências de autores da educação inclusiva e autismo, incluindo FREIRE (1996), MANTOAN (2003) e HOFFMANN (2014), bem como documentos legais que garantem o direito à educação, nomeadamente refletido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015. Os achados sugerem que, embora o aluno seja autônomo e tenha uma boa gama de funções acadêmicas, ele ainda enfrenta desafios com atenção, controle, participação e aclimação às rotinas escolares. Embora as atividades pedagógicas e o ensino sejam guiados por ideias de inclusão, são praticados com pouca sistematização, e assim a eficácia da inclusão é questionável. A importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço de apoio é destacada, bem como a necessidade de os profissionais da educação trabalharem juntos. A inclusão escolar de alunos com TEA envolve, portanto, uma pedagogia intencional, um design flexível e a crença em uma educação que vê o aluno como único.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Escola; Aprendizagem.

ABSTRACT

This capstone project aims to document, examine, and discuss real-world experiences during a supervised internship involving a student with Autism Spectrum Disorder (ASD)—specifically, support level 1—within a mainstream education setting. It is a qualitative, descriptive study based on observations in an actual school environment, focusing on pedagogical practices, social interactions, and the methods used to facilitate teaching and learning. The study is grounded in theoretical references from authors specializing in inclusive education and autism—including Freire (1996), Mantoan (2003), and Hoffmann (2014)—as well as legal frameworks guaranteeing the right to education, notably the Law of Directives and Bases of National Education (Law No. 9.394/1996) and the Brazilian Inclusion Law for Persons with Disabilities (Law No. 13.146/2015). Findings suggest that, although the student is autonomous and possesses a solid range of academic skills, he still faces challenges regarding attention, self-regulation, participation, and adapting to school routines. While pedagogical activities and instruction are guided by principles of inclusion, they are implemented with little systematization, raising questions about the actual effectiveness of the inclusion process. The study highlights the importance of Specialized Educational Services (AEE) as a support mechanism and emphasizes the need for collaboration among education professionals. Consequently, the school inclusion of students with ASD requires intentional pedagogy, flexible design, and a commitment to an educational approach that views each student as unique.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; School; Learning.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a implementação e participação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação regular são um direito e, portanto, representam um grande avanço para uma educação equitativa e inclusiva. A necessidade de apoio educacional especializado para pessoas com deficiência, para que também sejam incluídas no sistema de educação regular, conforme definido nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), reforça o argumento para práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades educacionais dessa população. Como todas as escolas e profissionais se esforçam para trabalhar individualmente no desenvolvimento de caminhos de aprendizagem personalizados que respeitem o potencial único de todos os alunos, a Educação Inclusiva deve responder ativamente e de forma reflexiva a esse chamado à ação. O Transtorno do Espectro Autista é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento com base no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) devido a dificuldades crônicas com comunicação e interação social, juntamente com atividades restritas e repetitivas. O TEA "consiste em déficits crônicos na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos" (Associação Americana de Psiquiatria, 2014, p. 50). Mesmo com um grau mais elevado de autonomia funcional, indivíduos com TEA no Nível de Suporte 1,

indivíduos que possuem maior autonomia, ainda têm uma necessidade não atendida de ajuda com socialização, habilidades sociais, adaptação às rotinas escolares e flexibilidade comportamental nas rotinas e ajustes escolares. A pesquisa realizada durante o estágio supervisionado foi projetada para investigar a eficácia do estagiário em ajudar um aluno com TEA, como o primeiro nível de suporte na educação para ele/ela. Pretendia-se avaliar como o progresso acadêmico da criança e seu envolvimento na escola foram influenciados pelas práticas pedagógicas, mediações e ajustes sugeridos. Este estudo, portanto, sugere o método qualitativo: observar as práticas diárias das escolas, monitorar suas atividades dentro e fora da sala de aula e aplicar os métodos de API, APC, PDE, Plano AEE e similares. Esses esforços incluíram a investigação das práticas inclusivas que foram desenvolvidas, métodos utilizados para apoiar a aprendizagem, ou mais precisamente, o desafio da exclusão. Os dados foram coletados por meio de descrições escritas e preservadas, que foram rigorosamente compiladas para permitir registros documentados de cada atividade; também foram garantidas observações sistemáticas e reflexões sobre como a atividade foi realizada. Além disso, isso está em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que fornecem definições e diretrizes na promoção de uma educação abrangente e no estabelecimento da zona educacional com base no respeito e na diversidade, centrando-se nos alunos. Assim, a pesquisa nos oferece uma visão sobre quais ações pedagógicas e a importância do estagiário para alcançar a inclusão escolar através da prática contextualizada, do trabalho conjunto da equipe educacional e da realização do potencial dos alunos com TEA.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Ensino regular; Prática pedagógica; Estágio supervisionado; Atendimento Educacional Especializado (AEE).

OBJETIVO

Objetivo Geral

Analisar como as ações pedagógicas e os documentos do estágio (PDE e Plano de AEE) contribuem para a aprendizagem de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular.

Objetivos Específicos

- Identificar estratégias pedagógicas inclusivas aplicadas em sala de aula;
- Observar a participação e o engajamento do estudante com TEA;
- Verificar a articulação entre os documentos pedagógicos e a prática docente;
- Refletir sobre a formação docente e a prática reflexiva;
- Destacar a importância de ações individualizadas para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

O planejamento educacional constitui um eixo central para a compreensão dos documentos do estágio, como API e APC, pois organiza a prática docente e orienta as decisões pedagógicas. Considera-se o planejamento não apenas como registro formal, mas como prática reflexiva que articula objetivos, conteúdos, estratégias e formas de avaliação, possibilitando que as ações em sala de aula sejam ajustadas às necessidades dos estudantes, conforme defendem José Carlos Libâneo e Cipriano Carlos

Luckesi. No contexto do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa perspectiva é fundamental, pois permite a adaptação de atividades, recursos e métodos para favorecer a participação e o aprendizado, evidenciando a função do planejamento como instrumento de mediação entre diretrizes institucionais e realidade escolar.

A avaliação da aprendizagem, registrada no PDE, deve ser compreendida como processo contínuo e formativo, voltado à identificação de avanços e dificuldades e à proposição de intervenções pedagógicas adequadas. Para o estudante com TEA, a avaliação assume papel ainda mais relevante, pois orienta a adaptação das atividades e o acompanhamento do desenvolvimento acadêmico e socioemocional. Essa concepção dialoga com Philippe Perrenoud, que destaca a função reguladora da avaliação, e com Jussara Hoffmann, que enfatiza o caráter mediador desse processo. A análise do PDE, nesse sentido, permite compreender como a coleta de informações e a organização das estratégias pedagógicas contribuem para o suporte individualizado, demonstrando a articulação entre observação, registro e ação pedagógica.

A educação inclusiva é outro eixo essencial, especialmente na análise do Plano de AEE. Nesse documento, a inclusão é operacionalizada por meio de estratégias complementares ao ensino regular, garantindo o atendimento às necessidades específicas do estudante sem segregá-lo do currículo comum. O Plano de AEE, portanto, deve refletir práticas que favoreçam a participação ativa, a socialização e o desenvolvimento de habilidades adaptativas, em consonância com as ideias de Maria Teresa Eglér Mantoan e com a perspectiva de mediação de Lev Vygotsky, permitindo observar se as ações planejadas estão alinhadas à concepção de escola inclusiva e ao acompanhamento do estudante com TEA.

A articulação entre os diferentes documentos revela a coerência do trabalho pedagógico e a integração das práticas de planejamento, avaliação e inclusão. A análise conjunta de API, APC, PDE e Plano de AEE possibilita identificar como as estratégias adotadas na escola dialogam entre si e contribuem para a aprendizagem do estudante, destacando a importância de ações individualizadas, mediadas pelo acompanhamento contínuo e pela colaboração entre os profissionais da educação.

Por fim, a prática docente reflexiva é um elemento teórico que permeia toda a análise, permitindo compreender os documentos não apenas como registros burocráticos, mas como instrumentos que orientam decisões, ajustes e intervenções pedagógicas. A observação da atuação da estagiária evidencia como o planejamento, a avaliação e o atendimento especializado podem ser articulados para promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral do estudante com TEA, em consonância com Donald Schön e Paulo Freire, reforçando a importância da reflexão crítica sobre a prática pedagógica no contexto inclusivo.

Materiais e Método

Tipo de estudo

Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa descritiva, baseado em análise documental. Optou-se por este tipo de estudo porque os documentos analisados apresentam informações completas sobre o percurso pedagógico do estudante, permitindo compreender suas necessidades, estratégias e

evolução acadêmica, conforme registrado nos formulários de API, APC, PDE e Plano de AEE. Essa abordagem se fundamenta na concepção de planejamento reflexivo de José Carlos Libâneo e Cipriano Carlos Luckesi, que destacam a importância de organizar objetivos, conteúdos e estratégias de forma adaptada às necessidades de cada aluno.

Materiais

Foram utilizados os seguintes documentos do estágio:

- PDE (Plano de Desenvolvimento Educacional): contém metas, histórico escolar, estratégias pedagógicas e registros de avaliação, permitindo analisar a evolução do estudante à luz das abordagens de Philippe Perrenoud sobre avaliação formativa e regulação das aprendizagens;
- Plano de AEE / Plano Colaborativo / Plano de Itinerância: apresenta ações de atendimento educacional especializado, estratégias de mediação e acompanhamento do estudante, em consonância com as ideias de Maria Teresa Eglér Mantoan sobre inclusão escolar e com a perspectiva de mediação de Lev Vygotsky;
- API (Avaliação Pedagógica Inicial): inclui indicadores, competências e barreiras, permitindo compreender o ponto de partida do estudante e orientar intervenções individualizadas;
- APC (Avaliação Pedagógica Complementar): contém parecer especializado, necessidades específicas, recursos de tecnologia assistiva (TA) e orientações de acessibilidade, reforçando a abordagem mediadora de Jussara Hoffmann.

Método

A análise foi conduzida em etapas:

1. Levantamento e leitura detalhada dos documentos do estágio;
2. Registro das informações relevantes sobre competências, dificuldades, estratégias pedagógicas e evolução do estudante;
3. Sistematização das informações em categorias temáticas, relacionando planejamento, avaliação e inclusão;
4. Interpretação das estratégias pedagógicas e ações de AEE, considerando o contexto do estudante com TEA e as contribuições da estagiária, em consonância com a prática reflexiva defendida por Donald Schön;
5. Reflexão crítica sobre a articulação entre documentos e prática pedagógica, fundamentada nos conceitos de Paulo Freire sobre educação inclusiva e ação pedagógica consciente.

Essa abordagem permitiu compreender de forma integrada o percurso do estudante, destacando como os documentos orientam e registram a prática pedagógica inclusiva, e evidenciando o papel da estagiária no apoio ao desenvolvimento acadêmico e socioemocional.

Procedimentos de coleta e análise dos dados

A análise dos documentos foi realizada em etapas estruturadas:

1. Leitura integral dos documentos: leitura atenta e detalhada de todas as informações registradas, visando compreender o contexto e as estratégias pedagógicas adotadas;

2. Identificação de categorias de análise: classificação das informações em categorias temáticas, como aspectos pedagógicos, barreiras de aprendizagem, acessibilidade, intervenções e avaliação;
3. Organização das informações: sistematização dos dados em quadros e fichas, permitindo visualização clara das estratégias, objetivos e resultados observados;
4. Sistematização das evidências: análise comparativa e reflexiva das informações, relacionando planejamento, avaliação e práticas inclusivas, com base na teoria de prática reflexiva de SCHÖN (2000) e na perspectiva crítica de FREIRE (1996);
5. Interpretação e reflexão: elaboração de considerações sobre a articulação entre os documentos e a prática pedagógica, destacando o papel da estagiária na promoção da aprendizagem e no apoio socioemocional do estudante com TEA.

Esse procedimento permitiu compreender de forma integrada o percurso do estudante, evidenciando como os documentos orientam decisões pedagógicas e a prática inclusiva, e como a atuação da estagiária contribui para o desenvolvimento acadêmico e social do estudante.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso justifica-se pela necessidade de compreender, de forma sistematizada, as particularidades do atendimento pedagógico destinado a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível de suporte 1, inseridos no ensino regular.

Embora esses estudantes apresentem comunicação verbal e maior autonomia, ainda demandam intervenções pedagógicas específicas que considerem suas características individuais, dificuldades e potencialidades no processo de aprendizagem, tornando essencial a identificação de práticas educacionais adequadas.

Dessa forma, o estudo torna-se relevante ao buscar identificar as características do estudante com TEA no contexto escolar, analisando como estas se manifestam nas atividades pedagógicas e nas interações sociais.

A observação direta realizada durante o estágio supervisionado possibilitou compreender as dificuldades enfrentadas pelo estudante, bem como suas habilidades, permitindo uma análise mais aprofundada do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a pesquisa justifica-se pela importância de observar e descrever as estratégias pedagógicas utilizadas no cotidiano escolar, avaliando sua eficácia frente às necessidades do estudante com TEA.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado como uma condição do neurodesenvolvimento que se manifesta por déficits persistentes na comunicação e na interação social, além de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos, variando em intensidade e necessidade de suporte (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). No contexto educacional, especificamente na sala comum dos anos iniciais do Ensino Fundamental, essas características influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, demandando adaptações pedagógicas que respeitem as particularidades do estudante.

O estudante acompanhado durante o estágio enquadra-se no nível de suporte 1, o que indica a necessidade de apoio substancial para sua participação efetiva nas atividades escolares. Esse nível de

suporte evidencia dificuldades relacionadas à flexibilidade comportamental, à adaptação à rotina escolar e ao engajamento contínuo nas propostas pedagógicas da sala comum, exigindo a atuação articulada entre o professor regente, a equipe pedagógica e o estagiário.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a alfabetização é crucial; porém, sozinha, não garante que o aluno participe plenamente das aulas. Orrú (2017) destaca que, no Transtorno do Espectro Autista, o estudante pode apresentar boa leitura e escrita, mas ter dificuldades com autocontrole, atenção e interesse nas tarefas. Evidencia-se, portanto, que aprender vai além da técnica da alfabetização, envolvendo aspectos cognitivos, comportamentais e socioemocionais.

Assim, entender a seletividade comportamental é essencial, considerando as particularidades do desenvolvimento no TEA. Bosa (2006) explica que a recusa ou realização parcial de atividades não significam falta de interesse, mas sim dificuldades de adaptação e flexibilidade cognitiva. A sala comum tradicional, com rotinas rígidas e atividades coletivas, pode aumentar esses desafios, exigindo práticas pedagógicas flexíveis, previsíveis e personalizadas.

Outro ponto importante é o uso de medicamentos e seus efeitos na escola. Silva e Mulick (2009) apontam que os psicofármacos, comuns em alunos com TEA, podem causar sonolência, falta de atenção e lentidão cognitiva. Isso afeta a participação e o desempenho, exigindo sensibilidade do professor e adaptação de estratégias, como tempo flexível e atividades variadas.

A educação inclusiva, defendida por autores como Mantoan (2003), reforça a necessidade de abandonar práticas iguais para todos. Incluir é reconhecer a diversidade na educação e adaptar o ensino para garantir que todos os alunos tenham acesso, permaneçam e aprendam. Recursos visuais, atividades lúdicas, rotina organizada e respeito ao ritmo individual são estratégias fundamentais.

O estágio supervisionado, segundo Pimenta e Lima (2012), é um espaço de formação importante para o professor, unindo teoria e prática. A experiência na sala comum permite ao estagiário entender a complexidade da inclusão, analisar as práticas pedagógicas e reconhecer a importância do professor como mediador para as necessidades específicas dos alunos.

Por fim, a união entre a sala comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é essencial para a inclusão. O AEE, como serviço complementar, ajuda a eliminar barreiras e a criar estratégias que facilitem o aprendizado e a participação do aluno com TEA. Essa integração entre espaços e profissionais fortalece uma prática pedagógica mais coerente, colaborativa e inclusiva.

CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM TEA NOS ANOS INICIAIS

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha papel fundamental no fortalecimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Conforme Mantoan (2003), a educação inclusiva requer práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade e promovam a equidade, sendo o AEE um espaço privilegiado para o desenvolvimento de estratégias individualizadas.

Segundo Mantoan (2003, p. 37), “o atendimento educacional especializado não substitui o ensino comum, mas o complementa”.

No caso de estudantes alfabetizados, como o observado durante o estágio, o AEE pode atuar no aprimoramento da leitura funcional, na ampliação da compreensão textual e no desenvolvimento da autonomia para a realização das atividades escolares. Ademais, o atendimento especializado favorece a organização da rotina, o uso de recursos visuais e a antecipação das atividades, aspectos essenciais para estudantes com TEA nível de suporte 1.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DO AEE ARTICULADAS À SALA COMUM

A articulação entre o professor da sala comum e o professor do AEE é fundamental para o êxito do processo inclusivo. Orrú (2017) destaca que o planejamento conjunto possibilita a continuidade das intervenções pedagógicas, evitando rupturas entre os diferentes espaços de aprendizagem. Nesse sentido, as estratégias desenvolvidas no AEE devem dialogar diretamente com os conteúdos trabalhados na sala comum.

Entre as estratégias possíveis, destacam-se o uso de atividades estruturadas, recursos visuais, jogos pedagógicos e propostas lúdicas que despertem o interesse do estudante. Essas intervenções contribuem para minimizar a seletividade comportamental observada na sala comum, favorecendo o engajamento do estudante nas atividades escolares e ampliando sua participação no grupo.

AEE, MEDICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO

Considerando os efeitos colaterais da medicação, como a sonolência e a diminuição da atenção, o AEE pode auxiliar na organização do tempo pedagógico do estudante. Segundo Silva e Mulick (2009), tais efeitos interferem diretamente no desempenho escolar, exigindo adaptações que respeitem o ritmo e as condições do estudante.

No contexto do AEE, é possível propor atividades mais curtas, intercaladas com momentos de pausa, respeitando os períodos de maior disposição do estudante. Essa organização contribui para o desenvolvimento da autonomia e da concentração, refletindo positivamente na participação do estudante na sala comum.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A COMPREENSÃO DO PAPEL DO AEE

A vivência do estágio supervisionado possibilitou a compreensão da importância do AEE como parte integrante do processo de inclusão escolar. Conforme Pimenta e Lima (2012), o estágio permite ao futuro docente compreender a complexidade do trabalho pedagógico e refletir sobre práticas que atendam à diversidade presente no contexto escolar.

A observação da atuação do AEE, aliada às práticas desenvolvidas na sala comum, contribuiu para a ampliação do olhar pedagógico acerca das necessidades do estudante com TEA. Essa experiência reforçou a compreensão de que a inclusão efetiva ocorre por meio da articulação entre diferentes profissionais, espaços e estratégias pedagógicas.

A vivência no estágio supervisionado revelou a complexidade do trabalho pedagógico na educação inclusiva, principalmente com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As estratégias usadas

na sala de aula comum mostravam intenção de incluir, como adaptar atividades e usar recursos visuais, mas nem sempre funcionavam, mostrando a distância entre o que se planeja e o que acontece na escola.

O PAPEL DO ESTAGIÁRIO

O papel do estagiário no processo de ensino-aprendizagem foi se consolidando gradualmente, alternando entre observação e atuação. Inicialmente, sua função restringia-se à descrição e acompanhamento das práticas da professora titular; progressivamente, passou a intervir nas atividades, propor ajustes e buscar estratégias que favorecessem o engajamento do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse processo exigiu do estagiário a capacidade de ouvir atentamente, analisar situações complexas e tomar decisões diante de acontecimentos inesperados. Apesar do avanço na atuação, houve momentos de insegurança, nos quais a dependência de orientações externas limitava sua autonomia docente.

As estratégias pedagógicas implementadas objetivavam atender às necessidades do estudante, porém, muitas ações eram emergenciais, realizadas de forma pontual e sem integração a um planejamento sistemático. A flexibilização de atividades, embora eficaz em determinados momentos, não assegurava participação constante do aluno, especialmente considerando suas preferências individuais e os efeitos da medicação sobre atenção e motivação. Evidencia-se, portanto, que a inclusão efetiva demanda mudanças estruturais na prática docente, envolvendo planejamento contínuo, avaliação permanente e trabalho colaborativo entre profissionais da educação.

Outro desafio identificado foi o contexto da sala de aula regular, organizada para atender a toda a turma com um ritmo padronizado, o que nem sempre possibilitava atenção adequada às necessidades individuais do estudante com TEA. Em situações de maior demanda coletiva, essas necessidades acabavam sendo secundarizadas, evidenciando os desafios concretos da inclusão no ensino regular. Apesar das dificuldades, a experiência de estágio proporcionou aprendizados significativos. O estagiário compreendeu que inclusão escolar não se restringe ao acesso físico à sala de aula, mas requer planejamento cuidadoso, flexibilidade pedagógica e reflexão contínua sobre a prática docente. Houve maior compreensão do papel do professor como mediador da aprendizagem, da importância de diversificar estratégias pedagógicas, respeitar os tempos individuais e atuar em consonância com o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Adicionalmente, o estágio favoreceu o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a prática educativa, capaz de identificar que as dificuldades observadas não decorrem exclusivamente do estudante, mas também de lacunas estruturais, da formação docente e de metodologias utilizadas na escola. Essa compreensão é essencial para uma atuação pedagógica ética, consciente e comprometida com a educação inclusiva.

Em síntese, o período de estágio supervisionado constituiu um ambiente de aprendizagem indispensável, no qual teoria e prática se articulam, permitindo ao futuro professor experimentar, problematizar e reinterpretar o cotidiano escolar com base nos princípios da inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado permitiu compreender, de forma aprofundada, a complexidade que envolve a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível de suporte 1, na sala comum dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Embora o estudante acompanhado apresentasse habilidades consolidadas no processo de alfabetização, evidenciou-se que a aprendizagem não se restringe ao domínio de conteúdos acadêmicos, envolvendo também aspectos relacionados à autorregulação, à interação social e ao engajamento nas atividades escolares.

Nesse sentido, verificou-se que as estratégias pedagógicas adotadas, embora orientadas por princípios inclusivos, nem sempre se mostraram suficientes para garantir a participação plena do estudante. A predominância de intervenções pontuais e pouco sistematizadas evidencia a necessidade de um planejamento pedagógico mais estruturado, contínuo e articulado entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo.

A atuação do Atendimento Educacional Especializado destacou-se como elemento fundamental na promoção da inclusão, especialmente no que se refere à organização da rotina, ao uso de recursos visuais e ao desenvolvimento de estratégias individualizadas. Contudo, sua efetividade depende diretamente da articulação com a sala comum, reforçando a importância do trabalho colaborativo entre professores, estagiários e equipe pedagógica.

Outro aspecto relevante refere-se aos impactos da medicação no contexto escolar, os quais interferem diretamente na atenção, na disposição e no desempenho do estudante, exigindo práticas pedagógicas flexíveis que considerem o ritmo individual e as condições específicas de aprendizagem.

A experiência do estágio contribuiu significativamente para a formação docente, possibilitando a construção de um olhar crítico e reflexivo sobre a prática pedagógica. Compreendeu-se que os desafios da inclusão não estão centrados exclusivamente no estudante, mas também nas limitações estruturais, metodológicas e formativas presentes no contexto escolar.

Dessa forma, conclui-se que a inclusão escolar de estudantes com TEA requer uma transformação efetiva nas práticas pedagógicas, baseada no respeito à diversidade, na flexibilização do ensino e no compromisso com uma educação verdadeiramente equitativa.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s47–s53, 2006.

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. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

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

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

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

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

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

ORRÚ, Sílvia Ester. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Micheline; MULICK, James A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 29, n. 1, p. 116–131, 2009.

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

A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

THE CONTRIBUTION OF ART TO THE LITERACY PROCESS



ROSANGELA FERREIRA SUETSUGU

Graduada em Licenciatura em Educação Artística pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP(1991); Graduada em Sociologia pelo Centro Universitário Cidade Verde (2026); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – ARTE – na Emef Artur Neiva São Paulo.

RESUMO

Este artigo analisa a contribuição da arte no processo de alfabetização infantil, com base em revisão bibliográfica de pesquisas publicadas entre 2019 e 2026. O estudo examina como as diferentes linguagens artísticas — música, artes visuais, teatro, dança e desenho — atuam como mediadoras da aprendizagem da leitura e da escrita. A análise fundamenta-se nos conceitos de alfabetização e letramento propostos por Soares (2004), na teoria histórico-cultural de Vygotsky e na perspectiva estético-pedagógica de Paulo Freire, complementados pela Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Os resultados evidenciam que a integração sistemática das linguagens artísticas ao currículo potencializa habilidades preditoras da alfabetização, amplia a consciência fonológica, fortalece competências socioemocionais e favorece a formação de leitores e escritores críticos. Conclui-se que a arte não constitui mero recurso lúdico acessório, mas sim componente estruturante do processo de alfabetização, demandando sua inserção planejada nos currículos escolares e nos programas de formação docente.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Arte-Educação; Educação Infantil; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This article analyzes the contribution of art in the children's literacy process, based on a bibliographic review of research published between 2019 and 2026. The study examines how different artistic languages — music, visual arts, theater, dance, and drawing — act as mediators of reading and writing learning. The analysis is based on the concepts of literacy and letramento proposed by Soares (2004), on Vygotsky's historical-cultural theory, and on Paulo Freire's aesthetic-pedagogical perspective, complemented by Ana Mae Barbosa's Triangular Approach. The results show that the systematic integration of artistic languages into the curriculum enhances predictive literacy skills, expands phonological awareness, strengthens socio-emotional competencies, and favors the formation of critical readers and writers. It is concluded that art is not a mere accessory playful resource, but a structuring component of the literacy process, demanding its planned insertion in school curricula and teacher training programs.

Keywords: Literacy; Letramento; Art Education; Early Childhood Education; Interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui um dos pilares fundamentais da educação básica, sendo reconhecida como direito inalienável e condição para o pleno exercício da cidadania. Tradicionalmente, o processo de aquisição da leitura e da escrita foi concebido como domínio exclusivo de métodos sistemáticos de codificação e decodificação do sistema alfabético. Contudo, a partir da década de 1980, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a psicogênese da língua escrita e as contribuições de Soares (2004) acerca da distinção entre alfabetização e letramento provocaram uma profunda reconfiguração nesse campo, ampliando a compreensão sobre os processos cognitivos, sociais e culturais envolvidos na aprendizagem da língua escrita.

Nesse contexto de ampliação conceitual, a arte emerge como campo de investigação promissor. Desde as manifestações rupestres ancestrais, os seres humanos utilizam formas visuais, sonoras e corporais para atribuir sentidos ao mundo, expressar emoções e comunicar ideias. No ambiente escolar, entretanto, a presença da arte tem sido frequentemente marginalizada, tratada como atividade recreativa desprovida de valor pedagógico ou como mera decoração de conteúdos considerados verdadeiramente importantes. Esse reducionismo desconsidera o potencial transformador da arte como mediadora de processos cognitivos complexos e como linguagem constitutiva da experiência humana.

O problema de pesquisa que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: de que modo as diferentes linguagens artísticas contribuem para o processo de alfabetização e letramento de crianças nos anos iniciais da educação básica? O objetivo geral consiste em analisar, com base em revisão da literatura científica publicada entre 2019 e 2026, as contribuições teóricas e empíricas que

evidenciam o papel da arte no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Como objetivos específicos, propõe-se: (a) identificar as principais modalidades artísticas empregadas no contexto alfabetizador e suas respectivas funções; (b) examinar os fundamentos teóricos que sustentam a articulação entre arte e alfabetização; (c) discutir as potencialidades da abordagem interdisciplinar e as implicações para a prática pedagógica e a formação docente.

A justificativa para este estudo reside na constatação de que, apesar do crescente interesse acadêmico pela interface entre arte e alfabetização, a produção científica brasileira ainda carece de sínteses integrativas que articulem os achados dispersos em um corpo teórico coeso. Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a arte como área de conhecimento e componente curricular obrigatório, mas a efetivação desse reconhecimento nas práticas pedagógicas cotidianas demanda maior embasamento teórico e evidências empíricas que demonstrem a pertinência da arte nos processos de alfabetização e letramento.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

A distinção conceitual entre alfabetização e letramento, conforme sistematizada por Soares (2004), constitui marco teórico imprescindível para a compreensão das contribuições da arte nesse campo. A alfabetização refere-se ao processo de aquisição do sistema convencional da escrita — a aprendizagem do código alfabético e ortográfico, envolvendo habilidades específicas de codificação e decodificação. O letramento, por sua vez, diz respeito ao desenvolvimento de competências para o uso efetivo da leitura e da escrita nas práticas sociais, abrangendo a capacidade de compreender, interpretar e produzir textos em diferentes contextos comunicativos. Santos (2005) ressalta que, historicamente, prevaleceu no ambiente escolar uma abordagem descontextualizada da alfabetização, centrada exclusivamente na apropriação do código linguístico sem vinculação com a realidade sociocultural dos educandos. A superação dessa perspectiva mecanicista demanda a incorporação de múltiplas linguagens — entre as quais a arte ocupa lugar de destaque — como mediadoras da construção de sentidos e da inserção dos sujeitos no universo da cultura letrada.

ARTE COMO LINGUAGEM E CONHECIMENTO

A arte, em suas diversas manifestações — música, artes visuais, teatro, dança —, constitui uma forma específica de conhecimento e de expressão da subjetividade humana. Ana Mae Barbosa (2005, 2012), precursora da arte-educação no Brasil, propôs a Abordagem Triangular como metodologia para o ensino de arte, articulando três eixos indissociáveis: o fazer artístico, a apreciação estética e a contextualização histórica. Essa proposta concebe a experiência artística não como atividade subsidiária, mas como processo cognitivo complexo que mobiliza percepção, imaginação,

criatividade e pensamento crítico.

Na perspectiva de Vygotsky (1999), a arte opera como mediação simbólica, permitindo que a criança transite do plano da experiência sensível para o plano da significação abstrata. Para o autor, a vivência artística não se restringe à expressão individual, mas integra o indivíduo à experiência social mais ampla, catalisando emoções que se transformam em sentidos compartilhados:

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as emoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. (VYGOTSKY, 1999, p. 315).

O desenho infantil, por exemplo, não constitui mera atividade motora, mas sim uma forma de representação que prepara e antecede a escrita convencional. Piaget, por sua vez, reconhece na expressão artística um campo privilegiado para a construção de estruturas cognitivas, enquanto Luria associa as práticas artísticas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória mediada e pensamento abstrato.

A PERSPECTIVA ESTÉTICO-PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE

Paulo Freire, embora não tenha sistematizado uma teoria específica sobre arte-educação, desenvolveu uma reflexão fecunda sobre a dimensão estética do ato educativo. Em sua concepção, "a educação é uma obra de arte" na medida em que o educador, tal como o artista, "refaz o mundo, redesenha o mundo, repinta o mundo, recanta o mundo, redança o mundo".

A experiência pessoal de Freire com a alfabetização ilustra de modo paradigmático a indissociabilidade entre leitura da palavra e leitura do mundo — processo no qual as imagens, as cores e os sons desempenham papel fundante. O autor relata essa compreensão em passagem que se tornou referência obrigatória nos estudos sobre alfabetização:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha

adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE, 1989, p. 9).

A imagem, no pensamento freiriano, assume caráter interdisciplinar e atua como objeto mediador entre o sujeito e o conhecimento, possibilitando a apropriação de conceitos historicamente construídos e a integração crítica da cultura. Para Freire, a alfabetização transcende a mera aquisição técnica do código escrito e configura-se como processo de conscientização política, no qual a dimensão estética desempenha papel central na formação de sujeitos críticos e criativos, capazes de transformar a realidade circundante.

ARTES VISUAIS E DESENHO COMO PRECURSORES DA ESCRITA

Dentre as múltiplas linguagens artísticas, as artes visuais — e particularmente o desenho — têm recebido atenção destacada na literatura especializada. A pesquisa de Silva e Borges (2023) demonstra que o desenho na educação infantil é capaz de estimular habilidades motoras para manipulação de objetos e precisão dos traçados manuais, organizar funções executivas, despertar a imaginação e a criatividade, e ampliar o repertório expressivo do sujeito. As autoras identificam ainda que o reconhecimento, a diferenciação, a comparação, a percepção espacial e as habilidades socioemocionais — todas contempladas pelo trabalho com artes visuais — interferem diretamente na construção do sujeito alfabético.

Derdyk (1989), ao examinar o desenvolvimento do grafismo infantil, oferece uma descrição precisa do ato de desenhar que revela sua complexidade cognitiva e seu potencial como atividade precursora da escrita:

Desenhar é lançar um olhar para a realidade, procurando e descobrindo formas, limites, contornos. É uma maneira de atuar sobre o mundo, tentando compreendê-lo e modificá-lo. Não se trata de copiar a realidade, mas de reinventá-la sobre a superfície do papel, utilizando instrumentos simples, como lápis, caneta, pincel, graveto. O desenho é uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, uma atividade séria, que envolve processos de concentração, seleção, ordenação, comparação. A ação de desenhar implica fundamentalmente uma atitude de entrega, um desejo de se expressar, de se comunicar. Desenhar é também uma forma de pensar. (DERDYK, 1989, p. 23)

Essa constatação encontra respaldo nos estudos de Pillar (1996), que concebem o traço, a linha e o símbolo gráfico como precursores diretos da letra e da palavra, operando como ponte de interações semióticas que culminam na aquisição da língua escrita.

A MÚSICA NO PROCESSO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A música tem sido reconhecida como recurso potente para o desenvolvimento da consciência fonológica — habilidade metalinguística essencial para a compreensão do princípio alfabético. A exploração de rimas, aliterações, ritmos e melodias, aliada a jogos de linguagem e parlendas, favorece a percepção de que as palavras são compostas por unidades sonoras menores (sílabas e fonemas), estabelecendo pontes entre a experiência auditiva e a representação gráfica. Ávila e Silva (2003) destacam que a música na educação infantil transcende a função recreativa e constitui linguagem que mobiliza simultaneamente dimensões cognitivas, afetivas e sociais da aprendizagem.

TEATRO, JOGOS DRAMÁTICOS E DESENVOLVIMENTO DA NARRATIVA ORAL

O teatro e os jogos dramáticos contribuem de forma singular para o desenvolvimento das habilidades de oralidade e narrativa — competências que, embora frequentemente subestimadas, constituem a base sobre a qual se edifica a compreensão e a produção de textos escritos. A vivência de personagens, a criação de enredos coletivos e a improvisação teatral ampliam o vocabulário, desenvolvem a capacidade de sequenciação temporal e causal, e favorecem a compreensão das estruturas narrativas que a criança posteriormente encontrará nos textos escritos. No contexto da alfabetização, essas experiências proporcionam um repertório de sentidos que enriquece tanto a leitura quanto a produção textual.

A DANÇA E A CONSTRUÇÃO DA CORPOREIDADE NA APRENDIZAGEM

A dança, enquanto linguagem artística, atua na integração entre corpo, movimento e expressão, dimensões que Wallon e a psicomotricidade relacional reconhecem como fundantes do desenvolvimento cognitivo infantil. A consciência corporal, a lateralidade, a orientação espaço-temporal e a coordenação motora ampla

— habilidades desenvolvidas pela prática da dança — estabelecem as bases psicomotoras necessárias para a coordenação motora fina implicada no ato de escrever. Ademais, a dimensão rítmica da dança conecta-se diretamente à percepção de padrões temporais que subjazem à fluência leitora.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como revisão integrativa da literatura científica, conduzida conforme as diretrizes do PRISMA e estruturada com base na estratégia PICO (População: crianças em fase de

alfabetização; Intervenção: linguagens artísticas; Comparação: métodos tradicionais de alfabetização; Outcome: desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita). Foram consultadas as bases de dados SciELO, Scopus, DOAJ, Google Acadêmico, além de repositórios institucionais de universidades brasileiras e portuguesas, utilizando os descritores "alfabetização", "letramento", "arte", "artes visuais", "música", "teatro", "dança", "desenho" e seus correspondentes em inglês ("literacy", "art education", "early childhood"), combinados por operadores booleanos AND e OR. Como critérios de inclusão, adotaram-se: (a) artigos, dissertações e teses publicados entre 2019 e 2026; (b) textos em português, inglês ou espanhol; (c) estudos que abordassem diretamente a interface entre arte e alfabetização; (d) publicações disponíveis na íntegra e de acesso gratuito. Foram excluídos estudos que tratassem da arte exclusivamente como recurso terapêutico ou que não estabelecessem relação explícita com o processo de alfabetização. Os dados extraídos foram organizados em categorias temáticas definidas a posteriori com base na análise de conteúdo, sendo as categorias resultantes: (1) artes visuais e desenho como precursores da escrita; (2) música e consciência fonológica; (3) interdisciplinaridade e currículo integrado; (4) fundamentos teóricos e perspectiva histórico-cultural; (5) narrativa oral e corporal; (6) formação docente e práticas pedagógicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ARTE COMO MEDIADORA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIOEMOCIONAL

A análise do corpus selecionado evidencia que a integração da arte ao processo de alfabetização produz impactos significativos nas dimensões cognitiva, socioemocional e cultural da aprendizagem. A pesquisa de Silva (2021), conduzida com quatro docentes da Rede Municipal de São Paulo, revelou que a utilização da arte em articulação com o processo de alfabetização facilita a aprendizagem da leitura e da escrita por meio de atividades diversificadas. A autora constata que a arte "abre oportunidades para construir e despertar um aprendizado importante no desenvolvimento intelectual e criativo", potencializando "a capacidade de comunicação e entendimento de mundo" e fornecendo "conhecimentos necessários para a vida em sociedade, desenvolvendo o pensamento crítico e aguçando a percepção e a comunicação dos educandos". Em direção convergente, Rocha et al. (2025) demonstraram que o ensino de arte favorece a alfabetização visual, amplia o repertório cognitivo e criativo, fortalece a aprendizagem significativa e contribui para o equilíbrio emocional e a integração social das crianças. Os autores enfatizam que, sustentados pelas contribuições de Piaget, Vigotski e Luria, a arte deve ser compreendida como direito formativo e cultural, capaz de promover autonomia, autoestima e cidadania.

O POTENCIAL INTERDISCIPLINAR DO ENSINO DE ARTE

Um achado recorrente na literatura examinada diz respeito ao potencial interdisciplinar do ensino de arte e sua contribuição para a articulação curricular. Migyama e Gonzaga (2023), em pesquisa de mestrado desenvolvida no contexto da Rede Pública Municipal de Itaquaquecetuba (SP), investigaram como o ensino de arte poderia contribuir para o sucesso dos processos de alfabetização, letramento e multiletramento. Os resultados indicaram que "a arte tem um grande potencial de diálogo com as demais disciplinas curriculares e é contribuidora dos processos de alfabetização, letramento e multiletramento". Os autores, todavia, ressaltam uma condição fundamental: esse potencial apenas se efetiva plenamente quando a arte pode "dialogar intencionalmente com outras disciplinas, num processo de construção de um currículo interdisciplinar". Oliveira e Sopelsa (s.d.), em estudo participante com três professoras alfabetizadoras dos anos iniciais em Joaçaba (SC), também identificaram a relevância do trabalho interdisciplinar com planejamentos coletivos entre as diferentes áreas de conhecimento. A análise revelou que "a arte tem o sentido de cultivar a sensibilidade, a emoção e desencadear inúmeras formas de trabalhar a alfabetização" e que "a produção artística tem em comum o conhecimento científico". As professoras participantes reconheceram a contribuição da abordagem interdisciplinar para a aprendizagem significativa dos alunos e para a legitimação dos saberes docentes.

EVIDÊNCIAS INTERNACIONAIS: ARTE, ALFABETIZAÇÃO E BEM-ESTAR

O alinhamento entre os achados nacionais e a literatura internacional fortalece a consistência das evidências. Barton et al. (2024), em estudo realizado com 24 crianças do primeiro ano do ensino fundamental em Queensland, Austrália, implementaram um projeto integrando alfabetização, artes e bem-estar (Literacy, Arts and Wellbeing — LAB). Os resultados demonstraram que os objetivos de aprendizagem de linguagem e alfabetização e os indicadores de bem-estar foram significativamente desenvolvidos por meio das abordagens baseadas em artes. Os autores defendem que, embora as habilidades tradicionais de leitura e escrita permaneçam importantes, os estudantes contemporâneos necessitam igualmente da capacidade de compreender e compor textos que integrem imagens, sons e gestos. Em investigação conduzida na África do Sul, Aung et al. (2025) desenvolveram oficinas de alfabetização baseadas em artes e abordagens multimodais para alunos do terceiro ano do ensino fundamental em situação de vulnerabilidade socioeconômica. As intervenções, iniciadas como um clube de arte extracurricular, evoluíram para oficinas de alfabetização plenamente estruturadas, nas quais os alunos exploram diferentes mídias artísticas e adicionam rimas, canções e poemas curtos às suas produções visuais. Os achados indicaram que "jovens alunos são capazes de desenvolver habilidades de escuta, fala, leitura e escrita, e vocabulário, por meio de atividades baseadas em artes". Ademais, os desenhos produzidos pelos alunos revelam sua capacidade de "fundir suas experiências pessoais com a aprendizagem da leitura e da escrita", utilizando o desenho e a escrita como meios complementares de comunicação.

A ARTE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA ESTRATÉGICA

Lima et al. (2026), em revisão integrativa abrangente, analisaram o papel da arte como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados evidenciaram que a arte contribui para a aprendizagem, o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, o fortalecimento de habilidades socioemocionais — como empatia e autoestima — e a promoção da inclusão escolar. Os autores concluem que a arte se consolida como "ferramenta pedagógica estratégica na construção de uma educação mais humanizada e participativa". Esse achado é particularmente relevante no contexto da alfabetização, pois as dimensões socioemocionais — frequentemente negligenciadas pelas abordagens tradicionais centradas exclusivamente no código — constituem fatores determinantes para o engajamento dos alunos e para a superação das dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

SÍNTESE INTEGRATIVA E IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

A convergência dos achados analisados permite sustentar que a arte não constitui mero recurso lúdico acessório, mas sim componente estruturante do processo de alfabetização, atuando em pelo menos quatro dimensões inter-relacionadas: (a) dimensão cognitiva, ao mobilizar funções psicológicas superiores e estabelecer pontes entre a experiência sensível e a representação simbólica; (b) dimensão linguística, ao ampliar vocabulário, desenvolver consciência fonológica e favorecer a compreensão de estruturas narrativas; (c) dimensão socioemocional, ao fortalecer autoestima, empatia e engajamento na aprendizagem; (d) dimensão cultural e política, ao contextualizar a alfabetização nas práticas sociais e culturais dos educandos, promovendo leitura crítica do mundo. A efetivação desse potencial, contudo, está condicionada a três fatores apontados pela literatura: (i) formação docente que contemple fundamentos teóricos e metodológicos da arte-educação; (ii) planejamento intencional e sistemático da integração entre arte e alfabetização, superando o uso improvisado e ocasional; (iii) construção de currículos interdisciplinares que favoreçam o diálogo entre a arte e as demais áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propôs-se a analisar, com base em revisão da literatura científica, a contribuição da arte no processo de alfabetização infantil. Os resultados encontrados indicaram que a arte — em suas diversas manifestações — potencializa a aprendizagem da leitura e da escrita ao atuar como mediadora do desenvolvimento cognitivo, linguístico, socioemocional e cultural. As evidências oriundas de pesquisas brasileiras e internacionais convergem para demonstrar que o desenho configura-se como precursor direto da escrita; a música favorece o desenvolvimento da consciência fonológica; o teatro e a dança ampliam as habilidades de oralidade, narrativa e coordenação motora; e a abordagem

interdisciplinar potencializa os benefícios da integração entre arte e alfabetização.

As implicações deste estudo para a prática pedagógica são expressivas: recomenda-se que a arte seja incorporada de forma planejada e sistemática aos currículos de alfabetização, superando-se a visão reducionista que a relega a mero entretenimento. Para a formação de professores, os achados sugerem a necessidade de que os cursos de Pedagogia e licenciaturas contemplem fundamentos teóricos e metodológicos da arte-educação, capacitando os futuros docentes a planejar e implementar práticas interdisciplinares.

Reconhece-se, todavia, as limitações deste estudo, especialmente seu caráter exclusivamente bibliográfico e o recorte temporal adotado. Pesquisas futuras poderiam investigar, por meio de estudos empíricos longitudinais, os efeitos da integração sistemática da arte sobre os níveis de alfabetização e letramento ao longo dos anos iniciais. Sugere-se também a investigação de experiências concretas de currículos interdisciplinares em diferentes contextos brasileiros, bem como estudos comparativos que examinem a eficácia relativa das diferentes modalidades artísticas no desenvolvimento de habilidades específicas de leitura e escrita.

Em síntese, a arte não é um adorno da alfabetização, mas sim sua aliada estrutural. Reconhecer essa condição implica compreender que formar leitores e escritores competentes demanda, simultaneamente, formar sujeitos sensíveis, criativos e críticos — dimensões que a experiência estética e a criação artística cultivam de modo singular.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARBOSA, A. M. T. B. **A imagem no ensino de arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BARTON, G. et al. The LAB school project: a socio-ecological investigation into the intersection between literacy, the arts and wellbeing in a rural early years classroom setting. **The Australian Journal of Language and Literacy**, v. 47, p. 403-426, 2024.
- DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

LIMA, L. A. O. et al. O papel da arte como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. **Revista DCS**, v. 23, n. 87, e4714, 2026.

MIGYIAMA, L. T.; GONZAGA, K. V. P. O ensino da arte como contribuidora dos processos de alfabetização, letramento e multiletramento – propondo currículos interdisciplinares. **Interacções**, n. 65, p. 1-19, 2023.

OLIVEIRA, A. M. P.; SOPELSA, O. A alfabetização nos anos iniciais mediada pelo ensino da arte. **Colóquio Internacional de Educação**, Joaçaba, SC.

ROCHA, L. F. B. V. et al. O ensino de arte como ferramenta de desenvolvimento cognitivo e socioemocional na educação infantil. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 11, e19843, 2025.

SANTOS, M. L. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, E. N. O. **As contribuições das artes visuais na alfabetização**: o desenho como precursor da escrita. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário UNIFAFIBE, Bebedouro, SP, 2023.

SILVA, R. V. A arte e suas contribuições no processo de alfabetização das crianças. **Revista Mais Educação**, v. 4, n. 8, out. 2021.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

UNIVERSITY OF PRETORIA. **Improving literacy through arts-based and multimodal workshops**. Pretoria, 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



SAMARA DE JESUS SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade universidade nove de julho – UNINOVE, 2016.

RESUMO

Esse trabalho trata sobre a importância do brincar na educação infantil, consiste em mudar o pensamento que as brincadeiras não devem ser só como passatempo, e perdendo o foco que é desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais, os alunos precisam ser incentivados a brincar, imaginar e fantasiar no seu cotidiano na escola, o professor precisa incluir o lúdico nas suas práticas pedagógicas. O objetivo central dessa pesquisa é concluir como as crianças se desenvolvem e aprende brincando e como os professores podem incluir nos seus planejamentos de acordo com a proposta da legislação brasileira. Para isso, foram empregas os seguintes procedimentos o estudo tem como base uma pesquisa bibliográfica que pretendem alcançar os objetivos apresentados. Será feita uma revisão bibliográfica para descrever teorias que abordam a importância do brincar na educação infantil, autores que pesquisam as brincadeiras na infância Tizuko Morchida Kishimoto, Jean Piaget, Lev Vygotsky, ressalta os pontos pertinentes ao assunto abordado. Realizará leituras do livro: o universo lúdico de Karyn Liane Teixeira, educação infantil práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem de Maria Crisitna Trois Dorneles Rau , pesquisa nos documentos da legislação brasileira Lei de Diretrizes e Base da educação, Parâmetros Curriculares Nacional da Educação Infantil, o Estatuto da Criança e do Adolescente e também vídeos do youtube.

Palavras-chave: Desenvolvimento na aprendizagem, brincar livre e brincar dirigido e o papel do professor.

ABSTRACT

This work addresses the importance of play in early childhood education. It aims to change the perception that play should not be merely a pastime, losing sight of its role in developing cognitive, emotional, motor, and social skills. Students need to be encouraged to play, imagine, and fantasize in their daily school life, and teachers need to incorporate play into their pedagogical practices. The central objective of this research is to conclude how children develop and learn through play and how teachers can incorporate it into their lesson plans in accordance with Brazilian legislation. To this end, the following procedures were employed: the study is based on bibliographic research intended to achieve the stated objectives. A bibliographic review will be conducted to describe theories that address the importance of play in early childhood education, highlighting authors who research play in childhood such as Tizuko Morchida Kishimoto, Jean Piaget, and Lev Vygotsky, emphasizing points relevant to the subject matter. This will involve reading the book: "The Playful Universe" by Karyn Liane Teixeira, "Early Childhood Education: Pedagogical Practices of Teaching and Learning" by Maria Cristina Trois Dorneles Rau, research in Brazilian legislation documents such as the Law of Guidelines and Bases of Education, the National Curriculum Parameters for Early Childhood Education, the Statute of the Child and Adolescent, and also YouTube videos.

Keywords: Development in learning, free play and guided play, and the role of the teacher.

INTRODUÇÃO

O tema pesquisado decorre questões levantada durante a formação acadêmica do curso de pedagogia, em uma aula onde o professor citou uma frase “a brincadeira é tão importante como o trabalho para um adulto”, nisso despertou os porquês de tanta importância, como a criança aprende e se desenvolve apenas brincando, onde a sociedade acha que é apenas um passatempo. Dessa forma, a pesquisa visa colaborar para que os professores precisam planejar e participar das aulas, deixando as crianças brincarem livre ou dirigida para poderem aprender e se desenvolver de uma forma divertida, feliz e agradável.

O Objetivo geral é concluir como as crianças se desenvolvem e aprende brincando e como os professores podem incluir nos seus planejamentos de acordo com a proposta da legislação brasileira. As brincadeiras além serem uma forma divertida, prazerosa e alegre, a criança está se desenvolvendo de uma forma natural e com significativos. Para definir a brincadeira para as crianças, destacamos a importância do brincar na educação infantil para o desenvolvimento integral no aspecto cognitivo, social, cultural, físico, afetivo e emocional. Por tanto conscientizar educadores, escolas e pais que a brincadeira faz parte do dia a dia de forma prazerosa para o desenvolvimento do aprendizado e deve ser valorizado por todos o ato de brincar.

Este trabalho possui uma grande relevância na atualidade, por tratar de questões que estão na centralidade das discussões do campo da educação, como as relacionadas a raça e gênero.

Com isso o trabalho em desenvolvimento terá uma grande contribuição para campo e dialogará com autores que já trabalham com essa temática. A utilização de jogos, brinquedos, brincadeiras na educação infantil e suas possíveis contribuições na forma de educar a criança para uma melhor socialização, autonomia e autoestima, abrangendo as questões de raça, etnia e gênero. Este estudo questiona: Qual a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras para o desenvolvimento e aprendizado da criança na escola com a abordagem na reflexão sobre autonomia, autoestima?

Analisar a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras para o desenvolvimento e aprendizado da criança na escola.

METODOLOGIA

Esse estudo tem como base uma pesquisa bibliográfica que pretendem alcançar os objetivos apresentados. Será feita uma revisão bibliográfica para descrever teorias que abordam a importância do brincar na educação infantil, autores que pesquisam as brincadeiras na infância Tizuko Morchida Kishimoto, Jean Piaget, Lev Vygotsky, ressalta os pontos pertinentes ao assunto abordado. Realizará leituras do livro: o universo lúdico de Karyn Liane Teixeira, educação infantil práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem de Maria Crisitna Trois Dorneles Rau , pesquisa nos documentos da legislação brasileira Lei de Diretrizes e Base da educação, Parâmetros Curriculares Nacional da Educação Infantil, o Estatuto da Criança e do Adolescente e também vídeos do you tube.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA/ ESTADO DA ARTE

O ato de brincar está presente na vida das crianças desde muito cedo, desde bebê onde começam a descobrir os pés, as mãos, a segurar um chocalho, o simples fato de se olhar no espelho, aquela brincadeira que os pais fazem de se esconder com pano e falar achou. Esses momentos de diversão a criança está se desenvolvendo, mas chega na escola a sociedade acha que apenas estão brincados e esquecidas naquele espaço.

Segundo Kishimoto (2002) a brincadeira e os jogos foram criados para atribuir no espaço onde a função do brincar garante o reconhecimento da importância que favorece a brincadeira no meio da aprendizagem, como uma forma de desenvolver a imaginação e a vivência das relações, através dos brinquedos.

Nessa perspectiva a criança se comunica com si mesma e com outro, desenvolve seu lado emocional, afetivo, cognitivo, na imaginação ela expressa o seu cotidiano, o que acontece em casa, como é tratada pelos pais e familiares.

A criança pode escolher, a tomada de decisão, imaginação, regras, incertezas, o prazer a alegria, envolvimento e tudo isso leva a criança a aprendizagem. Brincar aprende pela experiência e se desenvolve.

O brincar é visto como uma etapa do desenvolvimento, através das brincadeiras as crianças criam a relação com mundo e auxilia na socialização. A criança constrói sua identidade, pois ela passa conhecer a si e se relacionar com outro, ela usa a imaginação, tanto para criar seus brinquedos, onde uma vassoura pode virar um cavaleiro, uma caixa um castelo, tantos outros, e também expressa o que está sentindo, da sua vida em família, na escola e de todos que fazem parte de sua vida.

As influências lúdicas no Brasil tiveram como base a mistura de três etnias, ou a assimilação progressiva, nos primeiros séculos, de aspectos culturais das etnias indígena (nativos), negra (de origem africana) e branca (os colonizadores portugueses), contribuições culturais que influenciaram a cultura lúdica infantil, a formação cultural, a formação social e a composição étnico-cultural do Brasil. Com os primeiros colonizadores veio o folclore português que influenciou posteriormente o nosso folclore, realizando algumas adaptações nos contos, histórias, lendas e superstições, jogos, festas, técnicas e valores. De acordo com Almeida, (2011e 2016), os portugueses além de influenciar o Brasil culturalmente, também foram influenciados por outras civilizações antes de chegar ao Brasil. Alguns jogos, brincadeiras e brinquedos como pipa, baladeira, boneca de milho, arapuca, armas de madeira, arco e flecha, bolas, dança de rodas, versos, adivinhas, parlendas, contos e outras tiveram influência das três etnias citadas (brancos, negros e índios), identificar as origens exatas por etnia é uma tarefa difícil.

Segundo Almeida, (2011) a grande dificuldade em precisar concretamente a origem exata de cada jogo e brinquedo tradicional de nossa cultura complica-se em virtude da grande miscigenação étnica. A cultura lúdica brasileira é muito rica, eclética, plural e diversificada. Nossos jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte de nosso patrimônio cultural, da nossa identidade e memória.

A memória possibilita a elucidação da relação entre o passado e o presente, trazendo projeções em relação ao futuro. Tem a função de orientar o grupo num contexto temporal. A memória coletiva demarca o compartilhamento de uma história comum, fortalecendo e construindo as identidades grupais, dando unidade ao grupo. A partir da apropriação da memória coletiva, são despertados sentimentos de pertencimento, de conexão com o grupo e com o outro. Constrói-se uma identidade grupal conectada à herança cultural presente na memória. Os bens culturais ligados à memória são valorizados, estimulando relações de cuidado e comportamentos direcionados à preservação do patrimônio cultural. Rangel (2002) citado por Siebra (2016) destaca a importância da preservação do patrimônio cultural, pois é a partir deste que se pode fazer o resgate da memória. A preservação do patrimônio cultural, por sua vez, nos dar acesso à memória individual e coletiva para entendermos o nosso papel como cidadãos, entendendo o nosso lugar e papel no mundo.

Analisando-se as brincadeiras infantis e a capacidade de imitar da criança, o século XVII levanta o conhecimento da criança como via de acesso à origem da humanidade. (KISHIMOTO 2000)

Assim surgem estudos nas áreas de psicologia, sociologia e pedagogia comprovando a importância da infância como fase da vida humana, desestruturando essa visão que imperava até então de que a criança era uma miniatura do homem, sem necessidades e características de ser, agir, pensar e desenvolver-se como criança. (KISHIMOTO 2000)

A relevância dessa questão justifica-se, pois os sistemas pré-escolares discutem natureza do jogo infantil enquanto um ato de expressão livre.

Embora não tenha sido o primeiro a analisar o valor educativo do jogo, FROEBEL foi o primeiro a colocá-lo como parte essencial do trabalho pedagógico, ao criar o jardim de infância com uso dos jogos e brinquedos. Muitos educadores reconheceram a importância educativa do jogo e a partir de sua filosofia educacional baseada no uso dos jogos infantis, Froebel descreve a metodologia dos dons e ocupações dos brinquedos e jogos.

Brincar é fase mais importante na infância - do desenvolvimento humano neste período – por auto-ativa representação do interno - a representação de necessidades e impulsos internos. (FROEBEL, apud KISHIMOTO, 2000, p. 54-55)

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste aprendizado, e ao mesmo tempo característico da vida humana. Ela nos dá: alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno paz com o mundo.

O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade ao contrário, jogos como xadrez, construção de modo implícito ou explícito o desempenho de habilidades definidas pela estrutura do próprio objeto e suas regras. (KISHIMOTO, 2000, p. 32).

A capacidade das crianças de aprender e sua rapidez de aprendizagem variam da mesma forma: elas podem apresentar habilidades e motivação em apenas algumas áreas e em outras não. A maioria das dificuldades infantis de aprendizagem surge de problemas relacionados à falta do lúdico em sua vida escolar e social. (KISHIMOTO 2000)

Não tendo-se o lúdico fica complicado o vínculo entre linguagem e a cognição. Ainda não podemos esquecer que é através do lúdico que os educadores identificam problemas como: a agressividade, timidez, dispersão, que são influências negativas na aprendizagem. (KISHIMOTO 2000)

Os desvios no comportamento devem preocupar a escola e também os pais da criança e qualquer tentativa de modificá-los devem ser adotados de acordo com o seu desenvolvimento, e sempre com acompanhamento. (KISHIMOTO 2000)

Os professores de forma geral sabem o que está acontecendo dentro de sua sala de aula, quem está participando das atividades, com quem irão fazer e quem não participa. (KISHIMOTO 2000)

Esta situação deve ser seguida de uma observação e investigação adicional, para que o professor consiga atingir suas expectativas e elas sejam inteiramente compreendidas. O importante é saber que as crianças têm ótimos momentos e muitas habilidades que precisam ser exploradas de maneira prática, assim despertando interesse nos alunos. (KISHIMOTO 2000)

Deve-se considerar que o brincar é uma ação que acontece no plano da imaginação, e que isso torna necessário o domínio da linguagem simbólica pela criança que brinca. Os professores da educação infantil podem organizar brincadeiras utilizando jogos, dinâmicas de grupo que valorizem o desenvolvimento de sentimentos e valores como cooperação e solidariedade. (KISHIMOTO 2000)

Para Kishimoto (2000), o uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos é um importante instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. A autora limita as funções educativas apenas aos brinquedos educativos, em especial quando os classifica de acordo com as habilidades que desenvolve nas crianças. Citando como relevante apenas o uso dos mesmos nas tarefas de ensino-aprendizagem e quando considera que a dimensão educativa surge apenas no instante em que as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto, com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem. Mas também relacionando com o cotidiano em geral, inclusive com o trabalho, quando diz que essa sensação de perfeição, em qualquer coisa que fizermos se estivermos envolvidos com toda a atenção voltada às nossas ações, para percebermos o seu valor para qualquer atividade humana, seja ela divertimento ou trabalho.

Se diversos estudos demonstram que a cooperação das crianças entre si é fundamental para o seu desenvolvimento, favorecendo a influência mútua do pensamento e da discussão, não estão distantes dos escritos de Vygotsky. Segundo ele, a criança usa “as interações sociais como formas de acesso a informações: aprendem a regra do jogo, por exemplo, através dos outros e não como resultado de um empenho individual na solução de problemas”. Assim sendo, ela aprende a regular seu comportamento pelas reações, mesmo que elas pareçam agradáveis ou não. (KISHIMOTO 2000)

Vários professores tornam-se reservados no que diz respeito ao lúdico na sala de aula. Alguns o veem como um recurso pedagógico, cuja intenção é ser usada no desenvolvimento das aulas, outros o consideram como uma maneira de “ensinar e aprender mais compatível com a própria essência da vida, que é movimento, atividade, desenvolvimento e transformação”. (KISHIMOTO 2000)

O brincar representa um elemento tão relevante para a criança quanto o trabalho é necessário para o adulto, por isso com intencionalidade educativa ou não, de um modo geral, ele traz os dados do cotidiano para um fazer ativo, refazendo-os ao relacioná-los com o imaginário. (KISHIMOTO 2000)

De acordo com Kishimoto (2000) ao brincar e experimentar o mundo dentro do seu contexto sociocultural a criança constrói o seu fazer, repercutindo no futuro, o que seria a própria essência da vida.

Os jogos infantis como: parlendas, adivinhas, cantigas, amarelinha, o esconde-esconde, a queimada, a cabra-cega foram aos poucos sendo esquecidos ou trocados por jogos eletrônicos. Isso não é interessante porque brincar alegra, anima, despertam sentimentos, contribui para o desenvolvimento global e para a socialização, pois dificilmente se brinca sozinho a, além disso, envolve várias áreas de

conhecimento. Esse deve ser o motivo pelo qual o brincar deve continuar presente no contexto social. Piaget (1998, p. 45) afirma que,

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercícios sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que ao jogar elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanentemente exteriores a inteligência infantil.

Pode-se perceber a importância dos jogos e brincadeiras infantis para o desenvolvimento intelectual e social da criança, mas faz-se necessário também associar os mecanismos da aprendizagem com a integridade do sistema nervoso. Crianças com algum tipo de problema neurológico ou motor necessitam de materiais especialmente criados, para auxiliá-las nas atividades pedagógicas. Se as brincadeiras infantis cooperam para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, por que alguns educadores resistem em adotá-las em seus planejamentos educativos, utilizando-as apenas como recreação informal? Provavelmente por tratar-se de algo que exija certo cuidado no seu planejamento e execução. Existem dois aspectos cruciais no emprego dos jogos como instrumentos de uma aprendizagem significativa. Em primeiro lugar o jogo ocasional, distante de uma cuidadosa e planejada programação, é tão ineficaz quanto um único momento de exercícios aeróbico para quem pretende ganhar maior mobilidade física, e em segundo lugar, uma grande quantidade de jogos reunidos em um manual somente terá validade efetiva, quando rigorosamente selecionados e subordinados à aprendizagem que se tem em mente como meta. Jamais pense em usar os jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, e não avalie sua qualidade de jogos que emprega, e sim pela qualidade dos jogos que se preocupou em pesquisar e selecionar.

O professor tem que partir da realidade dos alunos, ver suas necessidades, buscar alternativas de interação. Ocorre que, na fase de mudança, está tomada de consciência é importante, até que venha a se incorporar com um novo hábito. (VASCONCELLOS, 1995, p.74).

As crianças brincam de maneira independente em casa, com os amigos ou parentes, a prática e a história nos revela que elas também brincam na escola. O fato é que nem sempre, suas brincadeiras são levadas em conta pelo currículo da Educação Infantil e muito menos no Ensino Fundamental e quando o são aparecem apenas como recreação ou possibilidade de desgaste de energia para que, em sala, as crianças possam concentrar-se em atividades didáticas dirigidas. Como levar em conta o jogo infantil ao serem elaborados planos pedagógicos escolares, considerando-se o jogo e as brincadeiras infantis como um recurso indispensável para toda a estratégia que norteia o processo de ensino-aprendizagem dando estímulos para a construção do conhecimento pelas crianças de forma autônoma e independente.

Redin (2013) relata que, em algumas etapas de nossas vidas, algo é interrompido durante essa trajetória. Entre a teoria e a prática as ações pedagógicas devem ser repensadas para que muitas vezes se quebre paradigmas ou padrões preestabelecidos, podendo experimentar novas alternativas.

Por vivermos numa sociedade que se encontra em estado de crise, se os orientadores acreditarem na educação infantil e no ensino fundamental, no tempo e no espaço em que as crianças estão na escola, é necessário trazer o conhecimento para mais perto dos prazeres, muitas vezes tendo que abrir mão de outros recursos que, para as crianças, não tem sentido, nesse contexto é importante um plano. O planejamento é feito porque o professor não pode dar aula no impensado, mas que esse planejamento gire em torno do mundo e da cultura das crianças, suas necessidades, despertando suas curiosidades e a capacidade de aprenderem sozinhas.

O professor deve sempre se colocar à disposição das crianças, falar do passado cultural que foi construído por nossa sociedade, e propor a elas novos desafios e descobertas, e isso não é feito seguindo uma lista de atividades rotineiras de unidades didáticas ou na espera de uma data comemorativa para ser realizada.

Se reinventar e experimentar faz parte do aprendizado, nas escolas tradicionais já estão fora de padrão, caindo no esquecimento, apesar de muitos professores usarem métodos de ensino, quando se trata de Educação Infantil e Ensino Fundamental, os docentes não pode esquecer que as crianças são protagonistas, e os professores mediadores, sempre construindo, desconstruindo, valorizando todas as culturas, explorando-as e usando novas descobertas.

[...] a criança aprende no e com o mundo, mas esse mundo é feito com pessoas de diferentes idades, culturas, crenças e valores [...] e é nas relações de troca que se ressignificamos saberes/fazeres. [...] existe uma dimensão estética como resultado da ação do sujeito no e com o mundo, num permanente processo de construção e de reconstrução de projetar e realizar, de ver os resultados. Planejar também é buscar formas de registrar, de resgatar ideias e criar novas fontes do fazer, do pensar e do prazer. (REDIN, 2013, p.22-23).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (2009), em seus referentes artigos 5º e 9º diz que a Educação Infantil é a 1ª etapa da educação básica e que tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças nos seus aspectos, físicos, psicológicos, intelectual e social, as Diretrizes da Educação Infantil contêm dois eixos que orientam a Educação Infantil que são: interação e brincadeiras, e que lhe são incumbidos o aprendizado e o conhecimento das crianças, possibilitando também a autonomia, a saúde, bem-estar, vivências, incentivando-as e propiciando interações em todas as tradições culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho realizou uma abordagem abrangente da importância das brincadeiras, mostrando que estas ferramentas são fundamentais para o ensino e aprendizagem, tendo em vista que são capazes de favorecer a aquisição dos saberes de forma prazerosa e significativa. Na explanação, foi compreendido que, a questão norteadora que desencadeou o tema desse trabalho, a saber: como trabalhar com brincadeiras e jogos que sejam capazes de conduzir seus alunos à associação dos seus conteúdos com o contexto que o cerca, construindo novos conhecimentos e entendendo o que é ser, o que é fazer, fazendo com que eles concebam o sentido para os conteúdos expostos, sem que coloque o brincar e o

jogo como mero passatempo, mostrando a riqueza que o lúdico, as brincadeiras e os jogos são capazes de fazer em suas vidas? Foi explanado de forma incisivamente, mostrando que a aprendizagem significativa pode ser trabalhada com a ajuda de jogos pedagógicos e brincadeiras.

A sociedade e as escolas devem repensar os paradigmas que a dirigiram ao longo dos anos, buscando outro tipo de mundo, como grandes complexidades, onde as razões dedutivas e indutivas passaram a ocorrer de forma concomitante acrescidas da razão intuitiva, que chega acompanhada de ações, contradições, acasos e paradoxos, também a recreação, neste contexto, tornou-se complexo.

O consenso em muitos anos já mudou, dando lugar a um dissenso que, às vezes, explica a necessidade de mais tolerância nas interpretações dos fatos sociais. A brincadeira das crianças, como campo social e cultural, passou a ser compreendido por diferentes interpretações.

O conhecimento e os processos de aprendizagem e obtenção do conhecimento a assumirem papel de destaque na sociedade que surge, ou seja, a sociedade do conhecimento.

Na caracterização da sociedade atual, a competitividade, a combatividade e a concorrência, cada vez mais exacerbados, em que os arranhões éticos se sucedem, e desta forma a recreação talvez seja um dos escassos antídotos a enfrentar esses sintomas, através das imagens, valores e mitos do desenvolvimento.

Deve-se respeitar-se a criança, tal qual ela é, sem caracterizar este período da vida em que ele se encontra como sendo algo de menor importância social.

O objetivo que se engloba a pesquisa de modo geral foi o de analisar o lúdico e a importância de jogos no ensino e aprendizagem, levando em conta o papel importante do professor como mediador. Através da análise teórica ficou comprovado que os jogos e as brincadeiras são fundamentais para nortear o trabalho com o ensino aprendizagem que os professores desempenham para alcançar os objetivos que se propõem em seus trabalhos.

O jogo e a brincadeira são atividades sérias e importantes, fator de construção, desenvolvimento e realização.

Colaborando não somente na educação infantil, mas no desenvolvimento integral da criança, permitindo-a viver psicologicamente bem, porque a organização da imagem corporal, ponto de partida para perceber-se no mundo e perceber o mundo em sua magnitude.

Durante o desenrolar de um jogo, observa-se que o aluno se torna mais crítico, alerta e confiante, expressando o que pensa, elaborando perguntas e tirando conclusões sem necessidade de interferência e a aprovação do professor.

O professor deve transformar este “lazer” em benefício da aprendizagem tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental.

Quando se trabalha com jogos o importante é não cairmos no exagero de querer transformar tudo em jogo, pois o objetivo não é ensinar os alunos a jogarem, mas mantê-los mentalmente ativos, para que possam construir o seu conhecimento. Alguns jogos têm regras específicas, outros têm regras do professor, é importante que os alunos trabalhem em grupo, pois o aluno que joga bastante sempre vai se lembrar do conteúdo ali desenvolvido.

A aprendizagem decorre das reflexões que o aluno elabora e dos significados que ele estabelece a partir do que já conhece. Não é necessário ressaltar a grande importância da solução de problemas, pois vivemos em um mundo o qual cada vez mais, exige que as pessoas pensem, questionem e se arrisquem propondo soluções aos vários desafios os quais surgem no trabalho ou na vida cotidiana.

Cada aluno tem que reinventar o conhecimento para torná-lo seu e cada professor precisará construir sua própria maneira de trabalhar. Um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver, estimulando o incremento das atividades lúdicas e o uso de pesquisa mediado pelo computador integrando-os no processo de ensino e aprendizagem.

Pode-se perceber o quanto foi tardio a organização do sistema escolar brasileiro. E como sempre copiamos (com atraso) e adaptamos ideias criadas no exterior. Os reflexos deste tempo são sentidos até hoje, posto que o descompasso da formação do professor e a realidade da escola brasileira fazem com que sejamos um dos países com uma avaliação deficitária no desempenho da aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em maio de 2023.
- ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Jogos autóctones e tradicionais: patrimônio cultural da humanidade**. 1ª Ed. Imperatriz - MA: Ethos, 2016.
- ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Jogos Cooperativos 2011 - Cultura das Regiões Centro-Oeste e Norte**. Goiânia, 26 de maio de 1982: Editora : Fortuna
- ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Jogos Cooperativos**. 1ª ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.
- ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **O brincar e a brinquedoteca: possibilidades e experiências**. 1ª Ed. Fortaleza – CE: Premius Edditora, 2011.
- ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Brincar, amar e viver**. 1ª ed. Assis, SP: Storbem Gráfica e editora, 2014.
- ALVES, E. M. S. **A ludicidade e o ensino de matemática**. Campinas: Papirus, 2001.
- ALVES, E. M. S. **Escola, lugar de brincadeira, cultura e diversidade**. Fortaleza: Editora Impreco, 2018.
- ALVES, E. M. S. **A ludicidade e o ensino de matemática**. Campinas: Papirus, 2001.
- ANTUNES, P. N. **Educação Lúdica**. 9 º ed. s/l: Loyola, 1998.
- ARRIBAS, Teresa Lleixa. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar** – Porto Alegre: Editora Artmed. 5ª Ed. 2004.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Brasília, 2009.

- BERTTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1988.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S)**. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAPON; Jack J. – **Planos de aula para atividades perceptivos - motoras: nível 1**. 7ª ed. São Paulo: Editora Manole, 1989.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo, Cultrix, 1982.
- CARVALHO, André; CARVALHO, David. **Como brincar à moda antiga**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1987.
- COSTALLAT, Dalila Molina de. **Psicomotricidade: a coordenação visomotora e dinâmica manual da criança infradota, método de avaliação e exercitação gradual básica**. 5ª ed. Porto Alegre: Globo, 1983.
- DARIDO, S. C. **Educação Física e Temas Transversais na escola**. Campinas: Papiros, 2012.
- DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FAGUNDES, Léa C. **A Psicogênese das condutas cognitivas da criança**. São Paulo: IP/USP, 1986.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação Infantil e os jogos: para uma Pedagogia da Educação Infantil**. Campinas: UNICAMP, 1999.
- FAZOLO, Eliane; CARVALHO, Maria Cristina; LEITE, Maria Isabel; KRAMER, Sônia (organizadoras) et al. **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.
- FEITOSA, Anna Maria. **Contribuições de Thomas Khun para uma epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FRIEDMANN, Adriana. **A Arte de Brincar**. 10ªEd. São Paulo: Editora Vozes, 2012.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 1996.
- GIMENEZ, Beatriz Picolo; TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Brinquedoteca: manual em Educação e Saúde**. São Paulo: Cortez, 2011 (prelo).
- GUILLERME, Jean Jacques. **Educação e reeducação psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista**. 15.ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, Revistas e Livros, 1994.
- KISHIMOTO, Tizuko Marchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo-SP: Pioneira, 1998.
- KISHIMOTO, Tizuko Marchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4ª ed. - São Paulo: Cortez, 2000.
- LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos**. 6ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- LEE. Jong Young. **Jogos tradicionais**. São Paulo: Editora Laços, 2014.

- LEIF, J.; BRUNELLE, Lucien. **O Jogo pelo jogo: A atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LOCKE, John. In: Col. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- MACEDO, L. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- MAGALHÃES, Aloísio. **Discurso na instalação dos Conselhos Estaduais de**
- MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação: níveis maternal e infantil**. São Paulo: 1989.
- MISUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MORENTE, Manuel Garcia. **Fundamentos de filosofia. Lições preliminares**. Trad. Guillermo de la Cruz Coronado, 3. ed., São Paulo: Mestre Jou, 1966.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento, um processo Sócio-Histórico**. São Paulo, Scipione, 1993.
- p: 47-53, dez. 1999.
- PAIN, Sara. **Teoria e técnica de arte-terapia: a compreensão do sujeito**. Porto Alegre: ArtMed, 1996.
- PALAMNGANA, I. C. (1994) – “**Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)**” – São Paulo: Plexus.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. trad. José Teixeira C. Neto, São Paulo: Perspectiva, 1977.
- PIAGET (1975) – **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. SP, Martins Fontes, 1986.
- PIAGET, J. **Comportamento motriz da evolução**. Porto: Rés, 1979 (Coleção Substância, n.19).
- PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas - problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Lisboa: Fundo de Cultura, 1967.
- PICQ, Pascal; VAYER, Pierre. **Educação psicomotora e retardo mental: aplicação aos diferentes tipos de inadaptção**. 4ª ed. São Paulo: Manole, 1985.
- PORTO, Ana Maria. **A influência da pré-escola na prontidão da aprendizagem no ensino fundamental**. São Paulo, USP, 2001.
- RANGEL, M. M. **Educação Patrimonial** – Conceitos sobre Patrimônio Cultural. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Reflexões e Contribuições para a Educação Patrimonial. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002. p.15-36.
- REDIN, Marita Martins. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- ROSSETTI, Maria. **Os Fazeres da Educação Infantil**. Cortez: 2008.
- ROSSETTI, Maria. **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

RUSSELL Stuart J. e NORVIG Peter. **Artificial Intelligence: A Modern Approach**. New Jersey: Prentice Hall, 1995.

SCHAFF, Adam. Linguagem, conhecimento e cultura. In: **Linguagem e conhecimento**.

SERGIO, Manuel. **Para uma Epistemologia da Motricidade Humana**. Edições Compendium, Lisboa, 1987

SIEBRA, L. M. G.; ALMEIDA, M. T. P.; BATISTA, V. L. (Org.). **Sertão cultural: memória, identificação e valorização da cultura sertaneja**. 1 Ed. Assis: Gráfica & Editora Triunfal Ltda, 2016.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Ed. Summus, 1994.

SOARES, Rita. **A importância da pré-escola e o processo de alfabetização: estudo comparativo dos alunos das primeiras séries do ensino fundamental**. São Paulo, USP, 2000.

SOUZA, Liliane Carvalho. **A concepção sobre a função dos jogos da educação infantil: um estudo descritivo e etnográfico**. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

TFOUNI, Leda. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1999.

Tradução de Manoel Reis. Coimbra: Almedina, 1974.

ULBRITCH, Vania Ribas; VANZINS, T e ZANDOMENEGHI, A.L.O. **Inteligências múltiplas e identificação de perfil**, PARDION, 2009.

VASCONCELLOS, T. de. **Criança do lugar e lugar de criança**. Niterói- RJ: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005. 251f. (Tese de Doutorado).

VYGOTSKY, L. S. **Do Ato ao Pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: UMA REFLEXÃO TEÓRICA



CONTINUING EDUCATION FOR HIGHER EDUCATION TEACHERS AND THE CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL IDENTITY: A THEORETICAL REFLECTION

SANDRA ROSA GOMES DOS SANTOS

Licenciada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial. Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Professora da Universidade Nove de Julho, no curso de Pedagogia. Professora de Educação Básica – AEE – na EMEF Visconde de Taunay.

RESUMO

O texto que apresentamos pretende ser uma reflexão, a partir da literatura adequada ao tema, sobre a formação continuada de docentes da educação superior como processo permanente e indispensável para a melhoria das práticas pedagógicas e para a construção da identidade profissional. Diante das transformações sociais, científicas e tecnológicas contemporâneas, questiona-se a suficiência da formação inicial e a necessidade de novos modelos que atendam a um público discente cada vez mais heterogêneo. Percorremos alguns textos de autores como Freire, Nóvoa, Imbernón e Pimenta, para refletir sobre como a formação docente deve superar o tradicionalismo e a mera transmissão de conteúdo, integrando ensino, pesquisa e extensão. O texto apresentado não contempla uma dimensão empírica, pois nasce do recorte de uma tese de doutorado, configurando-se como uma densa revisão teórica e bibliográfica. Conclui-se que a formação é um processo relacional e tridimensional que envolve a heteroformação, a ecoformação e a autoformação, sendo fundamental para que o docente se reconheça e se afirme em sua profissão.

Palavras-chave: Educação Superior; Formação Continuada; Identidade Profissional

ABSTRACT

The text presented here aims to reflect—drawing on relevant literature—on the continuing education of higher education faculty as an ongoing, indispensable process for improving pedagogical practices and constructing professional identity. In light of contemporary social, scientific, and technological transformations, questions arise regarding the adequacy of initial teacher training and the need for new models that address an increasingly diverse student body. We examine the work of authors such as Freire, Nóvoa, Imbernón, and Pimenta to reflect on how teacher education must move beyond traditionalism and the mere transmission of content by integrating teaching, research, and extension activities. This text does not include an empirical component, as it is derived from a doctoral thesis and constitutes an in-depth theoretical and bibliographic review. We conclude that teacher education is a relational, three-dimensional process involving *hetero-formation* (learning from others), *eco-formation* (learning from the environment), and *self-formation* (self-directed learning), all of which are fundamental for educators to recognize and affirm their professional identity.

Keywords: Higher Education; Continuing Education; Professional Identity

INTRODUÇÃO

A docência na educação superior não é um dom inato, mas uma construção permanente que se dá na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática. Como afirma Paulo Freire (1982), "ninguém nasce educador", e essa premissa fundamenta a necessidade de uma formação continuada que acompanhe as complexas transformações da sociedade contemporânea. O cenário atual exige que o professor universitário vá além do papel de especialista em determinado conteúdo, desenvolvendo competências pedagógicas que lhe permitam lidar com a diversidade cultural e epistemológica dos novos modelos de universidade.

Este artigo consiste em um recorte de uma pesquisa de doutorado intitulada: TECENDO OS FIOS DAS IDENTIDADES: Implicações da Performatividade na Construção da Identidade Profissional dos Professores da Universidade Federal do ABC, instituição que constituiu o universo e *locus* da pesquisa, concluída no ano de 2020, que teve como objeto de estudo a construção da identidade profissional dos professores da UFABC, a partir de suas pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE/Uninove.

Tomamos como objetivo deste trabalho apresentar uma síntese analítica da pesquisa concluída, destacando compreensões sobre a problematização da formação docente e a construção da identidade do professor. Tradicionalmente, acreditava-se que a formação inicial era suficiente para o exercício da profissão; contudo, o surgimento de novos públicos e a exigência de práticas inovadoras tornam a formação contínua incontornável. Sob a ótica de diversos teóricos, como Imbernón e Nóvoa, a formação é vista como um instrumento de renovação e de resistência aos modelos tradicionais de "educação bancária", promovendo a autonomia e a emancipação profissional.

A proposta aqui apresentada defende que a formação continuada não deve ser apenas uma iniciativa individual de atualização científica, mas uma ação institucionalizada que valorize a reflexão coletiva, o compartilhamento de experiências e a articulação entre teoria e prática. As céleres mudanças provocadas na política, pelo processo de globalização da economia e, por conseguinte, na educação, têm provocado consideráveis alterações no trabalho docente, no modo de exercer a profissão e, consequentemente, na sua identidade.

No que diz respeito à identidade dos professores da educação superior, o próprio conceito é por demais complexo, pouco aprofundado nas pesquisas acadêmicas, bem como pouco compreendido na teoria social, considerando que a mesma opera sempre de maneira relacional e nunca individual, o que torna a tarefa de oferecer afirmações conclusivas e até mesmo trazer definições um tanto mais ousadas, bastante difíceis e arrojadas, além da asseveração de que a identidade profissional docente não é determinada. Memorando Freire (1987), quanto à inconclusão do ser, reforçamos o seu pensamento ao afirmar que somos condicionados e não determinados. O ser humano é um projeto em construção e nunca um ser acabado.

As identidades profissionais constituem um objeto de pesquisa que se situa numa rede complexa de relações das quais, seguramente, não poderemos dar conta na totalidade, sobretudo neste artigo. Ao explorar as dimensões da autoformação, heteroformação e ecoformação, pretende-se demonstrar que o "ser professor" é um processo em constante transformação, mediado pelo mundo e pela relação dialógica com o outro.

O processo formativo pode possibilitar a construção da identidade profissional docente na medida em que instrumentaliza os sujeitos com um conjunto de saberes, conhecimentos e experiências teóricas e práticas que compõem a trajetória formativa. A construção da identidade profissional docente não se esgota ou atinge o ápice ao término do percurso formativo, seja ele inicial ou contínuo; ela se estende no dia a dia de trabalho do professor, em momentos de trocas de experiências, em cursos formativos e durante todo o processo em que este profissional caminha pela profissão docente.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática. (FREIRE, 1991, p. 58)

“Um dia virá em que só se terá um único pensamento: A educação”. Esta é uma afirmação de Nietzsche, pensador alemão da segunda metade do século XIX e crítico profundo da cultura e da educação tradicionais, de caráter meramente racionalista e idealista. Essa inspiração nietzschiana representa o exemplo dos grandes mestres do passado que, embora não tenham sido moldados por

métodos formais de educação, assinalaram seus ideais em questões pungentes que circulam como patrimônio cultural na realidade de nossa educação.

As transformações que ocorrem nas sociedades contemporâneas, relacionadas com o desenvolvimento científico e tecnológico, e seus reflexos nas dimensões sociais e ético-morais e nas problemáticas educativas, quer formais, quer informais, nos levam a considerar a importância da formação continuada dos professores da educação superior de modo a poderem adquirir competências e saberes que lhes permitam acompanhar as grandes transformações que se vão operando nas sociedades e melhorar as suas práticas profissionais e pedagógicas. Para Freire (1992), os processos de ensino e aprendizagem carecem de maior flexibilidade para satisfazer as diferentes capacidades, exigências e interesses de alunos heterogêneos. Contudo, é essencial que o professor tenha consciência de que ser educador é um processo permanente, que não se fecha; é um ciclo contínuo que supõe uma formação continuada cada vez mais qualificada. Formação continuada na educação superior deverá ter em consideração o aprimoramento da prática pedagógica. O que significa, do nosso ponto de vista, que essa formação não pode reduzir-se à pesquisa.

Os estudos na área da formação docente, entre os quais se insere o nosso, têm colaborado para evidenciar que, por um longo tempo, acreditava-se que a formação inicial dos professores era tida como suficiente para o exercício da docência. Pretendemos, a partir dos diversos teóricos que trabalham a formação docente, refletir e problematizar a formação continuada como indispensável para a melhoria das práticas pedagógicas e de pesquisa, de ensino e ou de extensão e mostrar que a formação docente representa uma dimensão incontornável da construção identitária. Temos a clara convicção de que a formação docente, quer seja inicial ou continuada, é, sobretudo, uma das dimensões fundamentais que poderão contribuir para o reconhecimento e a afirmação de novas racionalidades e para a operacionalização dos projetos de inclusão da diversidade cultural e epistemológica que caracterizam, na contemporaneidade, os espaços de educação superior, sobretudo os dos novos modelos de universidade, mas também, paulatinamente, os dos modelos tradicionais.

Tendo em consideração que o objeto de pesquisa da tese da qual este artigo se origina direciona-se para a realidade de uma nova universidade, com um paradigma inovador em relação à proposta pedagógica, à estrutura curricular e à inclusão social, a formação continuada de seus docentes torna-se uma exigência incontornável. Que relações se estabelecem entre a formação continuada dos professores e a sua identidade? É no âmbito da formação inicial que se constituem as principais representações do que significa ser professor. Se a cultura profissional dos professores se define pelo conjunto de saberes e competências que o professor deve mobilizar em sua prática pedagógica, então a formação constitui realmente um aspecto fundamental para definir o que é ser professor. (GUIMARÃES, 2004).

Nos dias atuais, ainda encontramos pensamentos com a frágil compreensão de que, para ser professor, basta ter conhecimento do conteúdo que se ensina, ou seja, basta ser especialista. Para Pimenta e Anastasiou (2012, p. 100), “conhecer é mais do que obter as informações, conhecer significa trabalhar as informações”. Afinal, vivemos em uma era em que se destaca o fenômeno do grande aumento da oportunidade de ingresso na educação superior de uma parcela de discentes antes excluída,

principalmente no nível de graduação. Conforme dissemos em momento anterior, a formação continuada é apontada como aperfeiçoamento e evolução da formação docente e a importância da educação, por sua vez, ainda segundo Pimenta e Anastasiou (2012, p. 95) “é uma unanimidade na sociedade contemporânea”. No entanto, não se pode desprezar a compreensão de que esta mesma sociedade, aqui representada por esse novo alunado que chega às universidades, exige “requalificação, e, então, os cursos de formação continuada ganham relevo”. Como refere Galindo (2004), a capacitação/formação é uma dimensão fundamental para que o professor se reconheça como tal, isto é, se identifique com a própria profissão docente.

A formação continuada aparece, assim, aos olhos de muitos (políticos, empresários, economistas, trabalhadores) como solução para os problemas mais complexos da sociedade atual e para alguns dos problemas que afetam a educação, seja em nível básico ou superior. Ministrada sob os mais diversos modelos, é frequentemente percebida como instrumento imprescindível das mudanças e da inovação que urge fazer; é, como defende Sacristán (1990), uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer intento de renovação.

Ao rememorar significados e finalidades do conceito de formação continuada, trabalhados anteriormente, consideramos ser necessário ampliar sua acepção. É importante fazer uma reflexão, a partir da literatura publicada nos últimos anos pelos diversos teóricos brasileiros, europeus e de outros países da América Latina, sobre este modelo de formação direcionado para os professores da educação superior e estabelecer uma relação com a respectiva prática pedagógica e também com a definição ou redefinição da identidade profissional. Trata-se de pensar sobre os novos modelos de educação superior e saber em que medida a formação inicial dos professores, de caráter tradicional, não estará desajustada aos novos públicos que frequentam as novas universidades, exigindo, por isso, uma formação continuada em relação estreita com a pesquisa, o ensino e a extensão. Para Cortesão (2001, p. 291), o papel conferido institucionalmente a um professor tradicional que “explica, simplifica, sendo, portanto, um professor tradutor (BERNSTEIN, 1996) para o aluno, concebido no âmbito de uma «educação bancária», como receptor (FREIRE, 1975), tudo contribui para a construção de alguns sinais de uma epistemologia específica da educação formal tradicional”.

Para Isabel Cunha (2013, p. 4), a formação continuada contribui para o aperfeiçoamento e evolução da formação docente, ela diz respeito às:

[...] iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação.

Nesse sentido, é possível exemplificar por ações de formação continuada: seminários de pesquisa, congressos, palestras, colóquios, simpósios, projetos e grupos de pesquisa, dentre outros,

realizados nas IES ou em outros espaços. Também são considerados os cursos de pós-graduação *lato sensu* - cursos de especialização e pós-graduação *stricto sensu* - mestrado e doutorado. Concepções que, em conformidade com suas peculiaridades, proporcionam ao professor um importante suporte ao 'fazer docente', respondendo a muitas de suas necessidades e interesses, enquanto professor.

Segundo a autora, a função do professor é definida por perspectivas políticas e epistemológicas dadas ao longo do tempo, melhor dizendo, que acompanham o processo de sua formação continuada à medida que definem sua função e sua identidade profissional enquanto professor (NÓVOA, 1995). Em outras palavras, "o professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico". (CUNHA, 2013, p. 4). Tornar-se professor e ser professor, processualmente e em contextos específicos, deverá ser sempre o resultado de contextualizações e dos pontos de vista sociais, culturais e econômicos. Ninguém é professor por código genético, ao contrário, é o resultado de um processo de construção que exige diversos níveis de formação, experiências, práticas pedagógicas, aprendizagens múltiplas e colaborativas. Todos esses indicadores fazem parte da identidade profissional que, como a formação, também é processual.

Para Soares e Cunha (2010, p. 582), mesmo tendo-se afirmado anteriormente que a formação continuada assume uma perspectiva de processo e que depende similarmente de programas institucionais, são "raras as instituições que assumem, claramente, a importância dos saberes pedagógicos para os seus professores e se responsabilizam por iniciativas regulares nessa direção", ficando, comumente, a cargo de opções e ações individuais. É verdade que uma das dimensões do processo de formação continuada dos docentes ou de outros profissionais é a autoformação, a abertura à inovação, a participação em congressos e seminários que se relacionem com a dimensão científica ou pedagógica e o seu autoaperfeiçoamento por meio da literatura especializada e das novas tecnologias de informação e comunicação. No entanto, a formação continuada não poderá deixar de ser, também, de iniciativa institucional, o que implica a escolha de temáticas transversais de interesse comum. Nesse caso, a formação implica partilha, discussão, reflexão conjunta, ações colaborativas, aprendizagem com as experiências dos outros e abertura de horizontes comuns para a resolução dos problemas.

A prática pedagógica, com todos os problemas que suscita, deve constituir o fundamento e a finalidade de uma formação pedagógica. Como se refere múltiplas vezes, não é a realidade que deverá ajustar-se às teorias pré-existentes; ao contrário, é a realidade da prática pedagógica que deverá questionar as teorias pedagógicas existentes quanto ao seu ajustamento ou inadequação.

Para Nóvoa (1992, p. 15), "práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores". Se considerarmos o modo como o professor "tradicional" e o contra-hegemônico perspectivam a profissão docente, estamos perante uma dialética de horizontes bem diferentes: o que aposta na manutenção do monoculturalismo e da colonialidade e o que se insurge e resiste, investindo numa escola e universidade diferentes, intercultural e decolonial.

Tomando como base esse raciocínio, e na mesma linha de Nóvoa, Behrens (1996) pronunciou-se sobre a importância do professor estar aberto a buscar “caminhos alternativos” para construções identitárias individuais e coletivas que ocorrem ao longo do tempo e em suas relações, da importância de “aliar-se aos seus pares”, com o propósito de superar práticas reprodutoras e ir em busca da produção de novos conhecimentos.

Francisco Imbernón (2010), que também defende a reflexão individual e coletiva, considera que o trabalho de qualidade depende, necessariamente, do trabalho em equipe se tornar de fato colaborativo, bem como da importância de abandonar o individualismo docente. Ao tratar da formação continuada de profissionais da educação, usa tanto a expressão formação permanente (2009, 2011) quanto a formação continuada (2010). Analisamos, criticamente, a forma como o autor emprega ambos os termos para entender se existem distinção ou não em seus significados, e concluímos tratar-se apenas de acompanhar os significativos avanços dos estudos relacionados ao tema na perspectiva crítica em educação e formação, como podemos inferir pelas palavras do autor: “uma análise dos modelos de formação; (...) uma maior teorização sobre a questão”. (IMBERNÓN, 2010, p. 8).

O mesmo autor (2010) nos convida a analisar a formação continuada direcionando-a para o papel do professor, numa perspectiva de transformação da prática pedagógica e na expectativa de mudanças do contexto institucional. Traz a formação continuada como importante estímulo ao desenvolvimento pessoal e profissional do docente, cuja principal intenção é a transformação da prática pedagógica. Sugere pensar e refletir sobre a necessidade de mudanças nas políticas e nas práticas de formação continuada de professores. Tais práticas estão para além das inovações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, pressupõem uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão sobre ela tendo em vista mudanças e transformações no contexto educacional. Para o autor, no século XIX a “concepção predominante era de mera transmissão de conhecimento acadêmico” (IMBERNÓN, 2011, p. 7), no entanto, houve, nos últimos 30 anos do século XX, significativos avanços em muitos pontos da formação continuada de professores. Nóvoa (1992, p. 22) corrobora esta afirmação ao declarar que “a década de 90 será (foi) marcada pelo signo da formação contínua de professores”, mas, de certo modo, “desde princípios do século XXI, verificou-se um retrocesso”. (IMBERNÓN, 2010, p. 7). O autor acredita que o processo de desenvolvimento da formação continuada, de certo modo, parou. O que significa que se mantém o tradicionalismo quanto às “teorias, práticas e estruturas” anteriormente adotadas. Considera que a estrutura anterior, que se refere às “contribuições teóricas e práticas sobre o pensamento docente, a questão do professor reflexivo (...) os processos de pesquisa-ação” (id. ib.) foram sendo cada vez mais reduzidos e não deram lugar a novas ideias.

Com igual propriedade, Nóvoa (1999, p. 2), em seu artigo “Do excesso dos discursos à pobreza das práticas” traz uma importante reflexão sobre a concepção de políticos e intelectuais que, em uma só voz, trazem a responsabilidade do professor na idealização da “sociedade do futuro” protestando “pela dignificação dos professores, pela valorização da profissão docente, por uma maior autonomia profissional, por uma melhor imagem social etc.”. Asserções como essa, segundo o autor, são bastante comuns nos discursos de “várias organizações” do mundo todo, ou ainda na literatura produzida por

inúmeros investigadores que adotam a mesma perspectiva sobre a relevância dos professores nos “desafios do futuro”. Que, em via de regra, são designados a “formar as gerações do século XXI”, responsáveis por “capacitar” os nossos jovens. Ou seja, é muito mais do que um mero acaso, pois “os professores voltam a estar no centro das preocupações políticas e sociais”. Contudo, o autor afirma que o “excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas”, pois os mesmos políticos, os mesmos intelectuais e até a opinião pública vão dizer que os professores são “profissionais medíocres” (1999, p. 3) e que sua formação inicial e continuada é deficiente. Nóvoa (1999, p. 04), entende que a “centralidade dos professores nem sempre é devidamente reconhecida no plano político”. Nessa perspectiva “dinizadora” das tendências políticas, principalmente no que diz respeito à formação continuada de professores, torna-se elogiável discutir a prática pedagógica num contexto mais amplo e buscar outras soluções que possam estar de acordo com as novas realidades emergentes no âmbito da educação superior, tomando até como exemplo a instituição federal que nos ocupa.

A formação continuada, todavia, é vista como uma esperança de mudança das práticas tradicionalistas no campo de atuação docente e, sem dúvida, abre caminhos para a inovação, para o diferente, para novas ideias, para a ruptura conexas com o profissional medíocre, que, por sua vez, também ocorre a partir de experiências profissionais que nascem neste espaço e tempo e orientam processos constantes de mudança e (re)significação das realidades. No entanto, como sugere Imbernón (2010, p. 09), não se pode apresentar possibilidades para a formação continuada “sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível (...) o desenvolvimento do indivíduo sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza”. Segundo o autor, nem sempre o proposto se aplica a todos os contextos ou serve para todos os sujeitos, é importante “aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária”. (IMBERNÓN, 2011, p. 58). As práticas pedagógicas dependem dos contextos, do tipo de estudantes, da diversidade cultural na sala de aula, das expectativas e dos desafios que o professor é capaz de lançar aos seus alunos. Não há, por isso, um modelo de prática pedagógica que possa ser universalizado.

Assim como a prática pedagógica, embora pareça simples e de fácil compreensão, uma vez tratar-se de uma representação comumente usada, a formação continuada de professores, como estamos tendo a oportunidade de observar, não é prontamente manifestada como um conceito definido, mormente por abarcar, inclusive, toda e qualquer disposição que se manifeste depois da formação inicial. Justamente por esse enredamento, optamos por continuar a explorar as contribuições dos teóricos que dialogam conosco nesta pesquisa. Deste modo, não há como deixar de aludir às contribuições que Pimenta e Anastasiou (2012, p. 253) chamam de “iniciativas de formação contínua” que se constituem por asserções direcionadas “aos professores experientes” que, geralmente, abarcam três ações: “formação espontânea”, baseada nas demandas que têm origem na “prática docente e do próprio departamento;” formação amparada em atualizações ou inovações externas (ex.: políticas públicas); e outra no domínio de “uma Pedagogia universitária”, em que é possível considerar como “interna ou externa” ao ambiente da instituição de educação superior.

Para versar sobre a formação continuada, Imbernón (2011) propõe considerar cinco importantes eixos: “a reflexão prático-teórica sobre a própria prática” – em que espera-se analisar, compreender e interpretar a realidade, na qual o professor concebe o conhecimento por intermédio de sua prática; “a troca de experiências entre iguais”, possibilitando o avanço e atualização profissional; “a união – formação x projeto de trabalho”; “a formação como estímulo crítico”, rompendo com o tradicionalismo da educação; “o desenvolvimento profissional da instituição”, o que permite enriquecer os âmbitos educativos. Na concepção do autor, a junção de todos esses eixos visa abranger o campo da prática, da ação docente e da reflexão do professor sobre sua prática.

Embora os estudos de Donald Schön não se voltem à formação inicial ou continuada de professores, eles tiveram grande relevância no meio acadêmico e impulsionaram diversas produções sobre a necessidade de o professor refletir sobre sua prática. Assim, consideramos importante destacar que, a partir do “triplo movimento sugerido por Schön (1990), conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação” (NÓVOA, 1999, p. 28) teóricos como Pimenta (2012) Imbernón (2011) Nóvoa (1999) – com os quais propomos importantes diálogos nesta pesquisa - também se valeram de suas contribuições para enfatizar a importância da reflexão crítica na formação inicial e continuada dos professores.

Se considerarmos as premissas apontadas acima, refletir sobre a prática e transformá-la por meio dessa reflexão ocorre de forma dialética, sendo que os professores concebem seu próprio conhecimento ao promoverem um diálogo, tanto com a situação efetiva de sua ação enquanto prática quanto com o conhecimento orientador de sua ação. Dessa forma, a formação continuada deverá consistir:

Em algo mais, que não se limite à atualização profissional realizada por alguns ‘especialistas’ (que iluminem os professores com seus conhecimentos pedagógicos para que sejam reproduzidos), mas que, ao contrário, passe pela criação de espaços de reflexão e participação nos quais o profissional da educação faça surgir a teoria subjacente a sua prática com o objetivo de recompô-la, justificá-la ou destruí-la. (IMBERNÓN, 2011, p. 118)

Para o mesmo autor, o conhecimento docente não deve estar limitado à identificação de suas competências para “lidar” com o aluno, assim como não se limita a indicar bases de seu conhecimento numa perspectiva científica. Esse conhecimento deve estar indissolúvelmente ligado à teoria e à prática, bem como deve conectar-se ao contexto em que está inserido, tendo sempre em consideração “os problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação”. (op. cit., p. 118). Por isso, a formação continuada do professor deve estar associada a metodologias que projetem um processo reflexivo individual e coletivo.

É necessário referir que, à luz do pensamento de Imbernón, o preceito mais significativo “é que outra formação é possível”, o que, de certo modo, soa algo utópico, mas ele acredita que “é possível vislumbrar alternativas que abram janelas por onde entre o ar fresco”, é possível idealizar a formação continuada como a fonte inesgotável de sabedoria e esperança para a educação e não apenas como “o

domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, que propõem modalidades, em que o papel da formação permanente é criar espaços em que o professor tenha voz, desenvolvendo processos reflexivos e indagativos sobre os aspectos educativos”. (IMBERNÓN, 2009, p. 110). A formação continuada deve ser encarada como um meio de articular antigos e novos conhecimentos, como “a necessidade de estabelecer novos desafios (e resgatar os velhos que ainda funcionem)” (id.) nas práticas dos professores, à luz da teoria, permitindo, de certa forma, mudanças e transformações, “descortinando a paisagem da formação permanente do professorado de forma diferente” (id. ib.), considerando os aspectos da formação em que se baseiam tais práticas, uma vez que estas são fundamentadas em construções individuais e coletivas que ocorrem durante o tempo e nas suas relações. O que se espera, segundo o autor (2009), não é que a formação permanente funcione plenamente, mas que permita ao docente, independente de acertos e erros, correr mais riscos e, dentro desses riscos, das perfeições e imperfeições, “que a formação permanente vá mudando”. (IMBERNÓN, 2009, p. 111).

Está claro que abordar a questão da formação - quer inicial, quer continuada - não é tarefa fácil. Anteriormente, clarificamos a perspectiva pedagógica, cujo termo para formação remete à ideia de qualificação - por meio de um curso ou diploma - no sistema de formação de professores e mesmo nos programas institucionais de formação. Fica evidente a ideia de que, como processo, a formação consiste em formar alguém em alguma coisa, mediante algum conhecimento, e esse processo se insere em um contexto social, político e econômico que implica aquisições de saberes por parte dos sujeitos e suas aprendizagens, com a finalidade exclusiva de inseri-los nos contextos sociais, culturais e profissionais. Mesmo sabendo que isso não responde a todas as inquietações desenvolvidas ao longo do trajeto da pesquisa, buscamos ainda outras fontes de interpretação e respostas, bem como outras formas de esclarecer a formação continuada e sua importância para a transformação das práticas profissionais e pedagógicas. Elisa Lugo (*apud* NIETO, 2002, p. 34-35), na composição de seu artigo: *De la innovación a la legitimación*, cita o trabalho de Pelpel, cujo ideal, considera que a prática profissional e a formação são uma mistura de:

Heteroformação: o "praticante" recebe conselhos e se beneficia a partir da experiência dos outros;

Ecoformação: Se familiariza com um novo meio que envolve uma dimensão profissional, social e relacional;

Autoformação: Aprende por meio de exercícios e adquire capacidade a partir de atividades do qual ele mesmo desenvolve.

Ao analisar as contribuições que a autora traz de seu diálogo com o pensamento de Nieto, temos que as três dimensões apresentadas são indissociáveis e inerentes ao processo permanente de formação, pois, como já dito anteriormente, a formação tem um sentido histórico, social e político. A heteroformação refere-se a uma compreensão crítica de uma rede de relações experienciais e dos

benefícios que cada sujeito pode ter a partir das múltiplas experiências com os outros; a ecoformação, por sua vez, tem como horizonte o mundo, o meio em que se está envolvido, as relações com os outros e a comunhão do sujeito com a cultura e os diversos saberes; finalmente, a autoformação tem um alcance individual e significa o investimento que cada um faz em si próprio, desenvolvendo capacidades e competências a partir das atividades que desenvolve.

Efetivamente, essa tridimensionalidade da formação implica um conjunto de relações com o meio, consigo próprio e com os outros que contribuem, indiscutivelmente, para a formação individual e profissional. Tal como afirmava Freire (1987, p. 68), a educação exige uma relação dialética entre o sujeito e o outro, relação mediatizada pelo mundo: “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. O processo educativo é, no seu sentido mais amplo, um processo comunicacional, dialético e dialógico; ou seja, todo o ato educativo supõe e implica uma relação com o outro, com os outros, o reconhecimento e o respeito pela alteridade, no âmbito de processos históricos e contextuais, sempre em devir. Por isso, pensamos que a própria formação continuada deve desenvolver-se em função das transformações que se vão operando e num diálogo incessante entre teoria e prática.

Temos consciência de que uma formação inicial e continuada, cada vez mais qualificada, terá implicações positivas na prática pedagógica e, concomitantemente, no respectivo modelo pedagógico adotado pelos professores. Consideramos também que a dimensão da formação do professor, aliada à pesquisa, constitui parte integrante da identidade profissional, no sentido de que a define e redefine, constrói e reconstrói. Não se entenderia a profissão docente na educação superior desligada das dimensões de ensino, pesquisa e formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão produzida neste artigo reafirma que a docência na educação superior é uma construção permanente, distanciando-se da visão simplista de que o domínio do conteúdo científico é suficiente para o exercício da profissão. Estes fatores nos levam a refletir sobre a ampla importância da formação continuada do professor contemporâneo, pois ela é tida como uma possível solução para os problemas mais complexos da sociedade atual e para alguns que afetam a educação, seja no nível básico ou no superior. Reconhecemos que é essencial que esta formação continuada traga discussões, pesquisa e reflexão, e que, portanto, emergja não apenas como uma atualização técnica, mas como uma dimensão incontornável na construção da identidade profissional docente.

Ao longo deste estudo, que se caracteriza, como referido anteriormente, como um recorte de uma tese voltada à realidade de uma universidade que se autodesigna como um novo modelo de educação superior, com princípios inovadores e com algumas rupturas relativamente aos modelos tradicionais de educação superior, observou-se um conjunto de fatores:

- Tornar-se professor é o resultado de uma construção histórica e social, mediada por múltiplos níveis de aprendizagem e experiências colaborativas, justificando a fundamentação da formação como processo;
- A educação superior contemporânea exige a ruptura com a "educação bancária" e o modelo de "professor tradutor", demandando práticas que considerem a diversidade cultural e a inclusão social dos novos públicos universitários, abrindo para a urgência da superação do tradicionalismo;
- O processo formativo consolida-se na intersecção das três dimensões da Formação: a autoformação (investimento individual), a heteroformação (partilha com o outro) e a ecoformação (relação com o meio e o mundo).
- A prática pedagógica deve ser o fundamento da formação, sendo constantemente questionada e ressignificada à luz da teoria e da reflexão crítica;

Concluimos que ser educador na educação superior exige uma formação permanente, que se faz na prática e na reflexão sobre a prática. Em um contexto de inovação institucional, a formação continuada é o que possibilita a ruptura com o tradicionalismo e a construção de novas racionalidades educativas.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, M. A. **Formação Continuada dos Professores e a Prática Pedagógica**. Curitiba: Universitária Champagnat, 1996.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. **Plano Diretor de Tecnologia da Informação UFABC**, Santo André, 2017.
- BRASIL. **Projeto Pedagógico Institucional UFABC**, Santo André, 2017.
- CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** 3 ed.- São Paulo: Cortez, 2011.12
- CUNHA, M. I. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Revista Educação, São Paulo: Ahead of print, 2013.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Virtudes do Educador**. São Paulo: Vereda- Centro de estudos em educação, 1982.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. São Paulo: Papirus, 2004

GALINDO, W. C. M. **A construção da identidade profissional docente**. Psicologia, ciência e Profissão, 24, p. 14-23, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

NIETO, D. J. **Hacia un modelo comprensivo de prácticas de enseñanza en la formación inicial del maestro**. Tesis de Posgrado. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, 2002. disponible en <https://eprints.ucm.es/3774/> Acesso 02 jul. 2019.

NÓVOA, A. **Os professores e as Histórias da sua vida**. In: NÓVOA. António (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua Formação**. Lisboa: D. Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Os professores e as Histórias da sua vida**. In: NÓVOA. António (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: Unidade entre Teoria e Prática?** Cadernos de Pesquisa, n. 94, São Paulo, p. 58-73, ago. 1995.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

SOARES, S. R; CUNHA, M. I. **Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária?** RBPG, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, 2010.

SPONHOLZ, L. **O Estado de S. Paulo (1942-1972):** uma contribuição à história das técnicas jornalísticas. 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/199342859.pdf>. Acesso 27 jan. 2026.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA À LUZ DA BNCC E DA LDB



SPECIAL EDUCATION FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE IN LIGHT OF THE BNCC AND LDB

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

O presente artigo analisa a Educação Especial na perspectiva inclusiva à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), compreendendo-a como um direito fundamental e um compromisso ético e político da educação brasileira. A discussão fundamenta-se em referenciais teóricos e legais que evidenciam a transição de um modelo segregador para uma proposta inclusiva, centrada na valorização da diversidade e na garantia de acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes. O estudo aborda os marcos normativos que sustentam a inclusão escolar, os desafios da prática pedagógica, a formação docente, a organização do atendimento educacional especializado e a construção de práticas pedagógicas acessíveis. Ao longo do texto, busca-se evidenciar que a inclusão não se restringe à matrícula, mas implica a reorganização do sistema educacional, das metodologias de ensino e das relações pedagógicas, exigindo compromisso institucional e formação contínua dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado (AEE); Formação Docente; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This article analyzes Special Education from an inclusive perspective in light of the National Common Curricular Base (BNCC) and the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), understanding it as a fundamental right and an ethical and political commitment of Brazilian education. The discussion is based on theoretical and legal frameworks that highlight the transition from a segregating model to an inclusive proposal, centered on valuing diversity and guaranteeing access, participation, and learning for all students. The study addresses the normative frameworks that support school inclusion, the challenges of pedagogical practice, teacher training, the organization of specialized educational services, and the construction of accessible pedagogical practices. Throughout the text, it seeks to demonstrate that inclusion is not limited to enrollment, but implies the reorganization of the educational system, teaching methodologies, and pedagogical relationships, requiring institutional commitment and continuous training of education professionals.

Keywords: Special Education; Inclusive Education; Specialized Educational Services (AEE); Teacher Training; School Inclusion.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial na perspectiva inclusiva vem se afirmando como um dos eixos estruturantes das políticas educacionais contemporâneas no Brasil, especialmente a partir das diretrizes instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) e pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Esses dispositivos normativos não apenas consolidam o direito à educação para todos, como também redimensionam o papel da escola ao reconhecer a diversidade humana como elemento constitutivo dos processos educativos. Nesse sentido, desloca-se o foco de práticas historicamente excludentes, marcadas pela segregação e pela homogeneização, para uma concepção de ensino que valoriza as diferenças como potencial pedagógico.

A LDB, ao estabelecer em seu artigo 58 que a Educação Especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, inaugura um paradigma que articula acesso, permanência e aprendizagem, assegurando aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o direito de participação no currículo comum, com a oferta de recursos e serviços de apoio adequados (BRASIL, 1996, p. 39). A BNCC, por sua vez, amplia e aprofunda essa perspectiva ao propor uma organização curricular orientada por competências e habilidades, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as singularidades dos sujeitos, promovam a equidade e garantam oportunidades reais de aprendizagem para todos (BRASIL, 2017, p. 14).

Nesse horizonte, a inclusão escolar deixa de ser concebida como uma ação pontual ou meramente adaptativa e passa a ser compreendida como princípio fundante da organização educacional. Tal mudança implica a reconfiguração das práticas pedagógicas, dos processos avaliativos, da organização curricular e, sobretudo, da formação docente, exigindo um posicionamento ético e político comprometido com a justiça social. A escola, nesse contexto, é convocada a superar modelos tradicionais de ensino e

a construir ambientes educativos que acolham, respeitem e potencializem as múltiplas formas de aprender.

Dessa maneira, o presente artigo tem como objetivo analisar a Educação Especial na perspectiva inclusiva à luz dos fundamentos legais e teóricos que a sustentam, articulando-os com as práticas pedagógicas no contexto escolar. Busca-se, assim, evidenciar os avanços, os desafios e as possibilidades que permeiam a consolidação de uma educação efetivamente inclusiva no cenário educacional brasileiro.

FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A consolidação da Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil está intrinsecamente vinculada ao avanço dos marcos legais que passam a compreender a educação como um direito subjetivo e inalienável de todos os cidadãos. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 representa um divisor de águas ao instituir, em seu artigo 208, o dever do Estado de garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, p. 123). Tal prerrogativa constitucional não apenas assegura o acesso à escolarização, mas também inaugura uma nova racionalidade educacional pautada na equidade, na justiça social e na valorização das diferenças, deslocando a deficiência do campo da exclusão para o campo dos direitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) aprofunda essa orientação ao instituir a Educação Especial como uma modalidade transversal, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica. Ao estabelecer, no artigo 58, que o atendimento deve ocorrer de forma integrada ao ensino regular, a LDB rompe com a lógica segregacionista que historicamente caracterizou a educação de pessoas com deficiência, reafirmando o compromisso com a inclusão escolar (BRASIL, 1996, p. 39). Essa diretriz evidencia uma mudança paradigmática significativa, na medida em que desloca o foco da adaptação do sujeito para a transformação das estruturas educacionais.

No desdobramento desse arcabouço normativo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) consolida princípios e diretrizes que orientam a organização dos sistemas de ensino para o atendimento à diversidade. O documento enfatiza a necessidade de eliminação de barreiras — sejam elas arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas ou atitudinais — e propõe a reestruturação das práticas escolares, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, a inclusão passa a ser compreendida como um processo sistêmico, que envolve mudanças culturais, políticas e pedagógicas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, amplia esse horizonte ao reafirmar o compromisso com a equidade como princípio orientador das práticas educativas. Ao reconhecer as singularidades dos sujeitos e a diversidade de trajetórias de aprendizagem, a BNCC propõe a construção de currículos flexíveis, acessíveis e sensíveis às diferentes necessidades dos estudantes (BRASIL, 2017, p. 14). Tal perspectiva implica a adoção de estratégias pedagógicas

diferenciadas, que possibilitem não apenas o acesso ao conhecimento, mas a efetiva participação dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem.

Sob a ótica teórica, autores como Mantoan (2003) contribuem para o aprofundamento dessa discussão ao afirmar que a inclusão não se restringe à inserção física do aluno no espaço escolar, mas pressupõe a garantia de condições reais de aprendizagem, por meio da transformação das práticas pedagógicas e das concepções de ensino (MANTOAN, 2003, p. 25). A autora defende que a escola inclusiva exige uma ruptura com modelos tradicionais, demandando uma reconfiguração das relações pedagógicas e do próprio conceito de normalidade.

Dessa maneira, os fundamentos legais da Educação Especial na perspectiva inclusiva revelam um movimento contínuo de transformação do sistema educacional brasileiro, orientado pela ampliação de direitos e pela valorização da diversidade. Trata-se de um processo que exige não apenas o cumprimento das normativas, mas a efetivação de práticas comprometidas com a equidade, demandando o engajamento ativo dos sistemas de ensino, das instituições escolares e dos profissionais da educação na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

A BNCC E A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se como um documento normativo estruturante da educação básica brasileira, ao definir um conjunto de competências e habilidades essenciais que devem ser asseguradas a todos os estudantes ao longo de sua trajetória escolar. Nesse sentido, a BNCC não apenas orienta a organização curricular, mas também estabelece princípios que reafirmam o compromisso com uma educação pautada na equidade e na valorização da diversidade. Ao reconhecer que os sujeitos aprendem de maneiras distintas, o documento incorpora a perspectiva inclusiva como elemento constitutivo do processo educativo, rompendo com a lógica de homogeneização do ensino (BRASIL, 2017, p. 13).

A centralidade do desenvolvimento integral dos estudantes, conforme proposto pela BNCC, implica a adoção de práticas pedagógicas que considerem as dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais da aprendizagem. Essa concepção amplia o papel da escola, exigindo que o ensino vá além da mera transmissão de conteúdos, passando a contemplar estratégias que dialoguem com as singularidades dos sujeitos. Nesse contexto, a diversidade deixa de ser percebida como obstáculo e passa a ser compreendida como potencial pedagógico, capaz de enriquecer as experiências educativas e promover aprendizagens mais significativas.

Ademais, a BNCC explicita a equidade como princípio orientador das políticas educacionais, compreendendo-a como a oferta de condições diferenciadas para garantir que todos os estudantes tenham acesso real às oportunidades de aprendizagem. Tal perspectiva pressupõe o reconhecimento das desigualdades históricas e sociais que atravessam o contexto escolar e exige a implementação de práticas pedagógicas que busquem superá-las. Assim, tratar de forma diferenciada aqueles que se encontram em condições desiguais não constitui privilégio, mas sim uma estratégia de justiça educacional (BRASIL, 2017, p. 15).

Nesse horizonte, a construção de currículos acessíveis assume papel fundamental na efetivação da educação inclusiva. Isso implica a realização de adaptações, flexibilizações e diversificação de estratégias didáticas, de modo a atender às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Conforme destaca Carvalho (2010), a flexibilização curricular não significa a redução de expectativas de aprendizagem, mas a reorganização das práticas pedagógicas para garantir a participação efetiva de todos os alunos no processo educativo (CARVALHO, 2010, p. 67).

Portanto, a BNCC contribui de maneira significativa para a consolidação de uma educação inclusiva ao orientar a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das diferenças, a promoção da equidade e a garantia do direito à aprendizagem. Ao deslocar o foco do ensino padronizado para uma abordagem centrada no sujeito, o documento reafirma a necessidade de uma escola que reconheça, respeite e potencialize a diversidade como elemento constitutivo de sua função social.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O professor ocupa uma posição central na materialização da educação inclusiva, na medida em que é o mediador direto dos processos de ensino e aprendizagem e o principal agente na construção de práticas pedagógicas que respondam à diversidade presente na sala de aula. Nesse contexto, sua atuação ultrapassa a dimensão técnica do ensino, assumindo um caráter ético, político e pedagógico, comprometido com a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes. Assim, a formação docente adquire relevância estratégica, pois é por meio dela que o educador desenvolve conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para atuar em contextos educacionais heterogêneos.

A prática pedagógica inclusiva exige do professor a capacidade de planejar intencionalmente, considerando a diversidade de ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem. Isso implica a elaboração de atividades diversificadas, a utilização de recursos pedagógicos acessíveis e a adoção de metodologias ativas que favoreçam a participação de todos os alunos. Conforme Perrenoud (2000), ensinar em contextos marcados pela heterogeneidade demanda competências específicas relacionadas à gestão da diversidade, à diferenciação pedagógica e à capacidade de adaptação contínua das práticas de ensino (PERRENOUD, 2000, p. 54).

Nesse cenário, o trabalho colaborativo emerge como elemento fundamental para a efetivação da inclusão. O professor da sala comum deve estabelecer diálogo constante com outros profissionais da educação, especialmente com aqueles que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), de modo a construir estratégias pedagógicas integradas e coerentes com as necessidades dos estudantes. Essa articulação favorece a troca de saberes, o planejamento conjunto e a construção de intervenções mais qualificadas, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

A articulação entre os educadores é urgente, pois existe a necessidade de uma redefinição do papel do professor e de sua forma de atuar, no pensamento sistêmico. É necessário pensar na aprendizagem como um processo cooperativo e de transformação que proporcione a formação de alunos inseridos no mundo, e não mais em apenas uma

comunidade local. Finalmente pensar na educação em relação aos aspectos da ética, da estética e da política; a educação fundamentada em um ideal democrático. (FARFUS, 2008, p. 30).

Outro aspecto de grande relevância refere-se à postura do professor diante da diversidade. A inclusão pressupõe uma mudança de paradigma que envolve a superação de concepções normativas e classificatórias, historicamente presentes no contexto escolar. Conforme destaca Mantoan (2003), é necessário que o educador passe a compreender as diferenças não como limitações, mas como expressões legítimas da condição humana, reconhecendo nelas potencialidades que podem enriquecer o processo educativo (MANTOAN, 2003, p. 37). Tal mudança de perspectiva é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais justas e significativas.

A formação continuada, nesse contexto, configura-se como um elemento indispensável para o desenvolvimento profissional docente. Diante das constantes transformações sociais e educacionais, torna-se necessário que o professor esteja em permanente processo de atualização e reflexão sobre sua prática. Essa formação deve articular fundamentos teóricos consistentes com experiências práticas, possibilitando ao educador compreender as especificidades da educação inclusiva e desenvolver estratégias pedagógicas que atendam à diversidade de forma qualificada.

Dessa maneira, o papel do professor na educação inclusiva extrapola a função tradicional de transmissor de conteúdos, assumindo a responsabilidade de construir ambientes de aprendizagem acolhedores, acessíveis e desafiadores. Trata-se de uma atuação que requer sensibilidade, conhecimento e compromisso com a equidade, evidenciando que a inclusão se concretiza, sobretudo, nas relações pedagógicas estabelecidas no cotidiano escolar.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) configura-se como um dos principais dispositivos pedagógicos para a efetivação da educação inclusiva, assumindo a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à plena participação dos estudantes no contexto escolar. Conforme estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE possui caráter complementar e suplementar à formação dos alunos, não se constituindo como substitutivo ao ensino regular, mas como suporte que potencializa o acesso ao currículo comum (BRASIL, 2008, p. 11). Tal compreensão reforça a ideia de que a inclusão se realiza na articulação entre diferentes instâncias pedagógicas.

A operacionalização do AEE ocorre, em grande parte, por meio das salas de recursos multifuncionais, espaços estruturados com materiais didáticos específicos, tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade que visam atender às singularidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Esses recursos abrangem desde adaptações de materiais pedagógicos até o uso de tecnologias que ampliam as possibilidades de comunicação, mobilidade e aprendizagem. Nesse

sentido, o AEE não se limita ao atendimento individualizado, mas promove condições concretas para que o estudante participe de forma ativa e significativa das atividades desenvolvidas na sala comum.

A articulação entre o professor da classe regular e o professor do AEE constitui elemento fundamental para a efetividade das práticas inclusivas. Essa relação colaborativa possibilita a construção de estratégias pedagógicas integradas, fundamentadas no conhecimento compartilhado sobre as necessidades, potencialidades e modos de aprendizagem dos estudantes. O planejamento conjunto, a troca de experiências e a definição de intervenções articuladas contribuem para a superação de práticas fragmentadas, favorecendo a construção de um processo educativo mais coerente e inclusivo.

Sob a perspectiva teórica, Glat e Blanco (2007) ressaltam que o AEE deve ser compreendido como um espaço de apoio pedagógico que fortalece a inclusão, e não como um ambiente paralelo que reproduz lógicas segregacionistas (GLAT; BLANCO, 2007, p. 22). Essa concepção exige uma mudança de entendimento acerca da função desse atendimento, que deve estar intrinsecamente vinculado ao cotidiano da sala de aula e às práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino regular, evitando a dissociação entre os diferentes espaços educativos.

Ademais, o AEE desempenha papel significativo na promoção da autonomia dos estudantes, ao desenvolver habilidades funcionais, cognitivas e sociais que ampliam sua participação no ambiente escolar e na vida em sociedade. Ao favorecer o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e o uso de recursos acessíveis, o atendimento contribui para a construção de sujeitos mais independentes, críticos e participativos.

Dessa forma, o Atendimento Educacional Especializado se consolida como um elemento estruturante da educação inclusiva, na medida em que atua na eliminação de barreiras e na criação de condições efetivas para a aprendizagem. Sua efetividade, contudo, depende de uma atuação articulada, de investimentos em formação docente e de uma compreensão ampliada da inclusão como responsabilidade coletiva de toda a comunidade escolar.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A implementação da educação inclusiva no contexto brasileiro configura-se como um processo complexo, atravessado por desafios estruturais, pedagógicos e culturais que tensionam a efetivação das políticas públicas educacionais. Entre os entraves mais recorrentes, destacam-se a precariedade de infraestrutura em muitas instituições escolares, a insuficiência de recursos pedagógicos acessíveis e as lacunas na formação inicial e continuada dos docentes. Tais fatores comprometem a consolidação de práticas inclusivas consistentes, limitando o alcance das diretrizes estabelecidas nos documentos normativos e impactando diretamente a qualidade do ensino ofertado aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

No plano cultural, um dos desafios mais significativos reside na persistência de concepções excludentes que ainda permeiam o imaginário escolar. Muitas instituições, ainda que formalmente alinhadas às políticas inclusivas, mantêm práticas pedagógicas baseadas na homogeneização e na padronização do ensino, o que dificulta o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da

aprendizagem. Conforme assinala Mantoan (2003), a inclusão pressupõe uma mudança paradigmática profunda, que envolve a ressignificação de concepções de normalidade, deficiência e aprendizagem — um processo que não ocorre de maneira imediata, exigindo reflexão crítica e transformação das práticas educativas (MANTOAN, 2003, p. 45).

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de investimentos sistemáticos em recursos pedagógicos e tecnologias assistivas, fundamentais para a garantia da acessibilidade e da participação efetiva dos estudantes. A ausência ou a precariedade desses recursos pode reduzir a inclusão a um processo meramente formal, no qual o aluno está fisicamente presente na escola, mas não dispõe das condições necessárias para aprender. Nesse sentido, a acessibilidade deve ser compreendida em sua dimensão ampla, englobando não apenas aspectos físicos, mas também comunicacionais, pedagógicos e atitudinais.

Apesar desses desafios, a educação inclusiva apresenta um conjunto significativo de possibilidades que podem impulsionar sua consolidação no cenário educacional. A formação continuada de professores emerge como uma estratégia fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas, permitindo que os educadores desenvolvam competências relacionadas à diferenciação do ensino, à utilização de recursos acessíveis e à construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos. Essa formação, quando articulada à prática, favorece a reflexão crítica e a ressignificação das ações pedagógicas.

Além disso, o fortalecimento da parceria entre escola, família e comunidade constitui um elemento essencial para a construção de uma cultura inclusiva. O envolvimento das famílias no processo educativo contribui para a compreensão das necessidades dos estudantes e para a construção de estratégias mais contextualizadas e eficazes. Ao mesmo tempo, a participação da comunidade amplia o alcance das ações inclusivas, promovendo o respeito à diversidade e a valorização das diferenças como princípio social.

Dessa maneira, a educação inclusiva configura-se como um projeto educativo e social que, embora desafiador, revela-se plenamente possível e necessário. Sua efetivação demanda compromisso político, investimento contínuo e engajamento coletivo, evidenciando que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende da articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e transformações culturais que sustentem o direito de todos à aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial na perspectiva inclusiva, alicerçada nos dispositivos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), configura-se como um avanço expressivo na construção de um sistema educacional comprometido com os princípios da equidade, da justiça social e do respeito à diversidade. Ao reconhecer as diferenças como constitutivas do processo educativo, essas normativas deslocam o foco

de práticas excludentes para a promoção de uma escola que assegura o direito à aprendizagem a todos os estudantes, independentemente de suas condições individuais.

Ao longo deste artigo, tornou-se evidente que a inclusão escolar não pode ser compreendida como um processo restrito ao acesso físico à escola, mas como uma dinâmica que envolve a garantia de condições efetivas de participação, permanência e aprendizagem significativa. Tal perspectiva exige a reconfiguração das estruturas educacionais, a revisão das práticas pedagógicas e a superação de concepções que ainda sustentam modelos homogêneos de ensino. Nesse sentido, a inclusão se apresenta como um processo contínuo, que demanda reflexão crítica e transformação permanente das ações educativas.

Destaca-se, nesse cenário, a centralidade do papel do professor, a relevância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a necessidade de implementação de práticas pedagógicas acessíveis e flexíveis. Esses elementos, quando articulados de forma coerente, contribuem para a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e significativos. Entretanto, os desafios persistem, sobretudo no que se refere à formação docente, à disponibilidade de recursos e à superação de barreiras atitudinais, evidenciando que a efetivação da inclusão requer esforços contínuos e sistemáticos.

Dessa forma, a consolidação da educação inclusiva depende de um compromisso coletivo que envolve gestores, professores, famílias e a sociedade em geral. Trata-se de um projeto educacional e social que exige não apenas o cumprimento das normativas legais, mas a construção de uma cultura escolar pautada no acolhimento, no respeito e na valorização das diferenças. Somente por meio dessa articulação será possível avançar na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de garantir o direito à educação com qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- FARFUS, Daniele. **Gestão escolar: teoria e prática na sociedade globalizada**. Curitiba: Ibpex, 2008.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva.** In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

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

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

ENVIRONMENTAL EDUCATION AS A TOOL FOR SOCIAL TRANSFORMATION



SILVIA GIL

Graduação em educação física pela Universidade de Santo Amaro (2002); especialista em Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista (2023); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – Pedagoga – na EMEF Professor Florestan Fernandes, Professor de Educação Básica II – Educação Física – na EE Mademoiselle Perillier.

RESUMO

A educação ambiental emergiu como resposta às crises globais que se intensificaram a partir da segunda metade do século XX, especialmente relacionadas à degradação dos ecossistemas, à poluição, ao crescimento populacional e ao uso insustentável dos recursos naturais. Inicialmente concebida como prática voltada à sensibilização ecológica, rapidamente evoluiu para um campo interdisciplinar que busca integrar dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas. Nesse sentido, não se trata apenas da transmissão de conhecimento sobre o meio ambiente, mas de um processo contínuo de formação crítica, voltado à transformação de valores e atitudes em direção à sustentabilidade. Como afirma (Leff, 2001), a educação ambiental deve ser entendida como um processo emancipatório que questiona os fundamentos do modelo de desenvolvimento vigente e propõe alternativas éticas e culturais. Dois marcos internacionais consolidaram a educação ambiental como prioridade global. A Conferência de Estocolmo, realizada em 1972, foi o primeiro grande encontro das Nações Unidas sobre meio ambiente e reconheceu que os problemas ambientais eram globais e interdependentes, atribuindo à educação papel central na construção de soluções. Poucos anos depois, em 1977, a Conferência de Tbilisi, organizada pela UNESCO e pelo PNUMA, estabeleceu princípios, objetivos e diretrizes para a educação ambiental, definindo-a como processo permanente, interdisciplinar e participativo, voltado à formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Esses eventos internacionalizaram o debate e deram legitimidade científica e política ao campo, influenciando legislações e políticas públicas em diversos países. No Brasil, a (“Lei

Nº 9.795, de 27 de ABRIL de 1999”) instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, tornando obrigatória sua presença em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma integrada e transversal. Entre seus principais pontos, reconhece a educação ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional e determina que não deve ser tratada como disciplina isolada, mas incorporada transversalmente às práticas pedagógicas. Estabelece ainda responsabilidades compartilhadas entre poder público, instituições de ensino, empresas e sociedade civil. Essa legislação consolidou o compromisso do Brasil com os princípios internacionais e reforçou a necessidade de formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios socioambientais contemporâneos. Como destaca (Carvalho, 2004), a educação ambiental no Brasil é marcada por uma perspectiva crítica que busca articular justiça social e sustentabilidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Sustentabilidade. Educação. Política Pública.

ABSTRACT

Environmental education emerged as a response to the global crises that intensified from the second half of the 20th century, especially those related to ecosystem degradation, pollution, population growth, and the unsustainable use of natural resources. Initially conceived as a practice aimed at ecological awareness, it quickly evolved into an interdisciplinary field that seeks to integrate social, cultural, economic, and political dimensions. In this sense, it is not just about transmitting knowledge about the environment, but about a continuous process of critical formation, aimed at transforming values and attitudes towards sustainability. As Leff (2001) states, environmental education should be understood as an emancipatory process that questions the foundations of the current development model and proposes ethical and cultural alternatives. Two international milestones consolidated environmental education as a global priority. The Stockholm Conference, held in 1972, was the first major United Nations meeting on the environment and recognized that environmental problems were global and interdependent, assigning education a central role in building solutions. A few years later, in 1977, the Tbilisi Conference, organized by UNESCO and UNEP, established principles, objectives, and guidelines for environmental education, defining it as a permanent, interdisciplinary, and participatory process aimed at forming conscious and responsible citizens. These events internationalized the debate and gave scientific and political legitimacy to the field, influencing legislation and public policies in several countries. In Brazil, Law No. 9,795 of April 27, 1999, instituted the National Environmental Education Policy, making its presence mandatory at all levels and modalities of education, in an integrated and transversal manner. Among its main points, it recognizes environmental education as an essential and permanent component of national education and determines that it should not be treated as an isolated subject, but incorporated transversally into pedagogical practices. It also establishes shared responsibilities between public authorities, educational institutions, companies, and civil society. This legislation consolidated Brazil's commitment to international principles and reinforced the need to train citizens capable of facing contemporary socio-environmental challenges. As highlighted by (Carvalho, 2004), environmental education in Brazil is marked by a critical perspective that seeks to articulate social justice and sustainability.

Keywords: Environmental Education. Sustainability. Education. Public Policy.

INTRODUÇÃO

A crise socioambiental contemporânea não pode mais ser interpretada apenas como um conjunto de desequilíbrios ecológicos isolados ou falhas tecnológicas na gestão de recursos. Estamos diante de um impasse civilizatório que coloca em xeque o modelo de desenvolvimento baseado no crescimento infinito dentro de um planeta com limites biofísicos claros. Nesse cenário, a educação ambiental surge não apenas como estratégia de conscientização sobre a preservação da fauna e flora, mas como ferramenta política e pedagógica indispensável para a transformação das relações entre os seres humanos e o mundo natural. A transição para uma sociedade sustentável exige mais do que reformas técnicas; demanda uma mudança profunda de paradigma ético e educacional. (Freire, 1996) já afirmava que a educação deve ser prática da liberdade, capaz de formar sujeitos críticos e engajados na transformação da realidade. A educação ambiental, nesse sentido, é prática libertadora que articula consciência ecológica e emancipação social.

Historicamente, a percepção humana sobre a natureza foi moldada por uma visão antropocêntrica e utilitarista, consolidada principalmente a partir da Revolução Industrial. A natureza passou a ser vista como reservatório inesgotável de matérias-primas e depósito infinito de resíduos. Esse distanciamento entre o “ser” e o “meio” criou uma lacuna na percepção crítica da humanidade, onde os impactos ambientais eram vistos como externalidades econômicas sem conexão com a sobrevivência da espécie. No entanto, a partir da segunda metade do século XX, com marcos como Declaration of Human Environment: Adopted at Stockholm Conference, 1972) e a Rio-92, o conceito de educação ambiental começou a ser institucionalizado como processo contínuo destinado a formar cidadãos conscientes de sua responsabilidade global. Leonardo Boff (2012) reforça que a crise ambiental é também crise espiritual e ética, exigindo uma nova relação de cuidado com a Terra.

No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Ambiental define que este processo deve ser aplicado de forma integrada, contínua e interdisciplinar em todos os níveis e modalidades do ensino formal e não formal. Isso significa que a educação ambiental não deve ser tratada como disciplina isolada, mas como tema transversal que perpassa geografia, história, biologia, economia e ética. A transformação real ocorre quando o indivíduo compreende que o “meio ambiente” não é algo distante, como uma floresta remota, mas o espaço onde vive, trabalha e se relaciona. O ambiente urbano, as dinâmicas de consumo doméstico e a gestão local de resíduos são palcos imediatos onde a educação se materializa em ação. Como observa (Loureiro, 2006), a educação ambiental crítica deve problematizar as relações de poder e consumo que estruturam a sociedade contemporânea.

A força transformadora da educação ambiental reside em sua capacidade de fomentar autonomia e pensamento crítico. Diferentemente de uma educação puramente comportamentalista, que se limita a ensinar regras de reciclagem ou economia de água sem questionar as causas da geração de lixo e do desperdício, a educação ambiental crítica ou emancipatória busca as raízes dos problemas. Ela questiona o sistema de produção e consumo, a obsolescência programada e a injustiça ambiental, que

faz com que as populações economicamente vulneráveis sejam as primeiras e mais afetadas pela degradação ecológica. Educar para o meio ambiente é, portanto, educar para a justiça social e para a cidadania plena.

Para que a educação ambiental seja efetivamente transformadora, deve adotar o chamado pensamento sistêmico. Isso significa entender que cada ação local reverbera em escala global. Ao estudar os ciclos da água ou a perda de biodiversidade, o aluno é instigado a perceber que a destruição de biomas como Amazônia ou Cerrado impacta diretamente o regime de chuvas que sustenta a agricultura e o abastecimento das cidades. Essa conexão entre local e global é o que permite a construção de uma nova ética da responsabilidade.

A compreensão do meio ambiente como espaço exclusivamente natural, restrito a florestas, rios e ecossistemas distantes, tem sido progressivamente superada por uma visão ampliada que reconhece a cidade como parte integrante da dinâmica ambiental. O espaço urbano é, ao mesmo tempo, ambiente de vida, de produção e de consumo, e nele se manifestam de forma aguda os desafios socioambientais contemporâneos. Como observa (Loureiro, 2006), a educação ambiental crítica deve problematizar não apenas a relação entre sociedade e natureza em áreas rurais ou silvestres, mas também os processos de urbanização, consumo e desigualdade que estruturam a vida nas cidades. Nesse sentido, pensar o meio ambiente é também pensar a cidade, seus resíduos, suas áreas verdes e suas políticas de saneamento.

A gestão de resíduos sólidos urbanos é um dos maiores desafios ambientais das cidades brasileiras. Segundo dados do IBGE (2020), o Brasil gera mais de 80 milhões de toneladas de resíduos por ano, dos quais apenas uma fração é reciclada. A lógica linear de produção, consumo e descarte tem se mostrado insustentável, exigindo a transição para modelos de economia circular. A economia circular propõe ciclos fechados, nos quais os resíduos deixam de ser considerados lixo e passam a ser insumos para novos processos produtivos. Essa transformação econômica depende, em grande medida, da conscientização e da educação ambiental. Como destaca (Leff, 2001), a sustentabilidade não é apenas questão técnica, mas cultural, exigindo mudança de valores e práticas sociais. Projetos educativos que envolvem separação de resíduos, compostagem comunitária e incentivo à reutilização de materiais são fundamentais para criar uma cultura urbana voltada à circularidade.

A educação ambiental, nesse contexto, atua como mediadora entre conhecimento técnico e prática cotidiana. Hortas urbanas comunitárias, por exemplo, além de promoverem segurança alimentar, funcionam como espaços pedagógicos de sensibilização ecológica. Cooperativas de catadores de materiais recicláveis, muitas vezes apoiadas por programas de educação ambiental, demonstram como a gestão de resíduos pode gerar inclusão social e renda, ao mesmo tempo em que contribui para reduzir impactos ambientais. (Gadotti, 2000) ressalta que a educação ambiental comunitária fortalece a democracia participativa, pois mobiliza cidadãos a reivindicar políticas públicas mais justas e eficazes.

O engajamento comunitário é, portanto, elemento central na transformação do espaço urbano. A educação ambiental não se limita ao espaço escolar, mas se expande para associações de bairro, movimentos sociais e organizações não-governamentais. Ao mobilizar cidadãos para cobrar políticas

públicas de saneamento, coleta seletiva e criação de áreas verdes, a educação ambiental fortalece a cidadania e a justiça socioambiental. Como afirma (Carvalho, 2004), a formação do sujeito ecológico implica reconhecer-se como parte de um coletivo capaz de intervir na realidade. A cidade, nesse sentido, torna-se palco de práticas educativas que articulam consciência crítica e ação política.

A criação e manutenção de áreas verdes urbanas é outro aspecto fundamental da transformação socioambiental. Parques, praças e corredores ecológicos não apenas melhoram a qualidade do ar e reduzem ilhas de calor, mas também funcionam como espaços de convivência e educação. Projetos de reflorestamento urbano, realizados em parceria entre escolas, universidades e comunidades, exemplificam como a educação ambiental pode se materializar em ações concretas de regeneração ecológica. Boff (2012) enfatiza que o cuidado com a Terra começa no cuidado com os espaços próximos, e a cidade é o lugar imediato onde esse cuidado se manifesta.

A transformação do espaço urbano, portanto, exige articulação entre gestão de resíduos, economia circular e engajamento comunitário. A educação ambiental é o fio condutor que integra essas dimensões, promovendo consciência crítica e mobilização social. Mais do que ensinar práticas isoladas, ela questiona o modelo de desenvolvimento urbano e propõe alternativas sustentáveis. Ao reconhecer que o meio ambiente também é a cidade, a educação ambiental amplia seu alcance e se torna ferramenta indispensável para a construção de sociedades mais justas, resilientes e ecologicamente equilibradas. Como propôs (Jonas, 1985), devemos agir de modo que os efeitos de nossas ações sejam compatíveis com a permanência da vida humana genuína na Terra.

No âmbito pedagógico, a transformação se dá através da prática e do engajamento comunitário. Projetos que envolvem a criação de hortas escolares, a análise da qualidade da água de rios locais ou o mapeamento de riscos geológicos em áreas urbanas transformam o conhecimento abstrato em experiência vivida. Quando uma comunidade aprende a monitorar o seu próprio ambiente, torna-se capaz de reivindicar políticas públicas mais eficientes. A educação deixa de ser transmissão de informações para se tornar exercício de poder e proteção da vida. A sustentabilidade, nesse sentido, deixa de ser conceito vago para se tornar prática cotidiana baseada na resiliência e na regeneração. As experiências relatadas por (Gadotti, 2000) demonstram que projetos comunitários de educação ambiental fortalecem a democracia participativa e a consciência cidadã.

Outro ponto fundamental é a transição para uma economia circular, que a educação ambiental ajuda a fundamentar. A transformação econômica exige que futuras gerações de profissionais, sejam geógrafos, engenheiros, gestores ou educadores, pensem em ciclos fechados, onde o conceito de “lixo” desaparece e dá lugar ao conceito de “nutriente” técnico ou biológico. Essa mudança cultural é fruto de processo educativo que valoriza durabilidade, reutilização e design focado na natureza. A educação ambiental atua como motor cultural que torna essas inovações tecnologicamente viáveis e socialmente aceitas.

REVISÃO DE LITERATURA

Em última análise, a educação ambiental como ferramenta de transformação é um convite à humildade. Ela nos recorda que somos parte de um sistema complexo e interdependente e que nossa

saúde depende da saúde dos ecossistemas. A verdadeira transformação não ocorrerá apenas pela implementação de leis ou tecnologias verdes, embora estas sejam necessárias, mas pela mudança na subjetividade humana. Ao despertar o sentimento de pertencimento à Terra, a educação ambiental reconecta o ser humano com o sentido da vida, promovendo um desenvolvimento que não apenas preserva o presente, mas garante a viabilidade do futuro.

Em suma, o papel da educação ambiental é preparar a humanidade para lidar com as incertezas do século XXI. Ela é a base para a criação de sociedades mais justas, democráticas e ecologicamente equilibradas. Sem um processo educativo robusto que permeie a cultura e as instituições, os esforços técnicos para combater as mudanças climáticas serão insuficientes. A transformação começa na consciência do indivíduo e se espalha para o coletivo, pavimentando o caminho para uma nova era de coexistência harmônica entre todos os habitantes do planeta.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos pela Organização das Nações Unidas em 2015, constituem um pacto global que busca orientar políticas públicas, práticas sociais e iniciativas privadas rumo a um modelo de desenvolvimento mais justo, inclusivo e ambientalmente equilibrado. A Agenda 2030, composta por 17 objetivos e 169 metas, representa um esforço coletivo para enfrentar os grandes desafios contemporâneos, como pobreza, desigualdade, degradação ambiental e mudanças climáticas. Nesse contexto, a educação ambiental emerge como motor fundamental para a concretização dessas metas, pois atua na formação de sujeitos críticos, conscientes e engajados na transformação da realidade.

A educação ambiental, conforme definido pela (1977), como um processo permanente, interdisciplinar e participativo, voltado à construção de valores, atitudes e práticas que promovam a sustentabilidade. No âmbito dos ODS, ela desempenha um papel transversal, pois não se limita ao objetivo específico de “educação de qualidade” (ODS 4), mas perpassa todos os demais, desde a erradicação da pobreza (ODS 1) até a ação contra a mudança global do clima (ODS 13). Como observa (Leff, 2001), a sustentabilidade não pode ser alcançada apenas por meio de soluções técnicas, mas exige uma profunda mudança cultural e ética, que só pode ser promovida por processos educativos emancipatórios.

A educação ambiental é essencial para o cumprimento das metas relacionadas à gestão de resíduos e à economia circular, previstas nos ODS 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis) e ODS 12 (Consumo e Produção Responsáveis). A transição de um modelo linear de produção e descarte para um modelo circular depende da conscientização da sociedade sobre os impactos de suas escolhas de consumo e da valorização de práticas como reutilização, reciclagem e compostagem. Projetos educativos que envolvem escolas, universidades e comunidades em atividades de separação de resíduos, hortas urbanas e cooperativas de reciclagem demonstram como a educação ambiental pode transformar hábitos cotidianos e gerar impactos econômicos e sociais positivos. Como destaca (Gadotti, 2000), a educação ambiental comunitária fortalece a democracia participativa, pois mobiliza cidadãos a reivindicar políticas públicas mais eficazes e inclusivas.

Além disso, a educação ambiental é decisiva para o engajamento comunitário, aspecto central da Agenda 2030. O ODS 16, que trata da promoção de sociedades pacíficas e inclusivas, e o ODS 17, que enfatiza parcerias e meios de implementação, dependem da capacidade das comunidades de se organizar e participar ativamente das decisões que afetam seu território. A educação ambiental, ao estimular o pensamento crítico e a consciência coletiva, mobiliza cidadãos para cobrar políticas públicas de saneamento, criação de áreas verdes e combate às desigualdades socioambientais. (Carvalho, 2004) ressalta que a formação do sujeito ecológico implica reconhecer-se como parte de um coletivo capaz de intervir na realidade, e essa consciência é o que permite que os ODS sejam traduzidos em práticas locais concretas.

A cidade, frequentemente vista apenas como espaço de consumo e degradação, deve ser compreendida como parte integrante do meio ambiente. O ODS 11, ao propor cidades mais sustentáveis e resilientes, reforça a necessidade de pensar o espaço urbano como ambiente de vida e de relações socioecológicas. A educação ambiental, nesse sentido, amplia sua atuação ao incluir o cotidiano urbano como campo de intervenção pedagógica. Projetos de reflorestamento urbano, hortas comunitárias, monitoramento da qualidade da água e campanhas de mobilidade sustentável são exemplos de como a educação ambiental pode transformar a cidade em espaço de aprendizagem e regeneração. Boff (2012) lembra que o cuidado com a Terra começa no cuidado com os espaços próximos, e a cidade é o lugar imediato onde esse cuidado se manifesta.

Outro aspecto relevante é a relação entre educação ambiental e mudanças climáticas, tema central do ODS 13. A conscientização sobre os impactos da emissão de gases de efeito estufa, a necessidade de transição energética e a importância da preservação dos biomas dependem de processos educativos que conectem ciência e cidadania. A educação ambiental, ao adotar pensamento sistêmico, permite que os indivíduos compreendam como ações locais, como o desmatamento ou o consumo de energia, reverberam em escala global. (Jonas, 1985) já alertava para a necessidade de uma ética da responsabilidade, na qual cada ação humana deve ser avaliada em função de sua compatibilidade com a permanência da vida no planeta.

Em síntese, a educação ambiental é o motor que impulsiona a concretização dos ODS, pois atua na base cultural e ética das sociedades. Sem processos educativos robustos, que permeiem escolas, comunidades e instituições, os esforços técnicos e políticos para alcançar as metas da Agenda 2030 serão insuficientes. A educação ambiental promove a consciência crítica, fortalece o engajamento comunitário e estimula práticas sustentáveis, tornando possível a construção de sociedades mais justas, democráticas e ecologicamente equilibradas. Como afirma (Freire, 1996), a educação é prática de liberdade, e no contexto dos ODS, essa liberdade se traduz na capacidade de reinventar o futuro de forma coletiva e sustentável.

A educação ambiental em sala de aula voltada para crianças deve ser compreendida como um processo formativo que ultrapassa a simples transmissão de informações sobre ecossistemas ou práticas de preservação. Trata-se de uma abordagem pedagógica que busca despertar, desde cedo, uma consciência crítica sobre a relação entre seres humanos e o ambiente em que vivem, entendendo que

esse ambiente não se restringe às florestas ou rios, mas inclui também o espaço urbano, a escola, a casa e a comunidade. Como afirma (Freire, 1996), a educação é prática de liberdade, e, nesse sentido, a educação ambiental deve ser concebida como prática emancipatória, capaz de formar sujeitos que reconheçam sua responsabilidade coletiva na construção de um futuro sustentável.

Ao trabalhar com crianças, a educação ambiental precisa ser vivencial e concreta. Projetos que envolvem hortas escolares, atividades de reciclagem, visitas a parques urbanos e monitoramento da qualidade da água de rios locais são exemplos de práticas que transformam o conhecimento abstrato em experiência significativa. Essas atividades permitem que os alunos compreendam que o meio ambiente é o espaço imediato onde vivem e que suas ações cotidianas, como o descarte de resíduos ou o consumo de energia, têm impacto direto na qualidade de vida da comunidade. (Loureiro, 2006) destaca que a educação ambiental crítica deve problematizar as relações de consumo e poder, mesmo em contextos escolares, para que as crianças aprendam a questionar hábitos e padrões que contribuem para a degradação ambiental.

A sala de aula, nesse sentido, torna-se um laboratório de cidadania. Ao discutir temas como economia circular, as crianças podem ser estimuladas a pensar em ciclos de reaproveitamento de materiais, compreendendo que aquilo que chamamos de “lixo” pode ser transformado em recurso. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de valores como solidariedade, cooperação e responsabilidade coletiva. Enrique (Leff, 2001) ressalta que a sustentabilidade é antes de tudo um processo cultural, e a escola é espaço privilegiado para a construção dessa cultura. Ao envolver os alunos em práticas de reutilização e criação de novos objetos a partir de materiais descartados, a educação ambiental promove não apenas consciência ecológica, mas também criatividade e senso de pertencimento.

Outro aspecto fundamental é o engajamento comunitário. A educação ambiental em sala de aula deve estar articulada com a realidade da comunidade escolar, promovendo ações que extrapolem os muros da escola. Mutirões de limpeza de praças, campanhas de conscientização sobre o uso da água e projetos de arborização urbana são exemplos de iniciativas que podem ser desenvolvidas em parceria com famílias e associações locais. (Carvalho, 2004) observa que a formação do sujeito ecológico implica reconhecer-se como parte de um coletivo capaz de intervir na realidade, e é justamente essa consciência que deve ser cultivada desde a infância. Ao participar de ações comunitárias, as crianças aprendem que a transformação socioambiental depende da mobilização coletiva e da cobrança por políticas públicas eficazes.

A abordagem pedagógica da educação ambiental para crianças deve também valorizar a interdisciplinaridade. O tema pode ser trabalhado em diferentes disciplinas, como ciências, geografia, história e artes, de forma transversal. Ao estudar os ciclos da água em ciências, por exemplo, os alunos podem relacionar o conteúdo com a realidade da cidade, discutindo problemas de abastecimento e poluição. Em artes, podem criar projetos de reutilização de materiais recicláveis, enquanto em história podem analisar como a urbanização modificou os ecossistemas locais. Essa integração curricular reforça

a ideia de que o meio ambiente é parte inseparável da vida cotidiana e que sua preservação exige múltiplos olhares.

Em síntese, a educação ambiental em sala de aula para crianças deve ser concebida como prática pedagógica crítica, vivencial e comunitária. Ela deve estimular a curiosidade, a criatividade e o senso de responsabilidade, formando sujeitos capazes de compreender que o meio ambiente é também a cidade e que sua transformação depende da ação coletiva. Ao articular conhecimento científico, práticas concretas e engajamento comunitário, a educação ambiental torna-se motor de transformação social, preparando as novas gerações para enfrentar os desafios da sustentabilidade e contribuir para a construção de sociedades mais justas e equilibradas.

Um bom exemplo é a educação ambiental adotada pela Prefeitura de São Paulo, que se consolidou-se política pública a partir da Lei Municipal nº 15.967/2014, que instituiu a Política Municipal de Educação Ambiental e definiu como órgãos gestores a Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente (SVMA) e a Secretaria Municipal de Educação (SME). Essa legislação dialoga diretamente com a Lei Federal nº 9.795/1999, que estabeleceu a Política Nacional de Educação Ambiental, e com a Lei Municipal nº 16.271/2015, que promulgou o Plano Municipal de Educação, garantindo a transversalidade do tema no currículo escolar da cidade. Em 2023, a Resolução CADES nº 260 aprovou o Plano Municipal de Educação Ambiental (PMEA-SP), documento que organiza diretrizes e metas até 2033, com um Plano de Ação específico para o período de 2025 a 2028.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PMEa-SP foi construído por meio de um processo metodológico participativo, envolvendo mais de 25 órgãos públicos e ampla consulta popular, que recebeu mais de 700 contribuições. Essa dimensão participativa confere legitimidade social e fortalece a implementação de políticas de longo prazo. O plano estrutura-se em 12 metas e 57 estratégias, traduzidas em 134 ações, que buscam consolidar práticas pedagógicas críticas e inclusivas, fortalecer a gestão participativa e transformar escolas e espaços públicos em polos de educação ambiental. A metodologia adotada inclui instrumentos de monitoramento e avaliação, como o Sistema de Monitoramento e Acompanhamento Estratégico (SMAE), que permite acompanhar indicadores e resultados de forma transparente.

Entre os principais instrumentos de implementação destacam-se a Universidade Aberta do Meio Ambiente e Cultura de Paz (UMAPAZ), que promove cursos e oficinas voltados à sustentabilidade e cultura de paz, e o Núcleo de Educação Ambiental (NEA), que articula práticas pedagógicas com o Currículo da Cidade.

Além disso, planetários e programas em parques municipais ampliam o alcance da educação ambiental para além do espaço escolar, promovendo cidadania socioambiental e sensibilização comunitária. Os resultados iniciais demonstram a efetividade da política: em 2025, a UMAPAZ registrou mais de 88 mil participações, superando a meta prevista, enquanto os planetários municipais atenderam mais de 57 mil pessoas.

O PMEa-SP também se articula com a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4 (Educação de qualidade) e o ODS 13 (Ação contra a

mudança global do clima), reforçando o compromisso da cidade com a sustentabilidade e a resiliência urbana. A integração entre políticas públicas, sociedade civil e comunidade escolar posiciona São Paulo como referência nacional em gestão socioambiental urbana, demonstrando que a educação ambiental pode ser estruturada como política pública de longo prazo, com base legal sólida, participação social efetiva e mecanismos de monitoramento contínuo.

REFERÊNCIAS

- BOFF, **Leonardo. Sustentabilidade: o que é, o que não é.** Petrópolis: Vozes, 2012. p.15-32.
- BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental.** Diário Oficial da União, Brasília, 28 abr. 1999. Seção 1, p. 1-5.
- CARVALHO, **Isabel Cristina de Moura.** Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004. p.45-78.
- FREIRE, **Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.21-54.
- GADOTTI, **Moacir. Pedagogia da Terra.** São Paulo: Peirópolis, 2000. p.67-102.
- JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1994. p.89-120.
- LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.** Petrópolis: Vozes, 2001. p.33-76.
- LOUREIRO, **Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica.** São Paulo: Cortez, 2006. p.55-90.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano** (Estocolmo, 1972). Disponível em: <https://www.un.org>. p. 1-12.
- UNESCO; PNUMA. **Declaração da Conferência Intergovernamental de Tbilisi sobre Educação Ambiental.** Paris: UNESCO, 1977. p.3-18.
- Lei Nº 9.795, de 27 de ABRIL de 1999,” 1999 - **Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental.** p. 1-5.
- Lei nº 15.967, de 24 de janeiro de 2014. **Institui a Política Municipal de Educação Ambiental.** Lei Municipal São Paulo. p. 12-18.
- Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015. **Promulga o Plano Municipal de Educação.** Lei Municipal São Paulo. p. 3-10.
- Resolução SVMA/CADES nº 260, de 13 de dezembro de 2023. **Aprova o Plano Municipal de Educação Ambiental.** p. 22-27.
- Plano Municipal de Educação Ambiental (PMEA-SP) 2024–2033. **Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente** - Prefeitura de São Paulo. p. 1-120.

EDUCAÇÃO EM AMBIENTES INTERDISCIPLINARES: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

EDUCATION IN INTERDISCIPLINARY ENVIRONMENTS: CONTRIBUTIONS TO STUDENT LEARNING AND HOLISTIC DEVELOPMENT



SORAIA BIANCA CORRÊA DAMASCENO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumare (2007); Especialista em Educação Psicopedagogia pela Faculdade Unicastelo (2010); Professora de Ensino Fundamental I, na EMEF Julio Cesar de Melo e Souza.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições da educação em ambientes interdisciplinares para o desenvolvimento integral dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em obras e documentos relacionados à educação e à interdisciplinaridade. Os resultados indicam que as práticas interdisciplinares favorecem a contextualização dos conteúdos, estimulam o pensamento crítico e contribuem para a formação de indivíduos mais autônomos e participativos. Conclui-se que a interdisciplinaridade constitui uma importante estratégia para a melhoria da qualidade do ensino e para a formação cidadã.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Educação; Ensino; Aprendizagem; Formação integral.

ABSTRACT

This study aims to analyze the contributions of education in interdisciplinary environments to the holistic development of students. It is a bibliographic study based on works and documents related to education and interdisciplinarity. The results indicate that interdisciplinary practices foster the contextualization of content, stimulate critical thinking, and contribute to the development of more autonomous and

participatory individuals. It is concluded that interdisciplinarity constitutes an important strategy for improving the quality of education and for fostering civic engagement.

Keywords: Interdisciplinarity; Education; Teaching; Learning; Holistic development.

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade caracteriza-se pela articulação entre diferentes disciplinas, permitindo que os conhecimentos transcendam a fragmentação do saber. Segundo Fazenda (2011), a perspectiva promove a construção de aprendizagens mais significativas, possibilita ao estudante estabelecer relações entre os diversos conteúdos, de forma que a compreensão seja mais ampla e integrada da realidade. Fazendo que o conhecimento deixe de ser apresentado de maneira isolada e passa a ser por meio da conexão, contribuindo para uma formação mais crítica e reflexiva.

Morin (2000) destaca que a educação deve formar indivíduos para compreender a complexidade do mundo contemporâneo. Para o autor, os problemas atuais exigem uma abordagem que considere as relações existentes entre os diversos campos do conhecimento. Promovendo a interdisciplinaridade como um caminho capaz de favorecer maior compreensão dos fenômenos sociais, culturais, científicos e tecnológicos.

A interdisciplinaridade constitui uma proposta pedagógica voltada para a integração entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo uma visão mais ampla e contextualizada da realidade, compreendendo os fenômenos de maneira mais significativa.

De acordo com Fazenda (2011), a interdisciplinaridade representa uma atitude de diálogo, colaboração e cooperação entre diferentes campos do conhecimento. Dessa maneira a construção do saber ocorre por meio da interação entre professores, estudantes e conteúdos, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica, participativa e contextualizada. Ressalta ainda que a prática interdisciplinar exige que os educadores, devem atuar de forma colaborativa, compartilhando conhecimentos e construindo estratégias pedagógicas capazes de unir diferentes áreas do saber.

Caracterizada pela divisão rígida entre as disciplinas, a educação contemporânea muitas vezes dificulta a compreensão dos problemas presentes na sociedade, os quais exigem abordagens mais integradas. Para Morin (2000), o conhecimento fragmentado impede a compreensão da complexidade do mundo, sendo necessária a articulação entre os diferentes saberes para que os indivíduos possam interpretar a realidade de forma crítica e reflexiva.

Práticas inovadoras são centradas na interdisciplinaridade contribuindo para o desenvolvimento a valorização de suas experiências e conhecimentos prévios dos estudantes. Essa abordagem favorece não apenas a aquisição de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências relacionadas à comunicação, ao trabalho em equipe, à capacidade de argumentação e à tomada de decisões dos que

são incentivados a estabelecer conexões, tornando-se protagonistas do próprio processo de aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância da promoção de competências gerais que possibilitem aos estudantes atuar de maneira crítica, ética e responsável na sociedade. Alinhar a interdisciplinar às orientações da BNCC, uma vez que busca proporcionar a formação integral dos indivíduos, contemplando aspectos cognitivos, sociais, culturais e emocionais.

A interdisciplinaridade configura-se como uma importante estratégia para a melhoria da qualidade da educação, favorecendo a construção de aprendizagens contribuindo para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos, sendo capazes de atender às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa e em constante transformação.

A escola assume papel fundamental na promoção de práticas pedagógicas interdisciplinares, proporcionando experiências educativas capazes de relacionar os conteúdos curriculares com a realidade social dos estudantes. De maneira, que o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais dinâmico, contextualizado e significativo.

Caracterizado pela integração entre diferentes áreas a abordagem mais ampla e contextualizada dos conteúdos escolares deixam de ser trabalhados de forma isolada e passam a ser articulados em torno de temas, problemas e situações que fazem parte da realidade dos estudantes. Uma vez que a perspectiva favorece a construção de aprendizagens mais significativas, permite relacionar os conhecimentos científicos com as experiências sociais e culturais dos educandos.

A construção do conhecimento ocorre por meio da interação entre a participação ativa dos sujeitos envolvidos e o processo educativo.

Segundo Freire (2015), a problematização da realidade deve ser fundamentada no diálogo, possibilitando que os estudantes se reconheçam como sujeitos. Além disso, a utilização de práticas possibilita o desenvolvimento interdisciplinar de competências relacionadas à criatividade, à comunicação, à cooperação e à resolução de problemas.

A escola desempenha papel fundamental na promoção de ambientes favoráveis à interdisciplinaridade e na articulação entre professores de diferentes áreas, o planejamento coletivo e a realização de projetos integradores contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais dinâmicas e contextualizadas.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação deve priorizar o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes contribuir para o fortalecimento da autonomia, do pensamento crítico e da capacidade de tomada de decisões, elementos indispensáveis para o exercício da cidadania.

Recursos tecnológicos, plataformas educacionais e metodologias ativas favorecem a integração entre diferentes áreas do conhecimento e ampliam as possibilidades de aprendizagem, tornando o processo educativo mais participativo e significativo., tornando o ambiente significativo e interdisciplinar

representam importantes espaços de construção coletiva do conhecimento, contribuindo para uma educação mais contextualizada, crítica e voltada para a formação integral dos estudantes.

Segundo a Base Nacional Comum a formação integral constitui um dos principais objetivos da educação contemporânea, enfatizando a necessidade de desenvolver competências que possibilitem aos estudantes atuar de forma crítica, responsável e participativa na sociedade.

Ambientes interdisciplinares além de contribuir para esse processo também favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

A educação em ambientes interdisciplinares apresenta-se como uma importante estratégia que estimula uma compreensão mais ampla e contextualizada da realidade.

Segundo Morin (2000), a fragmentação do conhecimento dificulta a compreensão da realidade, tornando necessária a integração dos saberes para promover uma aprendizagem mais crítica e reflexiva. Ele nos lembra que o todo é muito mais do que a simples soma das partes; o que importa de verdade são as conexões e interações entre elas. Quando a educação foca demais em caixinhas isoladas e no saber hiper especializado, corre o risco de formar pessoas que até entendem muito de um único assunto, mas que não conseguem enxergar o cenário macro, os problemas globais e as várias dimensões da vida. É por isso que trazer a "complexidade" para a sala de aula

Nessa mesma perspectiva, Freire (2015) destaca a formação de sujeitos autônomos, conscientes e capazes de intervir na realidade em que estão inseridos. A prática educativa, fundamentada no diálogo e na valorização das experiências dos estudantes, favorece a construção do pensamento crítico e o desenvolvimento da cidadania.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abraça essa ideia que propõe competências que olham para o estudante de um jeito inteiro. Isso significa que a escola não deve focar apenas no conteúdo dos livros e nas fórmulas científicas, mas também dar espaço para que as crianças e jovens aprendam a se comunicar bem, exercitar a empatia, saber trabalhar em equipe e agir com responsabilidade social.

Além do desenvolvimento intelectual, a formação integral envolve a capacidade de trabalhar em equipe, resolver conflitos, respeitar a diversidade e exercer a empatia são aspectos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Portanto, a formação integral dos estudantes representa um processo contínuo e abrangente, que busca promover o desenvolvimento pleno, constituindo um elemento fundamental para a construção de uma educação mais significativa, humanizadora e comprometida com a formação de cidadãos críticos, participativos e capazes de transformar a realidade em que vivem.

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE

Os benefícios proporcionados pela interdisciplinaridade, sua implementação ainda enfrenta desafios relacionados à organização curricular, à formação docente e à necessidade de planejamento coletivo.

Para garantir a interdisciplinaridade é necessário que as instituições de ensino promovam uma cultura de integração do conhecimento, através do desenvolvimento de projetos e estratégias que estimulem a participação ativa dos estudantes.

Os avanços das discussões sobre a interdisciplinaridade e do reconhecimento de sua importância para a construção de uma educação encontram-se a fragmentação curricular, a formação docente centrada em áreas específicas do conhecimento e as dificuldades relacionadas ao planejamento coletivo das práticas pedagógicas, como obstáculos. Historicamente, a organização dos sistemas educacionais foi estruturada com base na divisão dos conhecimentos em disciplinas independentes.

Configuração que favorecem a especialização e a sistematização dos conteúdos, também contribuiu para a fragmentação do saber, fazendo com que Morin (2000) questione os grandes desafios da educação promovendo uma compreensão contextualizada da realidade.

Fazenda (2011) destaca que a interdisciplinaridade exige uma postura de diálogo, cooperação e abertura para a construção coletiva do conhecimento, tornando indispensável o investimento em processos formativos que favoreçam a interação entre diferentes áreas. Entretanto, a sobrecarga de trabalho e a organização das rotinas escolares muitas vezes dificultam a realização desse planejamento colaborativo.

Abandonar o modelo tradicional de ensino focado só na transmissão de conteúdos e em disciplinas que parecem não se conversar, dá trabalho e exige coragem. Mudar de verdade significa transformar o jeito de ver a sala de aula, trocando o monólogo por metodologias onde o estudante investiga, participa e vê sentido no que está aprendendo e além de tudo questiona. É exatamente aí que o pensamento de Paulo Freire faz todo sentido: ele nos lembra que educar é, antes de tudo é dialogar. A construção do conhecimento precisa ser compartilhada, um espaço vivo onde professores e estudantes caminham juntos, ambos com papéis ativos e importantes no processo.

A construção de uma prática interdisciplinar encontra sustentação teórica e legal nos pensamentos de Edgar Morin, Paulo Freire e nas diretrizes da BNCC, de forma a nos alertar sobre os riscos de um saber fragmentado, não se faz de maneira isolada; ela depende essencialmente do diálogo e da colaboração. Nesse ponto, a pedagogia de Freire se faz indispensável, ao propor uma educação em que professores e alunos constroem o conhecimento de forma compartilhada e participativa. Por fim, ao contextualizar o aprendizado e conectá-lo com a vida real, essa abordagem traduz em ações o compromisso da BNCC com o desenvolvimento integral, preparando o estudante não apenas para reter conteúdos, mas para atuar de forma crítica, empática e ética na sociedade.

As instituições de ensino também representam desafios importantes para a consolidação da interdisciplinaridade, uma delas é a limitação de espaços, a escassez de recursos didáticos, a inadequação dos espaços físicos e a falta de acesso às tecnologias educacionais que podem dificultar o desenvolvimento de projetos integradores e de práticas pedagógicas inovadoras. Tornando-se

fundamental que as políticas públicas educacionais promovam investimentos capazes de garantir condições adequadas para a implementação de propostas interdisciplinares.

Por outro lado, recursos tecnológicos, plataformas digitais e metodologias ativas ampliam as possibilidades de interação entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a realização de projetos colaborativos e a participação ativa dos estudantes incorporado ao contexto educacional pode contribuir para a superação de algumas das barreiras existentes e para o fortalecimento das práticas interdisciplinares.

Para que a interdisciplinaridade aconteça de verdade, as escolas, as universidades e as políticas públicas precisam entrar junto nesse compromisso. Isso significa oferecer espaços reais de formação continuada, apoiar e valorizar os momentos em que os professores possam ser lugares de escuta, onde possam compartilhar suas angústias, seus erros e seus acertos. Formação de verdade acontece quando um professor de Matemática e uma professora de História encontram tempo na rotina e planejam um projeto juntos, percebendo onde suas matérias se cruzam. É transformar o horário de planejamento coletivo em um laboratório de ideias e de apoio mútuo, onde o docente também se sinta acolhido para aprender e inovar. Só com essa rede de apoio é que a interdisciplinaridade deixa de ser uma teoria bonita no papel e cumpre o seu verdadeiro papel.

Um currículo integrado e vivo, aquele que se abre para a flexibilidade e para a contextualização, que não ignora os conhecimentos científicos e os saberes universais, mas propõe que eles se encontrem em torno de eixos temáticos, projetos e problemas reais do cotidiano. Essa abordagem permite que o currículo deixe de ser um documento engessado e burocrático para se transformar em um território de experiências ricas, onde a cultura digital, a criatividade, a empatia e a responsabilidade social ganham o mesmo peso e importância que as disciplinas tradicionais.

Um Currículo integrador interdisciplinar deixa de ser algo imposto de cima para baixo e passa a ser um espaço de autoria compartilhada entre a gestão, os professores e os próprios estudantes. Quando o currículo reconhece e acolhe a bagagem cultural e as vivências da comunidade escolar, ele se humaniza e cumpre sua verdadeira função social: a de promover uma formação verdadeiramente integral e emancipadora.

Quando a escola assume esse desafio, ela deixa de ser um lugar de reprodução de dados para se transformar num espaço de emancipação e descoberta. O currículo deixa de ser um peso burocrático e passa a ser um caminho capaz de guiar as novas gerações na leitura de um mundo complexo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em ambientes interdisciplinares representa uma importante alternativa para a construção de uma aprendizagem mais contextualizada, voltada para as necessidades da sociedade contemporânea. A integração entre diferentes áreas do conhecimento possibilita que os estudantes estabeleçam relações entre os conteúdos trabalhados e crítica dos fenômenos sociais, culturais, científicos e tecnológicos. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais dinâmico, participativo e conectado à realidade vivenciada pelos educandos.

O desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a formação integral dos estudantes, amplia a capacidade de resolver problemas, a comunicação, a cooperação e a autonomia intelectual, essa abordagem rompe com a fragmentação do conhecimento e favorece a construção de aprendizagens mais significativas e duradouras, estimulando a participação ativa dos alunos no processo educativo.

O papel dos educadores é fundamental na criação de práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas, capazes de integrar saberes e enriquecer a experiência de aprendizagem. Quando a docência se pauta pela interdisciplinaridade, ela valoriza pilares indispensáveis para formar sujeitos críticos e comprometidos com a transformação da sociedade.

Afinal, o desenvolvimento integral do aluno só quando quebramos as barreiras entre as disciplinas e os preparamos para compreender as situações no seu todo, de forma conectada. Nesse sentido fortalecer práticas que articulem saberes de forma integrada é o caminho para que a escola cumpra sua função social com efetividade, formamos cidadãos conscientes, capazes de interpretar e transformar a realidade, agindo de maneira ética e responsável diante dos desafios do mundo contemporâneo

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2026.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.
- THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/X9x8H7M6Wj4W4g9C7m4nqXg/>. Acesso em: 5 jun. 2026.

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

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

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: ASPECTOS GERAIS E DESAFIOS AOS PROFESSORES



SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION: GENERAL ASPECTS AND CHALLENGES FOR TEACHERS

TABATA SANTOS MAYER

Graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário Estácio de São Paulo (2011); Especialista em Transtorno do Espectro Autista – TEA pela Faculdade Faconnect (2025); Professora de Ensino Fundamental II – Arte – na EMEF Alípio Correa Neto

RESUMO

O presente artigo discute os aspectos gerais da educação especial e inclusiva, bem como os principais desafios enfrentados pelos professores para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado – AEE nas escolas regulares. A pesquisa parte da compreensão de que, embora os avanços das políticas públicas tenham ampliado o acesso dos estudantes público-alvo da educação especial ao ensino regular, ainda persistem obstáculos relacionados à permanência qualitativa, à acessibilidade e à construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. O estudo desenvolve-se por meio de pesquisa bibliográfica e análise de documentos legais e produções teóricas relacionadas à educação inclusiva. Ao longo do artigo, discutem-se os marcos legais da inclusão escolar, o papel da escola na valorização da diversidade, a importância do Atendimento Educacional Especializado e os desafios enfrentados pelos docentes diante das demandas da inclusão. As análises evidenciam que a efetivação da educação inclusiva depende não apenas do cumprimento das legislações, mas também de investimentos em formação continuada, acessibilidade, recursos pedagógicos e fortalecimento das redes de apoio escolar. Conclui-se que a inclusão escolar representa um processo coletivo e contínuo de transformação das práticas educacionais e das concepções sobre diferença, visando garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento pleno no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Formação Docente; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This article discusses the general aspects of special and inclusive education, as well as the main challenges faced by teachers in implementing Specialized Educational Services (SES) in regular schools. The research stems from the understanding that, although advances in public policies have broadened access for students who are the target audience of special education to regular education, obstacles related to quality retention, accessibility, and the construction of truly inclusive pedagogical practices still persist. The study is developed through bibliographic research and analysis of legal documents and theoretical productions related to inclusive education. Throughout the article, the legal frameworks of school inclusion, the role of the school in valuing diversity, the importance of Specialized Educational Services, and the challenges faced by teachers in the face of the demands of inclusion are discussed. The analyses show that the effectiveness of inclusive education depends not only on compliance with legislation, but also on investments in continuing education, accessibility, pedagogical resources, and the strengthening of school support networks. It is concluded that school inclusion represents a collective and continuous process of transforming educational practices and conceptions about difference, aiming to guarantee the right of all students to learning, participation, and full development in the school environment.

Keywords: Inclusive Education; Special Education; Specialized Educational Services; Teacher Training; School Inclusion.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui, atualmente, um dos principais desafios das políticas públicas educacionais e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas brasileiras. Embora os avanços legislativos das últimas décadas tenham assegurado o direito à educação para todos, ainda persistem inúmeros obstáculos para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência qualitativa dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular. Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre os caminhos percorridos pela educação inclusiva no Brasil, os desafios enfrentados pelas instituições escolares e, sobretudo, o papel desempenhado pelos professores na efetivação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

A Constituição Federal de 1988 assegura a igualdade de direitos, a gratuidade do ensino e a promoção do bem de todos, sem preconceitos ou quaisquer formas de discriminação. Posteriormente, diferentes legislações e documentos oficiais fortaleceram os princípios da inclusão escolar, ampliando o debate acerca da necessidade de construção de uma educação que contemple a diversidade humana e reconheça as especificidades de cada estudante. Entre esses documentos, destaca-se a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2007), que contribuiu

significativamente para o avanço das discussões sobre inclusão, acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado – AEE nas escolas regulares.

Apesar dos avanços legais e do aumento expressivo das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular, ainda existem dificuldades relacionadas à infraestrutura das escolas, à formação docente, à oferta de recursos pedagógicos adequados e à consolidação de práticas educacionais inclusivas. Muitas vezes, a inclusão acaba sendo reduzida apenas à presença física do estudante na escola, sem que haja efetiva participação nos processos de aprendizagem e convivência escolar. Dessa forma, o desafio da inclusão ultrapassa a dimensão legal e envolve também mudanças culturais, pedagógicas e estruturais nas instituições de ensino.

A problemática central deste estudo consiste em compreender quais são os principais aspectos da educação especial e inclusiva e quais desafios ainda são enfrentados pelos professores para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares. Assim, o presente artigo tem como objetivo geral analisar os aspectos gerais da educação especial e inclusiva, bem como discutir os desafios enfrentados pelos docentes na promoção de uma educação de qualidade para todos os estudantes. Como objetivos específicos, pretende-se compreender os principais marcos legais da educação inclusiva, refletir sobre o papel da escola e do Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão e identificar os principais obstáculos enfrentados pelos professores no cotidiano escolar.

Justifica-se a realização deste estudo pela relevância social e educacional da temática, especialmente diante da necessidade crescente de fortalecimento das políticas inclusivas e da construção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e promovam a equidade no ambiente escolar. Discutir educação inclusiva significa defender o direito de todos os estudantes à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento pleno, reconhecendo que a diversidade deve ser compreendida como parte constitutiva da escola e da sociedade.

POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A construção da educação inclusiva no Brasil resulta de um longo processo histórico marcado por transformações sociais, políticas e educacionais voltadas ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. Durante muitos anos, os estudantes público-alvo da educação especial permaneceram excluídos dos sistemas regulares de ensino ou foram atendidos em instituições segregadas, organizadas de maneira paralela à escola comum. Essa perspectiva reforçava práticas de exclusão e limitava as possibilidades de participação social e educacional desses sujeitos.

Com os avanços dos debates sobre direitos humanos e igualdade social, a inclusão escolar passou a ganhar maior visibilidade nas políticas públicas educacionais. A Constituição Federal de 1988 representou um importante marco nesse processo ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Além disso, o texto constitucional determina que o atendimento educacional às pessoas com deficiência deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, fortalecendo os princípios da inclusão escolar.

Posteriormente, outros documentos legais ampliaram as garantias relacionadas à educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 reafirma o direito dos estudantes público-alvo da educação especial à escolarização no ensino regular e destaca a necessidade de serviços de apoio especializado para atender às especificidades desses alunos. A legislação também evidencia a importância da formação adequada dos profissionais da educação para atuação em contextos inclusivos.

Outro documento de grande relevância foi a Declaração de Salamanca, elaborada em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pela UNESCO. O documento tornou-se referência internacional ao defender que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou culturais. A Declaração de Salamanca reforça que a inclusão não deve ser compreendida apenas como acesso à escola, mas como garantia efetiva de aprendizagem e participação.

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2007, consolidou importantes diretrizes para o fortalecimento da inclusão escolar no Brasil. O documento evidencia o crescimento significativo das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular, demonstrando avanços no acesso à escola comum. Entretanto, também aponta a necessidade de superação de práticas excludentes e da construção de estratégias pedagógicas capazes de assegurar uma inclusão efetiva.

De acordo com o documento:

A educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2007, p. 9).

A citação evidencia uma mudança importante na compreensão da educação especial, que deixa de ser organizada de forma isolada para integrar o cotidiano da escola regular. Dessa forma, a inclusão escolar passa a exigir mudanças estruturais, pedagógicas e culturais, envolvendo toda a comunidade escolar no compromisso com a garantia do direito à educação para todos.

Além dos avanços legais, a consolidação das políticas inclusivas também contribuiu para ampliar o debate acerca da equidade e da valorização das diferenças no ambiente escolar. A inclusão escolar não se limita ao cumprimento de determinações legais, mas envolve a construção de práticas pedagógicas que reconheçam as singularidades dos estudantes e promovam condições efetivas de aprendizagem, participação e desenvolvimento.

Entretanto, apesar dos avanços conquistados, ainda existem muitos desafios para que os princípios das políticas inclusivas sejam plenamente efetivados nas escolas brasileiras. A insuficiência de recursos, a falta de formação continuada, as barreiras arquitetônicas e atitudinais e as dificuldades enfrentadas pelos professores demonstram que a inclusão escolar permanece como um processo em construção, exigindo constante reflexão e compromisso coletivo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DA ESCOLA

A educação inclusiva pressupõe a construção de uma escola capaz de acolher e valorizar a diversidade humana em todas as suas dimensões. Mais do que garantir o acesso do estudante público-alvo da educação especial ao ensino regular, a inclusão envolve assegurar condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento no ambiente escolar. Nesse sentido, a escola assume papel fundamental na construção de práticas pedagógicas que promovam equidade e respeito às diferenças.

Durante muitos anos, predominou nas instituições de ensino uma perspectiva integradora, na qual os estudantes com deficiência eram inseridos na escola regular sem que houvesse mudanças significativas nas práticas pedagógicas, na organização curricular ou na estrutura escolar. Nessa lógica, a responsabilidade pela adaptação recaía principalmente sobre o próprio aluno, que precisava adequar-se às condições já existentes na escola. A perspectiva inclusiva, por outro lado, propõe uma mudança profunda nesse modelo, compreendendo que é a escola que deve se reorganizar para atender às necessidades de todos os estudantes.

De acordo com Maria Teresa Eglér Mantoan:

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2003, p. 16).

A fala da autora evidencia que a inclusão escolar beneficia toda a comunidade educativa, pois promove práticas pedagógicas mais flexíveis, acolhedoras e democráticas. A valorização das diferenças contribui para a construção de ambientes escolares mais humanizados, nos quais todos os estudantes possam participar das experiências de aprendizagem de maneira significativa.

Nesse contexto, o papel da escola ultrapassa a transmissão de conteúdos e envolve também a promoção de relações sociais pautadas no respeito, na cooperação e na valorização da diversidade. A convivência entre estudantes com diferentes características, necessidades e formas de aprendizagem possibilita o desenvolvimento de atitudes de empatia, solidariedade e reconhecimento das diferenças como parte constitutiva da sociedade.

Entretanto, para que a inclusão aconteça de maneira efetiva, é necessário superar práticas excludentes ainda presentes no cotidiano escolar. Muitas vezes, a deficiência continua sendo compreendida como limitação individual, desconsiderando as barreiras sociais, pedagógicas e estruturais que dificultam a participação dos estudantes. Essa visão acaba reforçando preconceitos e contribuindo para processos de exclusão dentro da própria escola.

Além disso, a efetivação da inclusão depende de ações coletivas envolvendo gestores, professores, famílias e toda a comunidade escolar. A construção de uma escola inclusiva exige planejamento pedagógico, formação continuada, acessibilidade, recursos adequados e compromisso

institucional com a garantia do direito à educação para todos. Conforme destaca a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), é fundamental que a escola desenvolva redes de apoio e estratégias que favoreçam o atendimento às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da educação especial.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de compreender que inclusão não significa tratar todos os estudantes da mesma maneira, mas reconhecer suas singularidades e oferecer condições adequadas para que possam aprender e se desenvolver. A equidade, nesse sentido, torna-se elemento essencial da prática pedagógica inclusiva, pois busca garantir oportunidades reais de participação considerando as especificidades de cada sujeito.

Assim, a escola inclusiva deve ser compreendida como um espaço de transformação social, no qual as diferenças não sejam vistas como obstáculos, mas como possibilidades de aprendizagem e enriquecimento coletivo. Construir uma educação inclusiva significa defender uma escola mais democrática, acessível e comprometida com a valorização da diversidade humana.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A PRÁTICA DOCENTE

O Atendimento Educacional Especializado – AEE constitui um dos principais instrumentos para a efetivação da educação inclusiva nas escolas regulares. Previsto nas políticas públicas educacionais brasileiras, o AEE tem como finalidade identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Dessa forma, o atendimento não substitui o ensino oferecido na classe comum, mas atua de maneira complementar e suplementar ao processo educacional dos alunos.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), o AEE deve promover condições que favoreçam a autonomia e a participação dos estudantes dentro e fora da escola, considerando suas necessidades específicas e garantindo acesso ao currículo escolar. O documento define que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (BRASIL, 2007, p. 10).

A citação evidencia que o foco do Atendimento Educacional Especializado não está na deficiência em si, mas na eliminação das barreiras que limitam o processo de aprendizagem e participação dos estudantes. Nesse sentido, o AEE amplia as possibilidades de inclusão ao desenvolver estratégias pedagógicas que respeitam as singularidades dos alunos e favorecem sua permanência qualitativa na escola regular.

O trabalho desenvolvido no AEE pode envolver diferentes recursos e estratégias, como adaptação de materiais pedagógicos, utilização de tecnologias assistivas, comunicação alternativa, ampliação de acessibilidade, desenvolvimento da autonomia e apoio às práticas pedagógicas realizadas na sala

regular. Essas ações contribuem para que os estudantes tenham maiores possibilidades de acesso ao conhecimento e participação nas atividades escolares.

Nesse contexto, a atuação do professor assume papel central na consolidação da educação inclusiva. O docente deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador do processo de aprendizagem, buscando desenvolver práticas pedagógicas flexíveis e acessíveis à diversidade presente na sala de aula. A inclusão exige que o professor reconheça as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes e desenvolva estratégias capazes de contemplar essas especificidades.

Entretanto, a prática docente na perspectiva inclusiva ainda enfrenta inúmeros desafios. Muitos professores relatam insegurança diante das demandas relacionadas à educação especial, especialmente em razão da insuficiência de formação inicial e continuada voltada à temática. Além disso, a ausência de apoio especializado, a escassez de recursos pedagógicos e o excesso de alunos por sala dificultam a construção de práticas inclusivas mais efetivas.

De acordo com Maria Teresa Eglér Mantoan:

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. (MANTOAN, 2003, p. 22).

A reflexão da autora evidencia que a inclusão não pode ser reduzida apenas à matrícula do estudante com deficiência na escola comum. É necessário garantir condições efetivas de aprendizagem, participação e desenvolvimento, o que exige mudanças pedagógicas, estruturais e culturais nas instituições escolares.

Além disso, a atuação docente na educação inclusiva demanda constante reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre os próprios conceitos de diferença, aprendizagem e equidade. O professor inclusivo precisa compreender que cada estudante possui ritmos, potencialidades e necessidades distintas, sendo fundamental desenvolver propostas pedagógicas mais flexíveis e diversificadas.

Outro aspecto relevante refere-se à importância do trabalho colaborativo entre professores da sala regular, profissionais do AEE, equipe gestora, famílias e demais setores da comunidade escolar. A inclusão escolar não deve ser responsabilidade isolada de um único profissional, mas compromisso coletivo construído por meio do diálogo, planejamento e compartilhamento de estratégias pedagógicas.

Assim, o Atendimento Educacional Especializado e a prática docente constituem elementos fundamentais para a consolidação da educação inclusiva. Mais do que oferecer suporte técnico, o AEE representa a possibilidade de construção de uma escola mais democrática, acessível e comprometida com o direito de todos os estudantes à aprendizagem e à participação social.

DESAFIOS DOS PROFESSORES PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO

Embora os avanços das políticas públicas tenham ampliado significativamente o acesso dos estudantes público-alvo da educação especial às escolas regulares, a efetivação da inclusão ainda representa um grande desafio para os professores e para toda a comunidade escolar. A presença do

estudante na sala de aula, por si só, não garante sua participação efetiva nos processos de aprendizagem, tornando necessária a construção de práticas pedagógicas capazes de contemplar a diversidade presente no ambiente escolar.

Entre os principais desafios enfrentados pelos docentes está a insuficiência de formação inicial e continuada voltada à educação inclusiva. Muitos professores relatam sentir-se despreparados para atuar com estudantes que apresentam diferentes necessidades educacionais, especialmente diante da ausência de conhecimentos específicos sobre adaptações curriculares, acessibilidade e estratégias pedagógicas inclusivas. Essa realidade pode gerar insegurança profissional e dificuldades no planejamento das práticas pedagógicas.

Além da formação docente, outro desafio importante refere-se à falta de apoio especializado e de trabalho colaborativo nas escolas. A inclusão escolar exige atuação conjunta entre professores da sala regular, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, equipe gestora, famílias e demais profissionais da educação. Entretanto, muitas instituições ainda apresentam dificuldades para construir redes de apoio capazes de atender às demandas da educação inclusiva de maneira efetiva.

Ao analisar as concepções de professores e diretores sobre inclusão escolar, Izabella Mendes Sant'Ana destaca que:

A ausência de uma equipe formada por especialistas de diferentes áreas que atue em conjunto com os docentes e diretores parece ser um obstáculo importante para a realização de ações e projetos comprometidos com os princípios inclusivos. Também foi destacada a falta de capacitação do professor e da equipe pedagógica em lidar com alunos que apresentam necessidades especiais. (SANT'ANA, 2005, p. 231).

A fala da autora evidencia que a inclusão escolar depende não apenas da atuação individual do professor, mas da construção de uma rede coletiva de apoio e suporte pedagógico. Sem condições adequadas de trabalho, muitos docentes acabam enfrentando dificuldades para atender às necessidades específicas dos estudantes e garantir práticas educacionais mais inclusivas.

Outro aspecto frequentemente apontado pelos professores refere-se às limitações estruturais das instituições escolares. A ausência de acessibilidade arquitetônica, a insuficiência de materiais pedagógicos adaptados, a falta de tecnologias assistivas e o número elevado de estudantes por sala constituem obstáculos importantes para a efetivação da inclusão. Essas barreiras acabam dificultando a participação dos estudantes e sobrecarregando o trabalho docente.

Além das questões estruturais, também existem desafios relacionados às barreiras atitudinais ainda presentes no ambiente escolar e na sociedade. O preconceito, a desinformação e a resistência diante das diferenças contribuem para processos de exclusão que afetam diretamente a permanência qualitativa dos estudantes público-alvo da educação especial. Nesse sentido, promover inclusão implica também desenvolver ações de conscientização e valorização da diversidade humana.

Outro ponto relevante refere-se à participação da família no processo inclusivo. O diálogo entre escola e família é fundamental para compreender as necessidades dos estudantes e construir estratégias pedagógicas mais adequadas ao seu desenvolvimento. Entretanto, muitas vezes essa parceria torna-se

fragilizada por dificuldades de comunicação, ausência de apoio institucional ou desconhecimento acerca dos direitos relacionados à educação inclusiva.

Apesar dos inúmeros desafios, é importante reconhecer os avanços conquistados nas últimas décadas e a crescente ampliação das discussões sobre inclusão escolar. Cada vez mais, as escolas vêm sendo provocadas a repensar suas práticas pedagógicas, seus currículos e suas formas de organização, buscando construir ambientes mais acessíveis, democráticos e acolhedores.

Assim, a efetivação da inclusão escolar exige investimento contínuo em formação docente, políticas públicas, acessibilidade, recursos pedagógicos e fortalecimento das redes de apoio. Mais do que cumprir determinações legais, incluir significa reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da escola e garantir que todos os estudantes tenham direito à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento pleno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar os aspectos gerais da educação especial e inclusiva, bem como refletir sobre os principais desafios enfrentados pelos professores para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares. A partir das discussões desenvolvidas ao longo do texto, foi possível compreender que a inclusão escolar representa uma importante conquista das políticas públicas educacionais, mas ainda constitui um processo em construção, marcado por desafios pedagógicos, estruturais e sociais.

As análises realizadas evidenciaram que os avanços legislativos ocorridos nas últimas décadas contribuíram significativamente para ampliar o acesso dos estudantes público-alvo da educação especial às escolas regulares. Documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fortaleceram os princípios da equidade, da acessibilidade e do direito à educação para todos.

Entretanto, o estudo também demonstrou que a inclusão escolar não pode ser reduzida apenas à matrícula do estudante na escola comum. Garantir permanência qualitativa implica desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, promover acessibilidade, oferecer recursos adequados e construir relações escolares pautadas no respeito às diferenças e na valorização da diversidade humana.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado assume papel fundamental ao identificar e organizar recursos pedagógicos capazes de eliminar barreiras à aprendizagem e participação dos estudantes. Além disso, a atuação docente mostrou-se elemento central para a consolidação da inclusão escolar, exigindo formação continuada, planejamento pedagógico flexível e constante reflexão sobre as práticas educacionais desenvolvidas no cotidiano escolar.

O problema de pesquisa proposto ao longo do artigo foi contemplado ao se identificar que os professores ainda enfrentam inúmeros desafios para efetivar a inclusão nas escolas, entre eles a insuficiência de formação especializada, a falta de apoio multiprofissional, as dificuldades estruturais das instituições e as barreiras atitudinais presentes na sociedade. Tais fatores demonstram que a inclusão escolar exige compromisso coletivo envolvendo gestores, docentes, famílias, comunidade escolar e poder público.

Dessa forma, compreende-se que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva depende não apenas do cumprimento de legislações, mas principalmente da transformação das práticas pedagógicas e das concepções sobre diferença, aprendizagem e participação social. Incluir significa reconhecer o direito de todos os estudantes à educação de qualidade, respeitando suas singularidades e promovendo condições efetivas para seu desenvolvimento pleno dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. ***Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva***. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: UNESCO, 1994.
- FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa***. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, Rosana (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. ***Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*** São Paulo: Moderna, 2003.
- SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. ***Inclusão: construindo uma sociedade para todos***. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA INFÂNCIA: O CUIDADO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA E EQUITATIVA



ANTI-RACIST EDUCATION IN CHILDHOOD: CARE AS AN INCLUSIVE AND EQUITABLE PEDAGOGICAL PRACTICE

TAMARA SILVA VENCESLAU

Graduação em Educação Física pela Universidade Nove de Julho (2018); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2020); Pós-graduação em Educação e Relações Étnico-Raciais e Psicomotricidade pela Faculdade Paulista de Comunicação; Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (SME/SP).

RESUMO

Este artigo aborda a construção de práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas no contexto da Educação Infantil, articulando fundamentos teóricos e experiências do cotidiano escolar. Parte-se do reconhecimento de que o Brasil é marcado por profundas desigualdades étnico-raciais, que se manifestam também nas relações estabelecidas no ambiente educativo desde a primeira infância. O texto discute conceitos como racismo estrutural, branquitude e representatividade, bem como seus impactos nas experiências das crianças. Além disso, propõe a reflexão sobre o cuidado como dimensão central da prática pedagógica, destacando o acolhimento, o colo e a escuta como ações fundamentais para a construção de uma educação comprometida com a equidade. Considera-se, ainda, a criança como sujeito de direitos, ativa e participante de seu processo de aprendizagem, ressaltando seu protagonismo nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Conclui-se que a educação antirracista não se limita à inserção de conteúdos no currículo, mas se concretiza nas relações, nos gestos e nas escolhas cotidianas, contribuindo para a formação de sujeitos em uma perspectiva mais justa e democrática.

Palavras-chave: Educação antirracista; Educação Infantil; Protagonismo infantil; Relações étnico-raciais; Cuidado.

ABSTRACT

This article addresses the construction of inclusive and anti-racist pedagogical practices in the context of Early Childhood Education, articulating theoretical foundations and experiences from daily school life. It starts from the recognition that Brazil is marked by profound ethnic-racial inequalities, which are also manifested in the relationships established in the educational environment from early childhood. The text discusses concepts such as structural racism, whiteness, and representativeness, as well as their impacts on children's experiences. Furthermore, it proposes reflection on care as a central dimension of pedagogical practice, highlighting welcoming, cuddling, and listening as fundamental actions for building an education committed to equity. The child is also considered as a subject of rights, active and participating in their learning process, emphasizing their protagonism in the relationships established in daily school life. It concludes that anti-racist education is not limited to the inclusion of content in the curriculum, but is realized in relationships, gestures, and daily choices, contributing to the formation of subjects in a more just and democratic perspective.

Keywords: Anti-racist education; Early childhood education; Child empowerment; Ethnic-racial relations; Care.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um espaço onde o cuidado, o corpo e as relações ocupam centralidade no cotidiano. É no encontro entre crianças, educadores e práticas que se constroem experiências que marcam profundamente os modos de ser, sentir e pertencer.

Nesse contexto, pensar uma educação antirracista e inclusiva vai além da inserção de conteúdos no currículo, exigindo a revisão das práticas cotidianas, dos gestos, dos olhares e das formas de acolhimento.

Na rotina com crianças pequenas, entre momentos de brincadeira, alimentação, descanso e cuidado, é possível observar como as desigualdades também se manifestam de maneira sutil, porém potente. Quem é acolhido primeiro? Quem recebe mais colo? Quem é compreendido em seu choro e quem é rapidamente silenciado? Essas questões, muitas vezes naturalizadas, revelam marcas profundas de uma sociedade atravessada pelo racismo estrutural e por práticas excludentes.

O contexto brasileiro, historicamente constituído a partir da desigualdade racial e social, impacta diretamente o cotidiano das instituições educativas. Apesar dos avanços legais, como as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, ainda há uma distância significativa entre o que está previsto nas normativas e o que se efetiva nas práticas pedagógicas.

Nesse cenário, torna-se urgente pensar a educação antirracista como prática cotidiana, especialmente na Educação Infantil, onde se constroem as primeiras experiências de pertencimento.

Além disso, parte-se da compreensão da criança como sujeito de direitos, potente, ativa e participante de seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, uma educação antirracista e inclusiva na infância não se constrói apenas a partir das ações do educador, mas também a partir do reconhecimento

das crianças como protagonistas, capazes de produzir sentidos, estabelecer relações e expressar suas vivências no ambiente escolar.

Este artigo propõe uma reflexão sobre a construção de práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas, articulando fundamentos teóricos e experiências do cotidiano na Educação Infantil. Parte-se da compreensão de que o cuidado também é um ato político e que práticas como o acolhimento, o colo e a escuta são dimensões fundamentais na construção de uma educação comprometida com a equidade.

DESENVOLVIMENTO

O COLO COMO PRÁTICA ANTIRRACISTA E INCLUSIVA

Ao pensar a Educação Infantil, compreende-se que o cuidado não é neutro. Ele é atravessado por valores, crenças e construções sociais que influenciam diretamente a forma como as crianças são acolhidas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a reflexão proposta por Jussara Santos sobre a democratização do colo contribui de maneira significativa para pensar práticas antirracistas desde a primeira infância.

O colo, muitas vezes compreendido apenas como gesto de afeto, pode também revelar desigualdades. Nem todas as crianças são acolhidas da mesma forma. Algumas são rapidamente atendidas em suas necessidades, enquanto outras são vistas como mais “resistentes”, “fortes” ou “independentes”, sendo, por isso, menos acolhidas em seus momentos de fragilidade. Essas percepções, ainda que não intencionais, estão relacionadas a construções históricas e sociais que atravessam marcadores raciais, de gênero e de classe.

Na prática cotidiana, é possível observar que crianças negras, especialmente, são frequentemente menos associadas à necessidade de cuidado e afeto, sendo, muitas vezes, cobradas por comportamentos considerados mais autônomos desde muito cedo. Essa lógica reforça processos de desumanização e negação do direito ao cuidado, historicamente impostos à população negra.

É doloroso perceber que, mesmo na Educação Infantil, espaço que deveria garantir cuidado e acolhimento a todas as crianças, os corpos negros ainda podem ser atravessados por práticas racializadas. Em situações cotidianas, a pele negra pode ser considerada mais resistente e, por isso, deixada para depois nos momentos de troca e cuidado. Da mesma forma, cabelos crespos e cacheados têm seus modos de cuidado constantemente questionados. Essas experiências revelam que o racismo também se manifesta nos pequenos gestos, nos tempos de espera e nas formas como determinadas crianças são vistas e acolhidas.

A democratização do colo, nesse contexto, se apresenta como uma prática pedagógica e política que busca garantir que todas as crianças tenham direito ao acolhimento, ao afeto e à escuta. Trata-se de uma ação intencional, que exige do educador um olhar atento para suas próprias práticas e para possíveis reproduções de desigualdades no cotidiano.

Nesse processo, é fundamental reconhecer que as crianças não são apenas receptoras do cuidado, mas também agentes ativos nas relações que estabelecem. Elas expressam suas

necessidades, constroem vínculos, demonstram preferências e produzem sentidos sobre as experiências vividas. O colo, portanto, não é apenas algo oferecido pelo adulto, mas também solicitado, negociado e significado pelas próprias crianças, que participam ativamente dessas interações.

Em minha prática na Educação Infantil, situações cotidianas evidenciam como essas questões se manifestam. Em momentos de choro, conflitos ou necessidade de acolhimento, é possível perceber quais crianças são rapidamente atendidas e quais são incentivadas a “se acalmar sozinhas” ou a “ser fortes”. Essas diferenças, muitas vezes naturalizadas, revelam expectativas atravessadas por marcadores sociais e raciais, exigindo do educador um olhar atento e uma atuação intencional.

Ao acolher uma criança em seu choro, ao oferecer colo, ao nomear seus sentimentos e respeitar seus tempos, o educador está também construindo possibilidades de pertencimento. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento da autoestima, da segurança emocional e da identidade das crianças.

Assim, pensar o colo como prática antirracista e inclusiva implica reconhecer o cuidado como dimensão central do trabalho pedagógico na Educação Infantil, compreendendo que pequenas ações cotidianas têm grande impacto na construção de uma educação mais justa.

Para além de uma ação pontual, o colo também pode ser compreendido como uma linguagem do corpo e uma forma de comunicação. As crianças pequenas se expressam por meio de gestos, choros, aproximações e recusas, sendo o corpo um dos principais meios de relação com o outro e com o mundo. Nesse sentido, o acolhimento corporal se configura como dimensão fundamental do trabalho pedagógico.

Considerar o corpo como território de experiências implica reconhecer que as relações de cuidado também produzem sentidos sobre pertencimento, identidade e valor. Quando determinadas crianças são menos acolhidas, menos tocadas ou menos escutadas, essas experiências podem impactar diretamente a forma como constroem sua relação consigo mesmas e com o coletivo.

Assim, o colo, o toque e a proximidade não são apenas expressões de afeto, mas também práticas educativas que contribuem para a construção de vínculos, para o desenvolvimento emocional e para a constituição de sujeitos que se reconhecem como dignos de cuidado, atenção e respeito.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROTAGONISMO INFANTIL

Construir uma prática pedagógica antirracista exige intencionalidade, estudo e compromisso. No entanto, mais do que ações planejadas pelo adulto, é fundamental reconhecer o lugar das crianças como participantes ativas desse processo.

Nesse contexto, é essencial garantir espaços em que as crianças possam se expressar, participar e influenciar o cotidiano escolar. Escutar suas falas, observar suas brincadeiras, considerar suas iniciativas e interesses são caminhos para reconhecer seu protagonismo. Uma educação antirracista na infância também se constrói quando as crianças têm suas vozes legitimadas e suas experiências valorizadas.

A representatividade, nesse sentido, não se limita à presença de referências nos materiais, mas também se expressa nas relações estabelecidas no dia a dia. Quando as crianças se veem reconhecidas, ouvidas e respeitadas, constroem sentidos positivos sobre si mesmas e sobre o mundo.

Além disso, o trabalho pedagógico deve considerar a diversidade de experiências, culturas e pertencimentos presentes no grupo. Valorizar essas dimensões implica construir práticas que não apenas incluam, mas que reconheçam e legitimem as diferenças como constitutivas do processo educativo.

Nesse sentido, algumas ações pedagógicas podem contribuir para a construção de uma prática antirracista na Educação Infantil. A organização dos espaços, a escolha dos materiais e a intencionalidade nas propostas são dimensões fundamentais desse processo. Disponibilizar livros, brinquedos e imagens que representem a diversidade étnico-racial de forma positiva amplia as possibilidades de identificação das crianças e fortalece a construção de sua identidade.

As brincadeiras também se configuram como espaço potente para a observação e intervenção pedagógica. É por meio delas que as crianças expressam suas percepções sobre o mundo, reproduzem e ressignificam experiências vividas. Nesse contexto, cabe ao educador observar atentamente essas interações, intervindo quando necessário e promovendo reflexões que contribuam para a construção de relações mais respeitadas.

Nesse contexto, destaca-se também a importância de documentos institucionais que orientam a atuação dos educadores frente a situações de racismo. O “Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação”, publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP, 2025), representa um avanço significativo ao reconhecer a necessidade de ações concretas e posicionamentos claros diante dessas situações.

O documento orienta que o enfrentamento ao racismo deve ser imediato, intencional e pedagógico, rompendo com práticas de silenciamento ou minimização. Para além da intervenção pontual, propõe a construção de uma cultura institucional comprometida com a equidade, na qual educadores assumam um papel ativo na mediação de conflitos e na garantia dos direitos das crianças.

Nesse sentido, o protocolo contribui para fortalecer práticas pedagógicas mais conscientes, oferecendo subsídios para que o educador não apenas reconheça, mas também intervenha de forma qualificada diante de situações de discriminação no cotidiano da Educação Infantil. O documento também evidencia que situações de racismo permanecem presentes nas instituições educacionais e demandam enfrentamento contínuo.

A escuta das crianças é outro elemento central. Considerar suas falas, acolher seus questionamentos e valorizar suas narrativas são formas de reconhecer seu protagonismo e de construir práticas mais democráticas. Muitas vezes, é a partir dessas falas que emergem situações relacionadas ao preconceito, às diferenças e às desigualdades, que podem — e devem — ser trabalhadas no âmbito escolar.

Além disso, o envolvimento das famílias e da comunidade também se apresenta como dimensão importante. A construção de uma educação antirracista não se dá de forma isolada, mas em diálogo

com os territórios e com as experiências das crianças fora da escola.

Nesse contexto, as contribuições de Bárbara Carine ampliam a compreensão sobre o papel do educador na construção de práticas antirracistas no cotidiano escolar. Ao discutir caminhos possíveis para uma atuação comprometida com a equidade, a autora destaca que a educação antirracista não se limita a projetos pontuais ou datas comemorativas, mas exige uma postura contínua, crítica e intencional por parte dos profissionais da educação.

Para a autora, ser um educador antirracista implica reconhecer o racismo como parte estruturante da sociedade e, conseqüentemente, das relações escolares. Esse reconhecimento demanda não apenas conhecimento teórico, mas também disposição para revisar práticas, questionar naturalizações e enfrentar situações de discriminação de forma ativa.

No contexto da Educação Infantil, essa atuação ganha contornos ainda mais sensíveis, uma vez que se dá no campo das relações, do cuidado e das experiências iniciais das crianças com o mundo. Isso significa que o educador precisa estar atento às pequenas situações do cotidiano — às falas, às brincadeiras, às interações — compreendendo que é nesses momentos que as crianças constroem percepções sobre si mesmas e sobre o outro.

Assim, a prática antirracista na infância exige uma postura ética que se materializa nas escolhas pedagógicas, na organização dos espaços, na escuta das crianças e na forma como o educador intervém diante das situações vividas. Trata-se de um compromisso diário, que não se esgota em ações isoladas, mas que se constrói na continuidade e na coerência entre discurso e prática.

A construção dessa perspectiva educativa no Brasil está diretamente relacionada às lutas históricas dos movimentos sociais negros e indígenas, que há décadas denunciam as desigualdades raciais presentes na sociedade e, conseqüentemente, no contexto educacional. Essas reivindicações resultaram em importantes avanços legais, como a promulgação da Lei nº 10.639/03 e, posteriormente, da Lei nº 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas instituições de ensino.

No entanto, a existência dessas legislações não garante, por si só, a efetivação de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial. Ainda é possível observar, no espaço educacional, a permanência de currículos eurocêntricos, a invisibilização de saberes não hegemônicos e a reprodução de desigualdades raciais nas relações estabelecidas entre adultos e crianças.

Nesse contexto, compreender o racismo como estrutural é fundamental para analisar como essas desigualdades se manifestam de forma naturalizada. A escola, enquanto instituição social, não está isenta dessas dinâmicas, sendo, muitas vezes, espaço de reprodução de práticas discriminatórias, ainda que de forma não intencional.

Além disso, o conceito de branquitude contribui para refletir sobre os privilégios historicamente atribuídos a determinados grupos, evidenciando a necessidade de problematizar padrões considerados universais. A representatividade, por sua vez, torna-se elemento central na construção de práticas pedagógicas que valorizem diferentes identidades e promovam o pertencimento.

Nesse sentido, as contribuições de Cida Bento sobre o pacto da branquitude ampliam a

compreensão sobre como as desigualdades raciais se mantêm de forma estruturada e silenciosa nas instituições. Segundo a autora, o racismo não se sustenta apenas por ações individuais, mas por acordos implícitos que preservam privilégios e naturalizam desigualdades.

No contexto educacional, esse pacto pode se manifestar na dificuldade de reconhecer práticas discriminatórias, na minimização de situações de racismo e na ausência de posicionamento diante de episódios que afetam diretamente as crianças. Muitas vezes, o silêncio institucional e a falta de intervenção reforçam essas desigualdades, tornando-as ainda mais difíceis de serem enfrentadas.

Dessa forma, pensar uma educação antirracista na infância exige romper com essas lógicas, assumindo uma postura ética e política diante das situações vividas no cotidiano escolar. Isso implica reconhecer o racismo como parte das relações sociais e assumir o compromisso de enfrentá-lo de maneira ativa e intencional.

Assim, pensar a educação antirracista desde a Educação Infantil implica reconhecer que essas questões não estão distantes da infância, mas se manifestam desde os primeiros anos de vida, exigindo do educador uma postura crítica, intencional e comprometida com a transformação das práticas cotidianas.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA INFÂNCIA

A construção de uma educação antirracista na Educação Infantil envolve desafios que não podem ser ignorados. Entre eles, destaca-se a dificuldade de reconhecimento do racismo nas práticas cotidianas, muitas vezes naturalizadas ou compreendidas como situações isoladas. O silêncio diante dessas questões ainda é uma realidade em muitas instituições, o que contribui para a manutenção das desigualdades.

Outro desafio importante refere-se à formação dos educadores. Embora haja avanços nas políticas públicas e na produção acadêmica, muitos profissionais ainda não se sentem preparados para abordar as relações étnico-raciais no cotidiano escolar, especialmente na Educação Infantil, onde essas discussões são, por vezes, equivocadamente consideradas “precoces”.

No entanto, também há inúmeras possibilidades. A presença de legislações específicas, documentos orientadores — como o protocolo da SME — e a crescente produção de materiais e pesquisas na área oferecem subsídios importantes para a construção de práticas mais conscientes e comprometidas com a equidade.

Além disso, a própria infância se apresenta como potência. As crianças, em suas interações, questionamentos e formas de se relacionar, abrem caminhos para a construção de práticas mais sensíveis e menos engessadas. Ao reconhecer seu protagonismo e escutar suas experiências, o educador amplia as possibilidades de construção de uma educação que valorize a diversidade e enfrente as desigualdades desde os primeiros anos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscou-se refletir sobre a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista e inclusiva, compreendendo que essa perspectiva não se constitui apenas no campo das ideias ou das normativas, mas, sobretudo, no cotidiano das relações estabelecidas no espaço educativo.

Na Educação Infantil, essas relações ganham ainda mais centralidade, uma vez que é por meio do corpo, do cuidado e do afeto que as crianças constroem suas primeiras experiências de pertencimento. Nesse sentido, pensar o acolhimento, o colo, a escuta e o respeito às singularidades como práticas pedagógicas é também reconhecer o cuidado como ato político.

A democratização do colo revela-se como uma dimensão fundamental para a construção de uma educação que, de fato, se comprometa com a equidade. Garantir que todas as crianças tenham direito ao afeto, ao reconhecimento e à escuta é enfrentar, diariamente, as desigualdades historicamente produzidas pela sociedade.

Destaca-se, ainda, a importância de reconhecer as crianças como protagonistas nesse processo. Ao participarem ativamente das relações, ao expressarem seus sentimentos, questionamentos e modos de ver o mundo, contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, democráticas e comprometidas com a diversidade.

Mais do que inserir conteúdos, trata-se de transformar relações. Trata-se de construir, diariamente, um espaço em que todas as crianças sejam reconhecidas em sua humanidade, em sua história e em sua potência. Uma educação antirracista e inclusiva se faz nos detalhes, nos gestos e nas escolhas — e é nesse cotidiano que reside sua maior força transformadora.

Cabe ressaltar que esse processo não se constrói de forma imediata, mas exige continuidade, reflexão e compromisso por parte dos educadores e das instituições. Trata-se de um movimento permanente de revisão das práticas, de escuta sensível e de construção coletiva, no qual a infância é compreendida em sua potência e complexidade.

Assumir esse compromisso é reconhecer que a infância não é apenas tempo de cuidado, mas também de justiça.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2008.
- BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista: para familiares e professores**. São Paulo: Planeta, 2023.
- 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**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Jussara. **Democratização do colo: educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas**. São Paulo: Editora Papirus, 2024.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação**. São Paulo: SME, 2025.

GESTÃO ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ORGANIZAÇÃO DA JORNADA AMPLIADA DE NOVE HORAS

SCHOOL MANAGEMENT IN THE IMPLEMENTATION OF COMPREHENSIVE EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN ORGANIZING THE EXTENDED NINE-HOUR SCHOOL DAY



TANIA REGINA GOLZIO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Braz Cubas (1988). Especialista em Administração Escolar pela Universidade Braz Cubas (1988). Complementação Pedagógica em Supervisão Escolar pela Universidade Iguazu (2006). Assistente de Diretor de Escola do CEU EMEF RUTH DE SOUZA

RESUMO

A educação integral tem se consolidado como uma importante estratégia de fortalecimento da educação pública brasileira, especialmente no que se refere à ampliação das oportunidades de aprendizagem, à formação humana integral e à redução das desigualdades educacionais. A ampliação da jornada escolar para nove horas diárias exige reorganização institucional, curricular, pedagógica e administrativa, tornando a gestão escolar elemento central nesse processo. O presente estudo tem como objetivo analisar o papel da gestão escolar na implementação da educação integral em jornada ampliada de nove horas, identificando desafios, possibilidades e estratégias de fortalecimento dessa política educacional. A pesquisa é de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter analítico, fundamentada em referenciais teóricos de autores clássicos e contemporâneos da educação integral, gestão escolar e políticas públicas educacionais. O problema que orienta este estudo consiste em compreender de que forma a gestão escolar influencia a organização pedagógica e administrativa da

escola integral de nove horas. Os resultados indicam que a implementação da educação integral depende de planejamento institucional, reorganização curricular, formação continuada, gestão democrática e fortalecimento das relações entre escola, família e comunidade. Conclui-se que a gestão escolar exerce papel decisivo na consolidação da escola de tempo integral, sendo fundamental para garantir qualidade pedagógica, equidade educacional e formação humana ampliada.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Educação Integral; Escola de Tempo Integral; Jornada Ampliada; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

Integral education has emerged as a key strategy for strengthening public education systems, particularly in expanding learning opportunities, promoting holistic human development, and addressing educational inequalities. In the Brazilian context, the extension of the school day to nine hours requires comprehensive institutional, curricular, pedagogical, and administrative reorganization, positioning school management as a central component in the successful implementation of full-time education policies. This study aims to analyze the role of school management in the implementation of integral education within extended nine-hour school days, focusing on its influence on pedagogical and administrative organization. Methodologically, the research adopts a qualitative bibliographic approach with an analytical perspective, grounded in classical and contemporary theoretical frameworks related to integral education, school management, and educational public policies. The guiding research question examines how school leadership contributes to structuring and sustaining full-time schooling practices. Findings indicate that effective implementation depends on strategic institutional planning, curriculum integration, continuous teacher professional development, democratic governance, and strengthened school–community relationships. Furthermore, the study highlights that extending instructional time alone is insufficient without qualitative transformation in educational practices. It is concluded that school management plays a decisive role in ensuring pedagogical quality, equity, and the consolidation of integral education as a public policy aimed at comprehensive student development.

Keywords: School Management; Integral Education; Full-Time Schooling; Extended Learning Time; Educational Policy; Holistic Education.

INTRODUÇÃO

A ampliação da jornada escolar constitui um dos principais movimentos das políticas educacionais contemporâneas voltadas à democratização da educação, à redução das desigualdades sociais e ao fortalecimento da formação integral dos estudantes. No

Brasil, a educação integral ganhou maior centralidade nas últimas décadas, especialmente a partir da

consolidação de políticas públicas que buscam ampliar tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem.

A concepção de educação integral, entretanto, não se restringe à ampliação do tempo de permanência do estudante na escola. Trata-se de uma perspectiva educativa que compreende o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões — intelectual, social, emocional, cultural e ética. Nesse sentido, Moll (2012) afirma que a educação integral exige superação da lógica tradicional de fragmentação curricular, promovendo integração entre conhecimentos, experiências e práticas educativas.

A ideia de formação integral possui raízes históricas importantes no pensamento educacional brasileiro. Anísio Teixeira defendia que a escola pública deveria oferecer educação ampla, democrática e capaz de desenvolver integralmente os sujeitos, articulando conhecimento acadêmico, cultura, cidadania e participação social. Para Teixeira (1997), a escola deveria ser espaço de vida e não apenas de instrução.

No contexto contemporâneo, a educação integral ganha novos significados diante das transformações sociais, econômicas e culturais. Segundo Gadotti (2009), a educação integral representa uma concepção ampliada de educação, voltada à formação plena do sujeito, superando visões reducionistas centradas exclusivamente no desempenho escolar.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) já previa a ampliação progressiva da jornada escolar. Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), em sua Meta 6, estabeleceu a ampliação da oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo pelo menos 25% dos estudantes da educação básica.

Mais recentemente, o Ministério da Educação fortaleceu essa política com o Programa Escola em Tempo Integral, ampliando investimentos e orientações para reorganização das redes públicas de ensino.

Entretanto, ampliar o tempo escolar não garante, por si só, educação integral de qualidade. Libâneo (2013) destaca que o tempo ampliado precisa estar articulado a um projeto pedagógico consistente, capaz de promover experiências educativas significativas.

Nesse contexto, a gestão escolar assume papel estratégico. A organização de uma escola integral de nove horas exige planejamento institucional complexo, reorganização curricular, gestão de recursos humanos, articulação intersetorial e fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade.

Paro (2010) afirma que a gestão escolar constitui prática política e pedagógica voltada à democratização do ensino. Na escola integral, essa função ganha maior complexidade, pois exige articulação entre ampliação do tempo escolar e ampliação qualitativa das oportunidades educativas.

Moll (2012) destaca que a educação integral requer reorganização dos tempos, espaços e saberes escolares, o que demanda liderança institucional capaz de mobilizar equipes, revisar práticas pedagógicas e construir projetos coletivos.

Arroyo (2012) contribui para esse debate ao afirmar que ampliar o tempo escolar implica repensar

o próprio sentido da escola e sua função social. Segundo o autor, a educação integral exige revisão das relações pedagógicas e das formas de produção do conhecimento.

Nóvoa (2022) reforça que a escola contemporânea precisa reorganizar-se diante das novas demandas sociais, fortalecendo práticas colaborativas, formação docente e gestão participativa.

Freire (1996) contribui para essa reflexão ao afirmar que a educação deve ser prática de liberdade, comprometida com formação crítica e emancipadora. Na perspectiva da educação integral, essa concepção fortalece o compromisso com formação humana ampla.

Diante desse cenário, emerge o seguinte problema de pesquisa: de que forma a gestão escolar influencia a organização pedagógica e administrativa da escola integral de nove horas?

A partir dessa problematização, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar o papel da gestão escolar na implementação da educação integral em jornada ampliada de nove horas.

Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos da educação integral, discutir os desafios enfrentados pela gestão escolar na organização da escola integral e identificar estratégias capazes de fortalecer a implementação dessa política educacional.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar a compreensão sobre os impactos da gestão escolar na efetivação da educação integral, especialmente em um contexto de expansão das políticas de jornada ampliada no Brasil.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza analítica, fundamentada em referenciais teóricos e legais que discutem educação integral, gestão escolar e políticas públicas.

O artigo organiza-se em quatro eixos de discussão: fundamentos da educação integral; gestão escolar na organização da jornada ampliada; desafios da implementação da escola integral; e estratégias de fortalecimento da gestão escolar no contexto da educação integral.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A educação integral constitui uma concepção pedagógica que ultrapassa a ampliação quantitativa do tempo escolar, estando relacionada à formação humana integral.

A educação integral pressupõe a compreensão de que os sujeitos aprendem em tempos e espaços diversos, exigindo da escola uma postura de abertura para o território e para as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, superando a fragmentação do conhecimento (MOLL, 2012, p. 45).

Historicamente, a defesa da educação integral no Brasil está vinculada ao pensamento de Anísio Teixeira, que compreendia a escola pública como espaço de democratização do saber e de formação plena do cidadão. Para Teixeira (1997), a escola deveria funcionar como ambiente de vida social, cultural e intelectual, rompendo com a lógica de mera instrução formal.

Essa concepção foi estruturante para experiências pioneiras de escola de tempo integral,

especialmente na defesa de uma escola pública democrática e voltada ao desenvolvimento integral da criança.

Segundo Gadotti (2009), a educação integral deve ser compreendida como projeto educativo voltado à formação plena do sujeito, articulando diferentes saberes, tempos, espaços e experiências. O autor afirma que a educação integral exige uma visão ampliada da aprendizagem, superando reducionismos pedagógicos centrados exclusivamente no desempenho acadêmico.

Moll (2012) destaca que a educação integral não se resume ao aumento da jornada escolar, mas implica reorganização profunda do projeto pedagógico, do currículo e das práticas institucionais. Para a autora, ampliar o tempo sem ampliar as oportunidades educativas representa apenas extensão do modelo tradicional de escola.

Nesse sentido, a ampliação da jornada para nove horas diárias exige ressignificação do tempo escolar. O tempo ampliado precisa ser pedagogicamente qualificado, integrando diferentes experiências formativas, como cultura, esporte, arte, cidadania e convivência social.

Arroyo (2012) ressalta que ampliar tempos educativos exige reconhecer que a formação humana acontece em múltiplas dimensões e espaços, sendo necessário repensar o próprio sentido da escola.

No campo das políticas públicas, a educação integral ganhou fortalecimento a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que prevê progressiva ampliação da jornada escolar. Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), em sua Meta 6, consolidou a expansão da educação em tempo integral como prioridade nacional.

Mais recentemente, o Programa Escola em Tempo Integral ampliou investimentos e orientações para reorganização das redes públicas de ensino, fortalecendo a implementação dessa política.

Cavaliere (2014) destaca que a escola de tempo integral precisa articular proteção social e desenvolvimento pedagógico, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Para a autora, a ampliação da jornada escolar amplia oportunidades educativas e fortalece vínculos de pertencimento institucional.

Libâneo (2013) reforça que a organização pedagógica da escola integral precisa estar fundamentada em currículo articulado, metodologias diversificadas e práticas avaliativas formativas.

Freire (1996) contribui para essa discussão ao defender que a educação precisa ser prática de liberdade e emancipação. Na perspectiva integral, essa compreensão fortalece o compromisso com a formação crítica, ética e participativa.

Nóvoa (2022) destaca que a escola contemporânea precisa reorganizar seus tempos, espaços e práticas para responder às novas demandas sociais, especialmente no contexto de ampliação das desigualdades e das transformações culturais.

Assim, a educação integral configura-se como proposta pedagógica comprometida com a formação ampliada do sujeito, exigindo reorganização institucional, fortalecimento da gestão escolar e compromisso coletivo com a qualidade da educação pública.

GESTÃO ESCOLAR NA ORGANIZAÇÃO DA JORNADA AMPLIADA

A implementação da escola integral de nove horas exige reorganização institucional complexa, que envolve planejamento pedagógico, gestão de tempos e espaços, organização curricular, formação de equipes e articulação com a comunidade escolar. Nesse processo, a gestão escolar assume função estratégica.

Paro (2010) afirma que a gestão escolar não pode ser reduzida a práticas administrativas, pois constitui ação política e pedagógica voltada à democratização da escola pública. No contexto da educação integral, essa função torna-se ainda mais ampla, pois exige coordenação de múltiplos processos institucionais.

A ampliação da jornada escolar altera significativamente a dinâmica da escola. A organização dos horários, a distribuição das atividades, o uso dos espaços e a integração curricular precisam ser planejados de forma articulada.

Moll (2012) destaca que a escola integral exige reorganização dos tempos escolares para que o tempo ampliado seja pedagogicamente significativo e não apenas quantitativamente maior.

Nesse sentido, o gestor escolar exerce papel decisivo na construção do Projeto Político-Pedagógico. Veiga (2013) afirma que o PPP representa a identidade da escola e orienta sua prática institucional. Na escola integral, o PPP precisa incorporar a ampliação da jornada como eixo estruturante do processo educativo.

Libâneo (2013) ressalta que a gestão pedagógica interfere diretamente na qualidade da aprendizagem. Na escola integral, isso significa organizar práticas diversificadas que articulem currículo formal, experiências culturais e formação cidadã.

Outro elemento fundamental refere-se à gestão de pessoas. A ampliação da jornada escolar exige fortalecimento do trabalho coletivo, reorganização das equipes e ampliação dos espaços de formação continuada.

Nóvoa (2022) destaca que a valorização e formação dos professores constituem elementos centrais para consolidação de mudanças educacionais. Sem formação adequada, a ampliação da jornada pode tornar-se apenas extensão de práticas tradicionais.

Arroyo (2012) afirma que ampliar tempos escolares exige revisão profunda das práticas pedagógicas e das relações entre ensino, aprendizagem e formação humana.

A gestão escolar também precisa fortalecer a relação entre escola e comunidade. Cavaliere (2014) destaca que a escola integral amplia vínculos sociais e institucionais, fortalecendo o papel da escola como espaço de proteção, cultura e cidadania.

Lück (2009) afirma que a liderança escolar consiste na mobilização de pessoas e recursos para alcance de objetivos institucionais. Na escola integral, essa liderança precisa ser ainda mais articuladora, pois envolve múltiplas dimensões da vida escolar.

Freire (1996) reforça que a prática educativa exige diálogo e participação coletiva. A gestão da escola integral precisa fortalecer processos democráticos e espaços de escuta.

Gadotti (2009) ressalta que a educação integral exige visão ampliada da escola, superando práticas fragmentadas e fortalecendo experiências integradas de aprendizagem.

Assim, a gestão escolar na organização da jornada ampliada de nove horas constitui elemento central para a efetivação da educação integral, pois é responsável por transformar ampliação do tempo em ampliação real das oportunidades educativas.

DESAFIOS DA GESTÃO DA ESCOLA INTEGRAL

A implementação da escola integral com jornada ampliada de nove horas apresenta desafios significativos para a gestão escolar, especialmente porque exige reorganização estrutural, pedagógica, administrativa e relacional. A ampliação do tempo escolar, quando não acompanhada de planejamento institucional consistente, pode transformar-se em mera extensão da permanência do estudante na escola, sem garantir ampliação qualitativa das experiências educativas.

Um dos primeiros desafios refere-se à compreensão conceitual da própria educação integral. Moll (2012) ressalta que muitas redes de ensino ainda confundem educação integral com escola de tempo integral, reduzindo a proposta à ampliação da jornada. Essa compreensão limitada compromete a construção de projetos pedagógicos consistentes e alinhados à formação humana integral.

Gadotti (2009) reforça que a educação integral pressupõe integração entre saberes, experiências, tempos e espaços educativos. Quando a ampliação do tempo escolar mantém práticas tradicionais, fragmentadas e repetitivas, perde-se a potência transformadora dessa política.

Outro desafio importante está relacionado à reorganização curricular. A ampliação da jornada exige revisão do currículo, distribuição equilibrada de tempos pedagógicos e incorporação de experiências formativas diversificadas. Libâneo (2013) destaca que o currículo precisa ser compreendido como construção dinâmica, capaz de responder às necessidades formativas dos estudantes.

Na prática, muitas escolas enfrentam dificuldades para integrar atividades complementares ao currículo formal, mantendo divisão rígida entre ensino regular e atividades diversificadas.

Arroyo (2012) afirma que ampliar tempos educativos sem revisão curricular representa apenas prolongamento do modelo tradicional de escola, sem transformação efetiva da prática educativa.

A gestão de recursos humanos constitui outro desafio central. A escola integral exige maior articulação entre professores, coordenadores, gestores e profissionais de apoio. Nóvoa (2022) destaca que mudanças educacionais exigem investimento consistente na formação e valorização docente.

Entretanto, muitas redes ainda enfrentam dificuldades relacionadas à contratação, distribuição de carga horária e organização das equipes pedagógicas.

A formação continuada também representa desafio significativo. Segundo Tardif (2014), os saberes profissionais docentes precisam ser permanentemente ampliados diante das novas demandas educacionais. A escola integral exige práticas interdisciplinares, metodologias ativas e organização de experiências formativas diversificadas.

Sem formação adequada, a ampliação da jornada corre o risco de reproduzir práticas tradicionais em tempos maiores.

A infraestrutura escolar também constitui fator crítico. Cavaliere (2014) ressalta que a escola integral exige espaços adequados para alimentação, descanso, atividades culturais, esportivas e pedagógicas diversificadas.

Muitas escolas públicas ainda enfrentam limitações estruturais que comprometem a qualidade da permanência ampliada.

Outro desafio importante refere-se à articulação com as famílias. A ampliação do tempo escolar altera a rotina familiar e exige fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade. Paro (2010) destaca que a participação da comunidade fortalece processos democráticos e amplia a legitimidade institucional.

Entretanto, nem sempre essa relação ocorre de forma integrada.

Lück (2009) destaca que a liderança escolar precisa atuar na mediação de conflitos, construção de consensos e fortalecimento da cultura institucional. Na escola integral, essa liderança é ainda mais exigida diante da complexidade organizacional.

Freire (1996) reforça que toda prática educativa exige diálogo, escuta e construção coletiva. Sem esses elementos, a implementação da escola integral tende a enfrentar resistências e fragilidades institucionais.

Assim, os desafios da gestão da escola integral revelam que a ampliação da jornada exige mais do que reorganização de horários; exige revisão profunda da cultura escolar, do currículo e das práticas institucionais.

ESTRATÉGIAS DE FORTALECIMENTO DA GESTÃO NA ESCOLA INTEGRAL

Diante dos desafios identificados na implementação da escola integral de nove horas, torna-se necessário pensar estratégias capazes de fortalecer a gestão escolar e ampliar a qualidade dessa política pública.

A primeira estratégia refere-se ao fortalecimento da gestão democrática. Paro (2010) afirma que a democratização da escola depende da participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Na escola integral, essa participação torna-se essencial, pois a reorganização institucional exige construção coletiva de decisões.

Freire (1996) destaca que o diálogo constitui fundamento da prática educativa democrática. A gestão escolar precisa construir espaços permanentes de escuta, planejamento e avaliação coletiva.

Outra estratégia importante consiste na reorganização do Projeto Político-Pedagógico. Veiga (2013) afirma que o PPP deve expressar a identidade institucional e orientar a prática educativa. Na escola integral, esse documento precisa incorporar a ampliação da jornada como eixo pedagógico estruturante.

Moll (2012) reforça que a educação integral exige reorganização curricular capaz de integrar

conhecimentos acadêmicos, experiências culturais, práticas esportivas e formação cidadã.

A formação continuada também constitui estratégia central. Nóvoa (2022) destaca que a formação docente precisa ser compreendida como elemento estruturante das mudanças educacionais. A escola integral exige novos repertórios pedagógicos, práticas interdisciplinares e metodologias diversificadas.

Tardif (2014) ressalta que os saberes docentes são construídos na prática e precisam ser permanentemente ampliados.

Outra estratégia importante refere-se à gestão qualificada dos tempos e espaços escolares. Libâneo (2013) afirma que a organização pedagógica interfere diretamente na qualidade da aprendizagem. Na escola integral, essa organização precisa ser intencional, articulada e diversificada.

Cavaliere (2014) destaca que o tempo ampliado deve ser pedagogicamente significativo, oferecendo experiências educativas que ampliem repertórios culturais e sociais.

O fortalecimento das relações com a comunidade também constitui estratégia relevante. Arroyo (2012) destaca que a educação integral amplia a função social da escola, fortalecendo vínculos comunitários e processos de proteção social.

Paro (2010) reforça que a relação entre escola e comunidade amplia a democratização institucional e fortalece o compromisso coletivo com a educação.

Lück (2009) ressalta que a liderança escolar precisa mobilizar pessoas, recursos e processos em torno de objetivos comuns. Na escola integral, essa liderança precisa ser ainda mais articuladora.

Gadotti (2009) afirma que a educação integral fortalece a construção de uma escola mais humana, democrática e socialmente comprometida.

Portanto, fortalecer a gestão escolar na escola integral significa fortalecer a própria qualidade da política pública, ampliando possibilidades de formação humana integral, equidade educacional e democratização do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar o papel da gestão escolar na implementação da educação integral em jornada ampliada de nove horas, buscando compreender seus desafios, possibilidades e estratégias de fortalecimento.

A análise bibliográfica permitiu compreender que a educação integral constitui política pública estratégica para ampliação das oportunidades educativas e fortalecimento da formação humana integral. Entretanto, sua efetivação depende de muito mais do que ampliação quantitativa do tempo escolar.

Os fundamentos teóricos analisados evidenciaram que a educação integral exige reorganização curricular, revisão das práticas pedagógicas e fortalecimento da função social da escola.

O problema de pesquisa proposto buscou compreender de que forma a gestão escolar influencia a organização pedagógica e administrativa da escola integral. A análise desenvolvida demonstrou que a gestão escolar exerce papel central nesse processo, especialmente na articulação de recursos,

pessoas, tempos e práticas institucionais.

Os desafios identificados — compreensão conceitual limitada, reorganização curricular, formação docente, infraestrutura e articulação comunitária — evidenciam que a escola integral exige mudanças profundas na cultura institucional.

Entretanto, também se verificou que estratégias como gestão democrática, formação continuada, fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico, reorganização curricular e liderança pedagógica constituem caminhos consistentes para fortalecimento da escola integral.

Moll (2012) destaca que a educação integral representa oportunidade de reinvenção da escola pública.

Nóvoa (2022) reforça que a escola contemporânea precisa reorganizar-se diante das novas demandas sociais.

Freire (1996) contribui para esse debate ao defender que a educação precisa estar comprometida com emancipação humana e transformação social.

Conclui-se que a gestão escolar exerce elemento decisivo para consolidação da escola integral de nove horas, sendo responsável por transformar ampliação do tempo em ampliação real das oportunidades educativas.

Fortalecer a gestão escolar na educação integral significa fortalecer qualidade da educação pública, democratização do ensino e formação humana integral.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 26 jun. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio Teixeira. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

AS MÚLTIPLAS FACETAS DO ATENDIMENTO AO ALUNO COM TRANSTORNO Opositor DESAFIADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THE MULTIPLE FACETS OF SERVING STUDENTS WITH OPPOSITIONAL DEFIANT DISORDER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

TATIANA COIMBRA CARDOSO SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) 2011, pós-graduação em Educação Infantil (IPEMIG) 2021, Neuroaprendizagem e práticas pedagógicas (FACONNECT) 2022, Confeções de Material Didático (UNIFAHE) 2023 e Educação física escolar com ênfase em educação infantil (FACONNECT) 2024.

RESUMO

As múltiplas facetas do atendimento ao aluno com Transtorno Opositor Desafiador na Educação Infantil envolvem a compreensão da criança em sua integralidade, considerando suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e comportamentais. Nessa etapa, as manifestações de oposição, irritabilidade e resistência às regras não devem ser reduzidas à indisciplina, mas compreendidas como aspectos que demandam acolhimento, observação e planejamento institucional. Diante este cenário, o atendimento escolar requer práticas inclusivas, rotinas organizadas, mediação afetiva e articulação entre escola, família e profissionais de apoio. Desse modo, a inclusão efetiva pressupõe ações intencionais que favoreçam a aprendizagem, a socialização, a autorregulação e a permanência da criança no ambiente educativo. O objetivo geral da pesquisa foi: analisar os desafios e as possibilidades de atendimento pedagógico e inclusivo de alunos com Transtorno Opositor Desafiador na Educação Infantil. A metodologia que norteou o estudo foi a revisão bibliográfica, conduzindo a busca nas bases de dados eletrônicas do Google Acadêmico e Scielo, dos materiais de cunho científico publicados entre 2017 e 2026. Conclui-se que o atendimento ao aluno com Transtorno Opositor Desafiador na Educação Infantil exige uma atuação escolar ampla, planejada e sensível às especificidades do desenvolvimento infantil. As manifestações comportamentais associadas ao TOD não devem ser compreendidas apenas como indisciplina, mas como demandas que requerem acolhimento, mediação e estratégias inclusivas. Nesse

sentido, a organização de rotinas, o estabelecimento de combinados, o reforço positivo e a parceria com a família constituem elementos importantes para favorecer a aprendizagem e a socialização. Portanto, a escola desempenha papel essencial na construção de um ambiente educativo mais inclusivo, humanizado e favorável ao desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação especial; Educação Inclusiva; Transtorno Opositor Desafiador.

ABSTRACT

The multifaceted aspects of supporting students with Oppositional Defiant Disorder in Early Childhood Education involve understanding the child holistically, considering their cognitive, affective, social, and behavioral dimensions. At this stage, manifestations of opposition, irritability, and resistance to rules should not be reduced to indiscipline, but understood as aspects that demand acceptance, observation, and institutional planning. Given this scenario, school support requires inclusive practices, organized routines, affective mediation, and coordination between school, family, and support professionals. Thus, effective inclusion presupposes intentional actions that favor learning, socialization, self-regulation, and the child's continued presence in the educational environment. The overall objective of this research was to analyze the challenges and possibilities of providing pedagogical and inclusive support to students with Oppositional Defiant Disorder in Early Childhood Education. The methodology guiding this study was a literature review, conducting a search in the electronic databases of Google Scholar and SciELO for scientific materials published between 2017 and 2026. It is concluded that addressing the needs of students with Oppositional Defiant Disorder in early childhood education requires a broad, planned, and sensitive approach to the specificities of child development. The behavioral manifestations associated with ODD should not be understood merely as indiscipline, but as demands that require acceptance, mediation, and inclusive strategies. In this sense, the organization of routines, the establishment of agreements, positive reinforcement, and partnership with the family are important elements to promote learning and socialization. Therefore, the school plays an essential role in building a more inclusive, humanized educational environment that fosters the child's integral development.

Keywords: Early Childhood Education; Special Education; Inclusive Education; Oppositional Defiant Disorder.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental da Educação Básica, pois favorece o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões física, cognitiva, afetiva, social e emocional.

Nesse período, as experiências vivenciadas no ambiente escolar contribuem para a construção da autonomia, da linguagem, da socialização e das primeiras formas de interação com regras, limites e convivência coletiva, sendo que nesse cenário a escola assume papel essencial na promoção de práticas acolhedoras e intencionais, capazes de respeitar as singularidades infantis e ampliar as possibilidades de aprendizagem. Dessa forma, compreender essa etapa é indispensável para pensar o atendimento escolar de crianças que apresentam necessidades específicas em seu processo de desenvolvimento.

O Transtorno Opositor Desafiador caracteriza-se por um padrão persistente de comportamentos marcados por irritabilidade, postura desafiadora, resistência ao cumprimento de regras e dificuldade em aceitar orientações de figuras de autoridade. No contexto escolar, essas manifestações podem interferir na convivência coletiva, na participação nas atividades e na relação da criança com professores e colegas. Contudo, tais comportamentos não devem ser compreendidos apenas como indisciplina, mas como expressões que exigem acolhimento, observação sistemática e intervenções educativas planejadas, e neste cenário a escola assume papel importante na construção de estratégias que favoreçam a autorregulação, a socialização e a permanência da criança no processo educativo.

As práticas pedagógicas inclusivas voltadas a alunos com Transtorno Opositor Desafiador na Educação Infantil devem considerar a organização de rotinas previsíveis, combinados claros, mediação afetiva e intervenções que favoreçam a participação da criança no grupo. Nesse processo, o professor atua como mediador das relações, promovendo situações de aprendizagem que respeitem as singularidades infantis e estimulem a autorregulação, a cooperação e a convivência. Estratégias como reforço positivo, escuta ativa, adaptação das atividades e articulação com a família contribuem para reduzir conflitos e ampliar o vínculo da criança com o ambiente escolar.

A problemática norteadora do estudo foi: Como a escola pode favorecer o atendimento pedagógico e inclusivo de alunos com Transtorno Opositor Desafiador na Educação Infantil? O objetivo geral do estudo foi: analisar os desafios e as possibilidades de atendimento pedagógico e inclusivo de alunos com Transtorno Opositor Desafiador na Educação Infantil. Os objetivos específicos foram: contextualizar a Educação Infantil como etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança; compreender as principais características do Transtorno Opositor Desafiador e suas implicações no contexto escolar; discutir práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam o atendimento, a aprendizagem e a socialização de alunos com Transtorno Opositor Desafiador na Educação Infantil.

A metodologia escolhida para a condução do estudo foi a revisão bibliográfica, com busca de materiais científicos publicados entre 2017 e 2026, em língua portuguesa, na versão completa e gratuita, pesquisando nas bases eletrônicas de dados do Google Acadêmico e Scielo.

A escolha da temática justifica-se pela necessidade de ampliar a compreensão sobre o atendimento escolar de crianças com TOD na Educação Infantil, etapa essencial para o desenvolvimento integral. Socialmente, o estudo contribui para combater interpretações reducionistas que associam esses comportamentos apenas à indisciplina, favorecendo práticas mais acolhedoras, inclusivas e humanizadas.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO BASE PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A Educação Infantil (E.I) configura-se como uma etapa marcada por múltiplos elementos que contribuem para o desenvolvimento integral da criança, articulando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e relacionais. Nesse processo, as brincadeiras, as experiências orientadas, a intencionalidade pedagógica e a organização curricular assumem papel central na construção das aprendizagens. Além disso, a qualidade dessa etapa depende da formação dos profissionais, da adequação dos espaços, da disponibilidade de recursos pedagógicos e da parceria entre família e escola. Neste cenário, a Educação Infantil deve ser compreendida como um campo formativo amplo, que exige planejamento, acompanhamento e políticas públicas capazes de garantir ambientes seguros, estimulantes e inclusivos (Vieira; Moreira; Lima, 2023).

Com base na Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil insere-se no campo dos direitos sociais, sendo compreendida como parte do dever do Estado com a educação e da garantia de acesso à formação desde os primeiros anos de vida. Ao estabelecer a educação como direito de todos e responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade, a Constituição reconhece sua importância para o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a promoção da igualdade de oportunidades. Nesse contexto, o atendimento em creches e pré-escolas passa a representar não apenas uma ação assistencial, mas um direito educacional fundamental (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), versa que a Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, destinada ao atendimento de crianças em creches e pré-escolas. Sua finalidade consiste em promover o desenvolvimento integral da criança, contemplando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em articulação com a ação da família e da comunidade, caracterizando essa etapa não como uma concepção meramente assistencialista, mas assumindo caráter educativo e formativo. Portanto, a LDB reforça a importância da Educação Infantil como direito da criança e como base para os processos posteriores de aprendizagem e socialização (Brasil, 1996).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), postula que a educação infantil deve ser organizada de modo a favorecer o desenvolvimento integral da criança, articulando cuidado, educação, brincadeira e interação social. O documento orienta que as práticas pedagógicas considerem a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, respeitando suas experiências, ritmos, linguagens e formas de expressão. Nessa perspectiva, a Educação Infantil deve proporcionar situações significativas de aprendizagem, capazes de estimular a autonomia, a identidade, a convivência e a exploração do mundo. Assim, o RCNEI contribui para compreender essa etapa como um espaço formativo essencial ao desenvolvimento infantil (Brasil, 1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), descrevem que essa etapa deve ser compreendida como um espaço educativo voltado à formação integral da criança, considerando-a sujeito histórico, social e de direitos. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas devem

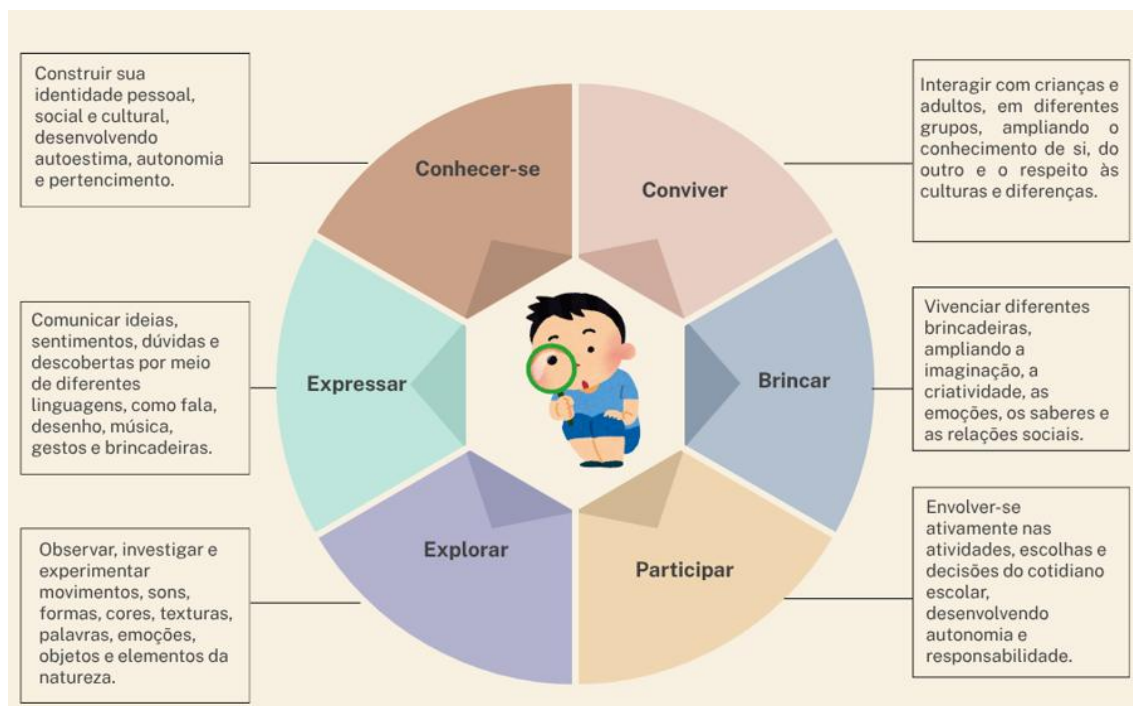
articular cuidado e educação, respeitando as singularidades infantis e valorizando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes do currículo. A Educação Infantil, portanto, não se limita à preparação para o Ensino Fundamental, mas constitui um campo próprio de experiências, aprendizagens e desenvolvimento. A DCNEI reforça a importância de ambientes educativos acolhedores, democráticos e intencionalmente organizados (Brasil,2009).

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se como um dos principais documentos norteadores da Educação Básica brasileira, articulando-se a marcos legais anteriormente consolidados, como a Constituição Federal de 1988, a LDB (1996), RCNEI (1998) e as DCNEI (2009), vindo a BNCC a organizar as aprendizagens a partir dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiência, contribuindo para uma proposta educativa intencional, integrada e voltada ao desenvolvimento integral, como veremos em maior detalhamento nos próximos parágrafos (Brasil,2018).

À luz da BNCC, a Educação Infantil é compreendida como a primeira etapa da Educação Básica e deve assegurar condições para que as crianças aprendam e se desenvolvam por meio de experiências significativas. O documento destaca as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, reconhecendo a criança como sujeito ativo, histórico e de direitos. Nessa perspectiva, a organização do trabalho educativo deve garantir os direitos previstos no documento normativo para esta etapa educacional (Brasil,2018).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento orientam a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil, assegurando que a criança vivencie experiências significativas em seu cotidiano escolar. Esses direitos (imagem 01), reconhecem a criança como sujeito ativo, capaz de interagir, construir sentidos, manifestar ideias e desenvolver sua identidade nas relações com o outro e com o ambiente. Portanto, os direitos de aprendizagem não devem ser tratados de maneira isolada, mas integrados às interações, brincadeiras e campos de experiência, para que contribuam para o desenvolvimento de uma prática educativa intencional, acolhedora e comprometida com o desenvolvimento integral da criança (Brasil,2018).

Imagem 01 – Direitos de aprendizagem na Educação Infantil à luz da BNCC



Fonte: Elaborado pela autora (2026) adaptado de Brasil (2018)

Os campos de experiência constituem a forma de organização curricular da Educação Infantil na BNCC (imagem 02), articulando os saberes das crianças às experiências concretas vivenciadas em seu cotidiano. Esses campos não se estruturam como disciplinas, mas como dimensões integradas do desenvolvimento infantil, contemplando relações sociais, corpo, linguagem, expressões artísticas, escuta, imaginação, espaço, tempo, quantidades e transformações, orientando práticas pedagógicas mais amplas, interativas e contextualizadas (Brasil, 2018).

Imagem 02 – Campos de experiência na Educação Infantil à luz da BNCC



Fonte: Elaborado pela autora (2026) adaptado de Brasil (2018)

Ainda na organização da etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento traçados na BNCC, orientam as experiências que devem ser garantidas às crianças em diferentes faixas etárias: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Esses objetivos não devem ser compreendidos como metas rígidas ou conteúdos fragmentados, mas como referências para planejar situações educativas que favoreçam interações, brincadeiras, autonomia, comunicação, exploração e convivência. Dessa forma, eles auxiliam o professor a organizar intencionalmente o cotidiano escolar, acompanhando os avanços das crianças e respeitando seus tempos, modos de aprender e processos de desenvolvimento (Brasil, 2018).

Indo nesta direção, segundo o estudo de Santos *et al* (2025), a BNCC assume papel central na organização da Educação Infantil ao orientar práticas pedagógicas fundamentadas nos direitos de aprendizagem, nos campos de experiência, nas interações e nas brincadeiras. Nessa perspectiva, o desenvolvimento integral da criança não se restringe à aquisição de conhecimentos, mas envolve dimensões afetivas, sociais, cognitivas, culturais e identitárias, constituídas nas experiências vividas no cotidiano escolar. O estudo destaca que a criança deve ser compreendida como sujeito histórico, social e participante ativo de seu processo formativo. Nesta seara, a BNCC contribui para uma concepção de Educação Infantil que valoriza o currículo como experiência concreta, relacional e intencional, voltada à formação plena da criança.

Corroboram com esta discussão, Silva *et al* (2021), ao discorrer que a BNCC constitui um documento norteador relevante para a Educação Infantil, pois organiza princípios, direitos e objetivos que orientam o planejamento pedagógico e a mediação docente nessa etapa. Fundamentada em marcos legais como a Constituição Federal, a LDB e o Plano Nacional de Educação, a Base reforça a educação como direito e valoriza uma formação humana integral, pautada na igualdade, diversidade e equidade. Na Educação Infantil, seus aspectos norteadores se expressam nos seis direitos de aprendizagem, nos cinco campos de experiência e nos objetivos organizados por faixas etárias. Desse modo, a BNCC contribui para que as práticas educativas respeitem as fases do desenvolvimento infantil e promovam aprendizagens significativas desde a primeira infância.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO OPOSITOR DESAFIADOR E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Os transtornos relacionados ao comportamento no contexto escolar exigem uma compreensão cuidadosa, pois determinadas manifestações persistentes podem ultrapassar episódios pontuais de indisciplina ou rebeldia. Crianças que apresentam agressividade, resistência às regras, desobediência frequente e dificuldades de convivência tendem a ser estigmatizadas como “alunos-problema”, o que pode agravar sua exclusão e comprometer seu processo de aprendizagem. Diante essa realidade, a escola precisa evitar práticas meramente punitivas e buscar observação sistemática, diálogo com a família e encaminhamento adequado quando necessário. Portanto, compreender o transtorno de forma ampliada permite reconhecer suas implicações pedagógicas, sociais e emocionais, favorecendo intervenções mais responsáveis e inclusivas (Silva,2017).

O Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD) deve ser compreendido no contexto do desenvolvimento infantil, considerando que a criança constrói suas relações sociais, afetivas e comportamentais a partir das interações que estabelece com a família, a escola e a comunidade. Quando esse processo apresenta dificuldades persistentes, podem surgir manifestações que comprometem a convivência, a aprendizagem e a adaptação ao ambiente escolar. Nesse sentido, o TOD caracteriza-se por comportamentos de oposição, resistência, contestação e dificuldade em lidar com limites e orientações. Tais manifestações afetam não apenas a criança, mas também suas relações com pais, professores e colegas, exigindo intervenções educativas e acompanhamento adequado (Silva; Herculian,2020).

Medeiro; Ferreira (2025) caracterizam-no como um padrão recorrente de comportamentos negativistas, desafiadores, desobedientes e hostis, especialmente diante de figuras de autoridade. No contexto escolar, suas manifestações podem envolver dificuldade em aceitar regras, baixa tolerância à frustração, conflitos com professores e colegas, resistência às atividades propostas e prejuízos na socialização. Essas características interferem diretamente no processo de ensino, pois comprometem a concentração, a participação, o rendimento escolar e a organização da rotina pedagógica. Diante disso, torna-se fundamental que escola e família atuem de forma articulada, favorecendo encaminhamentos

adequados, estratégias educativas consistentes e práticas que auxiliem a autorregulação e a aprendizagem do aluno.

Viana *et al* (2025) relatam em seu estudo que o TOD se caracteriza por um padrão persistente de comportamentos de oposição, desobediência, contestação e resistência ao cumprimento de regras e orientações. No contexto escolar, essas manifestações podem comprometer as interações sociais, a participação nas atividades e a relação do aluno com professores e colegas. Quando associado a outros transtornos, como o TDAH, os desafios educacionais tendem a se intensificar, exigindo maior atenção da escola. Nesse sentido, o atendimento ao aluno com TOD demanda uma atuação multidisciplinar e articulada, capaz de favorecer sua integração, aprendizagem e convivência no ambiente educativo.

Na infância, o TOD deve ser compreendido para além de comportamentos passageiros de rebeldia, pois envolve um padrão persistente de desobediência, desafio, hostilidade e dificuldade em aceitar regras e limites. Suas manifestações podem variar entre agressividade, confronto, apatia, omissão e resistência às orientações de adultos, afetando as relações familiares, escolares e sociais da criança. Esse quadro pode comprometer o ajustamento emocional, a convivência com pares e professores, bem como o desempenho acadêmico. Dessa forma, o atendimento à criança com TOD exige cuidado no diagnóstico, participação da família, apoio escolar e acompanhamento multiprofissional, evitando estigmas e práticas meramente punitivas (Silva, 2017).

A família exerce papel fundamental no desenvolvimento, no diagnóstico e no tratamento da criança com TOD, especialmente na Educação Infantil, fase em que as relações afetivas, os limites e os valores sociais estão em processo de constituição. O ambiente familiar pode contribuir tanto para o acolhimento e a regulação dos comportamentos quanto para a intensificação de condutas opositoras, quando marcado por conflitos, ausência de rotina ou práticas educativas inconsistentes. Nesse sentido, abordar essa dimensão é essencial, pois muitas manifestações do TOD podem ser confundidas com comportamentos esperados da infância, retardando a busca por avaliação especializada, e, portanto, a articulação entre família, escola e profissionais de apoio torna-se indispensável para favorecer intervenções precoces, vínculos mais saudáveis e melhores condições de desenvolvimento e aprendizagem (Medeiro; Ferreira, 2025).

Para Viana *et al* (2025), no contexto escolar, o aluno com TOD pode apresentar dificuldades de concentração, impulsividade, oposição às regras, desobediência e conflitos recorrentes com colegas e adultos. Essas manifestações interferem diretamente em sua participação nas atividades, na construção de vínculos sociais e no processo de aprendizagem, podendo gerar isolamento, marginalização e prejuízos ao desenvolvimento escolar. Quando associado a outros transtornos, como o TDAH, os comportamentos desafiadores podem se intensificar, tornando mais complexa sua adaptação ao cotidiano da escola. Dessa forma, o TOD produz efeitos que ultrapassam o comportamento individual, impactando a socialização, o rendimento acadêmico e a integração do aluno ao ambiente educativo.

Para Silva; Herculian, (2020), no ambiente escolar, o aluno com TOD pode apresentar comportamentos marcados por resistência às regras, oposição às orientações, conflitos com colegas e figuras de autoridade, além de atitudes impulsivas ou agressivas. Essas manifestações tendem a

interferir na convivência coletiva, dificultando a construção de vínculos, a participação nas atividades e a permanência em situações que exigem organização, escuta e cooperação. Como a escola é um espaço de socialização e aprendizagem, tais comportamentos podem comprometer não apenas o desempenho individual do aluno, mas também sua relação com o grupo. Desse modo, compreender os efeitos do TOD no cotidiano escolar é essencial para analisar suas implicações na formação social, emocional e acadêmica da criança.

Entretanto é importante destacar que para que essas estratégias possam ser colocadas em práticas, se faz necessário ofertar uma formação docente alinhadas as demandas da educação especial inclusiva. Nesse sentido para Viana *et al* (2025), os desafios na formação docente para atender alunos com TOD, evidenciam a necessidade de uma preparação mais específica para lidar com transtornos comportamentais no contexto escolar. Embora a formação inicial tenha avançado em relação à inclusão, ainda há lacunas quanto ao manejo de comportamentos desafiadores, à gestão emocional e à aplicação de práticas pedagógicas adaptadas. Essa fragilidade pode gerar insegurança, frustração e dificuldades na condução da sala de aula, comprometendo o processo educativo. Nesse cenário, a formação continuada, articulada à prática e ao apoio institucional, torna-se essencial para que os professores desenvolvam estratégias mais eficazes, inclusivas e fundamentadas.

Portanto, compreende-se que os reflexos do TOD na vida escolar do aluno manifestam-se por meio de dificuldades de autorregulação, resistência ao cumprimento de regras, conflitos interpessoais e baixa cooperação nas atividades escolares. Esses comportamentos podem comprometer sua participação, seu desempenho acadêmico e a construção de vínculos positivos com professores e colegas. Quando ocorrem com frequência e intensidade, tais manifestações impactam o ambiente educacional, interferindo na organização da rotina, na dinâmica da turma e no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Diante desse cenário, o TOD produz efeitos que ultrapassam o comportamento individual, exigindo atenção às dimensões sociais, emocionais e acadêmicas envolvidas no processo educativo (Utzig *et al*, 2022).

Outra faceta indissociável desta temática são as políticas públicas. Nesse tocante, Viana *et al* (2025), discorrem que as políticas educacionais voltadas à inclusão escolar representam avanços importantes na garantia do direito à educação, porém ainda enfrentam desafios quando se trata do atendimento a alunos com TOD. Embora as normativas reconheçam a necessidade de acesso, permanência e participação de todos os estudantes, sua efetivação depende de recursos, formação docente, apoio especializado e adaptação das práticas escolares. No caso do TOD, a ausência de acompanhamento adequado pode resultar em atendimentos superficiais, pouco sensíveis às necessidades comportamentais do aluno.

Portanto, a partir do cenário que a literatura revela, a inclusão efetiva exige a articulação entre políticas públicas, escola, família e profissionais de apoio, transformando diretrizes legais em ações concretas no cotidiano educacional.

A educação inclusiva pressupõe que a escola organize práticas pedagógicas capazes de atender às necessidades específicas dos alunos, garantindo não apenas o acesso, mas também a participação efetiva no processo de aprendizagem. No caso de alunos com TOD, essa perspectiva exige metodologias adaptadas, mediação de conflitos, ensino colaborativo e propostas que favoreçam o engajamento, a autonomia e a convivência. Estratégias como metodologias ativas e atividades vinculadas aos interesses dos estudantes podem contribuir para reduzir comportamentos de oposição e ampliar sua participação escolar. Nesse contexto, a articulação entre escola e família fortalece a rede de apoio necessária para promover inclusão, desenvolvimento socioemocional e aprendizagem significativa. (Viana *et al*,2025).

Segundo o estudo de Silva; Herculian (2020), as práticas escolares inclusivas voltadas ao aluno com TOD devem considerar a necessidade de organização, previsibilidade e mediação constante no cotidiano escolar. Nesse sentido, estratégias como estabelecimento de regras claras, construção de combinados, reforço positivo, adaptação das atividades, escuta ativa e acompanhamento individualizado podem favorecer a participação e a autorregulação do aluno. A articulação entre professores, equipe pedagógica, família e profissionais especializados também se mostra essencial para alinhar condutas e evitar respostas meramente punitivas. Dessa forma, a escola contribui para a inclusão quando promove um ambiente estruturado, acolhedor e capaz de favorecer a aprendizagem, a convivência e o desenvolvimento socioemocional da criança.

Dessa forma, Silva (2017) traz em seu estudo que o atendimento escolar ao aluno com TOD, exige a compreensão de que os desafios comportamentais, emocionais e relacionais interferem diretamente na aprendizagem, na convivência e na participação nas atividades escolares. Nesse contexto, as práticas pedagógicas não devem se restringir à contenção do comportamento, mas envolver estratégias planejadas, inclusivas e articuladas entre sala de aula, equipe escolar, família e profissionais especializados. A previsibilidade da rotina, a clareza das regras, o reforço positivo, a comunicação objetiva e a adaptação das atividades constituem recursos importantes para favorecer a autorregulação e o vínculo escolar. Diante este cenário, o trabalho com o aluno com TOD demanda ações coletivas (quadro 1) que reconheçam suas especificidades e promovam sua permanência, aprendizagem e socialização no ambiente educativo.

Quadro 1 - Desafios e estratégias inclusivas para alunos com TOD no contexto escolar

Desafios no atendimento ao aluno com TOD	Conceito	Práticas pedagógicas inclusivas	Conceito
Comportamento opositor	Refere-se à resistência frequente às regras, orientações e solicitações dos adultos no ambiente escolar.	Regras claras e visíveis	Estabelecer combinados objetivos, simples e acessíveis, para

			orientar a convivência e reduzir conflitos.
Dificuldade de autorregulação	Envolve baixa tolerância à frustração, impulsividade e dificuldade em controlar emoções e reações.	Rotina previsível	Organizar o tempo, o espaço e as atividades de modo estruturado, diminuindo ansiedade e instabilidade.
Conflitos com colegas e adultos	Manifesta-se por discussões, provocações, agressividade verbal ou resistência à interação social.	Mediação de conflitos	Intervir de forma calma e orientadora, favorecendo diálogo, respeito e resolução pacífica de situações.
Baixa adesão às atividades	Ocorre quando o aluno se recusa a realizar tarefas, perde o interesse ou se opõe às propostas escolares.	Adaptação das tarefas	Dividir atividades complexas em etapas menores, com comandos curtos e adequados ao nível do aluno.
Estigmatização do aluno	Acontece quando a criança é vista apenas como “problema”, o que compromete sua autoestima e pertencimento.	Reforço positivo	Valorizar avanços, comportamentos adequados e pequenas conquistas, evitando foco exclusivo nas dificuldades.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) adaptado de Silva (2017)

Em seu estudo Medeiro e Ferreira (2025) trazem estratégias essenciais (quadro 2), para o atendimento de alunos com TOD, que envolvem ações articuladas entre escola, família e equipe multidisciplinar, considerando que o transtorno afeta o comportamento, a convivência, a aprendizagem e a autorregulação da criança. O atendimento ao aluno com TOD requer planejamento, conhecimento sobre o transtorno e intervenções consistentes que contribuam para sua inclusão, aprendizagem e bem-estar.

Quadro 2 - Estratégias essenciais para o atendimento de alunos com TOD

ESTRATÉGIA	CONCEITO
Observação sistemática	Consiste em acompanhar o comportamento do aluno de forma contínua, identificando sinais, dificuldades, avanços e situações que desencadeiam conflitos.

Encaminhamento especializado	Refere-se à orientação da família para buscar avaliação com profissionais da saúde e da educação, possibilitando diagnóstico e acompanhamento adequados.
Parceria com a família	Envolve a comunicação frequente entre escola e responsáveis, garantindo continuidade das estratégias nos diferentes ambientes de convivência da criança.
Atuação multidisciplinar	Corresponde ao trabalho conjunto entre professores, equipe pedagógica, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e outros profissionais de apoio.
Ambiente estruturado	Consiste na organização da sala de aula com rotina, previsibilidade, regras claras e espaços adequados, reduzindo ansiedade e desorganização comportamental.
Regras claras e visíveis	Refere-se à apresentação objetiva dos combinados e limites, de modo que o aluno compreenda o que se espera dele em cada situação.
Orientações curtas e objetivas	Consiste em oferecer comandos simples, diretos e compreensíveis, facilitando a execução das atividades e evitando excesso de informações.
Divisão das tarefas	Envolve separar atividades complexas em etapas menores, respeitando o ritmo do aluno e favorecendo sua participação progressiva.
Reforço positivo	Refere-se à valorização de comportamentos adequados, esforços e conquistas, estimulando sua repetição e fortalecendo a autoestima da criança.
Metas individuais	Consiste em estabelecer objetivos específicos para o aluno, considerando suas necessidades, possibilidades e avanços no processo escolar.
Adaptação metodológica	Envolve modificar estratégias, recursos e formas de avaliação para tornar a aprendizagem mais acessível e significativa.
Redução de estímulos distratores	Refere-se à organização do espaço para evitar excesso de ruídos, objetos ou situações que possam prejudicar a atenção e o comportamento do aluno.
Mediação afetiva	Consiste em estabelecer uma relação respeitosa, calma e acolhedora, favorecendo confiança, vínculo e segurança emocional.
Alternância de atividades	Envolve variar métodos de ensino, intercalando momentos expositivos, atividades práticas e recursos lúdicos para evitar monotonia e desmotivação.
Uso de recursos multimídia	Refere-se ao emprego de tecnologias, imagens, vídeos e materiais interativos para ampliar o interesse e a participação do aluno.
Rotina escolar previsível	Consiste em organizar horários, atividades e transições de forma antecipada, ajudando o aluno a compreender a sequência do dia.

Comunicação positiva	Envolve informar à família não apenas dificuldades, mas também avanços e comportamentos adequados, fortalecendo a corresponsabilidade no acompanhamento.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) adaptado de Medeiro e Ferreira (2025)

Diante do cenário apresentado na literatura, as práticas escolares inclusivas para alunos com TOD na Educação Infantil devem ser compreendidas como ações planejadas, acolhedoras e articuladas, capazes de favorecer a participação, a aprendizagem e a socialização da criança no ambiente escolar. Nessa etapa, tais práticas precisam considerar as especificidades do desenvolvimento infantil, a necessidade de rotinas previsíveis, regras claras, mediação afetiva, reforço positivo e adaptação das atividades.

Além disso, o atendimento inclusivo exige a atuação conjunta entre professor, equipe pedagógica, família e profissionais especializados, evitando práticas punitivas ou excludentes. Dessa forma, a inclusão do aluno com TOD pressupõe um trabalho escolar intencional, sensível e contínuo, voltado à autorregulação, ao fortalecimento dos vínculos e ao desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo permitiram compreender que o atendimento ao aluno com Transtorno Opositor Desafiador na Educação Infantil exige uma leitura ampliada sobre a criança, o desenvolvimento infantil e as condições escolares necessárias para sua inclusão. A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, apresenta papel fundamental na constituição das dimensões cognitivas, afetivas, sociais e emocionais da criança, sendo um espaço privilegiado para a construção de vínculos, autonomia, socialização e convivência coletiva. Nesse cenário, torna-se indispensável que a escola reconheça as especificidades dessa etapa e organize práticas capazes de acolher diferentes modos de ser, aprender e interagir.

A análise também evidenciou que o TOD não pode ser reduzido a comportamentos de indisciplina, desobediência ou falta de limites, pois suas manifestações envolvem dificuldades persistentes de autorregulação, resistência às regras, oposição às orientações, conflitos interpessoais e baixa tolerância à frustração. No contexto escolar, esses comportamentos podem comprometer a participação nas atividades, o desempenho acadêmico, a construção de vínculos com professores e colegas e a dinâmica da turma.

Quanto ao problema de pesquisa, verificou-se que a escola pode favorecer o atendimento pedagógico e inclusivo de alunos com TOD na Educação Infantil por meio de ações articuladas, intencionais e contínuas. Entre essas ações, destacam-se a organização de rotinas previsíveis, o estabelecimento de regras claras, a mediação afetiva, o reforço positivo, a adaptação das atividades, a observação sistemática e a comunicação permanente com a família. Além disso, a atuação conjunta

entre professores, equipe pedagógica, responsáveis e profissionais especializados mostrou-se indispensável para que o atendimento não fique restrito à sala de aula, mas se constitua como uma responsabilidade coletiva da instituição escolar.

Conclui-se, portanto, que as múltiplas facetas do atendimento ao aluno com TOD envolvem dimensões pedagógicas, emocionais, sociais, familiares e institucionais. A inclusão efetiva desse aluno na Educação Infantil depende de uma escola preparada para reconhecer suas necessidades, promover sua participação e construir estratégias que favoreçam a aprendizagem, a socialização e o desenvolvimento integral. Assim, o estudo reforça que o atendimento inclusivo não se limita à permanência da criança no espaço escolar, mas requer práticas educativas humanizadas, formação docente, apoio institucional e compromisso coletivo com uma educação capaz de respeitar as singularidades infantis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 maio. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2026.

- MEDEIRO, Laisse Valério de; FERREIRA, Bruna Milene. DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: um olhar sobre a criança com o Transtorno Opositivo Desafiador. **REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA EM DEBATE**, V1; N.1 (2025). Disponível em: <https://unifan.edu.br/revistas/index.php/RevistaISE/article/view/1172>. Acesso em: 10 maio de 2026.
- SANTOS, Antonio Nacílio Sousa dos *et al.* BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL – O DESENVOLVIMENTO INFANTIL POR MEIO DAS EXPERIÊNCIAS, AÇÕES E INTERAÇÕES NA APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 18599–18632, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-170. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4462>. Acesso em: 20 abr. 2026.
- SILVA, Antônio Veimar da *et al.* Educação Infantil: Ludicidade segundo a BNCC. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 10, n. 12, p. e479101220599, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/20599>. Acesso em: 20 maio de 2026.
- SILVA, Suelen Fernandes da; HERCULIAN, Camila S. C. A. de M. TRANSTORNO OPOSITOR DESAFIADOR (TOD) NO AMBIENTE ESCOLAR. **Trilhas Pedagógicas**, v. 10, n. 13, Ago. 2020, p. 133-148. Edição Especial. Disponível em: https://fatece.edu.br/arquivos/arquivos-revistas/trilhas/volume10_2/Suelen%20Fernandes%20da%20Silva;%20Camila%20S.%20C.%20A.%20de%20M.%20Herculian.pdf. Acesso em: 10 maio de 2026.
- SILVA, Tatiane Cristina Gonçalves da. **TRANSTORNO OPOSITOR DESAFIADOR - COMO ENFRENTAR O TOD NA ESCOLA**. 2017. 48 f. Monografia (Especialização em Educação Especial e Inclusiva) - Universidade Candido Mendes. Disponível em: <https://www.obbiotec.com.br/wp-content/uploads/2022/04/OBJ-monografia-Transtorno-Opositor-Desafiador.pdf>. Acesso em: 10 maio de 2026.
- UTZIG, Silvia Mossi; CASTRO, Carine Jardim de; DIAS, Mara Aparecida de Miranda Batista; BALK, Rodrigo de Souza. ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS PARA PROMOVER A INTERAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO OPOSITOR DESAFIADOR (TOD) NO ÂMBITO ESCOLAR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 1, p. 250–263, 2022. DOI: 10.5216/ia.v47i1.71370. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71370>. Acesso em: 20 maio. 2026.
- VIANNA, Pedro Henrique Farias *et al.* EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ALUNOS COM TRANSTORNO OPOSITIVO-DESAFIADOR (TOD): CAMINHOS E PRÁTICAS. In: A PEDAGOGIA DO SUCESSO: REVISÕES, REFLEXÕES E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EXITOSAS NA EDUCAÇÃO-VOLUME 2. Editora Científica Digital, 2025. p. 73-85. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/241118274.pdf>. Acesso em: 10 maio de 2026.

VIEIRA, Gabriele Aparecida Barbosa; MOREIRA, Cristina Alves; LIMA, Brenda Caroline Rezende. Educação infantil. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, v. 15, n. 3, 2023. Disponível em: <http://revista.sear.com.br/rei/article/view/515/416>. Acesso em: 15 abr. 2026.

DIREITO DA EDUCAÇÃO

LAW OF EDUCATION



TATIANA OLIVEIRA DA SILVA

Professora na rede pública de São Paulo.

RESUMO

O direito à educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento social, político e econômico de uma sociedade democrática. No Brasil, esse direito é assegurado pela Constituição Federal de 1988 e por diversas legislações complementares que estabelecem princípios, diretrizes e garantias voltadas à promoção de uma educação de qualidade para todos. O Direito da Educação constitui um campo jurídico responsável por analisar e regulamentar as normas que organizam o sistema educacional, bem como os direitos e deveres do Estado, das instituições de ensino, dos profissionais da educação e dos estudantes. Nesse contexto, compreender os fundamentos jurídicos da educação torna-se essencial para garantir a efetivação das políticas públicas educacionais e assegurar o acesso universal ao ensino. A educação é reconhecida como um direito social indispensável para a construção da cidadania e para o desenvolvimento integral do indivíduo. Por meio dela, os cidadãos adquirem conhecimentos, valores e competências que possibilitam sua participação ativa na sociedade. No entanto, apesar dos avanços legislativos, ainda existem diversos desafios relacionados à efetivação do direito à educação no Brasil, como desigualdades no acesso ao ensino, falta de investimentos adequados e problemas estruturais no sistema educacional. Nesse cenário, o Direito da Educação desempenha um papel fundamental ao estabelecer normas que orientam a organização do sistema educacional e garantem a proteção dos direitos educacionais. A análise dessas normas permite compreender como as políticas públicas

educacionais são implementadas e quais mecanismos podem ser utilizados para assegurar a efetividade do direito à educação. Dessa forma, o estudo do Direito da Educação contribui para o fortalecimento das instituições democráticas e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Educação. Direito. Cidadania.

ABSTRACT

The right to education is one of the fundamental pillars for the social, political, and economic development of a democratic society. In Brazil, this right is guaranteed by the 1988 Federal Constitution and by various complementary laws that establish principles, guidelines, and guarantees aimed at promoting quality education for all. The Law of Education constitutes a legal field responsible for analyzing and regulating the norms that organize the educational system, as well as the rights and duties of the State, educational institutions, education professionals, and students. In this context, understanding the legal foundations of education becomes essential to guarantee the effectiveness of public educational policies and ensure universal access to education. Education is recognized as an indispensable social right for the construction of citizenship and for the integral development of the individual. Through it, citizens acquire knowledge, values, and skills that enable their active participation in society. However, despite legislative advances, there are still several challenges related to the realization of the right to education in Brazil, such as inequalities in access to education, lack of adequate investment, and structural problems in the educational system. In this scenario, Education Law plays a fundamental role in establishing norms that guide the organization of the educational system and guarantee the protection of educational rights. The analysis of these norms allows us to understand how public educational policies are implemented and what mechanisms can be used to ensure the effectiveness of the right to education. In this way, the study of Education Law contributes to the strengthening of democratic institutions and to the construction of a more just and egalitarian society.

Keywords: Education. Law. Citizenship.

INTRODUÇÃO

A educação é reconhecida internacionalmente como um direito fundamental do ser humano e como um instrumento essencial para o desenvolvimento social, cultural e econômico das nações. Ao longo da história, diversos movimentos sociais e políticos contribuíram para a consolidação da educação como um direito universal, reconhecendo sua importância para a formação cidadã e para a promoção da igualdade de oportunidades. Nesse contexto, surge o Direito da Educação como um campo jurídico responsável por regulamentar as normas que garantem o acesso à educação e orientam a organização dos sistemas educacionais.

No Brasil, o direito à educação encontra-se expressamente garantido na Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. Essa determinação constitucional reforça a importância da educação para o desenvolvimento da sociedade e

para a construção de uma cidadania plena. Além disso, a Constituição define princípios que devem orientar o ensino no país, como a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar e a valorização dos profissionais da educação.

A partir desses princípios constitucionais, diversas legislações foram criadas com o objetivo de regulamentar o sistema educacional brasileiro. Entre elas destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece as normas gerais da educação no país e define as responsabilidades dos diferentes níveis de governo na organização do ensino. Essa legislação representa um marco importante na estruturação do sistema educacional brasileiro, pois estabelece diretrizes que orientam o funcionamento das instituições de ensino e a implementação das políticas educacionais.

O Direito da Educação envolve não apenas a análise das normas que regulam o sistema educacional, mas também a reflexão sobre os mecanismos necessários para garantir a efetivação dessas normas. Isso significa que o estudo desse campo jurídico deve considerar aspectos relacionados à gestão educacional, à formulação de políticas públicas e à proteção dos direitos dos estudantes e profissionais da educação.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre educação e cidadania. A educação desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de participar ativamente da vida política e social. Dessa forma, garantir o acesso à educação significa também promover a inclusão social e fortalecer os princípios democráticos que sustentam a organização da sociedade.

Entretanto, apesar dos avanços legais, o sistema educacional brasileiro ainda enfrenta desafios significativos. Problemas como desigualdade no acesso à educação, falta de infraestrutura adequada nas escolas e deficiências na formação de professores evidenciam a necessidade de políticas públicas mais eficazes e de maior investimento na área educacional.

Nesse sentido, o Direito da Educação desempenha um papel fundamental ao estabelecer mecanismos de controle e fiscalização que buscam assegurar o cumprimento das normas educacionais. A atuação do poder público, do Ministério Público e da sociedade civil organizada torna-se essencial para garantir que o direito à educação seja efetivamente respeitado.

Além disso, o estudo do Direito da Educação contribui para a compreensão das responsabilidades dos diferentes atores envolvidos no processo educativo. O Estado, as instituições de ensino, os professores, os estudantes e as famílias possuem papéis importantes na construção de um sistema educacional capaz de promover o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Diante desse contexto, torna-se fundamental analisar os fundamentos jurídicos que sustentam o direito à educação e compreender como as normas educacionais são aplicadas na prática. A reflexão sobre essas questões permite identificar desafios e propor caminhos para o fortalecimento das políticas educacionais no Brasil.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo discutir a importância do Direito da Educação na garantia do acesso à educação e na promoção de uma sociedade mais justa e democrática.

DESENVOLVIMENTO

O Direito da Educação constitui um campo jurídico que se dedica ao estudo das normas, princípios e políticas públicas que regulam o sistema educacional. Sua importância está diretamente relacionada à necessidade de garantir que o direito à educação seja efetivamente assegurado a todos os cidadãos.

A Constituição Federal de 1988 representa o principal marco jurídico do direito à educação no Brasil. Ela estabelece que a educação é um direito social fundamental e determina que o Estado deve garantir políticas públicas capazes de assegurar o acesso universal ao ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional complementa os dispositivos constitucionais e estabelece normas que orientam a organização da educação básica e superior. Essa legislação define princípios pedagógicos, responsabilidades administrativas e diretrizes curriculares que estruturam o sistema educacional brasileiro.

Outro elemento importante no Direito da Educação refere-se às políticas públicas educacionais. Essas políticas são responsáveis por transformar os princípios legais em ações concretas que garantam a oferta de ensino de qualidade.

Entre essas políticas destacam-se programas voltados para inclusão escolar, ampliação do acesso ao ensino superior e valorização dos profissionais da educação.

Além disso, o Direito da Educação também aborda questões relacionadas à gestão democrática das instituições de ensino. A participação da comunidade escolar na tomada de decisões contribui para fortalecer a transparência e a eficiência na administração educacional.

Outro aspecto relevante refere-se à proteção dos direitos dos estudantes. O sistema jurídico brasileiro prevê mecanismos de proteção contra discriminação, violência e exclusão no ambiente escolar.

A garantia de uma educação inclusiva também constitui um princípio fundamental do Direito da Educação. As políticas educacionais devem assegurar condições adequadas para a inclusão de estudantes com deficiência e de grupos socialmente vulneráveis.

Nesse contexto, o Direito da Educação busca promover a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades existentes no sistema educacional.

O Direito da Educação, enquanto campo jurídico e acadêmico, busca compreender a forma como o ordenamento jurídico organiza e regulamenta as práticas educacionais dentro de uma sociedade. Sua função não se limita apenas à criação de normas legais, mas também à análise crítica das políticas educacionais e da maneira como elas são aplicadas na realidade social. A educação, sendo um direito fundamental garantido constitucionalmente, exige a existência de instrumentos jurídicos que assegurem sua efetivação e garantam que todos os cidadãos tenham acesso a oportunidades educacionais adequadas.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representa um marco fundamental na consolidação do direito à educação. O texto constitucional estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Essa

concepção demonstra que a responsabilidade pela educação não é exclusiva do poder público, mas envolve também a participação da comunidade e das instituições sociais.

A Constituição também estabelece princípios fundamentais que orientam a organização do ensino no país. Entre esses princípios destacam-se a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização dos profissionais da educação e a gestão democrática do ensino público. Esses princípios são essenciais para garantir que o sistema educacional brasileiro funcione de maneira justa e eficiente.

Além da Constituição Federal, outro importante instrumento jurídico relacionado ao Direito da Educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB. Essa legislação estabelece as normas gerais da educação brasileira e define a organização dos diferentes níveis de ensino, incluindo a educação básica e a educação superior. A LDB também estabelece diretrizes relacionadas à formação de professores, à gestão escolar e ao financiamento da educação.

A LDB representa um avanço significativo no processo de organização do sistema educacional brasileiro, pois estabelece parâmetros que orientam as políticas educacionais em todo o país. Por meio dessa legislação, busca-se garantir uma maior articulação entre os diferentes níveis de ensino e promover uma educação que atenda às necessidades sociais e culturais da população.

Outro aspecto relevante do Direito da Educação refere-se ao financiamento das políticas educacionais. Para que o direito à educação seja efetivamente garantido, é necessário que existam recursos financeiros suficientes para manter as escolas, formar professores, desenvolver materiais didáticos e implementar programas educacionais. Nesse sentido, a legislação brasileira estabelece mecanismos de financiamento da educação que envolvem a participação da União, dos estados e dos municípios.

Entre esses mecanismos destaca-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, que tem como objetivo garantir recursos para a manutenção das escolas públicas e para a valorização dos profissionais da educação. Esse fundo representa uma importante estratégia para reduzir desigualdades regionais e assegurar que os municípios tenham condições de oferecer educação de qualidade à população.

A gestão democrática da educação também constitui um princípio fundamental do Direito da Educação. Esse princípio estabelece que a comunidade escolar deve participar das decisões relacionadas à administração das instituições de ensino. A participação de professores, estudantes, pais e gestores na elaboração de projetos pedagógicos e na definição de prioridades educacionais contribui para fortalecer a transparência e a responsabilidade na gestão escolar.

Outro elemento importante na discussão sobre o Direito da Educação refere-se à garantia da educação inclusiva. A legislação brasileira estabelece que todos os estudantes têm direito a receber educação de qualidade, independentemente de suas condições físicas, sociais ou culturais. Nesse sentido, políticas educacionais voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência, populações

indígenas, comunidades quilombolas e outros grupos historicamente excluídos têm sido implementadas com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades.

A educação inclusiva representa um avanço significativo na construção de um sistema educacional mais justo e democrático. Ao reconhecer a diversidade presente na sociedade, a educação inclusiva busca adaptar as práticas pedagógicas e as estruturas escolares para atender às necessidades de todos os estudantes.

Outro tema relevante dentro do Direito da Educação refere-se à proteção dos direitos dos estudantes no ambiente escolar. O sistema jurídico brasileiro estabelece diversas normas que visam garantir a integridade física e psicológica dos alunos, bem como assegurar condições adequadas para o processo de aprendizagem. A existência de mecanismos de proteção contra violência, discriminação e bullying nas escolas é fundamental para garantir um ambiente educacional seguro e acolhedor.

Além disso, o Direito da Educação também se preocupa com a valorização dos profissionais da educação. Professores e demais trabalhadores da educação desempenham um papel essencial na formação das novas gerações e, por isso, devem ter garantidos seus direitos trabalhistas, condições adequadas de trabalho e oportunidades de formação continuada.

A formação adequada dos professores é um fator determinante para a qualidade da educação. Nesse sentido, políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada dos docentes são fundamentais para garantir que eles estejam preparados para enfrentar os desafios presentes no ambiente escolar.

Outro aspecto importante refere-se à avaliação das políticas educacionais. O Direito da Educação também envolve a análise dos instrumentos utilizados para avaliar a qualidade do ensino e monitorar os resultados das políticas públicas. Avaliações educacionais permitem identificar problemas no sistema educacional e orientar a formulação de estratégias para melhorar o desempenho das escolas.

Nesse contexto, o papel do Estado é fundamental para garantir a implementação de políticas educacionais eficazes. A atuação dos órgãos governamentais responsáveis pela educação deve estar baseada em princípios de transparência, eficiência e compromisso com o interesse público.

A participação da sociedade civil também é essencial para fortalecer o Direito da Educação. Organizações não governamentais, movimentos sociais e associações de pais e professores desempenham um papel importante na defesa do direito à educação e na fiscalização das políticas públicas educacionais.

A atuação do Ministério Público e do Poder Judiciário também tem sido fundamental na garantia do direito à educação no Brasil. Em diversas situações, decisões judiciais têm assegurado o acesso de estudantes à educação, obrigando o poder público a cumprir suas responsabilidades constitucionais.

Dessa forma, o Direito da Educação constitui um campo de grande relevância para a construção de políticas públicas que garantam a efetivação do direito à educação. A análise das normas jurídicas e das práticas educacionais permite identificar desafios e propor soluções que contribuam para o aprimoramento do sistema educacional brasileiro.

Portanto, o fortalecimento do Direito da Educação depende não apenas da existência de leis adequadas, mas também do compromisso das instituições públicas e da sociedade com a promoção de uma educação de qualidade para todos. O investimento em educação representa um dos caminhos mais importantes para o desenvolvimento social e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Além dos aspectos legais e institucionais que compõem o Direito da Educação, é importante destacar que a efetivação desse direito depende também da conscientização da sociedade sobre sua importância. A educação não deve ser vista apenas como um serviço oferecido pelo Estado, mas como um direito fundamental que precisa ser constantemente defendido e fortalecido por toda a sociedade. Quando a população compreende a relevância da educação para o desenvolvimento social, torna-se mais ativa na cobrança de políticas públicas eficientes e na participação em debates relacionados à melhoria do sistema educacional.

Outro fator importante refere-se à necessidade de constante atualização das normas educacionais, considerando as mudanças sociais, tecnológicas e culturais que ocorrem ao longo do tempo. O avanço das tecnologias digitais, por exemplo, tem provocado transformações significativas nas formas de ensinar e aprender, exigindo que as legislações educacionais acompanhem essas mudanças. Dessa forma, o Direito da Educação precisa estar em permanente diálogo com as novas demandas da sociedade, buscando garantir que a legislação continue adequada às necessidades educacionais contemporâneas.

Nesse contexto, o fortalecimento das políticas públicas educacionais e a aplicação efetiva das normas jurídicas tornam-se elementos fundamentais para garantir o direito à educação. Somente por meio de ações integradas entre o Estado, as instituições de ensino e a sociedade será possível construir um sistema educacional capaz de oferecer oportunidades igualitárias de aprendizagem e promover o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Direito da Educação evidencia sua importância para a consolidação de uma sociedade democrática e para a garantia dos direitos fundamentais dos cidadãos. A educação representa um instrumento essencial para a formação de indivíduos conscientes e para o desenvolvimento social e econômico do país.

A Constituição Federal e as demais legislações educacionais estabelecem princípios e diretrizes que buscam assegurar o acesso universal à educação e promover a igualdade de oportunidades. Entretanto, a efetivação desses princípios depende da implementação de políticas públicas eficazes e do comprometimento das instituições responsáveis pela gestão educacional.

Nesse sentido, o fortalecimento do Direito da Educação torna-se fundamental para garantir que as normas educacionais sejam efetivamente aplicadas. A atuação do poder público, aliada à participação

da sociedade civil, pode contribuir para superar os desafios existentes e promover melhorias no sistema educacional brasileiro.

Portanto, o estudo do Direito da Educação revela-se essencial para compreender os mecanismos jurídicos que sustentam o sistema educacional e para promover reflexões sobre caminhos que possam garantir uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional no Brasil**. Brasília: Plano, 2003.

A ESCUTA DO ALUNO NA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA

LISTENING TO THE STUDENT FROM A PSYCHOANALYTIC PERSPECTIVE



TELMA YOCHICO IDE COVRE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles (1991); Pós Graduação em Arte, Educação e Terapia pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação – FATECE (2017). Professora de Educação Infantil no CEI Vila Constança na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da escuta do aluno na perspectiva da Psicanálise, compreendendo-a como uma prática fundamental para a construção de uma educação mais humanizada e sensível às subjetividades. Parte-se da ideia de que o processo educativo não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve dimensões inconscientes e afetivas que influenciam diretamente a relação do estudante com o saber. A partir das contribuições de Sigmund Freud (1996) e Jacques Lacan (1998), discute-se como o sujeito é constituído por processos inconscientes e pela linguagem, sendo a escuta um meio essencial para reconhecer essas expressões no ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que evidencia a escuta como prática ética e pedagógica, capaz de fortalecer vínculos, favorecer a inclusão e contribuir para o desenvolvimento integral do aluno. Conclui-se que escutar o aluno é reconhecer sua singularidade e sua condição de sujeito de desejo no processo educativo.

Palavras-chave: Escuta; Psicanálise; Educação; Subjetividade; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of listening to the student from a psychoanalytic perspective, understanding it as a fundamental practice for building a more humanized education that is sensitive to subjectivities. It starts from the idea that the educational process is not limited to the transmission of

content, but involves unconscious and affective dimensions that directly influence the student's relationship with knowledge. Based on the contributions of Sigmund Freud (1996) and Jacques Lacan (1998), it discusses how the subject is constituted by unconscious processes and language, with listening being an essential means to recognize these expressions in the school environment. This is a bibliographic research that highlights listening as an ethical and pedagogical practice, capable of strengthening bonds, promoting inclusion, and contributing to the student's integral development. It concludes that listening to the student is recognizing their singularity and their condition as a subject of desire in the educational process.

Keywords: Listening; Psychoanalysis; Education; Subjectivity; Learning.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta inúmeros desafios que vão além da transmissão de conteúdos, exigindo uma atenção cada vez maior às dimensões subjetivas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a escuta do aluno emerge como um elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais humanas, inclusivas e significativas. No entanto, em muitos espaços escolares, observa-se ainda a predominância de modelos tradicionais de ensino que silenciam o aluno, priorizando a fala do professor e a reprodução de conhecimentos em detrimento da expressão individual.

A partir desse cenário, torna-se relevante refletir sobre a importância da escuta no ambiente educacional, especialmente sob a perspectiva da Psicanálise, que compreende o sujeito como constituído pela linguagem e atravessado pelo inconsciente. Diferentemente de uma escuta comum, voltada apenas para a compreensão imediata da fala, a escuta psicanalítica busca captar aquilo que está além do dito, considerando silêncios, hesitações, emoções e manifestações subjetivas que revelam aspectos profundos da constituição do sujeito.

As contribuições de Sigmund Freud evidenciam que o sujeito não é plenamente consciente de seus próprios desejos, sendo influenciado por conteúdos inconscientes que se manifestam de diferentes formas, inclusive no contexto escolar. Já Jacques Lacan reforça a centralidade da linguagem na constituição do sujeito, destacando que é por meio da fala e da escuta que o indivíduo se insere no campo simbólico. Dessa forma, a escola pode ser compreendida como um espaço privilegiado para a escuta, onde o aluno não apenas aprende conteúdos, mas também se constitui como sujeito.

Nesse sentido, escutar o aluno implica reconhecê-lo como sujeito de desejo, capaz de produzir sentidos e expressar suas singularidades. Trata-se de um posicionamento ético por parte do professor, que deve ir além da função de transmissor de conhecimento para assumir o papel de mediador atento

às manifestações subjetivas dos estudantes. A escuta, portanto, contribui para o fortalecimento do vínculo pedagógico, favorecendo um ambiente mais acolhedor e propício à aprendizagem.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a importância da escuta do aluno na perspectiva psicanalítica, discutindo suas contribuições para a prática educativa e os desafios de sua implementação no contexto escolar. Para tanto, utiliza-se a pesquisa bibliográfica como metodologia, com base em autores da psicanálise e da educação. Espera-se, assim, contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas que valorizem a subjetividade dos alunos e promovam uma educação mais sensível às dimensões humanas do processo educativo.

FUNDAMENTOS DA PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

A compreensão da educação sob a perspectiva da Psicanálise implica reconhecer que o processo educativo não se limita à transmissão de conteúdos formais, mas envolve dimensões subjetivas profundas que atravessam tanto o aluno quanto o professor. Nesse sentido, a psicanálise oferece importantes contribuições ao considerar o sujeito como constituído pelo inconsciente, pelos desejos e pela linguagem, elementos que influenciam diretamente o modo como se aprende e se ensina.

De acordo com Sigmund Freud, o comportamento humano é fortemente determinado por processos inconscientes, que escapam ao controle racional do indivíduo. Essa concepção rompe com a ideia de um sujeito plenamente consciente e racional, mostrando que dificuldades de aprendizagem, resistências e até mesmo desinteresse escolar podem estar relacionados a conflitos psíquicos não elaborados. Nesse contexto, a educação passa a ser compreendida também como um espaço onde tais conflitos podem se manifestar.

Nesse sentido, Freud (1917, p. 135) afirma: “O eu não é senhor em sua própria casa.”

Essa afirmação evidencia que o sujeito não possui domínio total sobre si mesmo, sendo atravessado por desejos e conteúdos inconscientes. No ambiente escolar, isso se reflete em comportamentos que muitas vezes são interpretados apenas como indisciplina ou desinteresse, mas que, sob um olhar psicanalítico, podem revelar questões mais profundas relacionadas à subjetividade do aluno.

Complementando essa perspectiva, Jacques Lacan enfatiza o papel da linguagem na constituição do sujeito. Para o autor, o inconsciente é estruturado como uma linguagem, o que significa que o sujeito se constrói a partir das relações simbólicas estabelecidas com o outro. Assim, a escola se configura como um espaço privilegiado para esse processo, uma vez que é por meio das interações, discursos e práticas pedagógicas que o aluno se insere no campo social e simbólico.

De forma indireta, pode-se compreender que, para Lacan (1998), a aprendizagem não ocorre de maneira puramente objetiva, pois está atravessada pelo desejo e pela relação com o outro. Isso implica reconhecer que o aluno não aprende apenas pelo conteúdo apresentado, mas também pela forma como esse conteúdo é mediado e pelo vínculo estabelecido com o professor.

Dessa forma, a articulação entre psicanálise e educação permite ampliar o olhar sobre o processo educativo, considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os afetivos e inconscientes. Essa abordagem contribui para uma prática pedagógica mais sensível às singularidades dos alunos, reconhecendo-os como sujeitos em processo de constituição e não apenas como receptores de conhecimento.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E O PAPEL DA LINGUAGEM

A constituição do sujeito é um dos conceitos centrais da Psicanálise e possui implicações diretas no campo educacional. Sob essa perspectiva, o indivíduo não nasce pronto, mas se constrói ao longo de sua inserção nas relações sociais, simbólicas e linguísticas. Assim, o aluno deve ser compreendido como um sujeito em constante processo de formação, cuja identidade é atravessada por experiências, desejos e interações com o outro.

De acordo com Sigmund Freud, a constituição psíquica do sujeito está relacionada às experiências vividas na infância, especialmente no contexto familiar, onde se estruturam os primeiros vínculos afetivos. Esses vínculos influenciam diretamente a forma como o indivíduo se posiciona diante do conhecimento e das relações escolares. Dessa maneira, dificuldades de aprendizagem podem estar associadas não apenas a fatores cognitivos, mas também a aspectos emocionais e inconscientes.

Nessa perspectiva, a linguagem ocupa um papel fundamental na constituição do sujeito. Para Jacques Lacan, o sujeito é estruturado pela linguagem, sendo inserido no campo simbólico a partir das relações que estabelece com o outro. Isso significa que é por meio da fala, da escuta e das interações discursivas que o aluno se reconhece como sujeito e constrói sua identidade.

Como afirma Lacan (1998, p. 498): “O inconsciente é estruturado como uma linguagem.”

Essa afirmação reforça a ideia de que o sujeito não se expressa apenas de forma consciente, mas também por meio de manifestações simbólicas que revelam aspectos inconscientes. No contexto escolar, isso pode ser observado nas falas, nos silêncios, nos comportamentos e até nas dificuldades apresentadas pelos alunos, que funcionam como formas de expressão de sua subjetividade.

Dessa forma, a escola não é apenas um espaço de transmissão de saberes, mas também um ambiente simbólico onde o sujeito se constitui. O aluno, ao interagir com professores e colegas, constrói

significados, elabora experiências e desenvolve sua própria forma de se posicionar no mundo. Nesse sentido, reconhecer o papel da linguagem e da subjetividade no processo educativo é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e inclusivas.

Assim, compreender o aluno como sujeito de desejo implica considerar que sua relação com o saber não é neutra, mas atravessada por interesses, afetos e significações. Essa compreensão amplia o papel do educador, que passa a atuar não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador no processo de constituição subjetiva do aluno.

A ESCUTA NA PERSPECTIVA ANALÍTICA

A escuta, no campo da Psicanálise, assume um significado que ultrapassa o simples ato de ouvir. Enquanto ouvir está relacionado à captação sonora, a escuta psicanalítica implica atenção aos sentidos ocultos da fala, aos silêncios, às repetições e às manifestações do inconsciente. Trata-se de uma escuta que busca compreender o sujeito em sua singularidade, reconhecendo que nem tudo o que é dito se apresenta de forma explícita.

Segundo Sigmund Freud, a escuta é um elemento fundamental no processo analítico, pois permite acessar conteúdos inconscientes por meio da fala do sujeito. Ao propor a técnica da associação livre, Freud evidencia que, ao falar livremente, o indivíduo revela aspectos de sua vida psíquica que não seriam acessíveis pela via da consciência. Assim, a escuta se torna um instrumento essencial para a compreensão do sujeito.

Nesse sentido, Freud (1912, p. 115) orienta: “O analista deve escutar e não se preocupar em lembrar.”

Essa afirmação indica que a escuta psicanalítica exige uma postura de atenção flutuante, na qual o ouvinte não se prende a elementos isolados do discurso, mas se mantém aberto à totalidade da fala do sujeito. No contexto educacional, essa perspectiva convida o professor a desenvolver uma escuta mais sensível, capaz de perceber, para além das palavras, as necessidades e os conflitos dos alunos.

Complementando essa abordagem, Jacques Lacan enfatiza que a escuta está diretamente relacionada à linguagem e ao desejo. Para o autor, escutar é interpretar os significantes presentes no discurso, compreendendo que o sujeito se constitui na relação com o outro. Dessa forma, a escuta não é passiva, mas um ato que implica envolvimento e responsabilidade por parte de quem escuta.

De forma indireta, pode-se afirmar que, para Lacan (1998), a escuta possibilita ao sujeito se reconhecer em sua própria fala, favorecendo a elaboração de seus conflitos e a construção de novos sentidos. No ambiente escolar, isso significa oferecer ao aluno um espaço onde ele possa se expressar e ser reconhecido, não apenas como aprendiz, mas como sujeito de desejo.

Além disso, a escuta psicanalítica valoriza o silêncio como parte do processo comunicativo. Muitas vezes, aquilo que não é dito carrega significados importantes, que precisam ser considerados pelo educador. O silêncio do aluno pode indicar insegurança, resistência, sofrimento ou até mesmo uma forma de comunicação que exige sensibilidade para ser compreendida.

Dessa forma, a escuta na perspectiva psicanalítica se configura como uma prática ética, que reconhece o outro em sua singularidade e respeita seus tempos e modos de expressão. Ao ser incorporada no contexto educacional, ela contribui para a construção de relações mais empáticas e para o desenvolvimento de um ambiente escolar mais acolhedor e significativo.

A ESCUTA DO ALUNO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A incorporação da escuta na prática pedagógica representa um deslocamento importante no modo como o processo educativo é concebido. À luz da Psicanálise, o professor deixa de ocupar apenas o lugar de transmissor de conteúdos e passa a assumir uma posição de escuta, reconhecendo o aluno como sujeito de desejo e participante ativo na construção do conhecimento. Essa mudança implica uma postura mais sensível às manifestações subjetivas presentes no cotidiano escolar.

De acordo com Sigmund Freud, as relações humanas são atravessadas por processos inconscientes, que influenciam diretamente os vínculos estabelecidos entre os sujeitos. No contexto educacional, isso se evidencia na relação professor-aluno, marcada por fenômenos como a transferência, em que sentimentos, expectativas e experiências anteriores são projetados sobre o outro. Assim, a escuta do professor torna-se fundamental para compreender essas dinâmicas e evitar interpretações superficiais dos comportamentos dos alunos.

Nesse sentido, Kupfer (2001, p. 45) destaca: “Educar é, antes de tudo, sustentar um lugar onde o sujeito possa emergir.”

Essa afirmação reforça a importância de o professor criar um espaço em que o aluno se sinta autorizado a falar, expressar suas dúvidas, angústias e pensamentos. A escuta, portanto, não se limita ao conteúdo pedagógico, mas se estende à dimensão subjetiva, favorecendo a construção de um vínculo mais significativo entre professor e aluno.

Sob a perspectiva de Jacques Lacan, a relação educativa é mediada pela linguagem e pelo desejo. De forma indireta, pode-se compreender que o desejo do professor de ensinar pode despertar, ou não, o desejo do aluno de aprender. Nesse contexto, a escuta desempenha um papel essencial, pois permite ao educador identificar os interesses e as necessidades dos alunos, ajustando suas práticas de maneira mais significativa.

Na prática pedagógica, a escuta pode se manifestar por meio de atitudes como a valorização da fala do aluno, o respeito aos diferentes tempos de aprendizagem, a atenção aos comportamentos e a

abertura ao diálogo. Além disso, é importante que o professor evite julgamentos imediatos, buscando compreender o contexto e as motivações por trás das ações dos estudantes.

Entretanto, desenvolver essa escuta no ambiente escolar não é uma tarefa simples. Exige formação, disponibilidade emocional e uma postura ética diante do outro. Muitas vezes, o ritmo acelerado das instituições de ensino e as exigências curriculares dificultam a criação de espaços de escuta efetiva. Ainda assim, investir nessa prática pode transformar significativamente a experiência educativa, tornando-a mais humana, inclusiva e sensível às singularidades dos alunos.

Dessa forma, a escuta do aluno na prática pedagógica contribui não apenas para a aprendizagem de conteúdos, mas também para a formação integral do sujeito, promovendo autonomia, confiança e participação ativa no processo educativo.

DESAFIOS DA ESCUTA NO CONTEXTO ESCOLAR

Apesar de sua relevância, a escuta do aluno ainda enfrenta diversos desafios no contexto educacional contemporâneo. A estrutura tradicional de ensino, marcada pela centralidade do professor e pela valorização da transmissão de conteúdos, muitas vezes limita a possibilidade de expressão dos alunos, dificultando a construção de um espaço de escuta efetiva. Sob a perspectiva da Psicanálise, essa limitação pode resultar no silenciamento da subjetividade do estudante, comprometendo tanto seu desenvolvimento psíquico quanto seu processo de aprendizagem.

De acordo com Sigmund Freud, os sintomas são formas de expressão do inconsciente, manifestando conflitos que não conseguem ser elaborados de maneira consciente. No ambiente escolar, comportamentos como indisciplina, desinteresse ou dificuldades de aprendizagem podem ser compreendidos como manifestações simbólicas desses conflitos. No entanto, muitas instituições ainda interpretam tais atitudes apenas como problemas disciplinares, desconsiderando sua dimensão subjetiva.

Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 67) afirma: “A escola tende a ver o aluno pelo que lhe falta, e não pelo que ele é.”

Essa perspectiva evidencia uma visão reducionista do aluno, que ignora sua história, seus afetos e suas experiências. Ao focar apenas nas dificuldades ou no desempenho acadêmico, a escola acaba reforçando práticas que desvalorizam a escuta e a singularidade dos sujeitos.

Outro desafio importante diz respeito à crescente medicalização da educação, fenômeno que busca explicar dificuldades escolares a partir de diagnósticos clínicos, muitas vezes desconsiderando fatores sociais, emocionais e pedagógicos. Sob uma leitura psicanalítica, essa tendência pode ser vista como uma tentativa de silenciar o sujeito, transformando suas manifestações em sintomas a serem corrigidos, e não compreendidos.

Além disso, a falta de formação específica dos professores para lidar com a dimensão subjetiva dos alunos também se apresenta como um obstáculo. A escuta psicanalítica exige uma postura diferenciada, que envolve sensibilidade, abertura ao diálogo e disposição para lidar com o inesperado. No entanto, a formação docente, em muitos casos, ainda privilegia aspectos técnicos e metodológicos, deixando em segundo plano a dimensão relacional do ensino.

As condições de trabalho nas escolas também impactam diretamente a possibilidade de escuta. Turmas numerosas, carga horária excessiva e pressões por resultados dificultam a criação de espaços de diálogo e atenção individualizada. Nesse contexto, o professor pode se ver impossibilitado de escutar seus alunos de maneira mais profunda, mesmo reconhecendo a importância dessa prática.

Dessa forma, os desafios da escuta no contexto escolar revelam a necessidade de repensar não apenas as práticas pedagógicas, mas também a estrutura e a cultura das instituições de ensino. Promover uma educação que valorize a escuta implica reconhecer o aluno como sujeito de direitos, capaz de se expressar e participar ativamente de sua formação, o que exige mudanças significativas no modo de conceber o processo educativo.

CONTRIBUIÇÕES DA ESCUTA PSICANALÍTICA PARA EDUCAÇÃO

A incorporação da escuta na perspectiva da Psicanálise no contexto educacional traz contribuições significativas para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadas e sensíveis às singularidades dos alunos. Ao reconhecer o estudante como sujeito de desejo, a escuta psicanalítica possibilita um deslocamento do foco exclusivo no conteúdo para uma abordagem que considera também os aspectos emocionais, afetivos e inconscientes envolvidos no processo de aprendizagem.

Segundo Sigmund Freud, a fala é um dos principais meios de acesso ao inconsciente, o que torna a escuta um instrumento essencial na compreensão do sujeito. No ambiente escolar, essa perspectiva permite que o professor vá além das aparências, buscando compreender as motivações e os significados por trás das atitudes e dificuldades dos alunos. Dessa forma, a escuta contribui para a identificação de conflitos que podem interferir no desempenho escolar, favorecendo intervenções mais adequadas e sensíveis.

Nesse sentido, Kupfer (2001, p. 52) ressalta: “Quando a escola escuta, ela deixa de ser apenas um lugar de ensino para se tornar um espaço de acolhimento do sujeito.”

Essa afirmação evidencia que a escuta transforma o ambiente escolar, tornando-o mais aberto ao diálogo e à expressão das subjetividades. Ao se sentir escutado, o aluno tende a desenvolver maior confiança, participação e interesse pelas atividades propostas, o que impacta positivamente seu processo de aprendizagem.

A partir das contribuições de Jacques Lacan, pode-se compreender, de forma indireta, que a escuta também favorece a inserção do aluno no campo simbólico, uma vez que é por meio da linguagem que o sujeito se constitui. Nesse sentido, oferecer espaço para a fala e valorizar as expressões dos alunos contribui para a construção de sua identidade e para o desenvolvimento de sua autonomia.

Além disso, a escuta psicanalítica promove a inclusão, ao reconhecer e respeitar as diferenças individuais. Cada aluno possui uma história, um ritmo e uma forma própria de aprender, e a escuta permite que essas particularidades sejam consideradas no processo educativo. Isso contribui para a redução de práticas excludentes e para a construção de uma educação mais equitativa.

Outro aspecto relevante é a prevenção de conflitos e do sofrimento psíquico. Ao escutar o aluno, o professor pode identificar sinais de angústia, ansiedade ou dificuldades emocionais, possibilitando intervenções precoces e o encaminhamento adequado quando necessário. Assim, a escola passa a desempenhar também um papel importante na promoção da saúde mental dos estudantes.

Dessa forma, a escuta psicanalítica contribui para uma educação que valoriza o sujeito em sua totalidade, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional e social. Trata-se de uma prática que fortalece os vínculos, amplia as possibilidades de aprendizagem e transforma a escola em um espaço mais acolhedor, significativo e comprometido com a formação integral do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou a relevância da escuta do aluno a partir da perspectiva da Psicanálise, destacando-a como um elemento fundamental para a compreensão do sujeito no contexto educacional. Diferentemente de uma escuta meramente funcional ou voltada apenas para a resolução de problemas disciplinares, a escuta psicanalítica se apresenta como uma prática ética que reconhece o aluno em sua singularidade, considerando suas manifestações subjetivas, afetivas e inconscientes.

As contribuições de Sigmund Freud permitiram compreender que o sujeito é atravessado por processos inconscientes que influenciam diretamente seu comportamento e sua relação com o saber. Nesse sentido, dificuldades de aprendizagem, desinteresse ou comportamentos considerados inadequados podem ser compreendidos como expressões simbólicas de conflitos internos, que exigem uma escuta mais atenta e sensível por parte da escola.

De maneira complementar, as reflexões de Jacques Lacan reforçam a importância da linguagem na constituição do sujeito, evidenciando que é por meio da fala e da escuta que o aluno se insere no

campo simbólico e constrói sua identidade. Assim, a escola se configura como um espaço privilegiado de constituição subjetiva, no qual o reconhecimento da palavra do aluno desempenha papel central.

Ao longo do estudo, também foi possível identificar que a escuta no ambiente escolar enfrenta desafios significativos, como a estrutura tradicional de ensino, a falta de formação docente voltada para a dimensão subjetiva, a medicalização da educação e as condições de trabalho dos professores. Esses fatores dificultam a implementação de práticas de escuta mais profundas e consistentes, ainda que sua importância seja amplamente reconhecida.

Apesar dessas limitações, as contribuições da escuta psicanalítica para a educação são expressivas, uma vez que promovem relações mais humanizadas, fortalecem os vínculos entre professor e aluno, favorecem a inclusão e contribuem para o desenvolvimento integral do sujeito. Nesse sentido, escutar o aluno ultrapassa o âmbito pedagógico, configurando-se como um posicionamento ético diante do outro.

Conclui-se, portanto, que a escuta do aluno deve ser compreendida como um elemento central no processo educativo, capaz de transformar a prática pedagógica e promover uma educação mais sensível às subjetividades. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas contribuam para o aprofundamento do debate sobre a relação entre psicanálise e educação, bem como para a construção de práticas escolares mais acolhedoras, reflexivas e comprometidas com a formação humana.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. **Conferências introdutórias à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2001.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: LINGUAGEM, IDENTIDADE E FORMAÇÃO CRÍTICA



ANTI-RACIST PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE LITERACY PROCESS: LANGUAGE, IDENTITY, AND CRITICAL THINKING

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 – FACONNET (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

As práticas pedagógicas no processo de alfabetização desempenham papel central na formação das crianças, não apenas no desenvolvimento da linguagem escrita, mas também na constituição de identidades e na reprodução ou enfrentamento de desigualdades sociais. O presente artigo tem como objetivo analisar a alfabetização a partir de uma perspectiva antirracista, considerando como as práticas escolares podem contribuir para a construção de identidades positivas e para o combate ao racismo estrutural. Parte-se do pressuposto de que a alfabetização não é um processo neutro, mas atravessado por relações de poder, cultura e linguagem. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Freire, Soares, Gomes, Munanga e Tfouni, articulando contribuições da educação, da linguística e da sociologia. A análise evidencia que práticas tradicionais de alfabetização, quando descontextualizadas, podem reforçar invisibilizações e desigualdades, especialmente em relação às crianças negras. Defende-se a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade linguística e cultural, promovam representatividade e possibilitem o desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo. Conclui-se que a alfabetização, quando orientada por princípios antirracistas, constitui ferramenta fundamental para a formação de sujeitos críticos e para a construção de uma educação mais equitativa.

Palavras-chave: Alfabetização; Educação antirracista; Linguagem; Identidade; Prática pedagógica.

ABSTRACT

Pedagogical practices in the literacy process play a central role in children's education, not only in the development of written language, but also in the formation of identities and in the reproduction or confrontation of social inequalities. This article aims to analyze literacy from an anti-racist perspective, considering how school practices can contribute to the construction of positive identities and to the fight against structural racism. It is based on the assumption that literacy is not a neutral process, but one traversed by relations of power, culture, and language. Methodologically, this is a bibliographic research, based on authors such as Freire, Soares, Gomes, Munanga, and Tfouni, articulating contributions from education, linguistics, and sociology. The analysis shows that traditional literacy practices, when decontextualized, can reinforce invisibilities and inequalities, especially in relation to Black children. The construction of pedagogical practices that value linguistic and cultural diversity, promote representativeness, and enable the development of a critical reading of the world is advocated. It is concluded that literacy, when guided by anti-racist principles, constitutes a fundamental tool for the formation of critical subjects and for the construction of a more equitable education.

Keywords: Literacy; Anti-racist education; Language; Identity; Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização ocupa lugar central na educação básica, sendo frequentemente compreendido como etapa fundamental para o desenvolvimento das competências linguísticas das crianças. No entanto, essa compreensão, quando restrita à dimensão técnica da aquisição do sistema de escrita, revela-se insuficiente para abarcar a complexidade do fenômeno. A alfabetização não é um processo neutro, mas uma prática social e cultural atravessada por relações de poder, valores e disputas simbólicas que influenciam a forma como os sujeitos se apropriam da linguagem e constroem sentidos sobre o mundo.

Nesse sentido, a contribuição de Magda Soares é fundamental ao diferenciar alfabetização e letramento, destacando que aprender a ler e escrever implica não apenas dominar o código escrito, mas também participar das práticas sociais que envolvem a linguagem (SOARES, 2004). O letramento, nesse contexto, amplia a compreensão da alfabetização ao situá-la no campo das práticas culturais, evidenciando que a linguagem é instrumento de inserção social e de construção de significados.

A perspectiva de Paulo Freire aprofunda essa análise ao afirmar que a leitura da palavra está indissociavelmente ligada à leitura do mundo (FREIRE, 1989). Para Freire, o processo de alfabetização deve possibilitar ao sujeito compreender a realidade em que está inserido, desenvolvendo uma postura crítica diante das condições sociais. Essa abordagem rompe com modelos tradicionais de ensino, que tratam a linguagem como instrumento neutro, desconsiderando sua dimensão política.

No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais e raciais, a alfabetização assume papel estratégico na reprodução ou no enfrentamento dessas desigualdades. A linguagem,

enquanto prática social, carrega marcas culturais que refletem hierarquias e exclusões presentes na sociedade. Nesse sentido, práticas pedagógicas que desconsideram a diversidade linguística e cultural dos estudantes podem contribuir para a invisibilização de determinados grupos, especialmente crianças negras, cujas experiências e referências frequentemente não são contempladas no ambiente escolar.

A ausência de representatividade nos materiais didáticos e nas práticas de alfabetização constitui um dos principais desafios nesse campo. Textos, imagens e exemplos utilizados no processo de ensino tendem a privilegiar referências eurocêntricas, reforçando padrões culturais hegemônicos e excluindo outras formas de expressão. Essa ausência impacta diretamente a construção da identidade das crianças, que podem não se reconhecer nos conteúdos trabalhados, comprometendo seu engajamento e sua relação com a aprendizagem.

A análise de Nilma Lino Gomes contribui para compreender como a invisibilização cultural influencia a construção da identidade, especialmente entre crianças negras (GOMES, 2017). Quando a escola não valoriza a diversidade, reforça a ideia de que determinados grupos possuem menor relevância social, o que pode gerar sentimentos de inferioridade e afastamento em relação ao processo educativo.

Além disso, a contribuição de Kabengele Munanga evidencia que o racismo no Brasil opera de forma estrutural, manifestando-se em diferentes esferas da vida social, incluindo a educação (MUNANGA, 2005). No processo de alfabetização, esse racismo pode se expressar por meio da escolha de conteúdos, da forma como a linguagem é abordada e das expectativas em relação aos estudantes, reforçando desigualdades.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre linguagem e poder. A contribuição de Leda Verdiani Tfouni permite compreender que a linguagem não é apenas instrumento de comunicação, mas também meio de construção de identidades e de organização das relações sociais (TFOUNI, 1995). Nesse sentido, o processo de alfabetização envolve a apropriação de formas de linguagem que são socialmente valorizadas, o que pode gerar tensões entre diferentes repertórios linguísticos.

A valorização de uma norma padrão, frequentemente descontextualizada da realidade dos estudantes, pode contribuir para a deslegitimação de outras formas de expressão, reforçando a ideia de que determinadas variedades linguísticas são inferiores. Essa perspectiva impacta especialmente crianças provenientes de contextos populares, cujas formas de linguagem são frequentemente desvalorizadas no ambiente escolar.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a alfabetização deve ser compreendida como prática social e política, que exige uma abordagem crítica e contextualizada. A construção de práticas pedagógicas antirracistas no processo de alfabetização implica reconhecer a diversidade linguística e cultural, valorizar diferentes formas de expressão e promover a construção de identidades positivas.

No entanto, a implementação dessas práticas enfrenta desafios significativos, como a falta de formação docente específica, a escassez de materiais adequados e a persistência de concepções tradicionais de ensino. A ideia de alfabetização como processo técnico ainda predomina em muitos contextos, o que dificulta a incorporação de uma perspectiva crítica.

Dessa forma, a discussão sobre práticas pedagógicas antirracistas na alfabetização exige a articulação entre teoria e prática, possibilitando a construção de estratégias que respondam às demandas contemporâneas da educação. A escola, ao assumir uma postura ativa nesse processo, pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos.

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar o processo de alfabetização a partir de uma perspectiva antirracista, problematizando suas práticas e apontando caminhos para a construção de uma educação mais equitativa. Busca-se compreender como a linguagem pode ser utilizada como instrumento de inclusão e de valorização da diversidade, contribuindo para a formação integral das crianças.

ALFABETIZAÇÃO, LINGUAGEM E PODER: UMA LEITURA CRÍTICA DO PROCESSO EDUCATIVO

A análise do processo de alfabetização a partir de uma perspectiva crítica exige compreender a linguagem não apenas como instrumento técnico de comunicação, mas como prática social atravessada por relações de poder, cultura e ideologia. Nesse sentido, alfabetizar não significa apenas ensinar a decodificar signos gráficos, mas introduzir o sujeito em um universo simbólico que organiza e hierarquiza formas de expressão, modos de pensar e posições sociais. A escola, ao mediar esse processo, assume papel central na reprodução ou na transformação dessas relações.

A contribuição de Paulo Freire é fundamental para essa compreensão ao afirmar que a alfabetização deve ser entendida como prática de liberdade, na qual o sujeito não apenas aprende a ler palavras, mas a ler criticamente a realidade (FREIRE, 1989). Para Freire, a linguagem não é neutra, sendo sempre expressão de uma visão de mundo. Assim, o processo de alfabetização deve possibilitar ao estudante compreender as condições sociais em que vive, desenvolvendo uma postura crítica diante das desigualdades.

Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais de ensino, que tratam a linguagem como código descontextualizado, desvinculado das experiências dos sujeitos. Ao ignorar a dimensão social da linguagem, tais práticas contribuem para a reprodução de desigualdades, na medida em que privilegiam determinados repertórios linguísticos em detrimento de outros. A alfabetização, nesse modelo, torna-se instrumento de exclusão, ao exigir que os estudantes se adequem a padrões que não dialogam com sua realidade.

A análise de Leda Verdiani Tfouni aprofunda essa discussão ao destacar que o letramento deve ser compreendido como prática social que envolve diferentes formas de uso da linguagem (TFOUNI, 1995). Para a autora, a alfabetização não pode ser dissociada das condições sociais em que ocorre, sendo necessário considerar as relações de poder que atravessam o uso da linguagem. Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental na legitimação de determinadas formas de expressão, ao mesmo tempo em que deslegitima outras.

A valorização de uma norma padrão, frequentemente apresentada como única forma legítima de linguagem, constitui exemplo dessa dinâmica. Embora a norma padrão tenha importância no contexto

social, sua imposição como único modelo válido pode gerar processos de exclusão, especialmente entre estudantes provenientes de contextos populares. Esses estudantes, ao não reconhecerem sua forma de falar como legítima, podem desenvolver sentimentos de inadequação e rejeição em relação à aprendizagem.

Esse fenômeno pode ser compreendido como forma de racismo linguístico, na medida em que determinadas variedades da língua são associadas a grupos sociais específicos, frequentemente marginalizados. A desvalorização dessas formas de expressão contribui para a reprodução de estigmas e para a construção de hierarquias sociais. Nesse contexto, a alfabetização, ao privilegiar determinados repertórios, pode reforçar desigualdades raciais e sociais.

A contribuição de Kabengele Munanga permite compreender como o racismo estrutural se manifesta em diferentes esferas da vida social, incluindo a linguagem (MUNANGA, 2005). No ambiente escolar, esse racismo pode se expressar na forma como os estudantes são avaliados, na escolha dos conteúdos e nas expectativas em relação ao desempenho. A linguagem, nesse sentido, torna-se espaço de disputa simbólica, no qual se definem posições de poder.

Além disso, a análise da linguagem como prática social implica reconhecer que ela está relacionada à construção da identidade. As formas de expressão utilizadas pelos sujeitos refletem suas experiências, seus contextos e suas referências culturais. Ao desvalorizar essas formas, a escola contribui para a negação da identidade dos estudantes, o que impacta diretamente seu engajamento no processo educativo.

A perspectiva de Nilma Lino Gomes reforça essa compreensão ao destacar que a valorização da diversidade cultural constitui elemento central para a construção de identidades positivas (GOMES, 2017). No processo de alfabetização, isso implica reconhecer e incorporar diferentes formas de linguagem, promovendo um ambiente no qual os estudantes se sintam representados e valorizados.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre linguagem e acesso ao conhecimento. A alfabetização, ao possibilitar o domínio da linguagem escrita, amplia as possibilidades de participação social dos indivíduos. No entanto, quando esse processo é conduzido de forma excludente, pode reforçar desigualdades, limitando o acesso de determinados grupos ao conhecimento. A democratização da linguagem, portanto, constitui elemento fundamental para a construção de uma educação mais equitativa.

A escola, nesse contexto, deve assumir uma postura crítica em relação às práticas de alfabetização, questionando modelos que reforçam desigualdades e buscando alternativas que promovam inclusão. Isso implica reconhecer a diversidade linguística como valor, incorporar diferentes repertórios culturais e desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes.

Diante desse conjunto de elementos, torna-se evidente que a alfabetização deve ser compreendida como prática social e política, que envolve a disputa de sentidos e a construção de identidades. A linguagem, ao mesmo tempo em que possibilita a comunicação, também organiza relações de poder, o que exige uma abordagem crítica por parte da escola.

Assim, pensar a alfabetização a partir de uma perspectiva antirracista implica reconhecer a linguagem como espaço de inclusão e de transformação social. A construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a reflexão crítica constitui condição fundamental para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade.

RACISMO E INVISIBILIZAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: MATERIAIS, PRÁTICAS E CURRÍCULO

A análise do processo de alfabetização sob uma perspectiva antirracista exige examinar não apenas as metodologias de ensino, mas também os materiais didáticos, as práticas pedagógicas e o currículo tanto em sua dimensão formal quanto no chamado currículo oculto. Esses elementos, frequentemente tratados como neutros, operam na produção de significados e na legitimação de determinadas representações sociais, podendo contribuir para a invisibilização de grupos racializados e para a reprodução de desigualdades.

No que se refere aos materiais didáticos, observa-se historicamente a predominância de referências eurocêntricas, com baixa representatividade de personagens negros e indígenas em posições de protagonismo. Em cartilhas, livros de leitura inicial e recursos visuais utilizados na alfabetização, é comum a presença de famílias brancas, profissões valorizadas associadas a sujeitos brancos e estéticas padronizadas que não contemplam a diversidade da população brasileira. Essa ausência não é apenas quantitativa, mas qualitativa: quando presentes, personagens negros podem aparecer de forma estereotipada, vinculados a papéis subalternizados ou a contextos folclorizados.

A crítica a esse padrão pode ser sustentada pelas contribuições de Kabengele Munanga, que evidência como o racismo se estrutura por meio de representações que inferiorizam ou invisibilizam determinados grupos (MUNANGA, 2005). No ambiente escolar, tais representações atuam de forma silenciosa, influenciando a construção de significados pelas crianças. A ausência de identificação com os personagens e contextos apresentados nos materiais pode gerar distanciamento em relação à aprendizagem, além de impactar a construção da identidade, especialmente entre crianças negras.

Essa problemática é reforçada pelas análises de Nilma Lino Gomes, que destaca a importância da representatividade na construção de identidades positivas (GOMES, 2017). Para a autora, a invisibilização de referências negras no currículo escolar contribui para a naturalização de hierarquias raciais, na medida em que reforça a ideia de que determinados grupos possuem maior valor social. No processo de alfabetização, essa dinâmica é particularmente significativa, pois se trata de um momento inicial de contato sistemático com a cultura escrita e com os discursos que circulam socialmente.

Além dos materiais didáticos, as práticas pedagógicas também desempenham papel relevante na reprodução ou no enfrentamento do racismo. Atividades que utilizam exemplos descontextualizados, que ignoram a diversidade cultural dos estudantes ou que reforçam estereótipos contribuem para a manutenção de desigualdades. A seleção de textos, a escolha de temas e a forma como a linguagem é trabalhada refletem concepções de mundo que podem incluir ou excluir determinados sujeitos.

Nesse sentido, a noção de currículo oculto torna-se fundamental para compreender como valores e ideologias são transmitidos de forma implícita no ambiente escolar. O currículo oculto refere-se ao conjunto de práticas, normas e expectativas que, embora não explicitadas nos documentos oficiais, orientam o funcionamento da escola e influenciam a formação dos estudantes. Conforme analisa Michael Apple, o currículo não é neutro, sendo resultado de disputas de poder que definem quais conhecimentos são valorizados e quais são marginalizados (APPLE, 2006).

No processo de alfabetização, o currículo oculto pode se manifestar na valorização de determinados modos de falar, na correção de expressões consideradas “erradas” sem problematização de sua origem social, ou na expectativa de que todos os estudantes se adaptem a um modelo linguístico único. Essas práticas, embora frequentemente justificadas como necessárias para o aprendizado da norma padrão, podem desconsiderar a diversidade linguística e cultural dos alunos, contribuindo para sua exclusão simbólica.

A relação entre linguagem e poder, discutida por Paulo Freire, reforça a necessidade de problematizar essas práticas. Para Freire (1989), a linguagem é instrumento de construção da realidade, e sua apropriação crítica é fundamental para a formação de sujeitos autônomos. No contexto da alfabetização, isso implica reconhecer que ensinar a ler e escrever envolve também discutir os sentidos atribuídos às palavras, os contextos em que são utilizadas e as relações de poder que as atravessam.

Outro aspecto relevante refere-se à forma como a avaliação é conduzida no processo de alfabetização. Critérios rígidos, baseados exclusivamente na norma padrão, podem penalizar estudantes que utilizam variedades linguísticas diferentes, reforçando desigualdades. A avaliação, nesse sentido, deve ser repensada de forma a considerar o processo de aprendizagem, as trajetórias dos estudantes e a diversidade de repertórios linguísticos.

A invisibilização também se manifesta na ausência de conteúdos que abordem a história e a cultura afro-brasileira no processo de alfabetização. Apesar das determinações legais que orientam a inclusão dessas temáticas, sua presença na prática escolar ainda é limitada, especialmente nos anos iniciais. Quando abordadas, essas questões tendem a ser tratadas de forma pontual, sem integração com o currículo, o que reduz seu potencial transformador.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a construção de práticas pedagógicas antirracistas na alfabetização exige uma revisão crítica dos materiais, das metodologias e das concepções de ensino. Não se trata apenas de incluir novos conteúdos, mas de transformar a forma como o conhecimento é selecionado, organizado e transmitido.

A escola, ao reconhecer o papel do currículo na produção de desigualdades, pode atuar de forma mais consciente, promovendo práticas que valorizem a diversidade e que contribuam para a construção de uma educação mais equitativa. Isso implica selecionar materiais que representem diferentes grupos, problematizar estereótipos, valorizar a diversidade linguística e promover a participação dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

Assim, enfrentar o racismo no processo de alfabetização exige uma abordagem que considere a complexidade das relações entre linguagem, poder e cultura. A transformação dessas práticas constitui

passo fundamental para a construção de uma escola mais inclusiva, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade presente na sociedade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA ALFABETIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES

A construção de práticas pedagógicas antirracistas no processo de alfabetização exige mais do que a crítica às abordagens tradicionais; demanda a proposição de estratégias concretas, sistemáticas e coerentes com uma concepção de linguagem como prática social e com o compromisso ético-político de enfrentamento do racismo. Nesse sentido, o desafio central consiste em articular teoria e prática, transformando princípios em ações pedagógicas que impactem efetivamente o cotidiano escolar e a experiência das crianças.

Um primeiro eixo estruturante refere-se à seleção e ao uso de textos significativos, que dialoguem com a realidade sociocultural dos estudantes e que promovam a valorização da diversidade racial. A escolha de obras literárias infantis que apresentem personagens negros em posições de protagonismo, com histórias que não se limitem à denúncia do racismo, mas que afirmem identidades positivas, constitui estratégia fundamental. A literatura, nesse contexto, não deve ser utilizada apenas como recurso didático, mas como meio de ampliação do repertório cultural e de construção de sentidos.

A mediação da leitura desempenha papel central nesse processo. Professores devem promover momentos de leitura compartilhada que possibilitem às crianças interpretar, questionar e relacionar os textos com suas experiências. A intervenção docente, ao problematizar estereótipos e valorizar diferentes perspectivas, contribui para a construção de uma leitura crítica do mundo, conforme proposto por Paulo Freire (FREIRE, 1989). Nesse sentido, alfabetizar implica não apenas ensinar a ler palavras, mas formar leitores capazes de compreender as relações sociais que atravessam os textos.

Outro eixo relevante refere-se à valorização da diversidade linguística no processo de alfabetização. Reconhecer que os estudantes chegam à escola com repertórios linguísticos diversos implica adotar práticas que respeitem essas formas de expressão, evitando a deslegitimação de suas experiências. A norma padrão deve ser ensinada como uma variedade linguística entre outras, necessária em determinados contextos, mas não superior às demais. Essa abordagem contribui para a construção de uma relação mais positiva com a linguagem, especialmente entre estudantes que, historicamente, têm suas formas de fala desvalorizadas.

A contribuição de Magda Soares reforça a necessidade de integrar alfabetização e letramento, considerando as práticas sociais da linguagem (SOARES, 2004). Nesse sentido, atividades que envolvam produção de textos, leitura de diferentes gêneros e uso da linguagem em contextos reais favorecem a aprendizagem significativa e ampliam as possibilidades de participação social dos estudantes.

A organização do ambiente alfabetizador também constitui elemento fundamental. Espaços que contemplem diversidade de imagens, textos e referências culturais contribuem para a construção de um ambiente mais inclusivo. Cartazes, murais, cantinhos de leitura e materiais visuais devem representar

diferentes grupos sociais, evitando a reprodução de padrões homogêneos. A presença de imagens de crianças negras, de famílias diversas e de referências culturais afro-brasileiras contribui para a construção de identidades positivas.

Outro aspecto importante refere-se à produção escrita das crianças. Atividades que incentivem a expressão de suas experiências, histórias e identidades possibilitam a construção de uma relação mais significativa com a escrita. Professores devem valorizar essas produções, reconhecendo sua importância no processo de aprendizagem e evitando correções que desconsiderem o contexto cultural dos estudantes. A escrita, nesse sentido, torna-se instrumento de expressão e de construção de identidade.

A abordagem interdisciplinar também se apresenta como estratégia relevante. Integrar conteúdos de história, cultura, arte e linguagem no processo de alfabetização permite ampliar a compreensão das crianças sobre o mundo e sobre si mesmas. Atividades que envolvam músicas, contação de histórias, dramatizações e produções artísticas podem contribuir para a valorização da diversidade e para o desenvolvimento de diferentes formas de expressão.

Além disso, a intervenção diante de situações de racismo ou discriminação deve ser compreendida como parte integrante da prática pedagógica. Professores precisam estar atentos às interações entre as crianças e atuar de forma intencional, problematizando comportamentos discriminatórios e promovendo o diálogo. O silêncio diante dessas situações contribui para sua naturalização, enquanto a intervenção pedagógica possibilita a construção de relações mais equitativas.

A formação docente constitui condição indispensável para a implementação dessas práticas. Professores precisam desenvolver competências para reconhecer o racismo em suas diferentes formas, compreender seus impactos e atuar de maneira crítica. A ausência de formação específica limita a capacidade de intervenção, mesmo quando há reconhecimento da importância do tema. Investir em formação continuada, articulada à prática, é fundamental para a consolidação de uma educação antirracista.

Outro elemento relevante refere-se à avaliação no processo de alfabetização. Práticas avaliativas devem considerar o desenvolvimento dos estudantes em sua totalidade, evitando critérios que reforcem desigualdades. Avaliar não significa apenas verificar o domínio do código escrito, mas compreender o processo de aprendizagem, as estratégias utilizadas pelos estudantes e suas formas de expressão. A avaliação, nesse sentido, deve ser formativa, orientando o trabalho pedagógico e contribuindo para o desenvolvimento das crianças.

A participação das famílias também pode contribuir para a construção de práticas antirracistas. Estabelecer diálogo com os responsáveis, compartilhar objetivos e envolver a comunidade nas atividades escolares amplia as possibilidades de intervenção. No entanto, essa participação deve ser construída de forma sensível, reconhecendo as diferentes realidades e evitando práticas que culpabilizem as famílias.

Diante desse conjunto de estratégias, torna-se evidente que a construção de práticas pedagógicas antirracistas na alfabetização exige intencionalidade, reflexão e compromisso. Não se trata de ações isoladas, mas de uma mudança na concepção de ensino, que reconheça a linguagem como prática social e a educação como espaço de transformação.

Assim, a alfabetização, quando orientada por princípios antirracistas, pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e enfrentar as desigualdades presentes na sociedade. A escola, ao assumir esse compromisso, amplia seu papel social, tornando-se espaço de construção de uma educação mais justa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu evidenciar que o processo de alfabetização, quando compreendido apenas sob uma perspectiva técnica, revela-se insuficiente para responder às demandas contemporâneas da educação, especialmente em um contexto marcado por profundas desigualdades sociais e raciais. Ao contrário, a alfabetização deve ser entendida como prática social, cultural e política, atravessada por relações de poder que influenciam diretamente a construção de identidades e a inserção dos sujeitos na vida social.

A partir dessa perspectiva, tornou-se possível compreender que práticas pedagógicas aparentemente neutras podem, na realidade, contribuir para a reprodução de desigualdades, especialmente quando desconsideram a diversidade linguística e cultural dos estudantes. A invisibilização de referências negras, a valorização exclusiva da norma padrão e a ausência de problematização das relações raciais no processo de alfabetização constituem mecanismos que reforçam hierarquias sociais e impactam negativamente a construção da identidade, sobretudo entre crianças negras.

A discussão evidenciou que a linguagem, longe de ser um instrumento neutro, desempenha papel central na organização das relações sociais, sendo utilizada tanto para incluir quanto para excluir. Nesse sentido, a alfabetização, ao introduzir os estudantes no universo da cultura escrita, pode atuar como ferramenta de emancipação ou de reprodução de desigualdades, dependendo das práticas pedagógicas adotadas.

As práticas pedagógicas antirracistas analisadas ao longo do texto indicam que é possível construir um processo de alfabetização mais inclusivo e significativo, desde que orientado por princípios de valorização da diversidade, representatividade e construção de sentido. A utilização de materiais que contemplem diferentes culturas, a mediação crítica da leitura, o reconhecimento da diversidade linguística e a intervenção diante de situações de discriminação constituem estratégias fundamentais para a promoção de uma educação comprometida com a equidade.

Entretanto, o estudo também evidenciou os desafios que permeiam a implementação dessas práticas, como a falta de formação docente específica, a escassez de materiais didáticos adequados e a persistência de concepções tradicionais de ensino. Tais limitações reforçam a necessidade de políticas públicas que garantam condições para a efetivação de uma educação antirracista, incluindo investimento em formação continuada e revisão dos currículos escolares.

Dessa forma, conclui-se que a construção de práticas pedagógicas antirracistas no processo de alfabetização constitui condição fundamental para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos. A alfabetização, quando orientada por

uma perspectiva crítica e inclusiva, amplia as possibilidades de participação social dos indivíduos e contribui para o enfrentamento das desigualdades.

Por fim, destaca-se que a responsabilidade pela construção de uma educação antirracista não pode ser atribuída exclusivamente aos professores, sendo necessário um compromisso coletivo que envolva a escola, as famílias e a sociedade. Pensar a alfabetização a partir dessa perspectiva implica reconhecer que ensinar a ler e escrever é, também, ensinar a compreender o mundo, suas contradições e possibilidades de transformação.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- 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.
- 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.
- 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.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

DA COLONIZAÇÃO AOS DIAS ATUAIS: A LÍNGUA E A PARTICIPAÇÃO DO INDIVÍDUO NA SOCIEDADE



FROM COLONIZATION TO THE PRESENT DAY: LANGUAGE AND THE INDIVIDUAL'S PARTICIPATION IN SOCIETY

THAIS RODRIGUES DOS SANTOS

Graduação em Bacharelado e Licenciatura em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de São Paulo (2016);
Professora de Ensino Fundamental II – Língua Inglesa – na EMEF Raimundo Correia.

RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre a relação entre língua, sociedade e poder, analisando como os processos históricos de colonização e dominação cultural influenciaram a formação linguística e cultural do Brasil. A partir de uma perspectiva sociolinguística, discute-se o papel da língua como instrumento de inserção social e como mecanismo de exclusão. O trabalho aborda a influência da colonização europeia, o apagamento das línguas indígenas e africanas, a consolidação da língua portuguesa como língua hegemônica e, posteriormente, a crescente influência da língua inglesa na sociedade brasileira contemporânea. Busca-se compreender de que forma os fatores históricos, políticos e econômicos contribuem para a valorização de determinadas línguas em detrimento de outras e como isso afeta diretamente a participação do indivíduo na sociedade. Além disso, analisa-se a influência cultural dos Estados Unidos no Brasil e a maneira como a língua inglesa passou a representar status social, ascensão profissional e inclusão em determinados espaços sociais.

Palavras-chave: Sociolinguística; Cultura; Língua; Globalização; Sociedade.

ABSTRACT

This article seeks to reflect on the relationship between language, society, and power, analyzing how the historical processes of colonization and cultural domination influenced the linguistic and cultural formation

of Brazil. From a sociolinguistic perspective, it discusses the role of language as an instrument of social inclusion and as a mechanism of exclusion. The work addresses the influence of European colonization, the erasure of indigenous and African languages, the consolidation of the Portuguese language as the hegemonic language, and, subsequently, the growing influence of the English language in contemporary Brazilian society. It seeks to understand how historical, political, and economic factors contribute to the valorization of certain languages to the detriment of others and how this directly affects the individual's participation in society. In addition, it analyzes the cultural influence of the United States in Brazil and the way in which the English language came to represent social status, professional advancement, and inclusion in certain social spaces.

Keywords: Sociolinguistics; Culture; Language; Globalization; Society.

INTRODUÇÃO

A língua ocupa um papel fundamental na organização da sociedade. Por meio dela, os indivíduos comunicam-se, constroem identidades, estabelecem relações sociais e participam da vida em comunidade. Entretanto, a língua não pode ser compreendida apenas como um instrumento neutro de comunicação. Ela também está diretamente ligada às relações de poder, aos processos históricos e às estruturas sociais que organizam determinada sociedade.

Ao observar o contexto brasileiro contemporâneo, torna-se evidente a presença cada vez maior da língua inglesa no cotidiano. Termos estrangeiros estão presentes nas músicas, nos filmes, nas redes sociais, nas propagandas, nas marcas e em diversos espaços sociais. A influência cultural norte-americana consolidou-se de maneira intensa no Brasil, principalmente ao longo do século XX, fazendo com que o domínio da língua inglesa passasse a ser associado a oportunidades profissionais, status social e ascensão econômica.

Esse fenômeno não pode ser analisado isoladamente. A relação entre língua e poder acompanha a história do Brasil desde o processo de colonização. Durante séculos, culturas e línguas foram apagadas em favor da consolidação de uma língua dominante. A imposição da língua portuguesa sobre as línguas indígenas e africanas demonstra como a língua está associada aos processos de dominação cultural e social.

Nesse sentido, este trabalho busca compreender de que forma os acontecimentos históricos influenciaram a formação linguística e cultural do Brasil, analisando o papel da língua enquanto instrumento de participação social. A partir das contribuições de Lucchesi, Hall, Gois e Davi, pretende-se refletir sobre a influência cultural estrangeira, os processos de homogeneização cultural e a valorização social de determinadas línguas.

Além disso, busca-se analisar como a sociedade brasileira continua reproduzindo relações de exclusão linguística, nas quais determinados grupos possuem maior acesso ao aprendizado de línguas valorizadas socialmente, enquanto outros permanecem afastados dessas oportunidades. Dessa forma,

compreender a língua como um fenômeno social torna-se essencial para entender as desigualdades presentes na sociedade contemporânea.

UM BREVE HISTÓRICO DA INFLUÊNCIA CULTURAL NO BRASIL

O início da influência cultural dos Estados Unidos sobre o Brasil e outros países da América Latina intensificou-se em 1940, com o estabelecimento da chamada “política de boa vizinhança”. Tal política tinha como proposta estabelecer uma relação harmoniosa entre os países do continente americano, promovendo trocas culturais, econômicas e políticas.

Segundo Davi (2010 apud Moura, 1984), essa aproximação não ocorreu de maneira equilibrada. Na prática, consolidou-se um processo de influência direcionado dos Estados Unidos sobre os demais países da América Latina. O objetivo principal era fortalecer a presença política e econômica norte-americana, garantindo sua posição como potência mundial.

Durante esse período, os Estados Unidos passaram a investir fortemente na exportação de produtos culturais. O cinema hollywoodiano desempenhou um papel central nesse processo, difundindo o chamado “american way of life”, isto é, o estilo de vida americano. Filmes, músicas e programas televisivos passaram a exercer grande influência sobre os hábitos e comportamentos da população brasileira.

A Guerra Fria também contribuiu significativamente para o fortalecimento da hegemonia norte-americana. Entre 1945 e 1989, os Estados Unidos consolidaram sua posição de liderança política e econômica mundial, expandindo sua influência sobre diversos países.

Nesse contexto, a cultura norte-americana passou a representar modernidade, progresso e desenvolvimento. Consequentemente, diversos elementos culturais dos Estados Unidos passaram a ser incorporados à sociedade brasileira, incluindo hábitos de consumo, formas de entretenimento, comportamentos e, inevitavelmente, a língua inglesa.

Entretanto, essa busca por uma cultura de referência não é recente no Brasil. Desde o período colonial, o país passou por sucessivos processos de valorização cultural estrangeira. Inicialmente, Portugal representava o modelo cultural dominante. Posteriormente, durante o Império e o início da República, a França tornou-se referência para as elites brasileiras. Atualmente, os Estados Unidos ocupam essa posição.

Essa tendência evidencia uma constante busca por legitimação cultural externa, na qual elementos nacionais são frequentemente desvalorizados em favor de culturas consideradas superiores ou mais desenvolvidas. Tal processo influencia diretamente a maneira como determinadas línguas passam a ser valorizadas socialmente.

GLOBALIZAÇÃO E PADRONIZAÇÃO CULTURAL

Com o avanço da globalização, intensificaram-se os contatos entre diferentes culturas e sociedades. A circulação de informações tornou-se mais rápida, especialmente por meio da internet e dos meios de comunicação de massa. No entanto, embora a globalização seja frequentemente associada à diversidade cultural, o que se observa em muitos casos é um processo de padronização cultural.

A cultura norte-americana tornou-se dominante em diversos países, incluindo o Brasil. Músicas, filmes, séries, marcas e redes sociais reproduzem constantemente referências culturais dos Estados Unidos. Consequentemente, a língua inglesa passou a ocupar uma posição privilegiada na sociedade contemporânea.

Atualmente, o inglês é considerado a língua dos negócios, da tecnologia, da ciência e das relações internacionais. No mercado de trabalho, o domínio do idioma frequentemente aparece como requisito para vagas de emprego e oportunidades acadêmicas.

Além disso, a presença do inglês no cotidiano brasileiro tornou-se extremamente comum. Expressões estrangeiras são utilizadas em propagandas, estabelecimentos comerciais, redes sociais e ambientes corporativos. Em muitos casos, o uso do inglês está associado à ideia de sofisticação e prestígio.

Essa valorização social da língua inglesa demonstra como determinadas línguas podem assumir funções simbólicas dentro da sociedade. O idioma deixa de representar apenas comunicação e passa a funcionar como marcador social.

Nesse sentido, Gois afirma que o uso da língua inglesa no Brasil contemporâneo representa mais do que uma necessidade prática. Muitas vezes, falar inglês é entendido como sinal de superioridade intelectual, acesso à educação de qualidade e pertencimento a determinados grupos sociais.

Tal situação evidencia que a língua também pode funcionar como mecanismo de exclusão. Enquanto determinados grupos possuem acesso ao aprendizado de idiomas valorizados socialmente, outros permanecem afastados dessas oportunidades devido às desigualdades sociais e econômicas.

A LÍNGUA COMO SISTEMA SOCIAL

Hall define a língua como um sistema social, afirmando que ela preexiste aos indivíduos e está profundamente ligada à cultura. Dessa maneira, falar uma língua significa também acessar os significados construídos socialmente ao longo da história.

A língua não é algo individual ou isolado. Ela sofre constantes influências do contexto histórico, político e social em que está inserida. Portanto, transformações na sociedade produzem transformações linguísticas.

No caso do Brasil, a formação da língua portuguesa ocorreu dentro de um contexto de colonização e dominação cultural. Povos indígenas e africanos tiveram suas línguas e culturas marginalizadas em favor da imposição da cultura europeia.

Segundo Lucchesi, antes da colonização existiam mais de mil línguas indígenas no território brasileiro. Atualmente, menos de duzentas permanecem vivas, muitas delas ameaçadas de extinção.

O processo de escravização africana também influenciou profundamente a formação linguística do Brasil. Milhões de africanos foram trazidos ao país e obrigados a aprender a língua portuguesa de maneira precária para estabelecer comunicação com os colonizadores.

Nesse contexto, formaram-se diversas línguas crioulas, resultantes do contato entre diferentes línguas africanas e o português. A língua portuguesa consolidou-se como língua dominante, também chamada de língua de superstrato.

Lucchesi explica que a língua de superstrato corresponde à língua do grupo dominante. Assim, aprender português tornava-se necessário para a sobrevivência e participação social dos grupos subordinados. Esse processo demonstra claramente a relação entre língua e poder. A língua dominante era associada à autoridade, ao acesso social e à participação econômica. Já as demais línguas eram marginalizadas.

A CONSOLIDAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Com o passar do tempo, a língua portuguesa consolidou-se como língua materna da maioria da população brasileira. O processo de homogeneização linguística ocorreu paralelamente ao apagamento de diversas culturas indígenas e africanas.

A imposição da língua portuguesa não ocorreu de maneira natural, mas dentro de um contexto histórico marcado pela violência, pela escravização e pela dominação cultural.

Ao longo da história brasileira, o Estado também contribuiu para esse processo ao valorizar exclusivamente a língua portuguesa em instituições oficiais, escolas e espaços de poder.

Como consequência, diversas comunidades linguísticas foram silenciadas. Muitos povos indígenas perderam suas línguas originais, enquanto manifestações culturais africanas sofreram perseguições e preconceitos.

Apesar disso, as influências indígenas e africanas permanecem presentes na língua portuguesa falada no Brasil. Diversos vocábulos, expressões e estruturas linguísticas possuem origem nessas culturas.

A língua portuguesa brasileira constitui-se, portanto, como resultado de intensos processos de contato cultural e linguístico. Isso demonstra que a língua está em constante transformação e reflete diretamente a história de uma sociedade.

A LÍNGUA INGLESA COMO INSTRUMENTO DE ASCENSÃO SOCIAL

Atualmente, a língua inglesa ocupa no Brasil uma posição semelhante àquela que a língua portuguesa ocupou em determinados períodos históricos: a de língua associada ao poder e à ascensão social.

O domínio do inglês tornou-se requisito em diversos espaços acadêmicos e profissionais. Empresas valorizam candidatos fluentes no idioma, universidades exigem conhecimentos em língua estrangeira e concursos frequentemente cobram conteúdos relacionados ao inglês.

Entretanto, o acesso ao aprendizado de idiomas não ocorre de maneira igualitária. Cursos de qualidade muitas vezes possuem custos elevados, tornando o ensino de inglês mais acessível às classes sociais economicamente favorecidas.

Dessa forma, a língua inglesa transforma-se em um importante marcador social. Os indivíduos que possuem acesso ao aprendizado do idioma ampliam suas oportunidades profissionais e acadêmicas, enquanto outros permanecem excluídos dessas possibilidades.

Além disso, a valorização excessiva do inglês contribui para a desvalorização da cultura nacional. Muitas vezes, elementos estrangeiros passam a ser considerados superiores aos elementos culturais brasileiros.

Lucchesi afirma que essa subserviência linguística revela não apenas influência cultural, mas também um desprezo pelas manifestações culturais nacionais e populares.

Isso não significa que o aprendizado de idiomas estrangeiros deva ser desvalorizado. Pelo contrário, aprender outras línguas amplia horizontes culturais e possibilita maior participação em diferentes contextos sociais. O problema ocorre quando uma língua passa a representar superioridade social e cultural.

LÍNGUA, IDENTIDADE E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

A língua possui papel fundamental na construção da identidade dos indivíduos. Por meio dela, as pessoas expressam suas experiências, valores, culturas e formas de compreender o mundo.

Quando determinadas línguas ou variedades linguísticas são desvalorizadas, os grupos que as utilizam também sofrem processos de exclusão social.

No Brasil, ainda existe forte preconceito linguístico contra determinadas formas de fala associadas às classes populares ou a determinadas regiões do país. Muitas vezes, variedades linguísticas diferentes da norma padrão são tratadas como inferiores ou incorretas.

Entretanto, a sociolinguística demonstra que toda variedade linguística possui estrutura e organização próprias. Não existem formas “erradas” de falar, mas diferentes maneiras de utilização da língua de acordo com contextos sociais e culturais.

A escola desempenha papel fundamental nesse processo. O ensino de língua deve promover reflexão crítica sobre os usos linguísticos, valorizando a diversidade cultural presente na sociedade brasileira.

Além disso, é necessário compreender que o acesso à linguagem também representa acesso à cidadania. O domínio de determinadas formas de linguagem possibilita maior participação social, política e econômica.

Por esse motivo, a língua não pode ser analisada apenas como conjunto de regras gramaticais. Ela constitui elemento central nas relações sociais e na organização das estruturas de poder.

O ENSINO DE LÍNGUAS E AS DESIGUALDADES SOCIAIS

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil revela profundas desigualdades sociais. Embora o inglês esteja presente no currículo escolar, muitas escolas públicas enfrentam dificuldades relacionadas à carga horária reduzida, falta de recursos e ausência de materiais adequados.

Consequentemente, muitos estudantes dependem de cursos particulares para desenvolver fluência no idioma. Isso faz com que o domínio da língua inglesa permaneça concentrado entre grupos socialmente privilegiados.

Essa realidade evidencia como a língua pode reforçar desigualdades já existentes. O acesso ao aprendizado linguístico influencia diretamente oportunidades profissionais, acadêmicas e culturais.

Além disso, a própria valorização da língua inglesa no mercado de trabalho contribui para ampliar essas diferenças sociais.

Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre políticas públicas voltadas ao ensino de línguas, garantindo acesso mais democrático ao aprendizado linguístico.

Ao mesmo tempo, é importante valorizar a diversidade linguística brasileira, reconhecendo as contribuições culturais de povos indígenas, africanos e demais grupos que participaram da formação da sociedade brasileira.

A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NA VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA

A mídia possui papel fundamental na disseminação da cultura norte-americana e, consequentemente, na valorização da língua inglesa no Brasil. Filmes, séries, músicas, jogos eletrônicos e redes sociais contribuem diariamente para aproximar a população brasileira do idioma inglês.

O cinema hollywoodiano, por exemplo, consolidou-se mundialmente como um dos principais instrumentos de propagação cultural dos Estados Unidos. Desde o século XX, filmes norte-americanos passaram a influenciar comportamentos, padrões de consumo, estilos de vida e formas de comunicação em diferentes países.

No Brasil, a presença constante de conteúdos produzidos nos Estados Unidos fortaleceu a associação entre a língua inglesa e ideias de modernidade, inovação e sucesso profissional.

Além do cinema, a indústria musical também contribuiu para a valorização da língua inglesa. Artistas internacionais tornaram-se extremamente populares no Brasil, fazendo com que expressões e palavras em inglês fossem incorporadas ao cotidiano de muitos jovens.

Com o avanço da internet, essa influência tornou-se ainda mais intensa. Redes sociais, plataformas de streaming e aplicativos digitais utilizam majoritariamente o inglês como língua principal.

Consequentemente, muitos indivíduos sentem necessidade de aprender o idioma para acompanhar conteúdos culturais, participar de determinadas comunidades virtuais ou ampliar suas possibilidades de interação social.

Esse cenário evidencia novamente a relação entre língua e participação social. A presença dominante do inglês em espaços digitais faz com que o domínio do idioma seja visto como requisito para inserção plena em diversos contextos contemporâneos.

Ao mesmo tempo, a forte influência da mídia internacional também provoca reflexões sobre identidade cultural e preservação das manifestações culturais nacionais.

A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO BRASIL

Apesar da predominância da língua portuguesa, o Brasil é um país marcado pela diversidade linguística. Além das diferentes variedades regionais do português brasileiro, ainda existem centenas de línguas indígenas faladas em território nacional.

Muitas comunidades preservam suas tradições linguísticas como forma de resistência cultural e afirmação identitária. Entretanto, diversas dessas línguas encontram-se ameaçadas devido à ausência de políticas públicas efetivas de preservação.

Além das línguas indígenas, o Brasil também recebeu influências linguísticas de povos africanos, europeus e asiáticos ao longo de sua formação histórica.

Imigrantes italianos, japoneses, alemães e árabes, entre outros grupos, contribuíram significativamente para a formação cultural e linguística brasileira.

Essa multiplicidade demonstra que a identidade nacional brasileira constitui-se a partir do contato entre diferentes culturas.

Entretanto, durante muito tempo, a escola brasileira valorizou exclusivamente a norma padrão da língua portuguesa, ignorando outras formas de expressão linguística presentes na sociedade.

Tal postura contribuiu para o fortalecimento do preconceito linguístico e para a exclusão de indivíduos cujas formas de fala diferem da variedade considerada padrão.

A sociolinguística surge justamente como área de estudo que busca compreender a língua em uso, reconhecendo a legitimidade das diferentes variedades linguísticas.

Dessa forma, torna-se possível compreender que a diversidade linguística não representa um problema, mas sim uma importante característica cultural da sociedade brasileira.

PRECONCEITO LINGUÍSTICO E EXCLUSÃO SOCIAL

O preconceito linguístico é um fenômeno bastante presente na sociedade brasileira. Muitas pessoas são julgadas pela maneira como falam, especialmente quando utilizam variedades linguísticas associadas às classes populares.

Frequentemente, indivíduos oriundos de determinadas regiões ou contextos sociais sofrem discriminação devido à sua forma de expressão.

Esse tipo de preconceito reforça desigualdades sociais já existentes, pois associa determinadas formas de fala à falta de inteligência, escolaridade ou capacidade profissional.

No entanto, a sociolinguística demonstra que toda língua apresenta variações naturais. Essas variações podem ocorrer de acordo com fatores regionais, sociais, culturais e históricos.

Assim, não existe uma única forma correta de falar português, mas diferentes variedades linguísticas utilizadas em contextos distintos.

A valorização excessiva da norma padrão muitas vezes ignora a riqueza cultural existente nas diferentes formas de uso da língua.

Além disso, o preconceito linguístico também pode afetar diretamente as oportunidades sociais dos indivíduos. Em entrevistas de emprego, ambientes acadêmicos e espaços institucionais, determinadas formas de fala são frequentemente valorizadas em detrimento de outras.

Nesse sentido, a língua funciona novamente como instrumento de inclusão ou exclusão social.

Por isso, torna-se essencial promover uma educação linguística mais crítica e inclusiva, que reconheça a diversidade cultural e combata práticas discriminatórias relacionadas à linguagem.

A ESCOLA E O PAPEL SOCIAL DA LINGUAGEM

A escola ocupa posição central na formação linguística dos indivíduos. É nesse espaço que muitos estudantes entram em contato com diferentes formas de linguagem e ampliam suas possibilidades de participação social.

Entretanto, o ensino de língua portuguesa durante muito tempo esteve voltado prioritariamente para a memorização de regras gramaticais e para a valorização exclusiva da norma padrão.

Embora o domínio da norma culta seja importante para a inserção em determinados contextos sociais e acadêmicos, o ensino de língua não deve limitar-se apenas à correção gramatical.

É fundamental que os estudantes compreendam a língua como fenômeno social, histórico e cultural.

Além disso, a escola deve atuar no combate ao preconceito linguístico, valorizando as diferentes variedades da língua portuguesa e reconhecendo as experiências linguísticas dos estudantes.

No ensino de língua inglesa, também é importante refletir criticamente sobre os fatores históricos e sociais envolvidos na valorização do idioma.

Aprender inglês pode ampliar oportunidades profissionais, acadêmicas e culturais, mas é necessário evitar a ideia de que o idioma representa superioridade cultural.

O ensino de línguas deve contribuir para a formação crítica dos indivíduos, permitindo que compreendam as relações entre linguagem, cultura e poder.

Nesse processo, o professor possui papel fundamental enquanto mediador do conhecimento e promotor da reflexão crítica.

LÍNGUA, PODER E MOBILIDADE SOCIAL

Ao longo da história, determinadas línguas assumiram posições de prestígio social conforme os interesses políticos e econômicos de cada época.

No Brasil colonial, a língua portuguesa consolidou-se como instrumento de dominação cultural. Atualmente, a língua inglesa ocupa posição de destaque devido à influência econômica e cultural dos Estados Unidos.

O domínio de determinadas línguas frequentemente está associado ao acesso a melhores oportunidades profissionais e acadêmicas.

Consequentemente, a linguagem também se relaciona diretamente com a mobilidade social.

Indivíduos que possuem acesso à educação de qualidade e ao aprendizado de idiomas valorizados socialmente ampliam suas possibilidades de inserção em determinados espaços de poder.

Por outro lado, grupos historicamente marginalizados enfrentam maiores dificuldades de acesso a essas oportunidades.

Essa realidade demonstra que as desigualdades sociais também se manifestam através da linguagem.

Portanto, discutir língua significa também discutir acesso à educação, cidadania e direitos sociais.

Além disso, compreender os processos históricos que influenciam a valorização de determinadas línguas permite desenvolver uma visão mais crítica sobre as relações culturais presentes na sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história do Brasil, a língua esteve profundamente relacionada aos processos de poder, dominação e participação social. Desde o período colonial até os dias atuais, diferentes línguas ocuparam posições de prestígio e influência conforme os interesses políticos, econômicos e culturais de cada contexto histórico.

A colonização portuguesa promoveu o apagamento de inúmeras línguas indígenas e africanas, consolidando a língua portuguesa como língua hegemônica no território brasileiro. Posteriormente, a crescente influência cultural dos Estados Unidos contribuiu para a valorização da língua inglesa como instrumento de ascensão social e inclusão em determinados espaços sociais.

A análise realizada neste trabalho demonstra que a língua não pode ser entendida apenas como meio de comunicação. Ela constitui também um importante instrumento de poder, capaz de incluir ou excluir indivíduos dentro da sociedade.

Nesse sentido, compreender a língua como fenômeno social permite refletir sobre desigualdades históricas e culturais presentes na sociedade brasileira. O acesso ao aprendizado linguístico, especialmente de línguas valorizadas socialmente, continua sendo um fator determinante para a participação do indivíduo em diversos espaços sociais.

Além disso, torna-se fundamental valorizar a diversidade cultural e linguística do Brasil, reconhecendo a importância das contribuições indígenas e africanas para a formação da identidade nacional.

Por fim, conclui-se que os fatos sociais influenciam diretamente a língua, assim como a língua também influencia as formas de participação social. Portanto, discutir linguagem significa também discutir cultura, identidade, desigualdade e poder.

REFERÊNCIAS

DAVI, Fábio Cristian. A influência cultural norte-americana no Brasil: o cinema e a indústria cultural no fim da década de 1980.

GOIS, Miguel Ventura Santos. A influência dos estrangeirismos na língua portuguesa: um processo de globalização, ideologia e comunicação.

LUCCHESI, Dante. Africanos, crioulos e a língua portuguesa. Conceitos de história sociolinguística, variáveis sociais, variáveis históricas.

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

AS METODOLOGIAS ENTRE O BRINCAR E O APRENDER COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

METHODOLOGIES BETWEEN PLAY AND LEARNING AS A PEDAGOGICAL POSSIBILITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



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 Educação Infantil constitui um campo formativo singular, no qual a aprendizagem se realiza por meio da interação, da experiência sensível, da ludicidade e da participação da criança em situações significativas. Partindo dessa compreensão, este artigo discute o papel das metodologias ativas na organização de práticas pedagógicas voltadas à infância, problematizando sua incorporação no cotidiano escolar para além de usos meramente instrumentais ou modismos educacionais. O estudo tem como propósito compreender de que maneira tais metodologias podem favorecer o desenvolvimento integral das crianças, considerando dimensões cognitivas, afetivas, sociais, motoras e simbólicas, bem como seus desdobramentos na atuação docente. A investigação apoia-se em revisão bibliográfica, tomando como referência contribuições de autores vinculados à aprendizagem experiencial, à mediação sociocultural e à inovação pedagógica, entre eles Dewey, Vygotsky, Moran e Bacich, além das orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular. Defende-se que a centralidade da criança no processo educativo não se limita à realização de atividades dinâmicas, mas exige intencionalidade pedagógica, escuta sensível, planejamento criterioso e organização de ambientes que favoreçam a curiosidade, a investigação, a cooperação e a autonomia. Argumenta-se, ainda, que a adoção das metodologias ativas na Educação Infantil requer sólida formação docente, pois sua potência pedagógica depende da articulação entre fundamentos teóricos, conhecimento sobre as infâncias e adequação às

condições concretas da escola. Assim, quando compreendidas de forma crítica e contextualizada, essas metodologias podem ampliar a qualidade das experiências educativas, fortalecendo práticas mais participativas, significativas e coerentes com os direitos de aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Metodologias Ativas; Infância; Aprendizagem Experiencial; Prática Docente.

ABSTRACT

Early Childhood Education constitutes a distinctive formative field in which learning takes place through interaction, sensory experience, playfulness, and children's active participation in meaningful situations. Based on this understanding, this article discusses the role of active methodologies in the organization of pedagogical practices aimed at early childhood, problematizing their incorporation into school routines beyond merely instrumental uses or educational trends. The study seeks to understand how such methodologies may foster children's holistic development, considering cognitive, affective, social, motor, and symbolic dimensions, as well as their implications for teaching practice. The research is grounded in a bibliographic review, drawing on contributions from authors associated with experiential learning, sociocultural mediation, and pedagogical innovation, including Dewey, Vygotsky, Moran, and Bacich, in addition to the guidelines established by the Brazilian National Common Curricular Base. It is argued that placing the child at the center of the educational process is not restricted to the implementation of dynamic activities, but requires pedagogical intentionality, sensitive listening, careful planning, and the organization of environments that encourage curiosity, inquiry, cooperation, and autonomy. Furthermore, the adoption of active methodologies in Early Childhood Education demands solid teacher education, since their pedagogical potential depends on the articulation between theoretical foundations, knowledge about childhoods, and adaptation to the concrete conditions of schools. Thus, when understood critically and contextually, these methodologies may enhance the quality of educational experiences, strengthening more participatory, meaningful, and coherent practices aligned with children's learning rights.

Keywords: Early Childhood Education; Active Methodologies; Childhood; Experiential Learning; Teaching Practice.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, historicamente marcada por disputas entre concepções assistencialistas e pedagógicas, tem sido progressivamente reconhecida como um espaço de produção de conhecimento e desenvolvimento integral da criança. Nesse cenário, as metodologias ativas ganham destaque como propostas que buscam romper com modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conteúdos, e promover uma aprendizagem baseada na participação, na experiência e na construção de sentidos pelos sujeitos.

No contexto contemporâneo, marcado por transformações sociais, culturais e tecnológicas, torna-se cada vez mais necessário repensar as práticas educativas desde as primeiras etapas da

escolarização. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa necessidade ao destacar a importância das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes da educação infantil, evidenciando que a aprendizagem ocorre de forma integrada e contextualizada (BRASIL, 2017). Nesse sentido, as metodologias ativas apresentam-se como um caminho possível para concretizar esses princípios no cotidiano escolar.

Do ponto de vista teórico, as metodologias ativas encontram respaldo em autores clássicos como John Dewey, que defendia a aprendizagem pela experiência como elemento central do processo educativo (DEWEY, 1959). Para o autor, o conhecimento não é algo transmitido, mas construído a partir da interação do sujeito com o meio. Essa perspectiva dialoga diretamente com a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, que enfatiza o papel das interações sociais na construção do conhecimento (VYGOTSKY, 2007).

Contudo, a incorporação das metodologias ativas na educação infantil não ocorre sem distorções. Observa-se que, em muitos contextos, essas abordagens são reduzidas a estratégias pontuais ou a modismos pedagógicos, desprovidos de fundamentação teórica consistente. Moran (2015) alerta que metodologias ativas não se resumem ao uso de técnicas diferenciadas, mas implicam uma mudança profunda na concepção de ensino e aprendizagem, exigindo planejamento intencional e compreensão do papel do aluno como protagonista.

Além disso, Bacich e Moran (2018) destacam que a efetividade das metodologias ativas depende da reorganização do ambiente educativo, da valorização da autonomia dos estudantes e da atuação do professor como mediador do processo de aprendizagem. Na educação infantil, isso implica reconhecer o brincar como forma legítima de aprender, evitando a escolarização precoce e a antecipação de conteúdos formais.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições das metodologias ativas na educação infantil, problematizando suas potencialidades e limites no contexto das práticas pedagógicas. Parte-se do pressuposto de que sua implementação exige não apenas mudanças metodológicas, mas uma transformação mais ampla nas concepções de infância, ensino e aprendizagem.

REVISÃO DA LITERATURA

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão das metodologias ativas na educação infantil exige o resgate de seus fundamentos teóricos, frequentemente negligenciados em práticas pedagógicas que se apropriam do termo de forma superficial. Diferentemente de uma perspectiva instrumental, que reduz tais metodologias a um conjunto de técnicas ou estratégias didáticas, sua base epistemológica está vinculada a concepções construtivistas, interacionistas e pragmatistas de educação, que reconhecem o sujeito como protagonista na construção do conhecimento.

Nesse sentido, a obra de John Dewey constitui um dos pilares fundamentais para a compreensão das metodologias ativas. Ao defender a aprendizagem pela experiência, Dewey (1959) rompe com a

lógica da educação transmissiva, propondo que o conhecimento se constrói na relação entre sujeito e ambiente. Para o autor, a educação deve partir da experiência concreta do indivíduo, sendo o papel do educador o de organizar situações que favoreçam a investigação, a reflexão e a resolução de problemas. Essa perspectiva é particularmente relevante na educação infantil, na medida em que valoriza o fazer, o explorar e o experimentar como formas legítimas de aprendizagem.

Complementarmente, a teoria histórico-cultural de Vygotsky contribui para a compreensão do papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo. Segundo o autor, o conhecimento é construído mediado pela linguagem e pelas relações sociais, sendo a aprendizagem um processo essencialmente coletivo (VYGOTSKY, 2007). A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidencia que a criança aprende melhor quando desafiada em situações que exigem mediação, o que dialoga diretamente com os princípios das metodologias ativas, que pressupõem a participação ativa do sujeito em contextos significativos de aprendizagem.

No campo da psicologia genética, Jean Piaget também oferece contribuições relevantes ao enfatizar que o conhecimento se constrói a partir da ação do sujeito sobre o objeto (PIAGET, 1976). Para o autor, a criança não é um receptáculo passivo de informações, mas um sujeito que organiza, interpreta e transforma a realidade por meio de processos de assimilação e acomodação. Essa concepção reforça a importância de práticas pedagógicas que estimulem a exploração, a experimentação e a resolução de problemas desde a educação infantil.

Entretanto, é importante destacar que a simples referência a esses autores não garante a efetividade das metodologias ativas. Como alertam Bacich e Moran (2018), há um uso recorrente e acrítico do termo “metodologias ativas” no campo educacional, muitas vezes desvinculado de suas bases teóricas. Para os autores, essas metodologias implicam uma mudança paradigmática na educação, que envolve a reorganização do currículo, a redefinição do papel do professor e a valorização da autonomia dos estudantes.

Moran (2015) reforça essa crítica ao afirmar que metodologias ativas não se resumem à introdução de atividades dinâmicas ou ao uso de tecnologias, mas pressupõem uma concepção de aprendizagem centrada no estudante, que exige planejamento intencional e coerência pedagógica. No contexto da educação infantil, essa discussão é ainda mais sensível, pois há o risco de se introduzir práticas descontextualizadas, que desconsideram as especificidades do desenvolvimento infantil.

Outro ponto relevante refere-se à relação entre metodologias ativas e o brincar. Na educação infantil, o brincar não pode ser entendido como um recurso pedagógico secundário, mas como eixo estruturante do processo educativo (BRASIL, 2017). Kishimoto (2011) destaca que o brincar constitui uma forma privilegiada de aprendizagem, pois permite à criança explorar o mundo, construir significados e desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Nesse sentido, as metodologias ativas, quando adequadamente compreendidas, não substituem o brincar, mas o potencializam.

No entanto, há uma tendência preocupante de escolarização precoce, que se apropria do discurso das metodologias ativas para introduzir práticas formalizadas na educação infantil. Essa distorção revela uma contradição entre a valorização teórica da infância e a pressão por resultados educacionais cada

vez mais antecipados. Como aponta Kramer (2007), é fundamental respeitar as especificidades da infância, evitando a transposição inadequada de modelos pedagógicos próprios de outras etapas da educação básica.

Dessa forma, os fundamentos teóricos das metodologias ativas na educação infantil evidenciam que sua implementação exige mais do que inovação metodológica; demanda uma compreensão profunda das concepções de aprendizagem e desenvolvimento que as sustentam. Sem essa base, há o risco de se reproduzir práticas superficiais, que pouco contribuem para a construção de uma educação significativa.

Em síntese, as metodologias ativas, quando fundamentadas em perspectivas teóricas consistentes, podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a participação, a autonomia e a experiência das crianças. Contudo, sua efetividade depende da articulação entre teoria e prática, bem como do compromisso com uma concepção de infância que reconheça a criança como sujeito ativo no processo educativo.

METODOLOGIAS ATIVAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E LIMITES

A incorporação das metodologias ativas no cotidiano da educação infantil tem sido amplamente defendida nos discursos pedagógicos contemporâneos, especialmente em documentos normativos e propostas curriculares. No entanto, sua implementação concreta revela um campo de tensões, marcado por avanços, distorções e limites estruturais. Nesse cenário, torna-se fundamental analisar criticamente como essas metodologias são apropriadas nas práticas educativas e quais são suas reais contribuições para o desenvolvimento infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que a educação infantil deve organizar-se a partir dos eixos das interações e das brincadeiras, reconhecendo a criança como sujeito ativo na construção de conhecimentos (BRASIL, 2017). Em consonância com esse princípio, as metodologias ativas apresentam-se como estratégias que potencializam a participação infantil, promovendo aprendizagens mais significativas. Contudo, há uma leitura simplificada desses pressupostos, que frequentemente reduz as metodologias ativas a atividades lúdicas desconectadas de intencionalidade pedagógica.

Esse é um ponto crítico: a presença de atividades dinâmicas, interativas ou “divertidas” não garante, por si só, uma prática alinhada às metodologias ativas. Moran (2015) alerta que a essência dessas abordagens está na centralidade do sujeito no processo de aprendizagem, o que exige planejamento, problematização e mediação qualificada. Na educação infantil, isso implica construir propostas que partam dos interesses das crianças, mas que também sejam intencionalmente organizadas para promover o desenvolvimento.

Outro aspecto relevante diz respeito à organização do ambiente educativo. As metodologias ativas pressupõem espaços que favoreçam a autonomia, a exploração e a interação. No entanto, muitas instituições ainda mantêm estruturas rígidas, com mobiliário fixo e organização centrada no controle do comportamento, o que limita a ação das crianças e reduz as possibilidades de aprendizagem ativa. Horn

(2004) destaca que o espaço na educação infantil deve ser concebido como elemento pedagógico, capaz de estimular a curiosidade e a investigação.

A gestão do tempo também se configura como um fator determinante. Rotinas excessivamente fragmentadas e pautadas por atividades dirigidas dificultam a implementação de propostas investigativas e participativas. Barbosa (2010) critica a lógica da fragmentação do tempo na educação infantil, que muitas vezes impede que as crianças aprofundem suas experiências. As metodologias ativas, por sua natureza, exigem tempos mais flexíveis, que permitam a continuidade das investigações e a construção de significados.

No que se refere à prática docente, a adoção de metodologias ativas demanda uma mudança significativa no papel do professor. De transmissor de conteúdos, o educador passa a atuar como mediador, organizador de experiências e observador atento dos processos de aprendizagem. Essa mudança, entretanto, não ocorre de forma automática. Bacich e Moran (2018) destacam que muitos professores encontram dificuldades em assumir esse novo papel, especialmente quando não dispõem de formação adequada ou apoio institucional.

Além disso, é necessário problematizar a tendência de instrumentalização das metodologias ativas por meio do uso indiscriminado de tecnologias digitais. Embora recursos tecnológicos possam potencializar a aprendizagem, sua utilização sem intencionalidade pedagógica tende a reproduzir práticas tradicionais em novos formatos. Na educação infantil, esse risco é ainda maior, pois pode resultar na substituição de experiências concretas e interativas por atividades mediadas exclusivamente por telas, o que contraria princípios fundamentais do desenvolvimento infantil.

Outro limite importante refere-se à pressão por resultados educacionais mensuráveis, que tem impactado diretamente as práticas na educação infantil. A antecipação de conteúdos formais, especialmente relacionados à alfabetização, tem levado à adoção de práticas que, embora rotuladas como “ativas”, mantêm uma lógica conteudista e escolarizante. Kramer (2007) alerta que esse movimento compromete a especificidade da educação infantil, desconsiderando o brincar como forma privilegiada de aprendizagem.

Por outro lado, quando compreendidas e implementadas de forma crítica, as metodologias ativas apresentam grande potencial para enriquecer as práticas pedagógicas. Projetos investigativos, atividades baseadas em problemas, exploração de materiais diversos e propostas que valorizam a curiosidade das crianças são exemplos de práticas que favorecem a aprendizagem ativa. Nesses contextos, a criança é incentivada a formular hipóteses, testar ideias e construir conhecimentos de forma significativa.

As interações entre crianças constituem um elemento estruturante do processo educativo na educação infantil, especialmente quando analisadas à luz das metodologias ativas. Longe de serem compreendidas como momentos secundários ou espontâneos, tais interações configuram-se como espaços privilegiados de produção de conhecimento, construção de significados e desenvolvimento social. Nesse sentido, Corsaro (2011) propõe a noção de “cultura de pares”, destacando que as crianças não apenas reproduzem a cultura adulta, mas a reinterpretam e a transformam em suas relações

cotidianas. Por meio dessas interações, elas negociam regras, constroem narrativas, elaboram conflitos e produzem formas próprias de compreender o mundo.

Essa perspectiva rompe com visões tradicionais que tratam a criança como sujeito passivo e reforça a ideia de que a aprendizagem é um fenômeno socialmente construído. Ao interagir com seus pares, a criança amplia seu repertório simbólico, confronta diferentes pontos de vista e desenvolve habilidades cognitivas e socioemocionais fundamentais. Vygotsky (2007) já indicava que o desenvolvimento ocorre inicialmente no plano social, para depois se internalizar no plano individual, evidenciando a centralidade das relações interpessoais no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, as metodologias ativas potencializam o papel das interações ao promover situações em que as crianças são incentivadas a colaborar, investigar e resolver problemas coletivamente. Ao invés de organizar a aprendizagem de forma individualizada e centrada no adulto, essas abordagens favorecem a construção compartilhada do conhecimento, criando ambientes em que o diálogo e a cooperação se tornam elementos centrais. Segundo Bacich e Moran (2018), a aprendizagem ativa implica a participação do sujeito em atividades significativas, nas quais a troca com o outro desempenha papel fundamental na construção de sentidos.

Além disso, as interações entre crianças contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, negociação, escuta e resolução de conflitos. Essas habilidades, frequentemente negligenciadas em abordagens tradicionais, são essenciais para a formação integral do sujeito. Como aponta Oliveira (2012), a educação infantil deve considerar a criança em sua totalidade, articulando dimensões cognitivas, afetivas e sociais no processo educativo.

Entretanto, é necessário problematizar que nem toda interação entre crianças resulta automaticamente em aprendizagem. A qualidade dessas interações depende, em grande medida, da mediação docente e da organização do ambiente educativo. Interações marcadas por exclusão, conflitos não mediados ou ausência de intencionalidade pedagógica podem limitar o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental para observar, interpretar e intervir de forma a potencializar as experiências coletivas.

A organização de propostas pedagógicas que favoreçam a interação também se mostra determinante. Atividades baseadas em projetos, investigações coletivas e situações-problema criam condições para que as crianças atuem em colaboração, compartilhando ideias e construindo soluções conjuntas. Essa dinâmica aproxima-se da concepção de aprendizagem significativa, na qual o conhecimento é construído a partir da experiência e da interação com o outro (AUSUBEL, 2003).

Outro aspecto relevante refere-se à valorização do brincar como espaço privilegiado de interação. Durante as brincadeiras, as crianças assumem papéis sociais, criam regras, negociam significados e constroem narrativas coletivas, evidenciando um processo complexo de aprendizagem. Kishimoto (2011) destaca que o brincar constitui uma atividade essencial na infância, pois integra aspectos cognitivos, sociais e culturais, sendo um dos principais contextos de interação entre pares.

No entanto, práticas pedagógicas excessivamente controladas ou centradas em atividades dirigidas tendem a restringir essas interações, limitando as possibilidades de aprendizagem. A

valorização das metodologias ativas, nesse sentido, implica a criação de ambientes mais abertos, que permitam às crianças interagir de forma autônoma, ao mesmo tempo em que contam com a mediação qualificada do professor.

Dessa forma, as interações entre crianças não apenas contribuem para o desenvolvimento social e cognitivo, mas constituem um dos principais fundamentos das metodologias ativas na educação infantil. Ao reconhecer a criança como sujeito coletivo, inserido em uma rede de relações, essas abordagens ampliam as possibilidades de aprendizagem e promovem uma educação mais coerente com as especificidades da infância.

Entretanto, é fundamental reconhecer que a implementação dessas práticas depende de condições institucionais favoráveis. Turmas numerosas, falta de recursos, ausência de planejamento coletivo e limitações na formação docente constituem obstáculos significativos. Ignorar esses fatores implica responsabilizar individualmente o professor por mudanças que exigem suporte estrutural e político.

Dessa forma, a análise das metodologias ativas no cotidiano da educação infantil revela que seu potencial transformador está diretamente relacionado à forma como são compreendidas e implementadas. Quando reduzidas a estratégias superficiais, perdem sua potência e reforçam práticas tradicionais. Por outro lado, quando fundamentadas teoricamente e articuladas às especificidades da infância, podem contribuir para a construção de uma educação mais significativa, participativa e coerente com os direitos das crianças.

O PAPEL DO PROFESSOR NAS METODOLOGIAS ATIVAS: MEDIAÇÃO, INTENCIONALIDADE E LIMITES DA PRÁTICA

A discussão sobre metodologias ativas na educação infantil torna-se incompleta quando não se problematiza o papel do professor nesse processo. Há um equívoco recorrente no campo educacional que associa tais metodologias à redução da intervenção docente, como se a centralidade da criança implicasse a diminuição da responsabilidade pedagógica do educador. Essa interpretação, além de simplista, compromete a qualidade das práticas, pois desconsidera a complexidade da mediação pedagógica.

No âmbito das teorias que fundamentam as metodologias ativas, o papel do professor nunca é secundarizado. Em Vygotsky (2007), por exemplo, a aprendizagem é concebida como um processo mediado, no qual o adulto desempenha função essencial na organização das experiências e na ampliação das capacidades da criança. A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidencia que a aprendizagem não ocorre de forma espontânea, mas depende de intervenções intencionais que desafiem o sujeito a avançar para além do que já é capaz de realizar sozinho.

Nesse sentido, a mediação docente nas metodologias ativas não se configura como ausência, mas como presença qualificada. O professor precisa observar, interpretar, planejar e intervir de maneira sensível e estratégica, organizando situações que favoreçam a investigação e a construção de conhecimento. Moran (2015) reforça que metodologias ativas exigem um professor mais preparado, e

não menos atuante, pois sua função desloca-se da exposição de conteúdo para a gestão de processos de aprendizagem complexos.

Entretanto, observa-se na prática uma distorção significativa desse princípio. Em muitos contextos, a adoção das metodologias ativas tem sido acompanhada por uma postura de “laissez-faire pedagógico”, na qual o professor se limita a oferecer materiais ou propor atividades sem intencionalidade clara. Essa abordagem, frequentemente justificada pela valorização da autonomia infantil, resulta em práticas pouco estruturadas, que não garantem avanços no desenvolvimento das crianças.

Dewey (1959), ao defender a aprendizagem pela experiência, já alertava que nem toda experiência é educativa. Para que uma experiência contribua efetivamente para a aprendizagem, ela precisa ser organizada, acompanhada e refletida. Na educação infantil, isso implica reconhecer que o brincar, embora fundamental, não é suficiente por si só; é a mediação do adulto que potencializa seu valor educativo.

Além disso, a atuação docente nas metodologias ativas exige uma capacidade refinada de escuta e observação. O professor precisa identificar interesses, hipóteses e modos de pensar das crianças, utilizando essas informações para planejar intervenções pedagógicas. Essa prática aproxima-se da perspectiva da documentação pedagógica, que, segundo Rinaldi (2012), permite tornar visíveis os processos de aprendizagem e orientar a ação docente de forma mais consciente.

Outro aspecto central refere-se à intencionalidade pedagógica. A ideia de que a aprendizagem deve partir do interesse da criança não significa ausência de planejamento. Pelo contrário, exige um planejamento ainda mais complexo, capaz de articular os interesses emergentes com objetivos de desenvolvimento. Bacich e Moran (2018) destacam que a intencionalidade é o elemento que diferencia uma atividade ativa de uma atividade aleatória.

No entanto, a construção dessa intencionalidade enfrenta obstáculos concretos. A sobrecarga de trabalho, a falta de tempo para planejamento e a ausência de espaços coletivos de reflexão dificultam a elaboração de propostas mais qualificadas. Além disso, a formação docente nem sempre prepara o professor para atuar nesse modelo, o que gera insegurança e, muitas vezes, a reprodução de práticas tradicionais sob uma nova nomenclatura.

Outro limite importante diz respeito às pressões institucionais. Em contextos nos quais há forte cobrança por resultados imediatos, o professor tende a priorizar atividades mais controláveis e previsíveis, o que contraria a lógica das metodologias ativas. Essa tensão evidencia que a mudança pedagógica não depende apenas da vontade individual, mas de condições estruturais que sustentem novas formas de ensinar e aprender.

Por fim, é necessário destacar que o papel do professor nas metodologias ativas é profundamente relacional. Mais do que organizar atividades, o educador constrói vínculos, estabelece diálogos e cria condições para que as crianças se expressem e participem. Nesse sentido, sua atuação está diretamente ligada à qualidade das interações, que constituem um dos principais fatores de desenvolvimento na infância.

Dessa forma, a análise do papel docente nas metodologias ativas revela que sua efetividade

depende de uma mediação intencional, reflexiva e fundamentada teoricamente. Reduzir essa atuação a uma presença passiva ou secundária compromete não apenas a qualidade das práticas, mas a própria concepção de educação infantil que se pretende construir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das metodologias ativas na educação infantil evidência que sua relevância pedagógica não reside na adoção de estratégias inovadoras isoladas, mas na transformação das concepções que sustentam o processo educativo. Ao longo deste estudo, demonstrou-se que tais metodologias, quando fundamentadas em bases teóricas consistentes e articuladas às especificidades da infância, podem contribuir significativamente para a construção de práticas mais participativas, significativas e alinhadas ao desenvolvimento integral da criança.

Entretanto, também se evidenciou que sua implementação no cotidiano escolar ainda ocorre de forma desigual e, muitas vezes, superficial. A apropriação acrítica das metodologias ativas, desvinculada de seus fundamentos epistemológicos, tende a reduzir seu potencial transformador, convertendo-as em práticas pontuais ou em meros recursos didáticos. Esse movimento revela uma fragilidade na compreensão do próprio conceito, bem como uma lacuna nos processos formativos que deveriam sustentar sua aplicação.

Outro ponto central refere-se às condições estruturais das instituições de educação infantil, que frequentemente limitam a efetivação de práticas mais investigativas e participativas. A organização rígida do tempo e do espaço, as demandas burocráticas, a superlotação das turmas e a ausência de formação continuada consistente constituem obstáculos concretos que dificultam a adoção de metodologias que exigem flexibilidade, reflexão e intencionalidade pedagógica.

Além disso, a persistência de concepções escolarizantes na educação infantil compromete a implementação de práticas verdadeiramente centradas na criança. A pressão por resultados mensuráveis e a antecipação de conteúdos formais tensionam a lógica das metodologias ativas, que se fundamentam na experiência, na exploração e no protagonismo infantil. Essa contradição evidencia a necessidade de uma revisão crítica das políticas educacionais e das práticas institucionais.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a efetividade das metodologias ativas depende de uma abordagem sistêmica, que envolva não apenas o professor, mas toda a estrutura educacional. Isso inclui investimentos em formação docente, reorganização do trabalho pedagógico, valorização do brincar e construção de ambientes que favoreçam a autonomia e a participação das crianças.

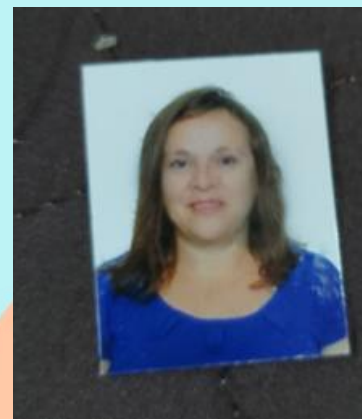
Por fim, destaca-se que as metodologias ativas, quando compreendidas em sua complexidade, não representam uma solução imediata para os desafios da educação infantil, mas constituem um caminho possível para a construção de práticas mais coerentes com as necessidades da infância. Assumir essa perspectiva implica reconhecer que educar não é apenas ensinar conteúdos, mas criar condições para que as crianças pensem, experimentem, interajam e produzam sentidos sobre o mundo que as cerca.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRINCADEIRAS E CULTURAS INFANTIS

CHILDREN'S GAMES AND CULTURES



VALÉRIA ARTHUR LOPES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia; Pós-graduada em Artes de contar Histórias pela FАCОНNЕСT (2023); Professora de Educação Infantil no CEI Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo aborda a relação entre brincadeiras e culturas infantis, destacando a importância do brincar como elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Discute-se como as brincadeiras contribuem para a construção de aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais, além de favorecerem a formação da identidade infantil. O estudo evidencia que a cultura infantil é dinâmica e produzida pelas próprias crianças em interação com o meio social, sendo constantemente ressignificada por meio das práticas lúdicas. São apresentados diferentes tipos de brincadeiras, como as tradicionais, simbólicas, jogos com regras e digitais, analisando suas características e influências no contexto contemporâneo. Também se destaca o papel da família, da escola e do educador na mediação dessas experiências, ressaltando o brincar como um direito da criança e uma importante ferramenta pedagógica. Conclui-se que as brincadeiras são essenciais para a preservação da cultura infantil e para o desenvolvimento global das crianças em diferentes contextos sociais.

Palavras-chave: Brincadeiras; Cultura infantil; Desenvolvimento infantil; Educação infantil; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article addresses the relationship between play and children's cultures, highlighting the importance of play as a fundamental element for children's holistic development. It discusses how play contributes to the construction of cognitive, social, emotional, and cultural aspects, while also fostering the formation of children's identities. The study demonstrates that children's culture is dynamic and created by the children themselves through interaction with their social environment, constantly being given new meaning through play activities. Various types of play—such as traditional, symbolic, rule-based, and digital games—are presented, with an analysis of their characteristics and influences in the contemporary context. The roles of the family, the school, and the educator in mediating these experiences are also highlighted, emphasizing play as a child's right and an important pedagogical tool. The article concludes that play is essential for preserving children's culture and for the overall development of children across different social contexts.

Keywords: Play; Children's culture; Child development; Early childhood education; Learning.

INTRODUÇÃO

As brincadeiras fazem parte da vida das crianças desde os primeiros anos, constituindo-se como uma das principais formas de expressão, aprendizagem e interação com o mundo. Mais do que simples atividades recreativas, o brincar representa um elemento fundamental para o desenvolvimento integral infantil, envolvendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais. Nesse sentido, as brincadeiras não apenas refletem o universo da criança, mas também contribuem para a construção de significados, valores e identidades.

A cultura infantil, por sua vez, é formada a partir das experiências vividas pelas crianças em seus diferentes contextos sociais, sendo transmitida e recriada por meio das interações, especialmente no ato de brincar. Assim, as brincadeiras podem ser compreendidas como manifestações culturais, pois carregam tradições, costumes e saberes que são compartilhados entre gerações. Além disso, elas se adaptam às transformações da sociedade, incorporando novos elementos, como as tecnologias digitais, sem perder sua essência enquanto prática social.

Diante disso, torna-se relevante compreender a relação entre brincadeiras e culturas infantis, considerando seu papel na formação dos sujeitos e na preservação das identidades culturais. Este artigo tem como objetivo analisar como as brincadeiras contribuem para a construção da cultura infantil, bem como discutir suas transformações ao longo do tempo e os desafios enfrentados na contemporaneidade. Para tanto, a metodologia utilizada baseia-se em pesquisa bibliográfica, com apoio de autores que discutem o desenvolvimento infantil e o papel do brincar na sociedade.

Dessa forma, espera-se evidenciar a importância de valorizar as brincadeiras no contexto atual, reconhecendo-as como práticas essenciais para o desenvolvimento das crianças e para a manutenção da diversidade cultural.

CONCEITO DE CULTURA INFANTIL

A cultura infantil pode ser compreendida como o conjunto de práticas, saberes, valores e formas de expressão produzidos e compartilhados pelas próprias crianças em seus contextos sociais. Diferentemente da ideia de uma cultura apenas transmitida pelos adultos, a cultura infantil se caracteriza pela capacidade das crianças de reinterpretar, recriar e ressignificar elementos culturais a partir de suas vivências e interações.

Nesse sentido, a criança deixa de ser vista como um sujeito passivo e passa a ser reconhecida como protagonista na construção de sua própria cultura. Por meio das brincadeiras, das linguagens, das músicas, dos jogos e das interações cotidianas, as crianças produzem significados que refletem tanto o meio em que vivem quanto suas experiências individuais e coletivas.

De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento infantil ocorre a partir das interações sociais, sendo a cultura um elemento central nesse processo. Para o autor, é na relação com o outro que a criança internaliza conhecimentos, valores e práticas, construindo sua compreensão de mundo. Assim, as brincadeiras assumem um papel fundamental, pois constituem um espaço privilegiado de interação e aprendizagem cultural.

Além disso, autores como Brougère (2002) destacam que o brincar é uma atividade culturalmente construída, ou seja, as brincadeiras não são universais e imutáveis, mas variam conforme o tempo, o espaço e o contexto social. Isso reforça a ideia de que a cultura infantil é dinâmica, sendo constantemente transformada pelas crianças em diálogo com a sociedade.

Portanto, compreender a cultura infantil implica reconhecer a criança como sujeito ativo, capaz de produzir cultura, e valorizar as brincadeiras como uma das principais formas de expressão dessa cultura.

O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As brincadeiras desempenham um papel essencial no desenvolvimento integral da criança, pois possibilitam a construção de conhecimentos, habilidades e competências de forma lúdica e significativa. Por meio do brincar, a criança explora o mundo ao seu redor, experimenta situações simbólicas e desenvolve sua capacidade de imaginar, criar e resolver problemas. Dessa forma, o ato de brincar não se limita ao entretenimento, mas constitui uma importante ferramenta de aprendizagem.

No aspecto cognitivo, as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento do pensamento lógico, da atenção, da memória e da linguagem. Piaget (1976) destaca que o brincar está diretamente relacionado aos estágios do desenvolvimento infantil, especialmente no período pré-operatório, no qual

a criança utiliza o jogo simbólico para representar a realidade. Já no campo social e emocional, as brincadeiras permitem que a criança aprenda a conviver, compartilhar, lidar com regras e desenvolver empatia, elementos fundamentais para a vida em sociedade.

Além disso, Vygotsky (1998) enfatiza que o brincar cria uma “zona de desenvolvimento proximal”, na qual a criança consegue realizar atividades com maior complexidade do que conseguiria sozinha, desde que mediada por interações sociais. Nesse sentido, o brincar favorece o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como o autocontrole e o pensamento abstrato.

Segundo Kishimoto (2011), as brincadeiras também possuem uma dimensão pedagógica importante, pois podem ser utilizadas como estratégia de ensino na educação infantil, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso. Assim, ao integrar aspectos cognitivos, sociais e afetivos, as brincadeiras se consolidam como um elemento indispensável no processo de desenvolvimento infantil.

TIPOS DE BRINCADEIRAS

As brincadeiras podem ser classificadas de diferentes formas, dependendo de seus objetivos, regras, contextos e significados culturais. Essa diversidade evidencia a riqueza do universo lúdico infantil, que se adapta às condições sociais, históricas e tecnológicas de cada época.

Um dos tipos mais comuns são as brincadeiras tradicionais, que fazem parte da cultura popular e são transmitidas entre gerações. Exemplos como amarelinha, esconde-esconde, pular corda e bola de gude representam práticas simples, geralmente realizadas em grupo e sem a necessidade de muitos recursos materiais. Segundo Kishimoto (2011), essas brincadeiras carregam valores culturais importantes e contribuem para a socialização das crianças, além de preservarem memórias coletivas.

Outro tipo são as brincadeiras simbólicas ou de faz de conta, nas quais a criança utiliza a imaginação para representar papéis sociais, situações do cotidiano ou personagens fictícios. Esse tipo de brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da criatividade, da linguagem e da capacidade de abstração, permitindo que a criança compreenda e interprete o mundo ao seu redor.

Há também os jogos com regras, que exigem maior organização e respeito às normas estabelecidas. Nesse tipo de atividade, a criança aprende a lidar com limites, a esperar sua vez e a desenvolver estratégias para alcançar objetivos. Esses jogos contribuem diretamente para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento lógico.

Por fim, destacam-se as brincadeiras digitais, cada vez mais presentes na infância contemporânea. Os jogos eletrônicos e aplicativos interativos fazem parte da cultura atual das crianças, oferecendo novas formas de interação e aprendizagem. No entanto, seu uso excessivo pode reduzir o contato com brincadeiras tradicionais e interações sociais presenciais, exigindo equilíbrio no cotidiano infantil.

Assim, os diferentes tipos de brincadeiras refletem a diversidade da cultura infantil e demonstram como o brincar se adapta às transformações sociais, mantendo-se como uma atividade essencial para o desenvolvimento das crianças.

BRINCADEIRAS TRADICIONAIS E CULTURA POPULAR

As brincadeiras tradicionais ocupam um lugar central na cultura infantil, pois representam práticas lúdicas transmitidas ao longo do tempo por meio da oralidade e da convivência social. Essas brincadeiras fazem parte do patrimônio cultural imaterial de diferentes sociedades, refletindo costumes, valores e modos de vida que atravessam gerações.

No contexto brasileiro, brincadeiras como amarelinha, roda pião, pipa, esconde-esconde e queimada são exemplos de atividades que permanecem vivas na memória coletiva e continuam sendo praticadas em diferentes regiões do país. Essas práticas revelam a diversidade cultural existente no território nacional, uma vez que podem sofrer variações de nome, regras e formas de execução conforme a região.

Segundo Kishimoto (2011), as brincadeiras tradicionais possuem um forte caráter cultural e educativo, pois contribuem para a socialização das crianças e para a preservação de saberes populares. A autora destaca que, ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas também aprende sobre sua cultura e estabelece vínculos com sua comunidade.

Além disso, Brougère (2002) afirma que o brincar é uma construção cultural, ou seja, não se trata de uma atividade natural e universal em sua forma, mas sim de uma prática moldada pelo contexto social em que a criança está inserida. Dessa forma, as brincadeiras tradicionais são influenciadas pelas condições históricas, sociais e econômicas de cada época.

Outro aspecto relevante é a transmissão intergeracional dessas brincadeiras, geralmente repassadas de pais para filhos ou entre grupos de crianças, fortalecendo a identidade cultural e o sentimento de pertencimento. No entanto, com o avanço da urbanização e das tecnologias digitais, essas práticas vêm perdendo espaço, o que reforça a necessidade de valorização e preservação desse patrimônio cultural.

Assim, as brincadeiras tradicionais não apenas fazem parte da infância, mas também constituem um importante elemento da cultura popular, contribuindo para a formação social e cultural das crianças.

INFLUÊNCIA DA CULTURA DO BRINCAR

As brincadeiras infantis não acontecem de forma isolada, mas são fortemente influenciadas pelo contexto cultural, social e econômico em que a criança está inserida. Dessa forma, o ato de brincar reflete

valores, costumes, tradições e modos de vida próprios de cada grupo social, demonstrando que a cultura exerce um papel determinante na construção das experiências lúdicas.

A família é um dos primeiros espaços de socialização da criança e exerce grande influência sobre suas formas de brincar. É no ambiente familiar que muitas brincadeiras são apresentadas, ensinadas e compartilhadas, além de serem transmitidos valores culturais que influenciam diretamente o comportamento infantil. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento da criança ocorre por meio das interações sociais, sendo a mediação do outro fundamental para a apropriação da cultura.

A escola também desempenha um papel importante na mediação das brincadeiras, especialmente na educação infantil. Nesse espaço, o brincar é frequentemente utilizado como ferramenta pedagógica, permitindo que as crianças aprendam conteúdos escolares e desenvolvam habilidades sociais ao mesmo tempo. Kishimoto (2011) destaca que o jogo e a brincadeira no ambiente escolar possibilitam a construção de conhecimentos de forma significativa e contextualizada.

Além disso, fatores sociais e econômicos influenciam diretamente as formas de brincar. Crianças que vivem em contextos urbanos podem ter menos acesso a espaços abertos, o que modifica suas práticas lúdicas, enquanto em contextos rurais ainda é comum a presença de brincadeiras ao ar livre e mais próximas da natureza. Essas diferenças demonstram que o brincar é uma prática culturalmente situada e adaptável.

Portanto, compreender a influência da cultura no brincar é essencial para reconhecer a diversidade das experiências infantis e valorizar as múltiplas formas de expressão presentes na infância.

BRINCADEIRAS E IDENTIDADE CULTURAL

As brincadeiras desempenham um papel fundamental na construção da identidade cultural das crianças, pois permitem que elas vivenciem, reproduzam e ressignifiquem elementos de sua cultura no cotidiano. Ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas também internaliza valores, costumes e práticas sociais que contribuem para a formação de sua identidade individual e coletiva.

Nesse processo, o brincar funciona como um espaço de experimentação social, no qual a criança assume diferentes papéis, simula situações da vida real e interage com outras crianças. Essas experiências favorecem o sentimento de pertencimento a um grupo social e cultural, fortalecendo vínculos e ampliando a compreensão sobre o mundo ao seu redor.

Segundo Brougère (2002), a brincadeira é uma atividade culturalmente construída, o que significa que ela expressa aspectos da sociedade em que está inserida. Assim, ao brincar, a criança reproduz elementos culturais como linguagem, comportamentos, relações sociais e até mesmo representações de gênero e poder, ainda que de forma simbólica e adaptada ao universo infantil.

Além disso, Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento da identidade ocorre por meio das interações sociais, nas quais a criança se apropria de significados culturais compartilhados. Nesse sentido, as brincadeiras funcionam como mediadoras desse processo, permitindo que a criança construa sua percepção de si mesma e do outro.

Outro ponto importante é que as brincadeiras tradicionais e contemporâneas também podem reforçar ou transformar identidades culturais. Enquanto algumas práticas preservam tradições locais e regionais, outras incorporam elementos globais, especialmente por meio da cultura digital, contribuindo para a formação de identidades híbridas.

Dessa forma, as brincadeiras são essenciais para a constituição da identidade cultural infantil, pois articulam experiências individuais e coletivas em um processo contínuo de aprendizagem e socialização.

O PAPEL DA ESCOLA E DO EDUCADOR

A escola desempenha um papel fundamental na valorização e na mediação das brincadeiras dentro da infância, especialmente na educação infantil, onde o brincar se constitui como eixo estruturante do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a brincadeira não é apenas uma atividade recreativa, mas uma ferramenta pedagógica que possibilita o desenvolvimento integral da criança.

O educador, por sua vez, atua como mediador desse processo, planejando e organizando situações que favoreçam o brincar de forma intencional e significativa. Sua função não é apenas observar, mas também intervir quando necessário, ampliando as possibilidades de aprendizagem e promovendo interações que estimulem a criatividade, a autonomia e a socialização das crianças.

Segundo Kishimoto (2011), o jogo e a brincadeira na educação infantil devem ser compreendidos como instrumentos pedagógicos essenciais, pois permitem que a criança aprenda de forma ativa e prazerosa. A autora destaca que, ao brincar, a criança constrói conhecimentos, desenvolve habilidades sociais e elabora experiências vividas no cotidiano.

Além disso, Vygotsky (1998) afirma que o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança consegue realizar ações mais complexas com o apoio de um mediador. Nesse sentido, o papel do educador é fundamental para potencializar o desenvolvimento infantil, oferecendo desafios adequados e incentivando a interação entre os alunos.

A escola também contribui para a valorização das brincadeiras tradicionais e culturais, promovendo atividades que resgatem jogos populares e fortalecem a identidade cultural das crianças. Ao mesmo tempo, deve reconhecer as novas formas de brincar, incluindo as tecnologias digitais, buscando equilíbrio entre diferentes práticas lúdicas.

Portanto, o papel da escola e do educador é essencial na promoção de uma educação que valorize o brincar como direito da criança e como elemento central do processo educativo, contribuindo para uma formação mais completa, crítica e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As brincadeiras e as culturas infantis constituem elementos fundamentais para compreender o desenvolvimento das crianças em sua totalidade, envolvendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais. Ao longo deste estudo, foi possível observar que o brincar não se limita a uma atividade recreativa, mas representa uma prática social e cultural essencial para a formação da identidade infantil e para a construção do conhecimento.

Verificou-se que a cultura infantil é dinâmica e produzida pelas próprias crianças em interação com o meio em que vivem, sendo constantemente ressignificada por meio das brincadeiras. Nesse processo, as crianças deixam de ser vistas apenas como receptoras de cultura e passam a ser reconhecidas como sujeitos ativos, capazes de criar, transformar e compartilhar significados.

Também se evidenciou que diferentes tipos de brincadeiras — tradicionais, simbólicas, jogos com regras e digitais — refletem transformações sociais e culturais ao longo do tempo. Enquanto as brincadeiras tradicionais preservam a memória e a identidade cultural, as novas formas de brincar, especialmente as digitais, demonstram a influência da tecnologia na infância contemporânea.

Além disso, destaca-se o papel essencial da família, da escola e do educador na mediação e valorização das práticas lúdicas, garantindo que o brincar seja reconhecido como um direito da criança e uma ferramenta pedagógica indispensável. A escola, nesse sentido, deve promover experiências que respeitem a diversidade cultural e incentivem o desenvolvimento integral dos alunos.

Dessa forma, conclui-se que as brincadeiras são parte essencial da cultura infantil e desempenham um papel decisivo na formação dos sujeitos. Assim, torna-se fundamental valorizar e preservar essas práticas, garantindo que as crianças possam viver plenamente sua infância em diferentes contextos sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

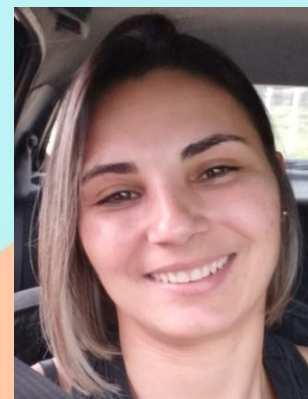
SANTOS, Maria Walburga dos. **Brincar na educação infantil: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância**. Braga: Universidade do Minho, 2003.

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

A LEITURA COMO MÉTODO FACILITADOR DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

READING AS A METHOD TO FACILITATE THE LITERACY PROCESS



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

Analisar a importância que tem a leitura para o desenvolvimento de uma criança no processo de alfabetização e letramento é o que este trabalho propõe. Mesmo sem saber ler a criança recebe, através da leitura, estímulos importantes para o seu desenvolvimento. Esse estímulo deveria vir da família, porém os pais envolvidos em seu cotidiano estão deixando de lado esse grande prazer de ler para os seus filhos. Diante de tal fato vemos a escola com uma função especial que é a de iniciar os pequenos leitores ao gosto por leituras de diferentes textos. Assim como a escola, ao professor deve junto com os cursos de reciclagem, buscar toda sua criatividade e planejamento para as atividades de leitura destinadas às crianças, sempre respeitando a faixa etária de seu aluno e o tipo de material pertinente a ele para que assim esse leitor ainda mirim se torne um leitor assíduo e para uma vida inteira, transformando nosso país num lugar muito mais culto e com pessoas mais capacitadas em enfrentar a grande jornada da vida.

Palavras-chave: Leitura; Alfabetização; Letramento.

ABSTRACT

This work proposes to analyze the importance of reading for a child's development in the literacy process. Even without knowing how to read, a child receives important stimuli for their development through reading. This stimulus should come from the family, but parents involved in their daily lives are neglecting this great pleasure of reading to their children. In light of this fact, we see the school with a special function,

which is to introduce young readers to the enjoyment of reading different texts. Just as the school, the teacher, along with refresher courses, must use all their creativity and planning for reading activities aimed at children, always respecting the age group of their student and the type of material relevant to them, so that this still-young reader becomes an avid reader for life, transforming our country into a much more cultured place with people more capable of facing the great journey of life.

Keywords: Reading; Literacy; Reading.

INTRODUÇÃO

A inserção da leitura já nos primeiros anos da vida escolar ainda é fato discutido por muitos que julgam a educação infantil um momento destinado somente a brincadeiras. O hábito de ler deveria vir de casa, mas o que se vê são crianças chegarem à escola sem interesse suficiente para mergulhar nesse mundo de imaginação e curiosidades.

Muitos questionamentos se formam em torno da inserção da leitura nos primeiros estágios da vida escolar de uma criança, mas qual é a importância desse ato? Há quem acredite que a leitura feita nesse período escolar pouco contribui para o sucesso e desenvolvimento de uma criança, porém mesmo sem saber ler ela recebe estímulos vindos das páginas dos livros ou mesmo de pequenos textos trazidos da vivência dos alunos, esses estímulos mexem com a sua emoção e ao longo dos anos faz transformações valiosas na vida de quem nela entra.

O estímulo à leitura deveria vir da família, mas o hábito de ler para seus filhos, presentear-los com livros ou até mesmo levá-los a livrarias e bibliotecas é pouco incentivado em nosso país. De fato, o que percebemos são pais atarefados em busca do sustento ou mesmo sem condições efetivas que venham colaborar com o incentivo à leitura. Diante disso, a escola exerce papel fundamental no intuito de propiciar aos seus alunos, de forma interdisciplinar e lúdica, o contato com os livros desde seus primeiros anos escolares. Esse empenho pela leitura deve acontecer com todos os envolvidos no campo educacional da instituição de ensino.

Manusear as obras utilizadas em sala de aula é um bom início para se criar encantamento com as suas ilustrações e futuramente o descobrimento das letras. A vontade de transformar a criança numa leitora assídua não é tarefa fácil para nenhum educador, principalmente quando ela não interage completamente às atividades de leitura, fato que ocorre quando não é incentivada desde pequena por sua família. Nesse propósito o professor deve ser um verdadeiro exemplo de leitor.

Para que o aluno entre no mundo da leitura o professor deve usar toda sua criatividade, sempre atentos quanto ao material e aos textos pertinentes a faixa etária de seu educando na intenção de despertá-lo ao gosto de ler cada vez mais, pois a leitura instiga a percepção, a curiosidade e a imaginação, responsáveis ao bom desenvolvimento de uma criança tornando-a mais autônoma.

A literatura infantil transporta a criança em uma viagem mágica e ampla fazendo com que ela descubra outros mundos, despertando sentimentos, e ampliando reflexões em torno do mundo que a

cerca. Consequentemente irá resolver situações com muito mais sabedoria, mas para isso é necessário que o professor faça sua parte muito bem-feita, planejando suas atividades de leitura. O livro, bem escolhido, é um recurso que une o prazer pela leitura e o aprendizado sem que a criança o perceba.

Ao professor cabe explorar, entre outros, o ensinamento de valores, cidadania e respeito às diversidades, parte integrante na formação de uma criança leitora. O comportamento ético que é trabalhado na infância reflete em todos os momentos da vida de um cidadão de bem e nas histórias infantis é possível buscar esses reflexos. A relação de afetividade e respeito entre professor e aluno contribui para a formação de um cidadão leitor, pois essa aproximação gera o conforto que as crianças necessitam para assimilar a leitura com muito mais prazer.

O presente trabalho visa analisar a importância da leitura inserida na Educação Infantil na intenção de formar verdadeiros leitores, desenvolvendo o gosto ao ato quando ainda não leem. Qualquer educador se sente gratificado quando a criança pede pela leitura, ou mesmo demonstra em seus atos reflexos de boas condutas, fruto de boas leituras, reflexos que é notado na fase em que começa a ser alfabetizada, onde certamente demonstrará maior desenvoltura. O prazer pelo livro o acompanhará por uma vida inteira.

O educador deve ainda compreender como as crianças nessa fase escolar reagem aos diferentes textos apresentados e também verificar qual o material literário adequado à prática da leitura condizente com a fase que a criança pertença, e para que a leitura permaneça acesa, estimular à vontade em buscar novas textos.

A metodologia usada nesse processo de pesquisa será a exploratória no sentido de fazer o levantamento e a sondagem das informações pertinentes ao objeto de estudo e a bibliográfica lendo diferentes matérias na internet, livros e reportagens de revistas sistematizando as informações do que for obtido para maior obtenção de resultados com relação à leitura feita para crianças na educação infantil. Tem abordagem qualitativa onde deverá utilizar os dados coletados e análise dos mesmos com a intenção de esclarecer os fundamentos que tornam a leitura essencial feita em sua fase inicial ainda para bebês e em todas as fases da Educação Infantil com o intuito de formar leitores para uma vida inteira.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Não é difícil notar a desenvoltura que uma criança alcança ao ser incentivada à leitura. A leitura promove a imaginação, aguça emoções e sentimentos que, sem estímulo, muitas vezes ficam reprimidos no seu interior. Porém nem sempre a leitura infantil foi tratada com tanto interesse por pensadores, professores e escritores, onde a criança era vista como um adulto, e consequentemente as obras literárias não se destinavam a elas.

É com a vinda da vinda da família real ao Brasil, época da colonização, que a literatura infantil começa a surgir devido a traduções e adaptações das obras portuguesas. As obras existentes até esse período tinham cunho puramente didático ou moral sendo escritas por pedagogos.

No Brasil as primeiras adaptações foram feitas por Alberto Figueiredo Pimentel que traduz contos de Charles Perrault, irmãos Grimm e de Andersen, em grandes clássicos como Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, O Barba Azul, O Gato de Botas, Pequeno Polegar, A gata borralheira, Branca de Neve, João e Maria, O Patinho Feio, O Soldadinho de Chumbo, e muitos outros. Contudo esses contos tinham essências europeias que eram muito afastadas da vivência brasileira e esse fato contribuiu para que sérios problemas começassem a surgir.

Em busca de mudanças destaca-se no cenário da nossa literatura Monteiro Lobato que demonstra preocupação em escrever com uma linguagem dirigida às crianças. Sua primeira obra acontece em 1921, chamada A menina do Narizinho Arrebitado, na qual já há a introdução da oralidade no texto escrito e vem destacar-se por ter características brasileiras da época. De acordo com Soares (1999, p.54):

O papel exercido por Monteiro Lobato no quadro da literatura infantil nacional tem sido seguidamente reiterado, e com justiça. É com esse autor que se rompe (ou melhor: começa a ser rompido) o círculo da dependência aos padrões literários providos da Europa, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento da tradição folclórica. Valorizando a ambientação local predominante na época, ou seja, a pequena propriedade rural, Monteiro Lobato constrói uma realidade ficcional coincidente com a do leitor de seu tempo e inventa o Sítio do Pica Pau Amarelo.

A leitura dos textos de Monteiro Lobato possibilita que outras vivências sejam experimentadas. Ignora o moralismo tradicional, presentes em outras obras destinadas às crianças e estimulam o leitor a ver a realidade através de seus próprios conceitos. Monteiro Lobato ainda escreveu muitas outras obras importantes à nossa literatura entre elas estão Ideias de Jeca Tatu, Negrinha, Minotauro, mas sem dúvidas sua maior grande série, reproduzida por muito tempo pelo sistema de televisão o Sítio do Pica-Pau Amarelo alcança um enorme público infantil.

Além de Monteiro Lobato outros escritores como Ziraldo e Ana Maria Machado também se dedicaram a escrever ao público infantil e suas obras são grandes sucessos em todo país como o Menino Maluquinho e a Grande Aventura de Maria Fumaça entre outros.

Com todas as evoluções que se presencia torna-se difícil imaginar que a pouco tempo atrás o adulto nivelava a literatura infantil ao brinquedo ou a algo que servia apenas para o entretenimento, não se levando em conta a concepção de que a literatura infantil é uma grande e forte aliada na formação da consciência cultural, e excelente recurso para o crescimento emocional, trabalhando o psicológico da criança, pois na literatura se encontram muitos dramas e perigos, fazendo com que a criança reflita em si, favorecendo a busca de soluções para tais situações. Inicialmente exposta na história contada, e ao longo de sua trajetória para resolver situações da própria vida.

Para que esse procedimento ocorra de forma eficaz é necessário que aconteça desde cedo, mesmo quando as crianças ainda não leem. A leitura deve ocorrer desde os primeiros meses de vida, contribuindo assim para a aquisição da linguagem e posteriormente na construção do sujeito leitor. Em entrevista ao site da Revista Nova Escola Parra, Soares (2003, p.1) diz:

Ao ler histórias para os pequenos, damos a eles a chance de encontrarem nelas ecos de sentimentos que ainda não conseguem explicar, embora experimentem com frequência. E assim começa para cada um de nós um mergulho num universo particular.

Os pais deveriam ser os precursores da leitura na vida de seus filhos, porém o que se vê é que muitos pais não vivenciaram essa experiência em sua época de infância. O hábito de ir a bibliotecas, livrarias ou mesmo ter um livro na cabeceira de sua cama é cada vez mais rara. Hábitos aparentemente tão singulares, mas que transformam toda uma geração. Evidentemente o ato da leitura vivenciada com os pais fortalece os laços afetivos entre eles. Há uma grande dificuldade em formar verdadeiros leitores para uma vida toda, principalmente se a mudança dos hábitos não for verdadeiramente efetiva. A conscientização inicial precisa vir dos pais, que são os que primeiro tem contato direto com a criança. Não é aceitável, por sua vez lançar mão de desculpas para o fracasso de um filho no campo da leitura como a falta de tempo e de recursos financeiros, pois nos dias atuais, muitos recursos vêm ao encontro dessa atividade que transforma e abre valorosos caminhos para o futuro.

Os bebês nascem com uma grande sensibilidade à voz humana. Segundo Parra (2013, p.1) quando se lê para eles os pais dão a oportunidade de desenvolverem a audição, construindo assim significados importantes e que o faz ter sentido da vida que está ao seu redor, começando assim a compreensão de algo que foi lido e que está representado em seu interior. Dessa forma ao ler para uma criança desde os primeiros meses de vida, além de valorizar um hábito prazeroso, faz o bebê começar a conhecer o mundo mágico de histórias e ainda o som das palavras, início da forma para expressar-se bem no futuro.

A leitura, principalmente, a de obras literárias amplia os sonhos e a fantasia de uma criança já na primeira infância e proporciona desde muito cedo a oportunidade de desenvolver sua criatividade e ampliar os horizontes da cultura e do conhecimento.

Sob esse aspecto a literatura infantil contribui para que a criança, que está em processo de formação, construa sua personalidade e seu raciocínio crítico diante da visão do mundo que a cerca. E consequentemente ser inserida no contexto de ensino aprendizagem, despertando na criança não só um mundo mágico como também o hábito da leitura.

A criança não tem que aprender os símbolos gráficos que impulsionam a leitura para só depois ler, inicialmente ela tenta imitar os mais velhos como mostra o RCNEI (1998, v.3 p.128) e “desde muito pequenas, as crianças utilizam-se de livros, revistas, jornais, gibis, rótulos etc. para ‘ler’ o que está escrito”. A criança quando se coloca em uma situação real de ler um texto para sua informação ou por prazer, certamente irá elaborar estratégias que a conduzirá para a conclusão da tarefa. Ela utiliza o escrito real que faz parte de sua vida, de seus hábitos e costumes como uma embalagem usada em sua casa, um cartaz, o nome de uma rua, um outdoor, ou mesmo um livro de sua preferência. Esses escritos reais são percebidos e lidos pelas crianças desde os primeiros anos, já quando ela inicia seus primeiros sons. “É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler...” (Soares, 1999, p.15).

A leitura inicial não se faz pelo que está escrito e sim pelo sentido que se dá, ou seja, sua própria concepção, e esse procedimento é constatado pelas inúmeras leituras de um mesmo texto, onde a criança mesmo sem saber ler encontra meios de identificações dentro do texto. Jolibert (1994, p. 14), completa que não se ensina uma criança a ler, ela é quem se ensina. Dessa maneira há uma exploração dos textos significativos que vão ao encontro de situações de comunicação que a criança vivencia em todos os momentos. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, v.3 p.121-122) destaca que:

Pesquisas na área da linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos, a grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos. Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações.

A grande importância que a leitura exerce na vida de uma criança está no fato de se fazer um caminho de descobertas, conhecimentos e compreensão do mundo, seja essa leitura feita por ela ou por outra pessoa como seus pais ou educadores. O incentivo à prática de leitura deixa a criança não só confiante para o exercício à prática de ler quando entra no processo da alfabetização, mas torna uma criança capaz de resolver questionamentos e aumenta sua capacidade de ver o mundo.

A naturalidade com que se faz a leitura no dia a dia de uma criança é outro ponto de grande importância. Tanto que, a partir dos três a quatro meses o bebê começa a demonstrar um contato físico com o livro, ao ponto de levá-los à boca. Por esse fato, o cuidado com o material adequado é pertinente, e faz com que esse comportamento seja completo nessa etapa da vida.

Dos dois aos cinco anos a criança ainda tem a necessidade de que leiam para ela, e por ter a atenção curta, gosta que o mesmo livro seja lido várias vezes, pois a cada leitura novas descobertas são feitas e a história assim vai sendo mais bem compreendida. Uma outra característica dessa fase é o gosto da leitura dos livros cedidos pela escola, pois gostam da entonação que seus pais dão à história no ato da leitura. Principalmente quando estes modificam sua voz, dando mais vivacidade ao enredo.

Esse gosto aos livros não acontece apenas porque os pais o dizem aos filhos. O real gosto pelos livros acontece quando as crianças convivem com os adultos que gostam de ler, sejam livros de contos, jornais, revistas, ou qualquer material que desperte seu interesse, como rótulos. O RCNEI (1998, v.3 p.152) nos coloca que:

Alguns textos são adequados para o trabalho com a linguagem escrita nessa faixa etária, como, por exemplo, receitas culinárias; regras de jogos; textos impressos em embalagens, rótulos, anúncios, slogans, cartazes, folhetos; cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal etc.); convites; diários (pessoais, das crianças da sala etc.); histórias em quadrinhos, textos de jornais, revistas e

suplementos infantis; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas; contos (de fadas, de assombração etc.); mitos, lendas, 'causos' populares e fábulas; relatos históricos; textos de enciclopédia etc.

A rotina ao hábito de leitura favorece o aprimoramento do gesto de ler, ativando no pequeno leitor o seu desenvolvimento aos estímulos que o faz resolver situações com autonomia no seu cotidiano.

Em todas as fases da vida é importante incentivar o amor pelos livros, o contato inicial que a criança tem é para manuseá-los, reconhecer suas formas. Nessa fase, acompanhada pelos pais, que além do incentivo beneficiam seu filho a uma melhor aprendizagem, pronúncia das palavras e nas relações sociais que ela terá ao longo de seu caminhar até chegar à vida adulta.

Uma criança ao ser instigada, adequadamente, e sem traumas ao ato de ler expandirá seu vocabulário e assim cria familiaridade com o mundo da escrita. O manuseio de obras literárias torna a conduta desse leitor muito prazerosa, visto que a cada história a imaginação da criança flui, evolui, e a conduz a emoções inigualáveis, capazes de levar o aluno a lugares que ele jamais viu ou que jamais verá, porém é seu encantamento pelas histórias que o conduz, tornando possível a busca de novas leituras ao longo da vida. O RCNEI (1998, p.143) dá orientações quanto a leitura:

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu.

A criança começa a estabelecer, dentro de si, que existe grupos sociais diferentes do seu, como ainda lugares bem diferentes do lugar onde vive. Uma vez que as histórias são fontes de informação valiosas e implicam na maneira de ver tudo e todos que estão à sua volta.

O que não se permite é uma história qualquer tirada de qualquer livro. As escolhas dos livros devem seguir rigorosos critérios de avaliação dos adultos e é de extrema importância para as crianças. A escolha do livro a ser trabalhado com as crianças busca antes de tudo, desenvolver o seu imaginário. Suas escolhas para ser bem-sucedidas não podem e não devem ficar à margem dos significados que a própria criança tem, e para isso o livro deve ser escolhido para atender as suas necessidades e não as necessidades de quem os escolhe. A criança sempre terá o seu próprio modo de ver, analisar e degustar o texto que escolheu, nesse momento ela buscará dentro dela o significado que a história tem e que seja semelhante ao que ela mesma tem dentro de si, ou que dá significado a sua vida.

Os primeiros contatos que a criança tem com os livros são decisivos para que esse encantamento nunca acabe. Essa escolha deve encher seus olhos com ilustrações interessantes capazes de prendê-la às suas páginas, aguçando cada vez mais sua curiosidade e tornar a hora da leitura a mais agradável possível. Como afirma Abramovich (1997, p. 24):

Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores.... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada.

E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, postura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca... (desde que seja boa).

Dessa forma a literatura adotada deve conter conteúdos que possam promover o senso crítico do educando para assim, torná-lo questionador, argumentador, que fale e seja ouvido. De acordo com o Portal de Educação Infantil as orientações para o trabalho com os livros são muito pertinentes e estabelece uma faixa etária como: de dez meses a dois anos, as histórias devem ser rápidas e curtas, as ilustrações devem conter uma gravura em cada página, mostrando coisas simples e atrativas no campo da visão. O material usado deve ser de pano, madeira ou plástico, nesse caso para não causar danos ao material e para a proteção da criança. De dois a três anos, os textos devem ter histórias rápidas com pouco texto e enredo bem simples. O tema deve aproximar-se do cotidiano da criança. As ilustrações devem ser grandes e com poucos detalhes. Quanto aos materiais podem ser fantoches, músicas, e livros sonoros. De três aos seis anos os livros devem propor vivências de acordo como cotidiano familiar da criança por meio de textos curtos. Nessa fase predomina-se às imagens. Os materiais são livros com dobraduras simples e se dá muita ênfase ao contador que se caracteriza com roupas pertinentes à história.

O tempo determinado para se contar uma determinada história está relacionado sempre, ao interesse provocado na criança. Daí, onde se busca o conhecimento prévio do que será lido, a fim de usar o estímulo adequadamente, visando não se perder o foco em contar uma história completa e levantar questionamentos que os levem a variadas reflexões. Como afirma Abramovich (1997, p. 20), qualquer história pode ser contada:

...desde que ela seja bem conhecida pelo contador, escolhida porque a ache particularmente bela ou boa, porque tenha uma boa trama, porque seja divertida ou inesperada ou porque dê margem para alguma discussão que pretende que aconteça, ou porque acalme uma aflição...o critério e do narrador... e o que pode se suceder depois depende do quanto ele conhece suas crianças...

O desenvolvimento à leitura conduz a criança em uma rica experiência na vida, despertando seu interesse e sua motivação para que ela aceite desafios de tomar decisões e atitudes por toda uma vida.

Alguns aspectos que os livros trazem são capazes de despertar o interesse de uma criança ao campo da leitura. Gomes (2013 p. 1) nos fala de alguns deles como: a ilustração, a propriedade de imagem, a estética coerente com o tema e as emoções que a obra literária sugere, como também os elementos figurativos como a cor, tamanho da imagem, disposição espacial, com poucos detalhes. Todos esses aspectos atraem o interesse da criança, impulsionando-o na busca de novas obras literárias, sempre com mais autonomia.

A importância de se adequar o livro a faixa etária e aos estágios psicológicos da criança se dá para que ela se sinta motivada no momento de manusear um material literário. Coelho (2000, p. 33)

afirma que os estágios psicológicos da criança são um importante fator para a apropriação dos textos e considera cinco categorias que direcionam as fases do desenvolvimento psicológico da criança quanto à leitura: o pré-leitor, dividida em primeira infância dos quinze meses aos três anos, e a segunda infância dos três aos cinco anos; o leitor iniciante dos seis e sete anos; o leitor em processo dos oito aos nove anos; o leitor fluente dos dez aos onze anos e o leitor crítico dos doze anos em diante. É notado que esses estágios variam de aluno para aluno, e que se o processo de leitura não for bem estimulado a criança não entrará nesses moldes. Para Coelho (2000) isso acontece da seguinte forma:

A inclusão do leitor em determinada 'categoria' depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura. Daí que as indicações de livros para determinadas 'faixas etárias' sejam sempre aproximativas (COELHO, 2000, p. 32).

As ricas experiências que a leitura traz à vida do ser humano, aprimoram o enriquecimento linguístico que a criança precisa ter. A aquisição dos livros de literatura infantil vai se modificando à medida que a criança evolui, tendo uma consequência real, o leitor vai se afastando das obras que não lhe chamam mais atenção conforme a sua faixa etária, a chamada transitoriedade. Os pais que entendem o valor da leitura na vida de um ser, o inicia desde a gestação. O gosto pelos livros e por boas leituras torna o leitor a frente de sua faixa etária, pois a leitura tem o poder de transformar, permitindo que se fale, se escute, se sonhe e que se entre no mundo encantado da fantasia, recursos necessários à vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatei que a inserção da leitura já nos primeiros estágios da vida escolar de uma criança é extremamente importante, não só no desenvolvimento positivo ao hábito de ler, mas também ao favorecimento de seu vocabulário e ainda no seu controle emocional, pois é através de inúmeras leituras que ela terá seus primeiros contatos com o medo, a raiva, a aflição, o amor e muitas outras. Esse processo para ser bem-sucedido é necessário que seja iniciado desde os primeiros meses, quando ainda bebê, visto que nessa fase a criança já tem sua grande sensibilidade, a voz humana, e é por meio dela que a leitura vai tomando seu espaço e contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual. Espaço esse que antes não era reconhecido, hoje faz dos livros infantis importantes ferramentas para a iniciação das crianças ao hábito de ler, por escritores, educadores e as instituições de ensino, que reconhecem na leitura caminhos favoráveis em busca de novos leitores. Torna-se importante ainda que a leitura pode e deve ser feita de tudo que está ao seu entorno e que fazem parte de seu dia a dia e não só dos livros literários. As crianças para ter proximidade com a leitura, necessitam gostar do que estão ouvindo.

Sei que o hábito de ler se faz numa missão constante e que não basta ler umas poucas vezes para que tornemos nosso aluno um leitor assíduo, portanto é preciso engajar todos numa só tarefa, a de

ler constantemente. Para tanto é preciso a ajuda de todos que estão ao entorno da criança, incluindo sua família, parte imprescindível do processo, afinal quando uma criança vê um leitor em seu lar, certamente seu prazer pela leitura estará sendo despertado.

Esse trabalho permitiu compreender a importância de ler textos variados para uma criança, e que essa diversidade a faz entender melhor o mundo que a cerca, permitindo ao educador explorar aspectos como valores, costumes, cultura, diversidade entre outros, tão importantes na formação da personalidade de seu educando. Descobri ainda que existem materiais adequados a cada fase que a criança pertença, como também o tipo de informação pertinente a idade cronológica da criança, na qual despertando seu interesse, fará com que ela sempre venha buscar novas leituras.

Assim, as condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos de leitura, incluem oportunidades para ler de todas as formas possíveis e transpassar a criatividade de quem conta histórias ou mesmo faz a leitura do mundo, e dessa forma não se deve deixar de lado a frequência nas livrarias, feiras de livros e bibliotecas, que são excelentes sugestões para tornar permanente esse hábito tão prazeroso, e traz benefícios para uma vida inteira.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

AROEIRA, M.; SOARES, M.; MENDES, R. Didática de pré-escola: vida e criança: brincar e aprender. São Paulo: FTD, 1996, p. 167.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3, p.115-160.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular/ Secretária de Educação Básica – Brasília: MEC 2016 2ª versão. Acessado em 05 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular/ Secretária de Educação Básica – Brasília: 2017 3ª versão, documento em construção no Conselho Nacional de Educação. Acesso em 08 de abril de 2017. Acessado em 05 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2013. Acessado em 05 de junho de 2023.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.3v

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: Teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, Paulo. Virtudes do Educador. Série Folheto, Editora Vereda, 1982.

JOLIBERT, Josette. Formando Crianças Leitoras. Porto Alegre. ArtMed Editora, 1994.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz, Atividades Lúdicas para Educação Infantil. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

REGO, Lúcia Lins Browne. Literatura Infantil: Uma Perspectiva da Alfabetização na Pré-Escola. 2aEd. São Paulo: FTD, 1995.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. Presença Pedagógica. Vol 9, n. 52. jul/ago, 2003, p. 14-21. _____ . Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 49-73.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1993.

_____. Linguagem e escala: uma perspectiva social. 17 col. São Paulo: Atica, 2002.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Global Editora, 1987.

ENTRE TELAS E ESTÍMULOS: A DIFICULDADE DE CONCENTRAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I



BETWEEN SCREENS AND STIMULI: THE DIFFICULTY OF CONCENTRATION IN ELEMENTARY SCHOOL I

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 discute os impactos do uso excessivo de telas e da hiperestimulação digital na capacidade de concentração de crianças do Ensino Fundamental I, com ênfase no processo de alfabetização e aprendizagem escolar. Em uma sociedade marcada pela presença constante de dispositivos eletrônicos, estímulos rápidos e consumo imediato de informações, observa-se um aumento significativo das dificuldades de atenção, permanência em atividades e organização cognitiva entre estudantes das séries iniciais. O estudo adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e exploratório, fundamentando-se em pesquisas das áreas da neurociência, psicologia do desenvolvimento e educação. A análise evidencia que a exposição prolongada a conteúdos digitais dinâmicos pode interferir no desenvolvimento das funções executivas, especialmente atenção sustentada, memória de trabalho e controle inibitório, habilidades essenciais para o processo de alfabetização. Além disso, o artigo discute os desafios enfrentados pela escola e pelas famílias diante das mudanças no comportamento infantil contemporâneo. Conclui-se que a dificuldade de concentração não deve ser compreendida apenas como desinteresse ou indisciplina, mas como um fenômeno complexo, influenciado por fatores neurológicos, emocionais e ambientais, exigindo estratégias pedagógicas mais conscientes e equilibradas no contexto escolar.

Palavras-chave: Atenção infantil; Alfabetização; Telas digitais.

ABSTRACT

This article discusses the impacts of excessive screen use and digital overstimulation on the concentration capacity of children in early elementary education (grades 1–5), with an emphasis on the literacy process and academic learning. In a society characterized by the constant presence of electronic devices, rapid stimuli, and the immediate consumption of information, a significant increase in difficulties regarding attention, task persistence, and cognitive organization has been observed among students in these early grades. The study adopts a qualitative approach—bibliographic and exploratory in nature—grounded in research from the fields of neuroscience, developmental psychology, and education. The analysis reveals that prolonged exposure to dynamic digital content can interfere with the development of executive functions—specifically sustained attention, working memory, and inhibitory control—which are essential skills for the literacy process. Furthermore, the article discusses the challenges faced by schools and families in light of changes in contemporary child behavior. It concludes that difficulties with concentration should not be viewed merely as a lack of interest or indiscipline, but rather as a complex phenomenon influenced by neurological, emotional, and environmental factors, requiring more conscious and balanced pedagogical strategies within the school context.

Keywords: Child attention; Literacy; Digital screens.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o avanço das tecnologias digitais transformou significativamente a forma como crianças interagem com o mundo, consomem informações e constroem suas relações sociais. Tablets, celulares, computadores e plataformas digitais passaram a fazer parte do cotidiano infantil cada vez mais cedo, modificando hábitos, rotinas e formas de aprendizagem. Paralelamente a esse cenário, professores do Ensino Fundamental I têm relatado um aumento expressivo das dificuldades de concentração, permanência em atividades e manutenção da atenção durante as aulas.

A atenção é uma habilidade essencial para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem escolar, especialmente no processo de alfabetização. Ler, escrever, interpretar e resolver problemas matemáticos exigem atenção sustentada, memória de trabalho, controle inibitório e capacidade de organização mental. Segundo Lent (2019), “a atenção é um mecanismo cerebral fundamental para selecionar informações relevantes e organizar respostas adequadas ao ambiente” (LENT, 2019, p. 642). Dessa forma, dificuldades relacionadas à concentração podem impactar diretamente o desempenho acadêmico e o desenvolvimento infantil.

Nesse contexto, diversos estudos têm investigado a relação entre o excesso de estímulos digitais e alterações nas funções executivas das crianças. O consumo frequente de conteúdos rápidos, fragmentados e altamente estimulantes pode influenciar a maneira como o cérebro infantil responde aos processos de atenção e recompensa. Para Christakis (2018), a exposição prolongada a mídias digitais

durante a infância pode interferir na capacidade de manter atenção em atividades que exigem maior esforço cognitivo e menor nível de estímulo imediato.

Além dos impactos neurológicos, a hiperconectividade também provoca mudanças comportamentais observadas no ambiente escolar. Crianças apresentam maior dificuldade em lidar com espera, frustração e atividades que demandam concentração contínua. Como destaca Han (2017), a sociedade contemporânea está marcada pelo excesso de estímulos e pela aceleração constante da informação, afetando diretamente a capacidade humana de contemplação e foco.

Diante desse cenário, torna-se necessário compreender de que maneira o uso excessivo de telas e a hiperestimulação digital podem interferir na concentração de crianças do Ensino Fundamental I, especialmente durante o processo de alfabetização. Assim, este artigo tem como objetivo analisar, sob uma perspectiva científica e educacional, os impactos das tecnologias digitais sobre a atenção infantil e seus reflexos na aprendizagem escolar.

ATENÇÃO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A atenção constitui uma das funções cognitivas mais importantes para o desenvolvimento da aprendizagem e para a construção do conhecimento ao longo da infância. Trata-se da capacidade de selecionar estímulos relevantes, ignorar informações irrelevantes, organizar pensamentos e manter o foco em uma determinada atividade durante o tempo necessário para sua realização. No contexto escolar, a atenção desempenha papel fundamental em processos como leitura, escrita, interpretação de textos, resolução de problemas e participação nas interações pedagógicas. Entretanto, durante a infância, essa habilidade ainda se encontra em desenvolvimento, tornando as crianças mais suscetíveis a distrações externas e a estímulos que competem constantemente por sua atenção.

De acordo com Vygotsky (2007), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. Para o autor, as habilidades cognitivas não são construídas de forma isolada, mas desenvolvem-se a partir das experiências vividas pela criança em seu ambiente social. Dessa forma, o contexto em que a criança está inserida exerce influência direta sobre a maneira como ela aprende, interpreta informações e desenvolve competências relacionadas à atenção, à memória e ao raciocínio. Considerando essa perspectiva, torna-se relevante analisar o impacto que o atual cenário tecnológico exerce sobre a formação das experiências infantis.

Nas últimas décadas, a expansão dos dispositivos digitais transformou significativamente a rotina das crianças. Smartphones, tablets, computadores, plataformas de vídeos, jogos eletrônicos e redes sociais passaram a ocupar espaço cada vez maior no cotidiano infantil. Embora esses recursos ofereçam oportunidades de aprendizagem, entretenimento e acesso à informação, também apresentam características que favorecem a exposição constante a estímulos rápidos, intensos e variados. Essa dinâmica pode influenciar diretamente os processos atencionais, especialmente quando o uso ocorre de forma excessiva e sem mediação adequada dos adultos.

A neurociência tem demonstrado que as chamadas funções executivas desempenham papel essencial no desenvolvimento acadêmico e socioemocional. Essas funções englobam habilidades relacionadas ao planejamento, à memória de trabalho, ao controle inibitório, à flexibilidade cognitiva e à atenção. Segundo Diamond (2013), “as funções executivas são essenciais para a aprendizagem, comportamento e desenvolvimento emocional” (DIAMOND, 2013, p. 136). Entre elas, destaca-se a atenção sustentada, que corresponde à capacidade de manter o foco em uma tarefa por um período prolongado, mesmo diante de distrações ou estímulos concorrentes.

Durante o processo de alfabetização, essa habilidade torna-se especialmente importante. A criança precisa concentrar-se para reconhecer letras, associar grafemas e fonemas, compreender significados, interpretar informações e produzir registros escritos. Tais atividades exigem esforço cognitivo contínuo, persistência e capacidade de lidar com desafios progressivos. Contudo, quando a criança está habituada a ambientes digitais marcados pela rapidez das informações e pelas recompensas imediatas, pode encontrar dificuldades para permanecer engajada em tarefas que exigem atenção prolongada e processamento mais lento.

Sob essa perspectiva, Piaget (1999) destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre gradualmente, sendo resultado das interações entre a criança e o meio em que vive. As experiências oferecidas pelo ambiente contribuem diretamente para a construção das estruturas cognitivas. Assim, ambientes excessivamente acelerados, caracterizados por múltiplos estímulos simultâneos, podem influenciar a forma como a atenção é desenvolvida e mantida ao longo da infância. Quando a criança é constantemente exposta a conteúdos que exigem mudanças rápidas de foco, sua capacidade de concentração em atividades mais longas e reflexivas pode ser prejudicada.

Além dos aspectos cognitivos, pesquisas recentes apontam que a exposição excessiva a estímulos visuais e sonoros pode produzir impactos emocionais e comportamentais. O aumento da ansiedade, da irritabilidade, da impulsividade e da dificuldade de autorregulação tem sido associado ao uso excessivo de dispositivos digitais em diferentes estudos sobre desenvolvimento infantil. Essas alterações refletem diretamente no ambiente escolar, dificultando comportamentos relacionados à escuta atenta, ao cumprimento de regras, à organização das tarefas e à permanência em atividades pedagógicas.

Dessa forma, compreender a relação entre atenção infantil, desenvolvimento cognitivo e hiperestimulação digital torna-se fundamental para a construção de práticas educativas mais eficazes. Reconhecer que a atenção é uma habilidade em desenvolvimento e que sofre influência direta das experiências vividas pela criança permite que educadores e famílias adotem estratégias mais adequadas para favorecer seu fortalecimento. Promover momentos de leitura, brincadeiras presenciais, atividades que estimulem a concentração e o uso equilibrado das tecnologias pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral das crianças e para a melhoria dos processos de aprendizagem no contexto escolar.

O IMPACTO DAS TELAS E DA HIPERESTIMULAÇÃO DIGITAL

O crescimento do acesso às tecnologias digitais modificou profundamente a infância contemporânea. Atualmente, muitas crianças passam várias horas por dia diante de telas, consumindo vídeos curtos, jogos eletrônicos e conteúdos com alta velocidade de informação. Embora a tecnologia apresente benefícios quando utilizada de forma equilibrada, o excesso de exposição tem gerado preocupações em pesquisadores das áreas da educação, psicologia e neurociência. Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), o uso excessivo de telas pode provocar prejuízos ao sono, alterações emocionais, dificuldades de socialização e comprometimentos relacionados à atenção e aprendizagem. A entidade alerta que “a hiperexposição às mídias digitais pode afetar o desenvolvimento cerebral e emocional de crianças e adolescentes” (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019, p. 7).

Nos últimos anos, essa preocupação também passou a ocupar espaço frequente nos meios de comunicação, evidenciando que os impactos das telas na infância têm sido percebidos não apenas no ambiente escolar, mas também no cotidiano familiar. Em reportagem publicada pelo G1, especialistas alertam que o uso excessivo de dispositivos eletrônicos pode comprometer habilidades relacionadas à linguagem, socialização e atenção, sobretudo durante os primeiros anos do desenvolvimento infantil.

Um dos principais fatores associados à dificuldade de concentração está relacionado ao funcionamento do sistema de recompensa cerebral. Plataformas digitais são desenvolvidas para oferecer estímulos rápidos e constantes, gerando sensação imediata de prazer e satisfação. Dessa forma, atividades escolares tradicionais, que exigem paciência e atenção prolongada, passam a parecer menos atrativas para muitas crianças.

Para Carr (2011), o cérebro humano adapta-se aos padrões de consumo de informação aos quais é frequentemente exposto. O autor afirma que “quanto mais utilizamos tecnologias que favorecem respostas rápidas e fragmentadas, mais nosso cérebro se condiciona à superficialidade da atenção” (CARR, 2011, p. 145).

Esse fenômeno pode ser observado no ambiente escolar, onde estudantes demonstram necessidade constante de estímulos visuais, dificuldade em concluir tarefas e baixa tolerância ao tédio. Professores relatam aumento da agitação em sala de aula e maior dificuldade em manter o interesse dos estudantes em atividades de leitura e escrita. Em reportagem da CNN Brasil, especialistas apontam que o excesso de telas tem afetado diretamente o rendimento escolar e a capacidade de concentração de crianças e adolescentes, sobretudo em atividades que demandam leitura prolongada e raciocínio contínuo.

Outro aspecto relevante refere-se à diminuição das interações presenciais e das experiências simbólicas da infância. Brincadeiras tradicionais, jogos imaginativos e momentos de leitura vêm sendo substituídos por experiências digitais mais imediatas e passivas. Segundo Winnicott (1975), o brincar possui papel essencial no desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, favorecendo criatividade, concentração e elaboração de experiências.

Além disso, a exposição prolongada às telas interfere diretamente na qualidade do sono infantil. Estudos indicam que a luz emitida pelos dispositivos eletrônicos pode alterar a produção de melatonina, comprometendo o descanso adequado. Como consequência, crianças apresentam maior cansaço, irritabilidade e dificuldade de concentração durante o período escolar.

Os impactos podem ser ainda mais intensos em crianças neurodivergentes. Em matéria publicada pelo Folha de Pernambuco, especialistas destacam que o uso excessivo de telas pode agravar sintomas relacionados à desregulação emocional, impulsividade e dificuldade de interação social, exigindo atenção ainda maior das famílias e das escolas quanto ao uso equilibrado das tecnologias.

É importante destacar que o problema não está apenas na tecnologia em si, mas na forma como ela vem sendo utilizada. O uso sem mediação, por longos períodos e associado à ausência de limites pode potencializar impactos negativos no desenvolvimento infantil.

REFLEXOS NA ALFABETIZAÇÃO E NO DESEMPENHO ESCOLAR

A alfabetização constitui uma das etapas mais importantes da vida escolar, pois envolve a construção das habilidades de leitura, escrita e interpretação. Para que esse processo aconteça de forma significativa, é necessário que a criança consiga manter atenção, compreender orientações e persistir em atividades cognitivamente desafiadoras.

No entanto, professores do Ensino Fundamental I têm observado dificuldades crescentes relacionadas à concentração durante as atividades pedagógicas. Crianças frequentemente interrompem tarefas, dispersam-se com facilidade e demonstram necessidade constante de estímulos externos para manter o interesse.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a alfabetização exige participação ativa da criança na construção do conhecimento. Esse processo envolve reflexão, tentativa, erro e elaboração cognitiva contínua. Quando a atenção encontra-se fragilizada, o desenvolvimento dessas habilidades pode ser comprometido.

Além das dificuldades relacionadas à leitura e escrita, observa-se impacto também na compreensão oral, na interpretação de textos e na resolução de problemas matemáticos. Muitas crianças apresentam dificuldade em seguir comandos simples, ouvir explicações completas e organizar sequências de pensamento.

Outro ponto relevante é o aumento da ansiedade infantil no contexto escolar. A necessidade constante de estímulos rápidos pode gerar impaciência diante de atividades que exigem espera, repetição e persistência. Como consequência, algumas crianças passam a associar tarefas escolares a experiências cansativas ou desinteressantes.

De acordo com Barkley (2020), crianças expostas a altos níveis de estimulação digital podem apresentar maior impulsividade e dificuldade de autorregulação. Essas características interferem diretamente no ambiente escolar, dificultando a construção da autonomia e da disciplina intelectual necessárias para a aprendizagem.

Nesse contexto, torna-se fundamental que a escola compreenda as transformações do comportamento infantil contemporâneo. Estratégias pedagógicas mais dinâmicas, uso equilibrado de tecnologias e propostas que favoreçam participação ativa pode contribuir para melhorar os níveis de atenção e engajamento dos estudantes.

O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA DIANTE DA HIPERESTIMULAÇÃO

A dificuldade de concentração apresentada por muitas crianças na atualidade não pode ser atribuída exclusivamente ao ambiente escolar ou às características individuais dos estudantes. Trata-se de um fenômeno complexo, influenciado por profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas que marcaram as últimas décadas. O avanço das tecnologias digitais modificou significativamente a forma como as crianças interagem com o mundo, acessam informações e constroem conhecimentos. Nesse contexto, compreender os impactos da hiperestimulação torna-se essencial para que escola e família possam atuar de maneira conjunta na promoção do desenvolvimento infantil.

A hiperestimulação caracteriza-se pela exposição frequente a múltiplos estímulos simultâneos, como vídeos curtos, jogos digitais, redes sociais, notificações constantes e conteúdo de rápida troca de informações. Esse cenário favorece a busca por recompensas imediatas e pode dificultar a permanência da atenção em atividades que exigem maior tempo de concentração, reflexão e elaboração cognitiva. Embora as tecnologias ofereçam inúmeras possibilidades educativas, seu uso excessivo e sem acompanhamento pode interferir nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional das crianças.

Nesse sentido, a família desempenha papel fundamental na construção de hábitos saudáveis relacionados ao uso das tecnologias. O estabelecimento de rotinas equilibradas, a definição de limites para o tempo de tela e o incentivo a atividades presenciais, como brincadeiras, esportes, leitura e convivência familiar, contribuem significativamente para o fortalecimento da atenção e da autonomia infantil. Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), a participação ativa dos responsáveis é indispensável para garantir que o contato com as mídias digitais ocorra de maneira consciente, segura e adequada às diferentes fases do desenvolvimento.

No ambiente escolar, torna-se igualmente necessário repensar práticas pedagógicas diante das novas formas de interação das crianças com o conhecimento. Isso não significa transformar a escola em um espaço de entretenimento constante, mas reconhecer que os estudantes vivem em uma realidade marcada pela rapidez da informação e pela diversidade de estímulos. Assim, a escola precisa desenvolver estratégias que despertem o interesse dos estudantes e promovam sua participação ativa nos processos de aprendizagem.

Freire (1996) destaca que ensinar exige compreender o contexto social dos educandos e reconhecer as mudanças presentes na sociedade. Para o autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Dessa forma, cabe à escola criar situações de aprendizagem significativas, que favoreçam a curiosidade, a investigação, a criatividade e o pensamento crítico.

Atividades lúdicas, projetos interdisciplinares, momentos de leitura, jogos pedagógicos, práticas de atenção plena e a organização de ambientes com menos estímulos dispersivos podem contribuir para o fortalecimento da concentração infantil. Além disso, o diálogo permanente entre professores e famílias

possibilita a construção de estratégias coerentes e complementares, ampliando os resultados das intervenções realizadas tanto em casa quanto na escola.

Portanto, compreender os impactos da hiperestimulação digital sobre a infância é fundamental para a construção de ambientes educativos mais equilibrados, acolhedores e adequados às necessidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças contemporâneas. Somente por meio da parceria entre escola e família será possível promover um desenvolvimento saudável e formar sujeitos capazes de utilizar a tecnologia de maneira crítica, consciente e responsável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo permitiu compreender que a dificuldade de concentração observada em muitas crianças do Ensino Fundamental I constitui um fenômeno multifatorial, relacionado tanto às transformações tecnológicas quanto às mudanças sociais e culturais que caracterizam a infância contemporânea. Embora a atenção sempre tenha sido um elemento fundamental para os processos de aprendizagem, os desafios atuais apresentam novas configurações, exigindo uma reflexão mais ampla sobre a influência do ambiente digital na formação e no desenvolvimento infantil.

Os estudos discutidos evidenciam que o uso excessivo de telas e a constante exposição a estímulos rápidos e altamente atrativos podem impactar diretamente o desenvolvimento das funções executivas, especialmente a atenção sustentada, a memória de trabalho e o controle inibitório. Essas habilidades desempenham papel central no processo de alfabetização, na resolução de problemas, na organização do pensamento e na construção do conhecimento escolar. Quando fragilizadas, podem dificultar a permanência da criança em atividades que exigem concentração prolongada, planejamento e esforço cognitivo.

Além dos aspectos cognitivos, observou-se que a hiperestimulação digital também produz reflexos significativos no desenvolvimento emocional e social das crianças. A busca constante por recompensas imediatas, característica de muitos ambientes digitais, pode contribuir para a redução da tolerância à frustração, para dificuldades de espera, para a necessidade de estímulos permanentes e para comportamentos de dispersão durante as atividades escolares. Tais fatores podem interferir na convivência em grupo, na capacidade de escuta, na organização das tarefas e na persistência diante dos desafios de aprendizagem.

Nesse contexto, torna-se importante destacar que as dificuldades de atenção não devem ser compreendidas de forma simplista, como mera falta de interesse ou indisciplina. Pelo contrário, elas refletem mudanças profundas na maneira como as crianças interagem com a informação, com o conhecimento e com os processos de socialização. Conforme argumenta Han (2017), a sociedade contemporânea é marcada pela aceleração constante, pelo excesso de informações e pela fragmentação da atenção, fenômenos que influenciam diretamente a experiência humana e, consequentemente, os ambientes educativos.

Diante desse cenário, conclui-se que o enfrentamento das dificuldades de concentração exige uma atuação integrada entre escola e família. Ambas as instituições possuem responsabilidades complementares na promoção de hábitos saudáveis relacionados ao uso das tecnologias digitais e na criação de oportunidades que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. A escola deve buscar práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa, a reflexão, a criatividade e o pensamento crítico, enquanto a família pode contribuir por meio do estabelecimento de rotinas equilibradas, acompanhamento do uso das mídias e incentivo a atividades presenciais e interativas.

Por fim, destaca-se que o objetivo não deve ser a exclusão das tecnologias do cotidiano infantil, uma vez que elas fazem parte da realidade social contemporânea e oferecem inúmeras possibilidades educativas. O desafio consiste em promover um uso consciente, equilibrado e mediado desses recursos, de forma que contribuam para o aprendizado sem comprometer o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Assim, compreender os impactos da hiperestimulação digital representa um passo fundamental para a construção de práticas educativas mais humanizadas, capazes de responder às demandas da infância no século XXI e favorecer uma aprendizagem significativa e duradoura.

REFERÊNCIAS

- BARKLEY, R. A. ***Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento***. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2020.
- CARR, N. ***A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros***. Rio de Janeiro: Agir, 2011.
- CHRISTAKIS, D. A. Interactive média use at younger than the age of 2 years: time to rethink the American Academy of Pediatrics guideline? *JAMA Pediatrics*, Chicago, v. 172, n. 5, p. 399-400, 2018.
- CNN BRASIL. **Como o excesso de telas impacta a aprendizagem de jovens no Brasil**. São Paulo, 2026. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/como-o-excesso-de-telas-impacta-a-aprendizagem-de-jovens-no-brasil/>. Acesso em: 27 maio 2026.
- DIAMOND, A. **Executive functions**. *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, v. 64, p. 135-168, 2013.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. ***Psicogênese da língua escrita***. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FOLHA DE PERNAMBUCO. **Uso excessivo de telas pode agravar sintomas em crianças neurodivergentes e desafia famílias na rotina**. Recife, 2026. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/colunistas/papo-de-primeira/uso-excessivo-de-telas-pode-agravar-sintomas-em-criancas-neurodivergentes-e-desafia-familias-na-roti/57198/>. Acesso em: 27 maio 2026.
- FREIRE, P. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa***. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- G1. **Uso excessivo de telas preocupa especialistas e acende alerta para o desenvolvimento infantil**. Sorocaba, 2026. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba->

jundiai/noticia/2026/01/14/uso-excessivo-de-telas-preocupa-especialistas-e-acende-alerta-para-o-desenvolvimento-infantil.ghtml. Acesso em: 27 maio 2026.

HAN, B.-C. ***Sociedade do cansaço***. Petrópolis: Vozes, 2017.

LENT, R. ***Cem bilhões de neurônios?: conceitos fundamentais de neurociência***. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2019.

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

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. ***Manual de orientação: saúde de crianças e adolescentes na era digital***. Rio de Janeiro: SBP, 2019.

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

WINNICOTT, D. W. ***O brincar e a realidade***. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A PSICOMOTRICIDADE NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA SUPORTE I



PSYCHOMOTOR SKILLS IN MEDIATING THE LEARNING OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER - SUPPORT I

VANESSA FONSECA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNICID (2015); Especialista em Educação Infantil.

RESUMO

Nesta pesquisa faz-se a reflexão sobre a Educação Especial na Educação Infantil, não para limitar o tema, mas ter-se o foco num espaço que recebe muitas crianças com Transtorno do Espectro Autista. É na primeira infância onde ocorre os primeiros encaminhamentos. Vem -se como pode- se aliar o auxílio de novos conhecimentos para ajudar a criança que apresenta dificuldades de aprendizagem especificadamente o trabalho do psicopedagogo na escola. Pretende-se focar nas crianças da Educação Infantil, pois o tema inclusão vem tendo grande força na sociedade atual como um todo, e não só na esfera educacional, pois não envolve só profissionais de educação, mas também familiares que são de grande importância no progresso educacional da criança. Sendo assim esta pesquisa tem como objetivo mostrar que as crianças com necessidade especiais não devem mais serem tratadas somente como patologia e que é possível sim inserir essas crianças no universo dos considerados "normais", e como o psicopedagogo e professor pode criar vínculos potentes em relação a estas crianças. A entrada na escola significa para a criança uma grande ampliação de sua esfera de relações e para a qual ela traz uma história de experiências anteriores que lhe permitiram desenvolver uma determinada visão sobre si mesma. A criança com Transtorno do Espectro Autista, nesse sentido tem um pouco mais de dificuldades para enfrentar o espaço escolar. Porém na escola, conhecerá outras crianças com as quais compartilhará uma parte considerável de sua vida e estabelecerá importantes relações com adultos que

não pertencem nem à sua família, nem às suas relações mais próximas. Assim a escola também contribuirá para a configuração do autoconceito geral da criança sendo ela portadora de Transtorno do Espectro Autista ou não. A Educação Infantil se faz importante para o desenvolvimento de seus aspectos específicos, como autoconceito ao que se refere às características e capacidades que a criança acredita possuir em relação ao mundo. Será abordado também a importância da escola como foco central que possibilite a criança enxergar muito além das suas limitações, a abordagem do psicopedagogo ao entender e intervir nas dificuldades que a criança apresentar pode uma maneira de evitar muitos problemas na aprendizagem mais tarde. Utiliza-se como referência que trazem a aprendizagem e a psicopedagogia como tema.

Palavras – Chave: Transtorno do Espectro Autista, Intervenção, Aprendizagem.

ABSTRAT

In this research, we reflect on Special Education in Early Childhood Education, not to limit the theme, but to focus on a space that receives many children with Autism Spectrum Disorder. It is in early childhood where the first referrals occur. We see how we can combine the help of new knowledge to help the child who has learning difficulties, specifically the work of the psychopedagogue at school. It is intended to focus on children in Early Childhood Education, as the theme of inclusion has been having great strength in today's society as a whole, and not only in the educational sphere, as it involves not only education professionals, but also family members who are of great importance in the child's educational progress. Therefore, this research aims to show that children with special needs should no longer be treated only as a pathology and that it is possible to insert these children in the universe of those considered "normal", and how the psychopedagogue and teacher can create powerful bonds in relation to these children. Entering school means for the child a great expansion of his sphere of relationships and to which he brings a history of previous experiences that allowed him to develop a certain vision of himself. The child with Autism Spectrum Disorder, in this sense, has a little more difficulty to face the school space. However, at school, you will meet other children with whom you will share a considerable part of your life and you will establish important relationships with adults who do not belong to your family or to your closest relationships. Thus, the school will also contribute to the configuration of the child's general self-concept, whether he or she has Autism Spectrum Disorder or not. Early Childhood Education is important for the development of its specific aspects, such as self-concept regarding the characteristics and capacities that the child believes he has in relation to the world. The importance of the school central focus that enables the child to see far beyond his limitations will also be addressed, the approach of the psychopedagogue when understanding and intervening in the difficulties that the child presents can be a way to avoid many problems in learning more. Learning and psychopedagogy are used as a reference.

Key words: Autism Spectrum Disorder. Intervention. Apprenticeship.

INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação – MEC, com base nos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação brasileira, atua em parceria com as demais esferas de governo, para assegurar o direito de todas as pessoas à educação.

Por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, orienta os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. A fim de subsidiar esse processo de mudança, foi elaborado um conjunto de documentos, como notas técnicas e pareceres, além de decretos e resoluções, os quais estão reunidos nesta publicação, organizada para subsidiar as discussões, ações e o controle social das políticas públicas voltadas à inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Esta pesquisa mostra como a ocorre a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar, pretendemos mostrar especificadamente a Educação Infantil, e a criança com Transtorno do Espectro Autismo. Divide-se esta pesquisa em tópicos para melhor entendimento. Faz -se aqui um breve histórico sobre a legislação e como a inclusão ganhou-se notoriedade na sociedade brasileira garantia do direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva. Mostra-se a mediação da psicomotricidade das crianças com Transtorno do Espectro Autista suporte 1. Traz como apoio autores que discorrem sobre o tema.

A GARANTIA DO DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representa um novo marco teórico e político da educação brasileira, definindo a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público-alvo da educação especial constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De acordo com as diretrizes da nova política:

a educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (Revista Inclusão, p. 15).

No intuito de promover a implementação dessa Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007 e ratificado no âmbito da Agenda Social da Presidência da República, fortaleceu e ampliou a formação de professores para a educação especial na perspectiva inclusiva, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação básica e superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício da Prestação Continuada – BPC. Reiterando os princípios da educação inclusiva, as Conferências Nacionais de Educação – CONEB/2008, CONAE/2010 e CONAE/2014, que no documento final salientam:

na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008).

Nesse cenário, a educação inclusiva tornou-se pauta constante nos debates educacionais brasileiros, impulsionando novas formulações que reorientam o apoio técnico e financeiro, no sentido de prover as condições para a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial nas redes públicas de ensino. Assim, o conceito de acessibilidade é incorporado como forma de promoção da igualdade de condições entre todos.

Visando instituir uma política pública de financiamento da educação inclusiva, foi publicado o Decreto nº 6.571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7.611/2011, dispondo sobre o apoio da União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado – AEE a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mantendo seu financiamento no âmbito do FUNDEB.

A educação especial, o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular é condicionado, conforme expressa o conceito que orienta quanto à matrícula em classe comum:

ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também, são matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (Brasil, 1994, p.19).

No artigo 3º, é definido o apoio técnico e financeiro a ser prestado pelo Ministério da Educação, com a finalidade de promover o atendimento educacional especializado tanto na educação básica quanto na superior por meio das seguintes ações:

Implantação de sala de recursos multifuncionais; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para educação inclusiva; adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade; e estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Brasil, 2008).

O financiamento da dupla matrícula de estudantes público-alvo da educação especial na educação básica é instituído, no âmbito do FUNDEB, de modo a fomentar a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da educação inclusiva, conforme disposto no artigo 6º:

admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição de recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular. (Brasil, 2008).

Com o objetivo de orientar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, são instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB, nº 4/2009. Este documento define, no artigo 1º, que cabe:

aos sistemas de ensino matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE (Brasil, 2009).

De acordo com essas Diretrizes, o AEE deve integrar o projeto político pedagógico – PPP da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. A oferta deste atendimento deve ser institucionalizada, prevendo na sua organização a implantação da sala de recursos multifuncionais, a elaboração do plano de AEE, professores para o exercício da docência no AEE, demais profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e aqueles que atuam em atividades de apoio.

De conformidade com o artigo 5º dessa resolução:

o Atendimento Educacional Especializado é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios. (Brasil, 2009).

Dessa forma, o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino é compreendido a partir de uma nova concepção, em que a gestão educacional e a prática pedagógica são instituídas transversalmente a todos os processos de planejamento e organização, à luz dos princípios e fundamentos da educação como direito humano indisponível e incondicional.

DESMISTIFICANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO NÍVEL DE SUPORTE I

O Transtorno do Espectro Autista suporte I, o termo autismo leve pode ser enganoso. Para muitos, de “leve”, o autismo não tem nada. E é devido a essa percepção errônea que muitos autistas se sentem invalidados. É importante compreender que nem todos reagem bem ao termo “autista leve”, pois muitos não veem nada de “leve” na condição. Mesmo não apresentando estereotípias, seletividades e terem comunicação verbal, muitas vezes as relações são conflituosas e difíceis .

É importante compreender que não há uma característica física distintiva para uma pessoa no espectro autista, como já foi dito, seja ela de suporte nível 1, 2 ou 3. Deixa -se evidente que o Transtorno do Espectro Autista não tem cura e não é uma doença. Ele varia ao longo do espectro e pode evoluir ou regredir. Por exemplo, um autista nível 1 pode, em algum momento, se tornar nível 2 ou mesmo nível 3

não verbal, ou vice-versa.

Sabe-se que uma das características é o desinteresse ou a dificuldade de interagir, algumas crianças preferem se isolar ou têm desafios em ambientes de grupo. Outras simplesmente não desejam interagir. Por exemplo, às vezes há genuína falta de interesse em estar com as outras crianças, embora em outras ocasiões, sente falta de ter amigos as interações no ambiente escolar. O professor deve estar atento a estas especificidades e entender o momento da criança. Isto ocorre com observação e acolhimento.

Algumas crianças com o Transtorno do Espectro Autista agem como se não escutassem quando chamados, algumas crianças são até consideradas surdas pelos pais ou professores porque não respondem. Devido a esta característica os encaminhamentos para fonoaudiólogos surgem, o parecer que não está ouvindo é frequente nas crianças na primeira infância.

Outra característica que se percebe é a questão do olhar., há um mito de que Crianças com Transtorno do Espectro Autista não olham nos olhos. Não é verdade para todos. Muitos, não sustentam um olhar contínuo, mas ainda olham nos olhos. Pode haver desconforto, especialmente com estranhos. Qualquer criança perto de pessoas diferentes de seu convívio tem dificuldades. Isto não é características autistas. Sustentar o olhar pode ser ou não característica, mas da forma errônea como sempre passada pelo senso comum não é real.

As características podem variar de uma criança para outra, pois cada indivíduo com TEA é único. No entanto, algumas das características comuns incluem:

Dificuldades de comunicação: Dificuldades em manter uma conversa, compreender sarcasmo ou expressar emoções verbalmente; interesses restritos; foco intenso e obsessivo em tópicos ou atividades específicas, com pouco interesse em outros assuntos; comportamentos repetitivos: Comportamentos ou movimentos estereotipados, como balançar o corpo, bater as mãos ou alinhar objetos de maneira precisa; sensibilidades sensoriais; hipersensibilidade ou hipersensibilidade a estímulos sensoriais, como luz, som, cheiros ou texturas.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA CRIANÇAS TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO NÍVEL DE SUPORTE 1

A intervenção precoce e personalizada é essencial para oferecer suporte adequado às pessoas com Autismo. Algumas estratégias de intervenção eficazes incluem:

Intervenção comportamental: Abordagens baseadas em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) podem ajudar a desenvolver habilidades sociais, comunicação e comportamentos adequados; terapia da fala: Terapeutas da fala podem trabalhar para melhorar as habilidades de comunicação e linguagem da pessoa com Autismo Nível 1; terapia ocupacional: Terapeutas ocupacionais podem ajudar a pessoa a desenvolver habilidades de autocuidado, habilidades motoras e lidar com sensibilidades sensoriais; apoio educacional: escolas e professores podem implementar estratégias específicas em sala de aula para atender às necessidades individuais do aluno com Autismo Nível de suporte 1; intervenção familiar: envolver a família no processo de intervenção é crucial para fornecer um ambiente de apoio e compreensão para a pessoa com Autismo nível de suporte 1.

Crianças com Transtorno do Espectro Autista, nível Suporte 1 geralmente apresentam dificuldades na

comunicação social e interação, mas conseguem realizar as rotinas estabelecidas no ambiente escolar. Podem apresentar dificuldades em iniciar conversas, compreender pistas sociais ou estabelecer relacionamentos, mas podem se beneficiar de intervenções e apoio para melhorar suas habilidades sociais, esta é a oportunidade que a Educação Infantil possibilita. As rotinas, o convívio e interações. E o mais importante de forma lúdica, podem ter dificuldades em situações sociais, comportamentos restritivos e repetitivos, mas requerem apenas um suporte mínimo para ajudá-las em suas atividades do dia a dia. Estas crianças geralmente apresentam dificuldades na comunicação e interação, mas conseguem lidar com rotinas diárias, por isso a importância do atendimento integrado escola e apoio externo. Podem ter dificuldades em iniciar conversas, compreender pistas sociais ou estabelecer relacionamentos, mas podem se beneficiar de intervenções e apoio para melhorar suas habilidades sociais.

As crianças com nível suporte 1 de autismo podem ser capazes de se comunicar verbalmente e de ter alguns relacionamentos, no entanto, podem ter dificuldade em manter uma conversa, assim como para fazer e manter amigos, já foi dito acima esta dificuldade, mas com auxílio do professor e de psicopedagogo estas questões vão melhorando com estes atendimentos mais frequentes. Se o professor juntamente com psicopedagogo, psicólogos e o auxílio outros profissionais podem criar uma rotina para esta criança, que sentirão seguras pois, em algumas situações sentem-se desconfortáveis com mudanças ou eventos inesperados, assim como querer fazer certas coisas à sua maneira. Por isso a importância da antecipação, repetição e o plano AEE descritos anteriormente.

As crianças com Transtorno do Espectro Autista, Nível suporte 1 as intervenções devem focar no desenvolvimento de habilidades sociais, comunicação funcional e autonomia. Com uma abordagem adaptada e estratégias de intervenção personalizadas, é possível oferecer o suporte necessário para que cada pessoa alcance seu potencial máximo e leve uma vida plena e significativa assim o professor e o psicopedagogo devem ter um alinhamento nas propostas para que o percurso desta criança iniciado na Educação Infantil seja proveitoso.

O AUXÍLIO DO PSICOPEDAGOGO A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NÍVEL DE SUPORTE 1

Viu-se que dentro dos muros da escola, fica a responsabilidade de oferecer experiências significativas, mais ativas, interativas e que movimentem o agrupamento como deve ser, coletivamente, valorizando outra especificidade dessa faixa etária, incentivando as interações, pois inicia ali a vida social e a validação de grupo.

Nesse cenário, a educação inclusiva tornou-se pauta constante nos debates educacionais brasileiros, impulsionando novas formulações que reorientam o apoio técnico e financeiro, no sentido de prover as condições para a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial nas redes públicas de ensino.

A formação do professor se constitui assim em atual e uma grande aliada para poder identificar o indivíduo como ser único, pensante, atuante, que aprende de uma maneira toda sua única e especial.

Um professor qualificado, um método de ensino adequado são facilitadores dessa aprendizagem são

fatores fundamentais para que todo conhecimento que a neuropsicopedagogia nos viabiliza seja efetivo, interagindo com as características do cérebro de nosso aluno. Esta nova base de conhecimentos habilita o professor a ampliar ainda mais as suas atividades educacionais, abrindo uma nova estrada no campo do aprendizado e da transmissão do saber.

Mesmo a Educação Infantil sendo base elementar do ensino aquelas crianças que não “acompanham” muitas vezes ficam esquecidos mais especificadamente aqueles que já possuem laudo ou de TEA. Como trazê-los para uma aprendizagem significativa e real.

a pedagogia por si só não pode fornecer o conhecimento específico necessário para a elaboração de ambientes de aprendizagens em áreas de conteúdo escolar específicas, particulares. Mas fornecendo insights sobre as capacidades e limitações do cérebro durante o processo de aprendizagem, a neuropsicopedagogia pode ajudar a explicar porque, alguns ambientes de aprendizagem funcionam e outros não. (STERN. 2005 apud GUERRA .2011, p. 4).

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino.

Embora o professor saiba todas estas funções, existem momentos em que necessita de um apoio com as crianças, o psicopedagogo pode auxiliá-lo de maneira efetiva na solução dos problemas de aprendizagem, na compreensão de alguns aspectos cognitivos dentro das necessidades educacionais especiais de aprendizagem, e atribuir novas práticas pedagógicas e a aprendizagem desta criança podem ter grandes avanços.

Para que possa compreender esse processo de aprendizagem é necessário sabermos que desde o nascimento o indivíduo é capaz de aprender por isso a importância das intervenções psicopedagógicas na Educação Infantil. O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Descobrir como a criança aprende criar atividades que o leve a superar suas dificuldades é o papel da parceria do psicopedagogo e do professor. Se cada criança busca diferentes formas para aprender, podemos verificar o quanto é fundamental esta parceria proporcionar às crianças formas diferentes de aprender.

Ressalta-se que a aprendizagem tem ganhos para que esta adaptação e aprendizagem sejam pontuais e eficazes. Primeiro conhecer o diagnóstico e segundo realizar adaptações curriculares e parcerias para que o desenvolvimento.

Criar ambientes ou espaços motivadores, empregando técnicas psicopedagógicas que permitam as

crianças desenvolverem suas habilidades individuais, de acordo com suas necessidades, por meio do estímulo, da motivação e da curiosidade, construindo e fortalecendo suas as redes neurais que são as bases para o aprendizado efetivo, fazendo uso de diversos tipos de materiais lúdicos e técnicas diferenciadas, que tenham como objetivo, despertar o interesse das crianças, instigando-os a buscar diversas formas de utilização destes materiais almejando a construção do conhecimento, baseados em atitudes reais de aprendizado.

Se soubermos como a criança aprende e intervir facilitará o ensino-aprendizagem. Quando se trata de crianças com necessidades educacionais especiais, as questões relacionadas à interação social se tornam ainda mais importantes, já que, por possuírem algumas limitações, por exemplo, quanto às possibilidades de locomoção e exploração de objetos, são frequentemente consideradas incapazes de participar e contribuir nas atividades em grupo. Traze-la a participação pode ser uma forma de incentivá-las a aprender.

As relações entre pares têm destacado o papel da criança na interação social como um elemento importante a ser considerado no processo de construção, desenvolvimento e transformação do indivíduo, da cultura e da sociedade. Sendo assim pensa-se que mesmo as crianças com Transtorno do Espectro Autista têm de dificuldades de se relacionar, a parceria do psicopedagogo e do professor devem procurar inseri-lo aos projetos e ao grupo. Uma das formas de proporcionar esta interação seria trabalhar a repetição e antecipação.

Repetir a comanda sempre olhando para a criança. E repetir quantas vezes for necessário. O uso constante da repetição da instrução, na necessidade especial torna se necessário devido ao comprometimento da linguagem, que prejudica o entendimento de sequência complexas e da dificuldade para lidar com mudanças.

Percebe – se que ao dar as instruções são necessários que sejam comandas curtas, sem excessos de informações irrelevantes as tarefas. Antecipar as ações também é uma estratégia, mostrar o que irão fazer de forma simples e direta facilita a continuidade da rotina. Quando o professor insere a criança no contexto e prepara atividades que esta irá realizar está mediando uma aprendizagem que terá sucesso e não causara a frustrações quando se negocia com o autista, se antecipa pistas do que a criança irá realizar possibilita a criança compreender que será feito.

Nesse sentido, o favorecimento da interação entre parceiros pode contribuir para os processos de construção e transformação de significados, no desenvolvimento da criança com necessidades especiais.

Experiências como antecipação e repetição podem ser consideradas bem-sucedidas, mesmo com algumas especificidades, demonstram apropriação de conhecimentos veiculados à cultura infantil. Para isso percebe-se claramente a relação professor criança como vínculo para esta aprendizagem observa-se que as intervenções psicopedagógicas dentro da Educação Infantil desenvolvidas e a observação dos professores podem destacar que as ações planejadas beneficiam o processo de aprendizagem da criança incluída.

A atenção especial deve ser dada as deficiências que essas crianças possuem em comunicação,

interação, linguagem e do comportamento e a programação psicopedagógica ser traçada em cima dessas necessidades. Levando em consideração que a criança com necessidade especial se caracteriza fundamentalmente pela falta de uniformidade em seu rendimento é preciso seguir uma programação educacional baseada na diagnose e na avaliação dos resultados, observando principalmente quais os canais de comunicação que o incapacita. É aconselhável que os psicopedagogos tenham conhecimento a necessidade da criança e atuem adequadamente.

A meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém de fora da Educação Infantil. As escolas inclusivas propõem um modo de constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e é estruturado em função dessas necessidades. Assim, a educação inclusiva contribuiria para uma maior igualdade de oportunidades a todos os membros da sociedade, sem necessariamente referir-se somente às pessoas com necessidades especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo refletir ao processo de aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. Fez-se um breve relato sobre a legislação que promovem a garantia dos direitos para as crianças com Transtorno do Espectro Autista ou a criança com deficiência. Esse princípio fundamenta a construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial e impulsiona os processos de elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas que visam assegurar as condições de acesso e participação de todos os estudantes no ensino regular. Portanto, a pessoa deficiente é aquela que vive em situação de bloqueios eventuais ou permanentes, em consequência de um mal, perda ou restrição.

A pesquisa não é inédita, pois as crianças com Transtorno do Espectro Autista hoje recebem um olhar diferenciado, teve-se o a preocupação de instruir algumas maneiras possíveis do professor e do psicopedagogo se trabalharem em parceria. pensa-se que o professor pode sim ser mediador orientando de uma forma mais assertiva e de qualidade o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Percebe-se que ao longo dos tempos, a educação tem se focado no conhecimento transmitido de forma mecânica e homogênea, sem levar em consideração a individualidade de cada criança, apresentando falta de consciência dos processos mentais que permeiam a aprendizagem de cada um.

Por sua vez, as crianças também se acomodaram dentro destes padrões, os quais, aqueles que não conseguiam aprender eram rotulados como incapazes, porém a garantia de direitos vem trazendo grandes avanços no acolhimento para as famílias e crianças

No entanto, acredita-se faz importante destacar que a mediação de um psicopedagogo pode auxiliar na construção de atividades, oportunizando condições de aprendizagem, baseadas na realidade existente, proporcionando um desenvolvimento cognitivo positivo das crianças, o acolhimento adequado às crianças auxilia no processo de ensino aprendizagem, pois a partir da compreensão de como se aprende e como se pode ensinar e torna tangíveis as possibilidades de desenvolvimento de atividades que levam em consideração as habilidades de cada criança. Toda criança tem capacidade de aprender.

Os níveis de suporte no Transtorno do Espectro Autista fornecem uma estrutura importante para

compreender as necessidades individuais das pessoas com essa condição. O Transtorno do Espectro Autismo Nível 1 de Suporte é uma categoria dentro do Espectro Autista que apresenta dificuldades sociais significativas, mas sem atrasos significativos no desenvolvimento da fala ou inteligência, por isso quanto mais cedo as intervenções e acompanhamento melhor desenvolvimento esta criança terá, e é na Educação Infantil que esta relação inicia-se e estabelece.

Com o uso de abordagens comportamentais, terapia da fala, terapia ocupacional e apoio educacional, é possível melhorar as habilidades sociais, a comunicação e o comportamento, permitindo que a pessoa com alcance todo o seu potencial e participe plenamente da vida cotidiana.

Por isso, a intervenção precoce e personalizada é essencial para oferecer o suporte adequado para essas pessoas. Por fim, o apoio da família e dos educadores desempenha um papel crucial no desenvolvimento positivo e bem-sucedido da pessoa com Autismo em qualquer nível de suporte.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fátima. Inclusão: muitos olhares vários caminhos, e um grande desafio. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2005.
- ASSUNÇÃO, F., Pimentel, A. Autismo Infantil. Revista Brasileira de Psiquiatria, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- _____, Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais. 2º Ed. Brasília: CORDE, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- CUNHA, Eugênio. Autismo e incluso: psicopedagogia práticas educadativas na escola e na família. Eugênio Cunha.-Rio de Janeiro: Wak Ed.2009.
- CONSENZA, Ramon M. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Ramon M. Consenza, Leonor B. Guerra. – Porto Alegre: Artmed,.2011.
- CRUZ, T. Autismo e inclusão: experiências no ensino regular. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.
- NOTBOHM, E. Dez coisas que toda criança com autismo gostaria que você soubesse. 2005. Disponível em:< <http://www.ellennotbohm.com/article-translations/dez-coisas-que-toda-crianca-com-autismo-gostaria-que-voce-soubesse/>> Acesso em: 15 jan. 2024.

MANTOAN, M.T. Inclusão social: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

RELVAS, Marta Pires. Neuropsicopedagogias e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 5 ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

ROSE, Steven P. R. A promessa – e a ameaça. In: O cérebro do século XXI: como entender, manipular e desenvolver a mente. São Paulo: Globo, 2006.

SABBATINI, Renato. Frenologia: História da Localização Cerebral. Cérebro e Mente - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Neurociência. Março de 1997. Texto extraído da internet, acesso em 23 de janeiro de 2024, http://www.cerebromente.org.br/n01/frenolog/frenologia_port.htm.

SILVA. Revista de Saúde Pública, VOLUME 34, NÚMERO 1, FEVEREIRO 2000 p. 97 – 103. Explicando a Deficiência, Incapacidade e Desvantagem - Mundo Interpessoal. Acesso 20 de janeiro de 2024.

ENGAJAMENTO E INCLUSÃO: O USO DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM



ENGAGEMENT AND INCLUSION: THE USE OF GAMIFICATION IN TEACHING STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES

VANESSA TAMARA GOMES DE MELO SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove (2010); Especialista em Educação Infantil pela Universidade Nove de Julho (2013); Professora de Educação Infantil Fundamental I na EMEI Carmen da Silva

RESUMO

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental para a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem. Nesse contexto, estratégias pedagógicas que favoreçam o engajamento tornam-se essenciais para promover a participação ativa e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. A gamificação, entendida como a aplicação de elementos de jogos em contextos educacionais, surge como uma alternativa inovadora capaz de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, motivador e acessível. Este estudo tem como objetivo analisar o uso da gamificação como estratégia de engajamento na educação inclusiva, considerando suas contribuições para alunos com dificuldades de aprendizagem. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em autores clássicos da educação e em estudos contemporâneos sobre gamificação. Os resultados indicam que a gamificação pode favorecer a motivação, a interação social e a aprendizagem significativa, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas. Conclui-se que, quando planejada de forma intencional, a gamificação pode atuar como um importante recurso para a promoção da inclusão escolar.

Palavras-chave: Gamificação; Inclusão; Engajamento; Aprendizagem; Educação inclusiva.

ABSTRACT

Inclusive education has become a fundamental principle for guaranteeing the right to learning for all students, especially those with learning difficulties. In this context, pedagogical strategies that favor engagement become essential to promote active participation and cognitive development of students. Gamification, understood as the application of game elements in educational contexts, emerges as an innovative alternative capable of making the teaching-learning process more dynamic, motivating, and accessible. This study aims to analyze the use of gamification as an engagement strategy in inclusive education, considering its contributions to students with learning difficulties. The research is characterized as bibliographic, based on classic authors in education and contemporary studies on gamification. The results indicate that gamification can favor motivation, social interaction, and meaningful learning, contributing to more inclusive pedagogical practices. It is concluded that, when intentionally planned, gamification can act as an important resource for promoting school inclusion.

Keywords: Gamification; Inclusion; Engagement; Learning; Inclusive education.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos principais eixos das políticas educacionais contemporâneas, ao defender o direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência e à aprendizagem significativa no ambiente escolar. Nesse contexto, alunos com dificuldades de aprendizagem demandam práticas pedagógicas que considerem suas especificidades, respeitando seus ritmos e formas de construção do conhecimento. A compreensão da aprendizagem como um processo ativo e social, conforme apontam Vygotsky (2007) e Piaget (1998), reforça a necessidade de estratégias que promovam a interação, a mediação e o desenvolvimento cognitivo em ambientes inclusivos. Além disso, a perspectiva crítica de Freire (1996; 2011) contribui para a reflexão sobre a educação como prática voltada à participação e à transformação social, enquanto Mantoan (2003) destaca a importância da escola como espaço de todos.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo geral analisar o uso da gamificação como estratégia de engajamento na educação inclusiva, com foco em alunos com dificuldades de aprendizagem. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos da educação inclusiva, discutir o papel do engajamento no processo de ensino-aprendizagem, investigar os princípios da gamificação na educação e analisar suas contribuições para a inclusão escolar.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos alunos, especialmente daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, a gamificação, entendida como a utilização de elementos de jogos em contextos não lúdicos, tem se destacado como uma estratégia capaz de promover motivação, envolvimento e interação (Kapp, 2012; McGonigal, 2011). Estudos recentes, como os de

Farias e Cavalcante (2024), Baldo e Conceição (2023) e Pituba (2024), indicam que a gamificação pode contribuir significativamente para o aumento do engajamento dos alunos, favorecendo o processo de aprendizagem e reduzindo barreiras no contexto educacional.

Assim, o problema que orienta este trabalho pode ser definido pela seguinte questão: de que forma a gamificação pode contribuir para o engajamento e a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem no contexto escolar? Para responder a essa questão, o estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, com base em autores clássicos da educação, como Ausubel (2003), Gardner (1995) e Saviani (2011), bem como em estudos contemporâneos sobre gamificação e práticas pedagógicas inovadoras.

Dessa forma, este artigo propõe uma análise teórica que articula os fundamentos da educação inclusiva com as potencialidades da gamificação, evidenciando o potencial dessa estratégia para a promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas e engajadoras..

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A educação inclusiva configura-se como um princípio fundamental para a construção de sistemas educacionais mais equitativos, ao assegurar o direito de todos os estudantes à aprendizagem, independentemente de suas condições cognitivas, sociais ou culturais. Sob essa perspectiva, a inclusão não se limita ao acesso à escola, mas envolve a permanência e a participação efetiva dos alunos no processo educativo. De acordo com Mantoan (2003), a escola inclusiva deve ser compreendida como um espaço que acolhe a diversidade, rompendo com práticas excludentes e promovendo a valorização das diferenças como elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem.

Considerando esse cenário, torna-se essencial diferenciar os conceitos de integração e inclusão. Enquanto a integração pressupõe a adaptação do aluno ao modelo escolar já existente, a inclusão propõe a transformação da própria escola, de modo a atender às necessidades de todos os estudantes. Essa mudança de paradigma implica rever práticas pedagógicas, currículos e metodologias, conforme destaca Saviani (2011), ao defender uma educação comprometida com a formação integral do sujeito e com a superação das desigualdades educacionais.

Outro aspecto relevante refere-se às dificuldades de aprendizagem, que podem se manifestar de diferentes formas no contexto escolar, afetando o desempenho acadêmico e a participação dos alunos. Tais dificuldades não devem ser compreendidas como limitações fixas, mas como condições que exigem intervenções pedagógicas adequadas. A partir dessa análise, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003) contribui ao enfatizar que o aprendizado ocorre de maneira mais eficaz quando novos conhecimentos são relacionados às estruturas cognitivas já existentes do aluno, o que reforça a importância de práticas pedagógicas contextualizadas e acessíveis.

Cabe destacar ainda que o processo de aprendizagem está diretamente relacionado às interações sociais e às experiências vivenciadas pelos estudantes. Nesse sentido, Vygotsky (2007) aponta que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da mediação e da interação com o outro, especialmente no

âmbito da zona de desenvolvimento proximal. Essa compreensão reforça a necessidade de ambientes colaborativos e inclusivos, nos quais todos os alunos possam participar ativamente do processo educativo. Em diálogo com essa perspectiva, Piaget (1998; 2006) destaca o papel do sujeito na construção do conhecimento, evidenciando que o aprendizado resulta da interação entre o indivíduo e o meio.

Com isso, torna-se evidente que a inclusão escolar exige práticas pedagógicas que considerem as diferentes formas de aprender. A teoria das inteligências múltiplas, proposta por Gardner (1995), amplia essa discussão ao reconhecer que os indivíduos possuem diferentes habilidades e potencialidades, o que demanda estratégias diversificadas no processo de ensino. Assim, a valorização das múltiplas formas de expressão e aprendizagem contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo.

Sob outra ótica, a educação inclusiva também deve ser compreendida como um compromisso ético e político. Freire (1996; 2011) defende uma educação dialógica, baseada no respeito ao sujeito e na valorização de sua experiência, destacando que o processo educativo deve promover autonomia, criticidade e participação. Nessa direção, a inclusão não pode ser vista apenas como uma prática pedagógica, mas como um movimento que busca garantir o direito à educação de qualidade para todos.

Desse modo, a construção de uma educação inclusiva implica a adoção de estratégias pedagógicas que favoreçam o engajamento dos alunos, especialmente daqueles com dificuldades de aprendizagem. A necessidade de práticas mais dinâmicas, interativas e significativas abre espaço para a incorporação de metodologias inovadoras, capazes de tornar o processo de ensino mais acessível e motivador. É nesse contexto que se insere a discussão sobre a gamificação, a qual será aprofundada nos capítulos seguintes, como uma possibilidade de promover maior participação e inclusão no ambiente escolar.

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E ENGAJAMENTO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A compreensão dos processos de aprendizagem constitui um elemento central para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente quando se considera a diversidade presente no ambiente escolar. Sob essa perspectiva, aprender não se restringe à assimilação de conteúdos, mas envolve um conjunto de interações cognitivas, sociais e emocionais que influenciam diretamente o desenvolvimento do estudante. Assim, o engajamento emerge como um fator determinante para a efetividade do processo educativo, uma vez que está relacionado ao interesse, à participação ativa e à motivação do aluno.

A partir dessa análise, a teoria da aprendizagem significativa, proposta por Ausubel (2003), destaca que o aprendizado ocorre de maneira mais eficaz quando o novo conhecimento se conecta a estruturas cognitivas já existentes. Com isso, o papel do professor torna-se fundamental na organização de conteúdos que façam sentido para o aluno, favorecendo a construção de significados. Em contextos

inclusivos, essa abordagem contribui para atender às necessidades individuais, especialmente de alunos com dificuldades de aprendizagem, ao considerar seus conhecimentos prévios e suas particularidades.

Sob outra ótica, a teoria sociocultural de Vygotsky (2007) enfatiza que o desenvolvimento cognitivo é mediado pelas interações sociais. O conceito de zona de desenvolvimento proximal evidencia que o aprendizado ocorre com maior potencial quando o aluno é apoiado por um mediador, seja o professor ou seus pares. Essa perspectiva reforça a importância de práticas colaborativas, que promovam a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento, elementos essenciais para o engajamento dos estudantes.

Considerando esse cenário, Piaget (1998; 2006) contribui ao destacar que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito, a partir da interação com o meio. O processo de aprendizagem, nesse sentido, envolve a adaptação contínua por meio dos mecanismos de assimilação e acomodação. Tal compreensão evidencia que o aluno não é um receptor passivo, mas um agente ativo na construção do conhecimento, o que exige metodologias que estimulem sua participação e envolvimento.

Cabe destacar ainda que o engajamento está diretamente relacionado à motivação, sendo esta influenciada por fatores internos e externos ao indivíduo. A teoria das inteligências múltiplas, proposta por Gardner (1995), amplia essa discussão ao reconhecer que os alunos apresentam diferentes formas de aprender, o que implica a necessidade de diversificação das estratégias pedagógicas. Desse modo, práticas que valorizem múltiplas habilidades tendem a favorecer maior participação e envolvimento no processo educativo.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão social e crítica da aprendizagem. Freire (1996; 2011) defende que o processo educativo deve ser dialógico e significativo, promovendo a autonomia e a consciência crítica dos sujeitos. Nesse sentido, o engajamento não pode ser compreendido apenas como participação superficial, mas como envolvimento ativo na construção do conhecimento e na transformação da realidade.

Com isso, torna-se evidente que o engajamento é um elemento essencial para a aprendizagem, especialmente em contextos inclusivos. A ausência de motivação e participação pode intensificar as dificuldades de aprendizagem, enquanto práticas pedagógicas que estimulam o interesse e a interação tendem a favorecer o desenvolvimento dos alunos. Assim, a busca por estratégias que promovam o engajamento torna-se uma necessidade no cenário educacional contemporâneo.

Dentro desse contexto, a incorporação de metodologias inovadoras surge como uma alternativa para tornar o processo de ensino mais dinâmico e acessível. Entre essas estratégias, destaca-se a gamificação, que utiliza elementos de jogos para estimular a motivação e o envolvimento dos estudantes. A seguir, serão apresentados os conceitos e fundamentos da gamificação, com o objetivo de compreender suas potencialidades no contexto educacional.

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A incorporação de estratégias inovadoras no campo educacional tem ganhado destaque diante da necessidade de tornar o processo de ensino mais dinâmico, significativo e alinhado às características dos estudantes contemporâneos. Nesse cenário, a gamificação apresenta-se como uma abordagem que utiliza elementos típicos dos jogos em contextos não lúdicos, com o objetivo de estimular a motivação, o engajamento e a participação ativa dos alunos. De acordo com Kapp (2012), a gamificação não se limita ao uso de jogos propriamente ditos, mas envolve a aplicação de mecânicas, dinâmicas e estéticas que tornam a experiência de aprendizagem mais envolvente.

Sob essa ótica, é importante distinguir gamificação de aprendizagem baseada em jogos. Enquanto a segunda utiliza jogos completos como ferramenta pedagógica, a gamificação consiste na inserção de elementos como pontuação, desafios, níveis, recompensas e feedbacks em atividades educacionais. Essa diferenciação é fundamental para compreender o potencial da gamificação como estratégia pedagógica flexível, adaptável a diferentes contextos e objetivos de ensino.

A partir dessa abordagem, a motivação assume um papel central. McGonigal (2011) destaca que os jogos possuem a capacidade de engajar os indivíduos por meio de objetivos claros, desafios progressivos e recompensas imediatas, características que podem ser incorporadas ao ambiente educacional. Esse tipo de estrutura contribui para manter o interesse dos alunos e favorecer sua permanência nas atividades propostas, aspecto especialmente relevante em contextos nos quais há dificuldades de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à forma como a gamificação atua sobre os processos motivacionais. Chou (2015), ao propor o modelo Octalysis, evidencia que a motivação humana pode ser estimulada por diferentes fatores, como senso de realização, pertencimento, curiosidade e reconhecimento. A aplicação desses elementos no contexto educacional permite a construção de experiências mais significativas, nas quais o aluno se sente parte ativa do processo de aprendizagem.

Cabe destacar ainda que a gamificação não deve ser compreendida apenas como uma estratégia de entretenimento, mas como uma ferramenta pedagógica que, quando bem planejada, pode favorecer a aprendizagem. Farias e Cavalcante (2024) apontam que a utilização de elementos de jogos no ensino contribui para tornar o ambiente educacional mais interativo e motivador, promovendo maior participação dos alunos. Em consonância com essa perspectiva, Baldo e Conceição (2023) ressaltam que a gamificação pode impactar positivamente o processo de ensino-aprendizagem ao estimular o envolvimento dos estudantes e favorecer a construção do conhecimento. Considerando esse cenário, Pituba (2024) destaca que, embora a gamificação apresente potencial para melhorar o engajamento dos alunos, sua implementação enfrenta desafios, especialmente no contexto da educação pública, como limitações estruturais e a necessidade de formação docente. Essa reflexão amplia a compreensão sobre a gamificação, evidenciando que sua eficácia depende de planejamento, intencionalidade pedagógica e adequação ao contexto educacional.

Assim, torna-se possível compreender que a gamificação, ao integrar elementos motivacionais e interativos ao processo de ensino, pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais

atrativas e significativas. Sua aplicação, no entanto, requer uma abordagem crítica, que considere não apenas seus benefícios, mas também suas limitações e possibilidades reais de implementação.

Essa compreensão teórica fundamenta a análise apresentada a seguir, na qual se discute a relação entre gamificação, engajamento e inclusão no contexto educacional.

GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ENGAJAMENTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A relação entre gamificação, engajamento e inclusão tem se mostrado um campo relevante de investigação no contexto educacional contemporâneo, especialmente diante da necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que atendam à diversidade presente em sala de aula. A utilização de elementos de jogos no ensino possibilita a criação de ambientes mais interativos, nos quais os alunos são incentivados a participar ativamente do processo de aprendizagem, favorecendo sua permanência e envolvimento nas atividades escolares.

Sob essa perspectiva, o engajamento pode ser compreendido como um elemento central para a efetivação da inclusão, uma vez que a participação ativa do aluno contribui para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de suas potencialidades. Em consonância com a teoria sociocultural de Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando mediada por interações e estímulos adequados, o que reforça a importância de estratégias que promovam a participação de todos os estudantes, inclusive daqueles com dificuldades de aprendizagem.

A partir dessa análise, a gamificação apresenta-se como uma possibilidade de mediação pedagógica que favorece a interação e o envolvimento dos alunos. Ao incorporar desafios progressivos, feedbacks imediatos e sistemas de recompensa, essa abordagem contribui para manter o interesse dos estudantes e estimular sua participação contínua. Tais características dialogam com a concepção de aprendizagem ativa, defendida por Piaget (1998; 2006), ao considerar o aluno como protagonista na construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se à capacidade da gamificação de atender às diferentes formas de aprendizagem. Considerando a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995), a utilização de recursos variados, como imagens, narrativas, desafios e atividades colaborativas, possibilita que diferentes habilidades sejam mobilizadas, favorecendo a inclusão de alunos com perfis diversos. Essa diversidade de estímulos amplia as oportunidades de aprendizagem e contribui para a redução de barreiras no processo educativo.

Cabe destacar ainda que a gamificação pode favorecer a aprendizagem significativa, conforme proposto por Ausubel (2003), ao estabelecer conexões entre o conteúdo trabalhado e experiências que despertam o interesse dos alunos. A utilização de contextos lúdicos e interativos contribui para tornar o conhecimento mais acessível, facilitando sua assimilação e retenção, especialmente por estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Em diálogo com a perspectiva crítica da educação, Freire (1996; 2011) ressalta a importância de práticas pedagógicas que promovam a autonomia e a participação dos sujeitos. Nesse sentido, a gamificação, quando utilizada de forma intencional, pode contribuir para a construção de um ambiente mais democrático e participativo, no qual o aluno deixa de ser um agente passivo e passa a atuar de forma ativa no processo educativo. Essa abordagem também se aproxima das reflexões de Mantoan (2003), ao favorecer a construção de uma escola que valoriza a diversidade e promove a inclusão de todos os estudantes.

No que se refere às evidências empíricas, estudos recentes apontam contribuições significativas da gamificação para o engajamento e a aprendizagem. Farias e Cavalcante (2024) indicam que a utilização de elementos de jogos pode tornar o ambiente educacional mais dinâmico e motivador, favorecendo a participação dos alunos. De modo semelhante, Baldo e Conceição (2023) destacam que a gamificação contribui para o envolvimento dos estudantes e pode impactar positivamente o desempenho acadêmico. Pituba (2024), por sua vez, reconhece o potencial dessa abordagem, mas ressalta a existência de desafios relacionados à sua implementação, como limitações estruturais e a necessidade de formação docente.

Com isso, torna-se evidente que a gamificação pode atuar como uma estratégia relevante para promover o engajamento e a inclusão no contexto escolar. No entanto, sua eficácia está diretamente relacionada ao planejamento pedagógico e à intencionalidade de sua aplicação, sendo necessário considerar as especificidades dos alunos e as condições do ambiente educacional. Assim, a gamificação não deve ser vista como uma solução isolada, mas como parte de um conjunto de práticas que visam tornar a educação mais acessível, participativa e significativa para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões desenvolvidas ao longo deste estudo, foi possível compreender a relevância da articulação entre práticas pedagógicas inclusivas e estratégias que favoreçam o engajamento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem. O problema de pesquisa, que buscou analisar de que forma a gamificação pode contribuir para o engajamento e a inclusão no contexto escolar, foi contemplado, uma vez que a análise teórica evidenciou que essa abordagem possui potencial para promover maior participação, motivação e envolvimento dos alunos no processo educativo.

A revisão dos referenciais teóricos permitiu identificar que o engajamento está diretamente relacionado à forma como o conhecimento é construído, mediado e vivenciado pelos estudantes. Contribuições de Vygotsky (2007), Piaget (1998; 2006) e Ausubel (2003) reforçam a importância de práticas que valorizem a interação, a atividade do sujeito e a relação com conhecimentos prévios. Ao mesmo tempo, Gardner (1995) amplia essa compreensão ao destacar as diferentes formas de aprendizagem, evidenciando a necessidade de diversificação das estratégias pedagógicas.

Nesse contexto, a gamificação mostrou-se uma alternativa relevante, ao incorporar elementos que estimulam a motivação e favorecem o envolvimento dos alunos. Estudos analisados, como os de Farias

e Cavalcante (2024), Baldo e Conceição (2023) e Pituba (2024), indicam que essa abordagem pode contribuir para tornar o ensino mais dinâmico e acessível, favorecendo a inclusão. No entanto, também foi possível identificar que sua eficácia depende de planejamento adequado, formação docente e condições estruturais que permitam sua aplicação de forma significativa.

Outro ponto relevante refere-se à necessidade de compreender a gamificação não como uma solução isolada, mas como parte de um conjunto de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão. Nessa direção, as reflexões de Freire (1996; 2011) e Mantoan (2003) reforçam a importância de uma educação que valorize o protagonismo do aluno e reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Como contribuição, este estudo evidencia que a gamificação pode atuar como uma estratégia pedagógica capaz de favorecer o engajamento e ampliar as possibilidades de inclusão escolar, desde que utilizada de forma crítica e intencional. Por fim, destaca-se a importância da realização de pesquisas empíricas que investiguem a aplicação prática da gamificação em diferentes contextos educacionais, contribuindo para o aprofundamento das discussões e para o desenvolvimento de práticas cada vez mais eficazes na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BALDO, Sandro; CONCEIÇÃO, Gabriel Luís da. **Gamificação como prática pedagógica e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], 2023.

CHOU, Yu-kai. **Actionable gamification: beyond points, badges, and leaderboards**. Fremont: Octalysis Media, 2015.

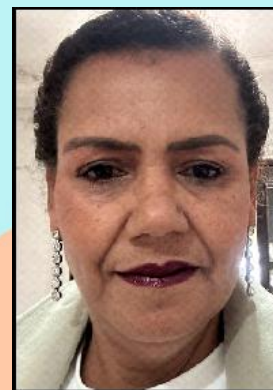
FARIAS, Valdemir Ribeiro; CAVALCANTE, Vinícius de Oliveira. **Gamificação na educação: como jogos e elementos de gamificação podem ser usados para melhorar o engajamento e a aprendizagem dos alunos?** Revista Cacto: Ciência, Arte, Comunicação em Transdisciplinaridade Online, [S. l.], v. 6, n. 1, 2024. DOI: <<https://doi.org/10.31416/cacto.v6i1.1455>>. Disponível em: <<https://revistas.ifsertaope.edu.br/index.php/cacto/article/view/1455>>. Acesso em: 28 mar. 2026.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.
- MCGONIGAL, Jane. **Reality is broken: why games make us better and how they can change the world**. New York: Penguin Press, 2011.
- PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- PITUBA, Filipe de Oliveira. **Gamificação na educação: a utilização de jogos como forma de melhorar o engajamento dos alunos e os desafios para a educação pública**. Revista Sociedade Científica, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 270–274, 2024. DOI: <<https://doi.org/10.61411/rsc202421317>>. Disponível em: <<https://journal.scientificsociety.net/index.php/sobre/article/view/213>>. Acesso em: 4 abr. 2026.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



LITERACY AND ALPHABETIZATION IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

VERA LÚCIA PEREIRA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela (FAEL) Faculdade Educacional da Lapa, conclusão em 21 de dezembro de 2010. Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela (Faveni) Faculdade Venda Nova do Imigrante, conclusão em 12 de junho de 2025. Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil – Delson Domingues.

RESUMO

A alfabetização e o letramento tratam-se de um processo complexo, sendo assim considerada a articulação do aprendizado da escrita. Na sociedade atual o uso da leitura e da escrita traz finalidades diversas e assim, não basta saber apenas ler, mas é imprescindível que o uso da língua escrita conecte-se a outros usos e funções. Mediante a essa afirmativa, o conceito de alfabetização e letramento norteia o presente estudo e demonstra suas práticas, encaminhando assim este para reflexões na prática escolar para os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como objetivo principal a investigação das práticas e processos de alfabetização e letramento utilizada nesses anos iniciais do Ensino Fundamental, trazendo uma reflexão teórica e a sua importância na vida escolar dos alunos.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Ensino Fundamental.

Abstract

Literacy and literacies development constitute a complex process involving the articulation of reading and writing learning. In contemporary society, reading and writing fulfill diverse social functions, making it insufficient to merely decode written language. It is essential that the use of written language be connected to its various social practices and purposes. Based on this perspective, the concepts of literacy and literacy practices guide the present study, highlighting their applications and implications within the

educational context. The main objective of this research is to investigate the literacy and literacy practices adopted in the early years of Elementary Education, providing a theoretical reflection on their relevance and contributions to students' academic development and social participation. The study emphasizes the importance of integrating literacy and literacy practices as fundamental elements in the teaching and learning process, contributing to the formation of competent readers and writers capable of interacting critically and effectively in society.

Keywords: Literacy; Literacy Practices; Elementary Education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como tema Letramento e Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desta forma, para melhor nortear a pesquisa formulou-se a seguinte problemática: como é o processo de alfabetização e letramento utilizado para as crianças dos anos iniciais no ensino fundamental?

Para tanto, esta problemática justificou-se: Em um breve levantamento feito sobre o tema. Foi observado que um dos maiores problemas da educação no país aparece logo nos primeiros anos de estudo do indivíduo, onde são encontradas dificuldades no processo de aquisição da linguagem falada e escrita, trazendo à tona números alarmantes de analfabetismo e abandono escolar. Este problema é muito presente, principalmente nas escolas públicas, pois como sou professora, presencio essa situação.

Como se dá o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais, quais as propostas pedagógicas estão estruturadas na aprendizagem da leitura e da escrita contextualizada e significativa para as crianças do ensino fundamental, toda essa questão foi pensada, pesquisada e formulada para esta pesquisa poder trazer uma melhor contribuição sobre o tema.

Com objetivo geral, esta pesquisa visa proporcionar uma interação, análise e reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento utilizado nesta modalidade de ensino, atualmente.

Para os objetivos específicos pretende-se:

- Identificar os conceitos da alfabetização e do letramento.
- Analisar quais as práticas de estudo o educando deve desenvolver nos primeiros anos do Ensino Fundamental.
- Analisar quais as práticas são feitas por professores alfabetizadores que trabalham diretamente e diariamente com essa situação.
- Verificar qual o melhor método é utilizado para a alfabetização e o letramento dos alunos para que esses se interessem pela escola.

Para as hipóteses desta problemática considera-se que é fundamental valorizar o conhecimento que os alunos trazem consigo para então trabalhar os conhecimentos sistematizados e construídos pela humanidade. A escola e os professores não conseguindo compreender tal importância para o processo de alfabetização, muitas vezes, ainda se prendem ao uso inadequado de instrumentos

como as cartilhas que, quase sempre não têm significado para a criança. Ressalta-se que não há como se apropriar da leitura e da escrita desconsiderando o letramento.

A pesquisa utilizará a metodologia da pesquisa bibliográfica, Com base em Gil (1999, p. 42), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de um material elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Para a realização desta pesquisa o referencial teórico necessita conter ideias de estudiosos desse tema que serviram de base para analisar os dados levantados e questões levantadas.

Desta forma, este trabalho se desenvolveu em quatro sessões, onde a primeira conceituou a alfabetização, a segunda trabalhou os métodos da alfabetização, a terceira tratou da questão do alfabetizar letrando no Ensino Fundamental e a quarta e última trabalhou as questões da alfabetização com a visão da prática pedagógica.

A ALFABETIZAÇÃO - PROCESSO INICIAL DE COMUNICAÇÃO

Com o conceito da alfabetização é possível afirmar que por meio da necessidade de a população se comunicar é que surgiram a leitura e a escrita, e que essas práticas fossem aprimoradas na medida que a humanidade foi se desenvolvendo, assim é certo dizer que a alfabetização é o processo inicial dessa transmissão de comunicação, ou seja, leitura e escrita.

Assim para Cagliari (1998, p. 14),

De acordo com os fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, e usados provavelmente para contar o gado, numa época em que o homem já possuía rebanhos e domesticava os animais. Esses registros passaram a ser usados nas trocas e vendas, representando a quantidade de animais ou de produtos negociados. Para isso, além dos números, era preciso inventar os símbolos para os produtos e para os proprietários.

Quando surgiu a escrita, não havia uma importância a alfabetização, pois era pouca a necessidade do ser humano dominar este feito, e então se aprendia apenas o básico, suficiente para comunicação, assim, Ferreira (2001) afirma que, “é recente a tomada de consciência sobre a importância da alfabetização inicial como a única solução real para o problema de alfabetização”. Assim, pode-se perceber com a citação que a alfabetização era apenas oferecida aos cidadãos que necessitavam ao máximo da escrita para trabalhar e viver, e essa importância da alfabetização tornou-se recente pelo fato do ser humano ter se evoluído e com isso a necessidade do ler e escrever também.

Destarte, Cagliari (1998, p. 15) afirma que,

Na antiguidade, os alunos alfabetizavam-se aprendendo a ler algo já escrito e depois copiado. Começavam com palavras e depois passavam para textos famosos, que eram estudados exaustivamente. Finalmente, passavam a escrever seus próprios textos. O trabalho de leitura e cópia era o segredo da alfabetização.

Assim, no Brasil o sistema de alfabetização ainda era no formato antigo, sendo que ainda há professores que preferem alfabetizar o aluno de uma forma mecânica, mas essa forma contribui para uma defasagem no desenvolvimento da criança, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, a alfabetização conceitua-se, por um processo que destrincha a aprendizagem da leitura e da escrita em forma inicial, ou seja, uma pessoa alfabetizada é aquela que tem habilidades desenvolvidas para ler e escrever, compreendendo o domínio do código escrito e os sons da fala. E mediante as citações feitas acima, é possível afirmar que o a alfabetização é um processo que ocorre dentro e fora do ambiente escolar, por meio do ensino aprendizagem feito tanto pelos educadores de uma escola como com a sociedade que cerca determinado indivíduo.

Desta forma, no Brasil, o processo de alfabetização nas escolas é sempre o foco em discussões de profissionais, estudiosos e pesquisadores da área educacional que visa desafios desse processo para que este seja executado com primazia, levando a aquisição da escrita e da leitura e seus usos para todas as camadas sociais, diminuindo assim as questões do fracasso escolar, por meio do aprimoramento e da atualização de práticas pedagógicas assertivas. Assim, pode-se compreender que a leitura e a escrita são frutos do uso cultural e de função social e são necessárias para o desenvolvimento do ser humano se comunicar.

OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO MAIS UTILIZADOS NO ENSINO ATUAL

Conforme os alunos têm formas diferentes de aprender, não existe um padrão exato de alfabetização para todas as crianças, assim é preciso utilizar uma metodologia que abranja a todas da forma mais nivelada possível. Assim, Carvalho (2005, p. 17) diz que:

Quem se propõe a alfabetizar baseado ou não no construtivismo, deve ter um conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológico da alfabetização, para não ter que inventar a roda. Já não se espera que um método milagroso seja plenamente eficaz para todos. Tal receita não existe.

É extremamente importante para o professor que trabalha para alfabetizar as crianças realmente seja comprometido com tal processo, aprofundando-se em metodologias onde faça a alfabetização ser ao mesmo tempo divertida e funcional para as crianças que estão numa fase em que a criatividade e a curiosidade estão em alta. Pois se tal profissional não estiver aprimorado na área, em vez de acrescentar e estimular os alunos, podem desanimar os alunos, trazendo sérios problemas como dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar, assim, pode-se medir a importância do professor alfabetizador na vida escolar de um aluno.

Destarte, os métodos de alfabetização existentes utilizados são os métodos sintéticos e os globais, assim, para Carvalho (2005, p. 46),

Para os professores, seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas é condição essencial, importantíssima, mas não suficiente. A boa aplicação

técnica de um método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia a dia e procurar soluções para os problemas dos alunos que não acompanham.

Então cabe ao professor alfabetizador, que conhece seu alunado, a função de escolher qual o melhor método irá trabalhar o processo de alfabetização com os seus alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No contexto do letramento, é importante e necessária a aquisição do sistema alfabético, para que as diferentes finalidades da escrita façam parte do ambiente de letramento situado no contexto escolar.

Assim, há métodos que podem ser utilizados que vem propiciar ao professor uma gama de opções para o ensino do letramento e da alfabetização, que vem a ser o Método Sintético e o Método Analítico, onde cada qual o profissional observará qual o melhor a ser trabalhado dentro do contexto do ensino e aprendizagem do aluno.

Métodos Sintéticos

Este método é dado por meio do ensino e da aprendizagem da leitura utilizando a soletração, a silabação, objetivando o ensino através da combinação dos sons e das letras, inicialmente através das letras e depois das sílabas até formarem as frases e os textos.

Para Carvalho (2005, p. 28)

O método baseia-se na associação de estímulos visuais e auditivos, valendo-se apenas da memorização como recurso didático – o nome da letra é associado à forma visual, as sílabas são aprendidas de cor e com elas se formam palavras isoladas.

Este método tem como objetivo a alfabetização do aluno a partir da decodificação de diferentes sons que as letras emitem, ou seja das fonéticas. Assim, as pequenas palavras aparecem neste método de alfabetização. Para tanto, Cagliari (1998, p. 25) afirma que: “partia-se do alfabeto para soletração e silabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades, desde a letra até o texto”.

Consequentemente a soletração, silabação, método fônico, método da abelhinha e o da casinha feliz, são métodos de alfabetização sintéticos. Sempre tendo a consciência que este método precisa ser visto de forma cautelosa, já que a fonética pode soar de forma diferente dependendo de letra para letra, precisando ter um enfoque maior quando utilizada na alfabetização. Exigindo do professor mais destreza ainda neste trabalhar.

Conforme Carvalho (2005, p. 29),

Um cuidado que deve ser observado na aplicação dos métodos fônicos decorre da própria natureza do Português, língua alfabética na qual uma letra pode representar diferentes sons conforme a posição que ocupa na palavra, assim como um som pode ser

representado por mais de uma letra, segundo a posição. Assim, não basta ensinar o som da letra em posição inicial da palavra, mas é preciso mostrar os sons que as letras têm em posição inicial, medial (no meio) ou final da sílaba.

Este método ensina primeiramente o som das letras vogais para depois ensinar o som das consoantes, assim, Carvalho (2005, p. 29) ressalta a consciência fonológica como dimensão sonora da língua e a capacidade do leitor para decompor os sons que formam as palavras representadas na escrita pelas letras.

Conforme Frade (2007, p. 23)

Para apresentar as sílabas, que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas. Estas são recompostas para formar novas palavras e frases, apenas com as sílabas estudadas.

Portanto, a silabação conceitua-se por ser um processo semelhante ao da soletração e trabalha com os mecanismos de memorização das sílabas para compor palavras.

O próximo método a ser trabalhado trata o letramento e a alfabetização de forma um pouco mais complexa mas também válida, dando opção ao profissional da educação escolher qual método melhor se encaixa em suas aulas.

2.2 Métodos Analíticos ou Globais

Este método já utiliza o método dos contos, que apresentam para o aluno uma história já completa para o entendimento do mesmo, pois assim o texto pode ser desmembrado em frases para depois serem selecionadas as palavras propostas para o ensino, e logo após a escolha das palavras é que se trabalha as questões silábicas

Também utiliza o método da sentença, sendo uma unidade de estudo que após a compreensão da mesma pelos alunos, está é desconstruída em palavras e sílabas.

E por fim, utiliza o método da palavração que enfatiza o ensino das letras a partir de palavras retiradas de um texto, desmembradas em sílabas.

Segundo Carvalho (2005, p. 30),

Os métodos de marcha analítica se aproximariam de uma perspectiva de alfabetização voltada para o letramento, em decorrência da possibilidade de trabalhar com textos, fator este que proporciona à criança a entrada no mundo da escrita, a partir de situações propostas com base nos diferentes gêneros textuais aos quais a criança possa ter contato, partindo dos conhecimentos extraescolares, de modo a atribuir sentido e significado à escrita enquanto produto cultural. A questão, no entanto, é o tratamento didático quanto aos gêneros textuais utilizados. Na maioria das vezes, os textos trabalhados são extraídos de cartilhas e não possibilitam nenhuma relação significativa com o contexto social do aluno.

Assim, pode-se perceber que este método sendo mais complexo pode exercitar o aluno a ter mais perspicácia no momento de aprender a ler e escrever, pois já vai estar familiarizado com palavras e frases em vez de apenas letras e depois palavras e frases.

Segundo Carvalho (2005, p.30), “uma discussão em torno de qual método seria mais eficiente para alfabetizar, de modo que se passou a utilizar os métodos ecléticos, resultantes de uma junção dos métodos sintéticos e analíticos”.

Parafraseando a autora, esses métodos utilizam a combinação das abordagens já demonstradas aqui e faz uma relação entre as letras e os sons.

Em suma, a intervenção do método pedagógico no processo de ensino aprendizagem e da alfabetização tem uma importância significativa na vida escolar do aluno, pois o professor é o contribuinte neste processo de inserção cultural escrita deste, demonstrando o funcionamento do processo de leitura e de escrita que ocorrem no contexto social, escolar e familiar do educando, devendo o professor sempre ser o mediador na questão dos conhecimentos trazidos por este, mostrando o que o aluno pode usar e construir com o que ele aprendeu.

O ALFABETIZAR LETRANDO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A alfabetização e o letramento são discussões multifacetadas e tem como reflexão o ensino e a aprendizagem do sistema ortográfico e alfabético para a sociedade. Assim, a discussão com relação as implicações que ocorrem na alfabetização e o letramento, feitas até o momento, traz a especificidade de cada método e da importância da escola no ensino da escrita e a importância da metodologia e das práticas pedagógicas que visam a alfabetização do aluno.

No cotidiano escolar, pode-se notar a coligação presente entre a alfabetização e o letramento, trazendo até a questão do sinônimo em relação de um para o outro, ou até mesmo a questão de que o requisito para se ser alfabetizado é a necessidade de ser letrado, ou seja, de conhecer as letras.

Conforme Soares (2003, p.11),

No Brasil, o letramento surgiu enraizado no conceito de alfabetização, originando, dessa forma, uma confusão entre a especificidade de cada termo, provocando uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização. Neste aspecto, o letramento vai sendo concebido como pré-requisito da alfabetização ou a alfabetização passa a ser considerada parte integrante do letramento no processo de aquisição do código.

Parafraseando a autora, pode-se afirmar que alfabetizar e letrar muitas vezes se confundem e se mesclam, havendo a necessidade de compreensão dos conceitos de alfabetização e de letramento, dada a especificidade de cada termo, a fim de que se possa realçar a importância de que ambos são processos distintos, porém indissociáveis. Assim, a autora continua a citar que,

A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento e, este, por sua vez, só se pode

desenvolver no contexto e por meio da aprendizagem das relações fonemagrafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003, p.12)

Contudo o processo de alfabetizar não é o processo do letramento e vice-versa, pois a alfabetização acontece mediante um processo ou um sistema que se adquire por meio do sistema alfabético e já o letramento é o conhecimento social da leitura e da escrita, conforme o conhecimento das letras e com finalidades específicas.

A alfabetização é a porta de entrada para o mundo da escrita e o letramento é a porta de entrada para o desenvolvimento do uso da escrita a nível social.

Mas pela alfabetização e o letramento serem formas de ensino específicas, há a necessidade de uma ligação em relação aos termos de práticas alfabetizadoras pedagógicas, pois o trabalho do educador é desenvolvido de maneira que ele alfabetize letrando o seu alunado, onde é necessário que o ensino tenha como foco as práticas da escrita em nível social, dando assim sentido para as diferentes finalidades do alfabetizar e do letrar.

O alfabetizar letrando, não é um novo método de alfabetizar o educando mas sim traz uma ressignificação do sentido do alfabetizar, com um olhar de melhoria das metodologias pedagógicas no momento de alfabetizar.

Segundo Soares (2003, p. 47)

Há múltiplos métodos para a aprendizagem inicial da língua escrita. Também é necessária a compreensão de que o processo da alfabetização envolve situações de ordem psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, que não podem ser desconsideradas no tratamento didático no ensino da língua, envolvendo diferentes metodologias conforme a natureza do trabalho e os objetivos propostos visando atingir as diversas finalidades de apropriação da escrita, enfatizando por um lado, a aquisição do sistema Alfabético e, por outro, a imersão na cultura escrita por meio dos usos sociais nos diferentes contextos dos quais participa. Nesta perspectiva, aprender a escrever envolve dois processos simultâneos: compreender a natureza do sistema de escrita – os aspectos gráficos – e o funcionamento da linguagem que usamos para escrever – os aspectos discursivos.

Quando se trabalha com textos já prontos no processo de alfabetização há então, por mais que pareça mais complexo, uma metodologia assertiva para abranger a aprendizagem da língua falada e escrita, pois o desafio maior é fazer com que o aluno que já é alfabetizado e letrado saiba enfrentar e vencer os diversos desafios trazidos pela sociedade no dia a dia. Desta forma, a alfabetização quando vista no prisma do letramento traz a importância de se trabalhar todos os tipos de gêneros textuais, embasados em diferentes formatos de leitura, proporcionando assim, ao aluno um leque de formatos que a escrita à pode oferecer.

A escola tem então a função de ser um espaço social e feito para desenvolver um sistema formal da escrita e tem o objetivo de formar escritores e leitores, senão, o de oferecer condições para o

desenvolvimento dessas habilidades. Assim, o ambiente escolar deve visar e respeitar o letramento e a variação linguística e toda a bagagem escolar no quesito da alfabetização do aluno neste processo de aprendizagem. Sendo então, a escola, uma instituição que dependendo do ponto de vista acaba sendo autoritária e demolindo alguma outra maneira de comunicação que fuja dos padrões da mesma. Pois quando se escreve ou se lê, um depende do outro para haver um policiamento para que estes atos não fujam da língua culta padrão, e isso acaba por ser uma pressão sociolinguística, pois sempre há o monitoramento se há erros de grafia ou de fala quando se escreve, se lê ou se fala, mas obvio que haverá erros, pois não se fala o tempo inteiro de forma culta, mas sim em sua maioria, se fala com a linguagem coloquial, apenas sendo necessário a atenção do local em que a pessoa está presente e precisa se expressar.

Quando uma criança tem uma interação ativa com um rol de pessoas letradas ela traz para o ambiente escolar uma escrita mais avançada e sua oralidade está mais apurada. Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 75), “a escola deve partir dos conhecimentos que o aluno tem acerca da escrita e organizá-los tendo em vista os usos especializados da língua que irá desempenhar em contextos diferenciados e com funções específicas”.

Assim sendo, o professor precisa ser um profissional qualificado a tal ponto de ter uma sensibilidade em conhecer seu aluno, saber o que ele pode aproveitar deste aluno na questão de bagagem intelectual que o aluno traga no seu convívio familiar e social e utilizar esse contexto para trabalhar e aperfeiçoar o conteúdo em sala de aula.

Assim, para Brito (2003, p. 81),

Para que a criança se torne letrada é preciso que a sala de aula de alfabetização se transforme num ambiente de letramento, ou seja, a prática alfabetizadora deve levar a criança ao mundo letrado através do acesso a diferentes formas de leitura e de escrita, ampliando seus saberes linguísticos a partir do uso reflexivo da língua nas variadas situações de seu funcionamento.

Geralmente a criança que vive em um ambiente letrado traz resquícios positivos de alfabetização para a escola, mas o aluno que vem de um ambiente analfabeto traz um bloqueio da alfabetização, pelo menos de forma momentânea, sendo assim, a sala de aula passa a ser o seu ambiente de aprendizado, cabendo a escola a função de trazer até o educando a oportunidade deste conhecer os gêneros textuais, principalmente num formato em que o este está mais ambientalizado, como gêneros que o circundam socialmente.

Já em relação as variações linguísticas, existentes na comunidade em que se vive, a escola passa despercebida neste quesito e acaba por considerar erros gravíssimos de leitura e escrita. As formas de comunicação que são usuais em certos locais da sociedade, geralmente não fazem parte dos padrões comunicativos estudados na escola.

Para Bortoni-Ricardo (2004, p.78),

Uma das finalidades cruciais da variação linguística é marcar a identidade social do falante, dessa forma a língua falada revela quem somos, a partir de características ligadas à etnia, classe social ou localização geográfica. No entanto, a escola não leva em conta as diferenças existentes na sala de aula, promovendo habilidades de leitura e escrita homogeneizadoras, de modo a reforçar o pensamento das crianças de que a escola não foi feita para elas, pelo fato de negar os conhecimentos que trazem de casa, ao desenvolver uma escrita escolarizada, normativa e instrumental, destituída de sentido para o contexto em que vivem.

Mais uma vez parafraseando o autor, a alfabetização e suas práticas devem oferecer a escrita da forma mais realista e mais próxima da sociedade possível, dando assim abertura ao letramento de forma que os gêneros textuais tenham funções comunicativas o mais próximo do cotidiano possível. Obviamente, a escola não pode garantir que o seu alunado aprenda todos os tipos de leitura e suas utilizações, mas sim deve levar o aluno a uma cultura letrada, mas informando e demonstrando como existem diferentes formatos de linguagem trazidas através da diversidade de culturas.

Para Soares (2003, p. 69), em relação aos alunos iniciantes do Ensino Fundamental,

Essa introdução ao mundo da escrita, na escola, não se caracteriza como um momento inaugural de entrada em um mundo desconhecido: embora ainda “analfabeta”, a criança já tem representações sobre o que é ler e escrever, já interage com textos escritos de diferentes gêneros e em diferentes portadores, convive com pessoas que leem e escrevem, participa de situações sociais de leitura e de escrita.

Sendo assim o papel do professor que é alfabetizador, como já dito anteriormente é o de mediar os conhecimentos expostos em sala de aula com os conhecimentos trazidos nas bagagens dos alunos, potencializando os saberes, desenvolvendo esta alfabetização ainda mais.

Para tanto, há a necessidade de se atentar a importância que há no conhecimento e no funcionamento da escrita e em qual formato tal aluno aprende, e atentar-se então de como o professor pode conhecer o seu aluno para intervir de forma assertiva no desenvolvimento da aprendizagem, objetivando a reflexão dos alunos em relação a função do uso da escrita na sociedade e no seu cotidiano, sempre focando no trabalho pedagógico em relação a alfabetização.

Para Vigotski (2007, p. 124), uma consideração em relação ao sucesso da alfabetização seria a inserção do lúdico no ambiente escolar alfabetizador, pois trazendo-se o brinquedo e o desenho para o desenvolvimento de atividades que tragam um sentido vivo à leitura e a escrita são de grande valia para o aprendizado.

Também há a possibilidade de o professor construir um ambiente lúdico com a ação de contar histórias, trazendo ao aluno o faz de conta, levando-o ao imaginário e assim, despertando nele a vontade de querer aprender a ler para ingressar ainda mais no mundo dos livros, ainda mais se o professor levar até a sala de aula alguns livros que tenham histórias que tragam moralidade em seu final, pois assim,

abre-se a possibilidade de se debater e demonstrar aos educandos que, mesmo uma história simples, esta pode servir de exemplo em sua vida familiar, social.

Na questão do letramento, o professor pode inserir jogos de estratégia e os do tipo de montar palavras com as letras, como, os dominós com letras. Pois em vez do letramento se tornar um ato desagradável, ou algo que faça a criança parar de brincar para poder ficar sentado horas aprendendo algo desinteressante, ela pode aprender brincando e ainda assimilar quase que de maneira imperceptível conteúdos de extrema importância.

Nessa perspectiva, a importância do lúdico para o desenvolvimento das ações de alfabetização, no ensino fundamental de nove anos, que inicia o ciclo de alfabetização com crianças na faixa etária de 6 anos, traz o brincar a possibilidade de novas formas de construir as relações sociais entre crianças e adultos.

O jogo da leitura e escrita estimula os alunos a situações em que os recursos comunicativos sejam desenvolvidos, particularmente na utilização de estratégias de leitura e de escrita selecionadas para resolver determinada situação. Com estes jogos, há a possibilidade de se trabalhar com os variados gêneros textuais proporcionando a compreensão acerca da organização da escrita e dos seus modos de utilização de maneira mais evidente para a criança.

Em suma, a escola deve oferecer ou ampliar a leitura e a escrita para a criança ter condições de ser letrada, guiando, dirigindo ou aperfeiçoando as habilidades que a mesma já tenha, dando oportunidade de desenvolvimento de habilidades desconhecidas como leitura de diversos gêneros textuais, produção de textos, entre outras habilidades que muitas vezes a criança não sabe que tem e essa é a fase das descobertas, então ela necessita desta oportunidade.

O LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Esta sessão discutirá acerca do docente alfabetizador em relação ao processo de lecionar e repassar as habilidades do ler e escrever aos seus alunos. Assim, a prática pedagógica não é feita por este ou aquele docente, mas sim por todo um sistema educacional, sendo assim, Brito (2003, p. 88),

O papel do professor, nesta perspectiva, tomando o aluno como ser social que se apropria da escrita nas interações com diferentes interlocutores (mediadores) refere-se à organização de práticas interativas de ensino-aprendizagem, que provoquem o desenvolvimento de suas concepções sobre o objeto de conhecimento.

Como já descrito anteriormente, a alfabetização traz conhecimentos específicos da leitura e da escrita para as crianças, neste sentido, Soares (2003, p. 86),

As especificidades inerentes ao processo educativo de alfabetizar e letrar, evidenciando que ambos são processos distintos, porém indissociáveis, considerando que o acesso ao mundo da escrita ocorre de maneira simultânea pelos caminhos da alfabetização e do letramento, daí a necessidade de uma prática pedagógica alfabetizadora na perspectiva do letramento.

Comentando então a afirmativa supracitada, o papel do professor alfabetizador é crucial, fundamental, extremamente importante para o processo de ensino da leitura e da escrita para seus alunos, pois é necessário um sistema complexo de conhecimentos psicolinguísticos, sociolinguísticos no que se diz respeito à raiz da língua utilizada em determinado local, oferecendo e desenvolvendo situações de ensino para o aluno com formatos de aprendizagem assertivos, fazendo com que o mesmo compreendam os usos e frutos deste bem que é a leitura e a escrita.

Pode-se então perceber o tamanho da responsabilidade que a proposta da alfabetização e o do letramento traz ao professor alfabetizador, é um desafio muito grande, já que o professor, primeiramente precisa ser preparado academicamente, depois precisa enfrentar a diversidade de pensamentos e de execuções de ações dentro da sua sala de aula com seu alunado, já que nenhum indivíduo é igual ao outro.

O professor então, precisa estar preparado para ser flexível e sempre procurar se esquivar da metodologia de ensino tradicional, mecânica e repetitiva, evitando cartilhas que façam das crianças indivíduos como massas de modelas que são punidos se não seguem exatamente o padrão exigido. Assim há a necessidade de uma ressignificação da prática e da metodologia do professor, trazendo ao ambiente escolar ações reflexivas, inovadoras e que visem formar aquele pequeno aluno em um ser pensante, crítico, inovador e interessado, a partir do conhecimento do mundo da leitura e da escrita.

Obviamente que para o professor alfabetizador ser um profissional excelente, este deve se preparar de todas as formas possíveis, desde inserindo a experiência como formato para resolução de conflitos, mas ser flexível para inovar e aprender novos métodos teóricos e práticos de se lecionar, se for possível até voltar a ser aluno para trazer um formato mais confortável de ensinar as crianças.

Portanto, para Imbernón (2006, p. 86),

Reitera-se sempre a necessidade de reformulação da formação dos professores das séries iniciais, sobretudo através da formação continuada, de modo que seja desenvolvida considerando a realidade das práticas de ensinar, a fim de que as inovações postuladas nos discursos oficiais e materializadas nos programas de formação, correspondam, de maneira coerente, às necessidades e expectativas dos professores na otimização do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na diminuição das fileiras do analfabetismo, sobretudo o analfabetismo funcional. Assim, é importante que a escola constitua um espaço de formação que possibilite ao professor, juntamente com seus pares, a ação crítica reflexiva em torno do fazer docente, pois, nesse âmbito, a formação de professores converte-se em um processo de autodeterminação baseado no diálogo, na medida em que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las, e não em conjunto de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnicas.

Parafraseando e concordando com o autor supracitado, tem-se de considerar relevante a compreensão de que a prática pedagógica é o ponto de apoio, é o elemento chave e de produção do

conhecimento do aluno, mostrando que se o professor é ruim isso levará o fracasso de um rol de alunos que dependem até dele para se desenvolverem intelectualmente durante a vida. Sendo assim, é necessário se separar o que não é bom com o excelente caso se queira educação e alfabetização de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando o presente estudo é possível concluir que a alfabetização é um processo de ensino e aprendizagem que objetiva levar uma pessoa, no contexto, alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a aprender a arte de ler e escrever.

Neste trabalho também observou-se que para que os alunos sejam alfabetizados existem alguns métodos mas que precisam ser revisados para ver qual deles se encaixam mais com o rol de alunados de determinado profissional da educação, para que este processo se torne assertivo e desenvolva a mente da criança e o faça se tornar alguém com conteúdo letrado.

Assim, como também de forma assertiva para os alunos que estão em pleno desenvolvimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental a utilização do lúdico para que esta se familiarize com o letramento e a alfabetização, caso este ainda não tenha uma bagagem estudantil trazida de casa, pois o lúdico é agregar valor do imaginário, da brincadeira, do prazer com o aprender.

Cabe então que as metodologias aderidas pela educação, visando qualidade e primazia, sejam assertivas e flexível, senão moldáveis, respeitando a individualidade do aluno e imediatamente trazendo uma solução caso a criança apresente problemas neste processo de desenvolvimento estudantil importante para que esta seja acompanhada com especialistas educacionais e termine o processo de alfabetização de forma satisfatória. Sempre visando também a qualidade do professor alfabetizador colocado dentro da sala de aula para lançar em sua responsabilidade a ação de alfabetizar e letrar alunos que estão em pleno desenvolvimento intelectual. É preciso sempre atentar-se aos fatores de que a responsabilidade para essa fase do aluno é tão importante, que não pode ser tolerado, profissionais mal preparados para esta função.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Luzia Cristina N. de (2002). **Currículo Interdisciplinar na Formação de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação de mestrado (inérita). Programa de Pós-Graduação em Educação/UERJ – Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?** sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DI NUCCI, E. P. Alfabetizar letrando... um desafio para o professor! In: LEITE, S. A. da S. (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi, 2005.

FERREIRO, Emília e GOMES PALÁCIO, M. (org). **Os processos de leitura e Escrita, novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1976.

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação: conversa de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel e Rosa Maria Torres/Emilia Ferreiro**: trad; Ernane Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRADE, I. C. A. da S. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e Conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Educação. Santa Maria. vol. 32. 2007.

GIL, AC. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

KLEIMAN, Â. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAROCCA, P; SAVELI, E. de L. Retratos da psicologia nos movimentos de alfabetização. In: LEITE, S. A. da S. (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi, 2005.

LIMA, M. da G. S. B. **Os usos cotidianos de escrita e as implicações educacionais: uma etnografia**. Teresina: EDUFPI, 1996.

LOPES, I. de A. **Cenas de letramentos sociais**. Recife: UFPE/CAC, 2004

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2007.

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**. Brasília: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

REGO, L.L.B. **Repensando a Prática Pedagógica na Alfabetização**. Isto se Aprende com o Ciclo Básico; Projeto Ipê curso II, Secretaria do Estado da Educação - coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, São Paulo, 1995.

ROJO, R. **O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista**. In: ROJO, R. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SENNA, L. A. (1995). **Psicogênese da língua escrita, universais linguísticos e teorias de alfabetização**. In. ALFA – Revista de Linguística. Vol. 39. São Paulo, UNESP.

SENNA, L.A.G., VILLARDI, R. e MATTOS, C.G.(2001). **Linguagem e processos educacionais: visões de uma área de pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro, Papel Virtual.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Autêntica, B. Horizonte, 2003.

STREET, B. Introduction: the new literacy studies. In: STREET, B. **Cross-cultural approaches to literact**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

VIGOTSKI, L. V. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MUDANÇAS CLIMÁTICAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

CLIMATE CHANGE AND GEOGRAPHY EDUCATION: A BIBLIOGRAPHIC STUDY



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 aborda as mudanças climáticas no ensino de Geografia, procurando relacionar esse tema às experiências concretas de estudantes que vivem nas grandes cidades brasileiras, especialmente nas periferias urbanas. Discute-se como fenômenos como ondas de calor, enchentes, ilhas de calor e situações de vulnerabilidade social podem ser trabalhados em sala de aula a partir de conteúdos de climatologia, geografia urbana e geografia ambiental, articulando o debate com o impacto direto desses eventos na rotina escolar. A partir de uma revisão bibliográfica, o texto analisa pesquisas sobre educação em mudanças climáticas, propostas didáticas, materiais didáticos de Geografia e estudos que apontam a perda de dias letivos e prejuízos à aprendizagem em contextos marcados por desastres climáticos. Também são consideradas as possibilidades de projetos interdisciplinares que utilizem a visibilidade da COP30 em Belém como oportunidade para discutir justiça climática, racismo ambiental, direito à educação e diferentes estratégias de adaptação das populações urbanas, reforçando o papel da escola na formação crítica dos jovens frente à crise climática.

Palavras-chave: Mudanças climáticas; Ensino de Geografia; Clima urbano; Periferias urbanas; COP30.

ABSTRACT

This article addresses climate change in geography education, seeking to relate this theme to the concrete experiences of students living in large Brazilian cities, especially in urban peripheries. It discusses how

phenomena such as heat waves, floods, heat islands, and situations of social vulnerability can be addressed in the classroom using content from climatology, urban geography, and environmental geography, linking the debate to the direct impact of these events on the school routine. Based on a literature review, the text analyzes research on climate change education, teaching proposals, geography teaching materials, and studies that point to the loss of school days and learning impairments in contexts marked by climate disasters. It also considers the possibilities of interdisciplinary projects that use the visibility of COP30 in Belém as an opportunity to discuss climate justice, environmental racism, the right to education, and different adaptation strategies of urban populations, reinforcing the role of the school in the critical formation of young people in the face of the climate crisis.

Keywords: Climate change; Geography education; Urban climate; Urban peripheries; COP30.

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que o tema das mudanças climáticas superou os limites das conferências internacionais e relatórios científicos, para se tornar parte do cotidiano de milhões de pessoas no Brasil. Nos últimos anos, o país vivenciou uma sequência de eventos extremos que ganharam ampla repercussão: secas severas na Amazônia e no Pantanal, inundações de grande escala no Sul, ondas de calor recordes em diferentes regiões e tempestades que paralisaram serviços essenciais em grandes cidades. Esses acontecimentos têm se repetido com maior frequência e intensidade, indicando que não se trata apenas de “anomalias pontuais”, mas de um cenário que tende a se tornar cada vez mais presente na vida social. Nas metrópoles brasileiras, como São Paulo, Rio de Janeiro e Belém, a crise climática se encontra com a urbanização desigual e com a precariedade da infraestrutura urbana. Bairros periféricos, muitas vezes marcados pela falta de saneamento, ausência de áreas verdes, moradias em áreas de risco e serviços públicos irregulares, acabam concentrando os impactos mais severos das enchentes, deslizamentos e ondas de calor. Isso afeta diretamente a rotina de crianças e jovens: escolas que alagam, telhados que não suportam ventanias, salas de aula abafadas, interrupções no transporte escolar, problemas de saúde relacionados ao calor e à umidade, entre outros. Cada vez mais, a crise climática deixa marcas também no calendário escolar e na qualidade das experiências educativas.

Estudos recentes têm mostrado que eventos climáticos extremos já provocam a suspensão de aulas para milhões de estudantes em diferentes partes do mundo, incluindo o Brasil, e que esses impactos recaem sobretudo sobre as populações mais pobres e sobre escolas com menor infraestrutura. Quando uma escola fecha por causa de enchente ou calor extremo, não se perde apenas um dia de aula: acumula-se defasagem de conteúdo, aumentam as dificuldades de recuperação, e muitos estudantes, especialmente aqueles que já enfrentam trajetos longos ou situações de vulnerabilidade, podem ter sua permanência na escola ainda mais comprometida. Em outras palavras, a crise climática também é uma questão de justiça educacional.

É nesse contexto que a realização da COP30 em Belém, na Amazônia, ganha relevância particular. Ao trazer para o Brasil uma conferência central nas negociações globais sobre o clima, o evento amplia a visibilidade política da crise climática e oferece uma oportunidade concreta para as escolas trabalharem o tema de forma articulada com o currículo. Para o ensino de Geografia no Ensino Médio, a COP30 funciona como um gancho potente para conectar debates internacionais sobre mitigação, adaptação e justiça climática à realidade vivida por estudantes nas periferias das grandes cidades brasileiras.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica, de que forma a literatura sobre ensino de Geografia, climatologia e clima urbano tem discutido a inserção das mudanças climáticas na prática pedagógica, com ênfase nas grandes cidades e nas regiões periféricas. Busca-se também identificar possibilidades de sequências didáticas e projetos interdisciplinares que utilizem a COP30 como referência para problematizar a relação entre crise climática, perda de dias letivos e desigualdades educacionais, contribuindo para uma formação crítica e participativa dos jovens.

MUDANÇAS CLIMÁTICAS E OS CAMPOS DA GEOGRAFIA

As mudanças climáticas se tornaram um tema privilegiado para articular diferentes campos da Geografia, que nem sempre aparecem conectados no cotidiano das aulas. Entre esses campos, destaca-se a climatologia geográfica, que trata da dinâmica do clima em diferentes escalas; a geografia urbana, que analisa a organização do espaço nas cidades; e a geografia ambiental, que discute a relação sociedade–natureza e os conflitos decorrentes dessa relação. Juntas, essas áreas permitem compreender como o aquecimento global se traduz em impactos concretos e desiguais nas cidades brasileiras.

A climatologia geográfica ajuda a entender que o aumento da temperatura média do planeta está associado à intensificação de ondas de calor, secas prolongadas e chuvas concentradas em poucos dias. Esses fenômenos, embora globais em sua explicação, se manifestam de maneira muito específica em cada cidade e em cada bairro. Não se trata apenas de dizer que “o clima está mudando”, mas de perceber que, em alguns municípios, as enchentes se tornaram mais frequentes, que certas regiões experimentam calor extremo por mais dias no ano e que o intervalo entre um evento extremo e outro tem diminuído.

A geografia urbana, por sua vez, mostra que a forma como a cidade é construída influencia diretamente a maneira como esses fenômenos atingem a população. Bairros com muita impermeabilização do solo, pouca vegetação e uma grande concentração de construções tendem a aquecer mais e a reter água da chuva de forma inadequada, gerando ilhas de calor e enchentes. Nessas condições, as escolas localizadas em áreas de baixada, em encostas ou próximas a córregos canalizados são particularmente vulneráveis. Quando ocorre uma tempestade forte, não é apenas a rua que alaga: muitas vezes, o acesso à escola fica comprometido, o transporte escolar não circula, e o próprio prédio pode sofrer danos em telhados, muros e instalações elétricas.

Já a geografia ambiental e os debates sobre justiça climática alertam para o fato de que esses impactos não se distribuem de maneira homogênea. Crianças e jovens de regiões periféricas geralmente vivem em casas menos protegidas, com maior exposição a alagamentos, deslizamentos ou calor extremo, e

frequentam escolas com infraestrutura mais precária. Isso torna mais difícil garantir condições adequadas de ensino e aprendizagem. Em períodos de eventos extremos, são essas comunidades que mais perdem dias de aula e que enfrentam maiores dificuldades para recuperar o conteúdo e manter o vínculo com a escola. A crise climática, nesse sentido, reforça desigualdades que já existiam e produz novas formas de injustiça educacional.

Para o ensino de Geografia, esse conjunto de referenciais teóricos é fundamental porque permite ampliar o olhar dos estudantes. Em vez de tratar o clima apenas como um conjunto de elementos físicos a serem decorados, abre-se espaço para perguntar: quem perde mais aulas quando chove demais? Quem consegue estudar num dia de calor intenso? Quais escolas estão mais preparadas para enfrentar esses eventos? Que tipos de políticas públicas seriam necessários para garantir condições mínimas de ensino em um cenário de mudanças climáticas?

MUDANÇAS CLIMÁTICAS E AS GRANDES CIDADES BRASILEIRAS

As grandes capitais brasileiras evidenciam de maneira clara como a crise climática se combina com a realidade urbana e com as desigualdades socioespaciais para afetar o cotidiano escolar. São Paulo, Rio de Janeiro e Belém, apesar de diferenças importantes em sua história e em sua posição geográfica, compartilham desafios que ajudam a compreender esse quadro.

Em São Paulo, diversos estudos e reportagens apontam que o número de tempestades intensas aumentou nas últimas décadas. Chuvas muito concentradas em poucas horas provocam enchentes em avenidas, transbordamento de córregos e alagamentos em bairros construídos sobre áreas de várzea. Nessas situações, as escolas localizadas em regiões periféricas costumam ser as primeiras a sofrer: acessos interrompidos, salas de aula invadidas pela água, problemas na rede elétrica, queda de árvores e danos na estrutura física. Em alguns episódios recentes, as prefeituras foram levadas a suspender as aulas em redes municipais justamente por não haver segurança para alunos e funcionários. Em escolas com menos recursos, os reparos nem sempre são imediatos, o que prolonga a interrupção das atividades.

No Rio de Janeiro, além das enchentes e deslizamentos que historicamente afetam morros e encostas, o calor extremo passou a ser um fator central. Ondas de calor com sensação térmica muito elevada tornaram as salas de aula praticamente insuportáveis, principalmente nas escolas sem ventilação adequada ou sem qualquer tipo de climatização. Isso levou o poder público, em alguns momentos, a reduzir a jornada escolar ou a suspender as aulas em parte da rede. Nessas circunstâncias, estudantes de bairros periféricos, muitas vezes já em situação de vulnerabilidade social, perdem horas de estudo em um contexto em que cada dia letivo é importante para reduzir desigualdades educacionais.

Belém oferece um exemplo particularmente relevante porque está situada na Amazônia, região central nos debates sobre clima, e ao mesmo tempo apresenta uma urbanização marcada por fortes contrastes. Em bairros periféricos, com presença de palafitas, ruas sem pavimentação e saneamento precário, o impacto das chuvas intensas e das marés altas se traduz em enchentes recorrentes. Isso dificulta o acesso à escola, coloca em risco a segurança de estudantes e profissionais e compromete condições

básicas de higiene. Ao mesmo tempo, o calor e a umidade elevados, em salas muitas vezes superlotadas e pouco ventiladas, interferem na concentração e no bem-estar dos alunos.

Esses exemplos não são casos isolados. Estudos e relatórios recentes sobre o impacto das mudanças climáticas na educação indicam que desastres climáticos já interromperam aulas de milhões de estudantes em diferentes regiões do Brasil. Em alguns levantamentos, chega-se à estimativa de que cerca de um terço das escolas brasileiras tenha, em algum momento, suspenso atividades por causa de eventos como enchentes, deslizamentos, secas ou ondas de calor. Nesses dados, chama atenção o fato de que as redes mais afetadas são justamente aquelas com maior concentração de escolas em áreas periféricas e com menor infraestrutura.

Ao observar esse cenário com o olhar da Geografia, fica evidente que não se trata apenas de contabilizar “dias perdidos”, mas de entender quem são esses sujeitos que mais perdem e em que contexto isso acontece. Quando uma escola de periferia fica fechada por vários dias após um evento extremo, os estudantes que ali estão não têm, em geral, acesso a recursos alternativos de aprendizagem, como aulas particulares, ensino remoto estruturado ou ambientes de estudo confortáveis em casa. Assim, cada interrupção tende a aprofundar a defasagem em relação a alunos de contextos mais favorecidos, que conseguem “compensar” a perda de tempo escolar de outras maneiras.

MUDANÇAS CLIMÁTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

No âmbito pedagógico, o ensino de Geografia no Ensino Médio tem potencial para transformar esses dados e experiências em objeto de reflexão crítica. Análises de livros didáticos e de documentos curriculares mostram que o tema das mudanças climáticas está presente, mas muitas vezes de forma fragmentada, concentrado em capítulos de climatologia que tratam de efeito estufa, aquecimento global e fenômenos atmosféricos sem aprofundar suas implicações sociais e educacionais.

Em muitos materiais, as mudanças climáticas aparecem como um problema “do planeta” ou “do futuro”, associado ao degelo das calotas polares e à elevação do nível do mar, mas pouco conectadas à realidade de estudantes que veem, com frequência, escolas fechando por causa da chuva ou que precisarão faltar às aulas em dias de calor extremo. Isso cria um descompasso entre o que o estudante vive e o que ele lê nos livros, dificultando a compreensão da crise climática como um processo que atravessa diretamente sua vida escolar.

Por outro lado, pesquisas e relatos de professores indicam o crescimento de propostas didáticas que buscam aproximar a temática climática do cotidiano dos alunos. Entre as experiências apontadas, destacam-se sequências didáticas em que os estudantes:

- levantam quantos dias de aula foram suspensos em sua escola e em outras escolas da região por motivos climáticos em determinado período;
- constroem mapas indicando áreas de maior ocorrência de enchentes, deslizamentos ou desconforto térmico e relacionam esses dados à localização de escolas públicas;
- analisam notícias sobre suspensão de aulas em grandes cidades e comparam esses episódios com sua realidade local;

- produzem registros e relatos sobre como se sentiram em dias de calor extremo ou após desastres que afetaram sua comunidade.

Essas atividades permitem articular conteúdos de climatologia, geografia urbana e geografia da população, além de favorecer a leitura crítica de dados estatísticos, gráficos e imagens cartográficas. Ao mesmo tempo, abrem espaço para discutir direitos: direito à moradia digna, à cidade e, particularmente, à educação em condições adequadas.

Outra dimensão importante diz respeito ao impacto do calor extremo e de outras condições climáticas na própria aprendizagem. Estudos na área da saúde e da educação têm mostrado que temperaturas muito altas podem afetar a capacidade de concentração, a memória e o desempenho cognitivo, o que implica que, mesmo quando a aula não é formalmente suspensa, a qualidade do que se aprende nesses dias pode ser comprometida. Isso é especialmente preocupante em escolas com salas superlotadas, pouca ventilação e ausência de estratégias de adaptação. Incorporar esse debate às aulas de Geografia ajuda a ampliar a percepção dos estudantes sobre como o clima interfere em suas oportunidades educacionais. A COP30, realizada em Belém, surge como um contexto privilegiado para mobilizar essas discussões. Professores podem organizar projetos interdisciplinares em que turmas do Ensino Médio acompanham as pautas da conferência — como adaptação, justiça climática, financiamento de políticas públicas, educação e juventude — e as relacionam às condições de suas próprias escolas e bairros. Simulações de negociações climáticas podem convidar os alunos a se colocarem no lugar de comunidades afetadas, apresentando propostas concretas de adaptação para o ambiente escolar: cobertura de pátios, criação de áreas sombreadas, melhoria da ventilação das salas, planos de contingência para enchentes, rotas seguras de evacuação, entre outras.

Ao final, o que se busca é que as mudanças climáticas deixem de ser tratadas apenas como conteúdo “natural” e passem a ser compreendidas como um tema que perpassa a organização da cidade, as relações de poder e o próprio direito à educação. Assim, o ensino de Geografia pode contribuir para que estudantes de regiões periféricas se reconheçam como sujeitos de direitos, capazes de analisar criticamente as condições de sua escolarização e de participar da luta por políticas públicas que tornem suas escolas mais seguras e acolhedoras em um cenário de crise climática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo permite afirmar que as mudanças climáticas, ao se articularem com a urbanização desigual das grandes cidades brasileiras, produzem impactos diretos sobre a vida escolar de crianças e jovens, particularmente nas periferias urbanas. Enchentes, deslizamentos, ondas de calor e secas não são apenas eventos “ambientais”, mas fatores que interrompem aulas, danificam prédios escolares, dificultam o acesso de estudantes e comprometem a qualidade das condições de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista da Geografia, esse quadro exige uma abordagem que combine climatologia, geografia urbana, geografia ambiental e justiça climática. Ao observar quem são os estudantes que mais perdem dias letivos, em quais bairros se concentram as escolas mais afetadas e como o poder público responde

a esses episódios, torna-se possível revelar um padrão de desigualdade socioespacial que aprofunda defasagens educacionais já existentes. A crise climática, assim, não é apenas um desafio ecológico, mas também uma questão de justiça educacional e de direitos humanos.

O ensino de Geografia no Ensino Médio tem condições privilegiadas para enfrentar esse desafio. Ao articular dados científicos, relatos de experiências, notícias e observações do cotidiano, as aulas podem transformar os impactos das mudanças climáticas em objeto de reflexão crítica, conectando fenômenos globais ao dia a dia dos estudantes. Sequências didáticas que mapeiam perdas de dias letivos, analisam a infraestrutura das escolas e discutem propostas de adaptação podem contribuir para que os jovens compreendam melhor as causas e consequências da crise climática e, ao mesmo tempo, se percebam como protagonistas na construção de respostas coletivas.

A realização da COP30 em Belém reforça a urgência de inserir esse debate no currículo. Ao aproximar a escola de um evento central nas negociações climáticas internacionais, abre-se a oportunidade de discutir justiça climática, responsabilidade histórica, financiamento de políticas e, de maneira muito concreta, o direito de crianças e jovens de aprender em condições dignas. Se essa oportunidade for bem aproveitada, o ensino de Geografia pode contribuir para que as novas gerações não sejam apenas vítimas dos impactos climáticos, mas sujeitos ativos na luta por cidades mais justas, escolas mais resilientes e um futuro menos desigual.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. L.; SILVA, M. R. Educação em mudanças climáticas no contexto brasileiro. *Terræ Didática*, Campinas, v. 16, n. 2, p. 45-62, 2023.
- BRASIL ESCOLA. *COP 30: quando e onde vai acontecer, objetivos*. Brasil Escola, 2025. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/cop-30.htm>. Acesso em: 17 jan. 2026.
- BRASIL ESCOLA. *Ilha de calor: o que é, causas, soluções, resumo*. Brasil Escola, 2021. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/ilha-de-calor.htm>. Acesso em: 17 jan. 2026.
- G1. Como as mudanças climáticas já afetam o cotidiano no Brasil. G1, Rio de Janeiro, 9 nov. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2025/11/09/como-as-mudancas-climaticas-ja-afetam-o-cotidiano-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 17 jan. 2026.
- JORNAL DA USP. Dados comprovam aumento de eventos climáticos extremos em São Paulo. *Jornal da USP*, São Paulo, 27 fev. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-ambientais/dados-comprovam-aumento-de-eventos-climaticos-extremos-em-sao-paulo/>. Acesso em: 17 jan. 2026.
- MENDONÇA, F. et al. Mudanças climáticas globais: o papel do ensino de Geografia. *AGB Bauru*, Bauru, v. 3, n. 1, p. 15-32, 2025.
- NÓBREGA, R. S. et al. Ilhas de calor urbanas de superfície, ondas de calor e mudanças climáticas. *Revista Brasileira de Climatologia*, Curitiba, v. 20, n. 1, p. 75-94, 2022.

NOVAIS, F. A. et al. Mudanças climáticas globais: análise dos conteúdos dos livros didáticos de Geografia. *Anais do XI Simpósio Brasileiro de Climatologia Geográfica*, Curitiba, p. 210-225, 2014.

SILVA, R. L.; PEREIRA, C. S. A abordagem das mudanças climáticas em livros didáticos do ensino médio. *Actio: Docência em Ciências*, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 89-108, 2022.

SUZANO. *COP30 em Belém: por que o evento acontece na Amazônia?* Suzano, São Paulo, 28 out. 2025. Disponível em: <https://www.suzano.com.br/blog-posts/cop30-belem-amazonia>. Acesso em: 17 jan. 2026.

SUSTENTABILIDADE NA ESCOLA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL

SUSTAINABILITY IN SCHOOL: PEDAGOGICAL PRACTICES FOR ENVIRONMENTAL AWARENESS



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 sustentabilidade no contexto escolar constitui uma temática relevante para a formação crítica dos estudantes, especialmente diante dos desafios socioambientais que atravessam a sociedade contemporânea e repercutem nas práticas educativas. Nesse sentido, a Educação Ambiental apresenta-se como possibilidade de articulação entre conhecimento científico, vivências escolares, responsabilidade coletiva e construção de valores sustentáveis. Este estudo teve como objetivo analisar, por meio de uma revisão de literatura narrativa, como as práticas pedagógicas voltadas à sustentabilidade podem contribuir para a conscientização ambiental no contexto escolar. A investigação adotou abordagem qualitativa e finalidade exploratória, com levantamento de artigos científicos nacionais publicados entre 2020 e 2026, selecionados em plataformas como SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e bases de periódicos universitários brasileiros. Foram excluídas revisões, dissertações, teses, anais e trabalhos de eventos. Foram discutidas a Educação Ambiental e a sustentabilidade no espaço escolar, as práticas pedagógicas voltadas à conscientização ambiental e a atuação da escola e dos professores na formação de atitudes sustentáveis. A análise indicou que projetos interdisciplinares, atividades contextualizadas, experiências territoriais, mediação docente e participação estudantil favorecem aprendizagens ambientais mais consistentes. Também se observou que a efetividade dessas ações depende de planejamento pedagógico, formação docente, continuidade institucional e integração

ao currículo. Conclui-se que práticas pedagógicas orientadas pela sustentabilidade podem contribuir para a conscientização ambiental ao promover leitura crítica da realidade, responsabilidade ética e participação coletiva no enfrentamento dos problemas socioambientais.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Sustentabilidade escolar. Práticas pedagógicas. Conscientização ambiental. Educação Básica.

ABSTRACT

Sustainability in the school context is a relevant theme for the critical education of students, especially in light of the socio-environmental challenges that permeate contemporary society and have repercussions on educational practices. In this sense, Environmental Education presents itself as a possibility for articulation between scientific knowledge, school experiences, collective responsibility, and the construction of sustainable values. This study aimed to analyze, through a narrative literature review, how pedagogical practices focused on sustainability can contribute to environmental awareness in the school context. The investigation adopted a qualitative approach and an exploratory purpose, with a survey of national scientific articles published between 2020 and 2026, selected from platforms such as SciELO, CAPES Periodicals Portal, and Brazilian university journal databases. Reviews, dissertations, theses, proceedings, and conference papers were excluded. Environmental Education and sustainability in the school environment, pedagogical practices aimed at environmental awareness, and the role of the school and teachers in the formation of sustainable attitudes were discussed. The analysis indicated that interdisciplinary projects, contextualized activities, territorial experiences, teacher mediation, and student participation favor more consistent environmental learning. It was also observed that the effectiveness of these actions depends on pedagogical planning, teacher training, institutional continuity, and integration into the curriculum. It is concluded that pedagogical practices guided by sustainability can contribute to environmental awareness by promoting critical reading of reality, ethical responsibility, and collective participation in addressing socio-environmental problems.

Keywords: Environmental Education. School sustainability. Pedagogical practices. Environmental awareness. Basic Education.

INTRODUÇÃO

A sustentabilidade, no campo educacional, deve ser compreendida como uma categoria formativa relacionada às formas de convivência, produção, consumo e apropriação dos bens naturais. No espaço escolar, essa discussão ultrapassa ações pontuais de preservação e passa a integrar processos de formação ética, política e socioambiental. A Educação Ambiental, nesse sentido, articula conhecimento científico, leitura crítica da realidade e participação coletiva, favorecendo a compreensão dos conflitos ambientais como fenômenos vinculados às escolhas sociais e aos modos de organização da vida contemporânea (Lima e Torres, 2021).

No contexto da Educação Básica, a abordagem da sustentabilidade requer intencionalidade pedagógica e inserção curricular articulada às experiências concretas dos estudantes. A conscientização ambiental não se consolida apenas pela transmissão de informações sobre degradação, reciclagem ou conservação dos recursos naturais, mas pela mediação de situações didáticas que problematizem hábitos, valores e práticas sociais. Desse modo, projetos interdisciplinares, vivências coletivas e atividades contextualizadas podem ampliar a percepção dos estudantes sobre sua relação com o ambiente e com a comunidade (Rezende e Tristão, 2021).

A escola constitui um território educativo atravessado por normas curriculares, práticas docentes, condições institucionais e culturas pedagógicas próprias. Embora a Educação Ambiental esteja prevista em documentos e políticas públicas, sua efetivação depende da forma como esses direcionamentos são apropriados no cotidiano escolar. A presença do tema no currículo não garante, por si só, uma formação socioambiental crítica. É necessário considerar planejamento, formação docente, gestão participativa e avaliação das ações desenvolvidas, para que a sustentabilidade não permaneça restrita ao discurso institucional (Vieira, Morais e Campos, 2021).

A discussão também exige reconhecer que a crise socioambiental contemporânea não se limita à degradação física da natureza, pois envolve desigualdades, vulnerabilidades sociais, disputas por recursos e diferentes formas de responsabilização coletiva. Nesse sentido, a escola pode favorecer leituras menos fragmentadas da realidade, aproximando os conteúdos escolares das questões vividas pelos estudantes em seus territórios. Quando trabalhada de forma crítica, a Educação Ambiental contribui para que os sujeitos compreendam a interdependência entre ambiente, sociedade, cultura, economia e práticas cotidianas (Lima e Torres, 2021; Rezende e Tristão, 2021).

O problema que orienta este estudo concentra-se na dificuldade de transformar a Educação Ambiental em prática pedagógica contínua, crítica e integrada ao currículo escolar. Entre as causas, observam-se fragmentação curricular, formação docente insuficiente, ações episódicas e pouca articulação entre conhecimento escolar e realidade local. Como consequência, a abordagem ambiental tende a produzir aprendizagens superficiais, com efeitos na formação cidadã, no trabalho pedagógico e na responsabilidade socioambiental. Justifica-se, portanto, investigar como práticas pedagógicas voltadas à sustentabilidade podem contribuir para a conscientização ambiental no contexto escolar?

Diante dessa problemática, o objetivo geral deste estudo é analisar, por meio de uma revisão de literatura narrativa, como as práticas pedagógicas voltadas à sustentabilidade podem contribuir para a conscientização ambiental no contexto escolar. Como objetivos específicos, busca-se compreender a importância da Educação Ambiental na formação crítica dos estudantes, identificar práticas pedagógicas que favoreçam a conscientização ambiental e discutir a atuação da escola e dos professores na promoção de atitudes sustentáveis no cotidiano escolar, considerando suas implicações curriculares, didáticas e formativas.

Este estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura narrativa, de abordagem qualitativa e finalidade exploratória, voltada à análise de produções científicas nacionais relacionadas à sustentabilidade escolar, às práticas pedagógicas e à conscientização ambiental. O levantamento

bibliográfico foi realizado nas plataformas Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e bases de periódicos universitários nacionais. Foram utilizados os descritores “educação ambiental”, “sustentabilidade na escola”, “práticas pedagógicas”, “conscientização ambiental”, “educação básica” e “formação socioambiental”, combinados entre si conforme a pertinência temática. A seleção considerou artigos publicados entre 2020 e 2026, em periódicos científicos brasileiros, excluindo revisões, dissertações, teses, anais e trabalhos apresentados em eventos. A análise ocorreu por leitura interpretativa, com organização temática dos estudos conforme os objetivos propostos, permitindo discutir aproximações, recorrências e lacunas presentes na produção acadêmica selecionada.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

A educação ambiental, no contexto escolar, configura-se como campo formativo orientado à compreensão crítica das relações entre sociedade, natureza, conhecimento e práticas culturais. Seu conceito não se restringe à conservação de recursos naturais, pois envolve a análise das condições históricas, econômicas e políticas que produzem degradação, desigualdade e conflitos ambientais. Na educação básica, essa perspectiva exige tratamento pedagógico capaz de articular saberes científicos, experiências locais e participação coletiva, evitando abordagens meramente informativas ou moralizantes sobre comportamentos individuais (Lima e Torres, 2021).

A sustentabilidade, quando situada no espaço escolar, deve ser compreendida como princípio educativo relacionado à continuidade da vida, à justiça socioambiental e à responsabilidade coletiva diante dos bens comuns. Trata-se de uma noção que ultrapassa práticas de economia de água, reciclagem ou reaproveitamento de materiais, embora essas ações possam compor experiências pedagógicas relevantes. No currículo, a sustentabilidade demanda leitura crítica dos padrões de produção e consumo, das desigualdades territoriais e das formas de relação construídas entre sujeitos, ambiente e comunidade escolar (Farias Filho e Farias, 2021).

A crise socioambiental contemporânea expressa tensões acumuladas entre desenvolvimento econômico, exploração dos ecossistemas e fragilização das condições de vida. No campo educacional, essa crise provoca questionamentos sobre os sentidos da formação escolar, especialmente quando os conteúdos permanecem distantes dos problemas concretos enfrentados pelos estudantes. A educação ambiental, nesse debate, permite interpretar fenômenos como mudanças climáticas, escassez de recursos, poluição, insegurança alimentar e injustiça ambiental como processos conectados à organização social e não como fatos isolados da ação humana (Lima e Torres, 2021).

No âmbito das políticas públicas, a educação ambiental aparece como diretriz que busca orientar sistemas de ensino, projetos pedagógicos e práticas institucionais. Entretanto, a existência de documentos normativos não assegura sua efetivação no cotidiano das escolas. A distância entre prescrição e prática revela disputas, interpretações e limitações próprias da cultura escolar. Por isso,

avaliar a inserção da temática ambiental exige observar como gestores, professores e comunidades traduzem as orientações legais em ações curriculares, projetos permanentes e processos educativos avaliáveis (Vieira, Morais e Campos, 2021).

A inserção da temática ambiental no currículo escolar depende de escolhas pedagógicas que reconheçam sua natureza transversal e interdisciplinar. Quando tratada como conteúdo acessório, restrito a disciplinas específicas ou a datas comemorativas, a educação ambiental perde densidade formativa e tende a assumir caráter eventual. Diferentemente disso, sua presença no currículo precisa dialogar com diferentes áreas do conhecimento, permitindo que problemas ambientais sejam analisados sob dimensões científicas, sociais, históricas, geográficas, culturais e éticas, sem reduzir a sustentabilidade a recomendações comportamentais simples (Farias Filho e Farias, 2021).

A escola, enquanto instituição social, reúne condições específicas para problematizar valores, hábitos e modos de participação associados à sustentabilidade. Essa função educativa não se realiza de forma automática, pois depende da organização do projeto pedagógico, da formação dos docentes, das condições materiais e da abertura ao diálogo com a comunidade. A educação ambiental torna-se mais consistente quando integrada à gestão escolar, ao planejamento coletivo e às situações de aprendizagem que favorecem investigação, argumentação, cooperação e análise das contradições presentes no território (Vieira, Morais e Campos, 2021).

No contexto escolar, a sustentabilidade também deve ser compreendida como prática cultural, construída nas relações cotidianas entre estudantes, professores, famílias e comunidade. A forma como a escola utiliza seus espaços, organiza seus resíduos, discute consumo, aborda conflitos ambientais locais e envolve os estudantes em decisões coletivas interfere na aprendizagem socioambiental. Assim, a educação ambiental não pode permanecer limitada ao plano discursivo, pois sua consistência depende da coerência entre currículo, práticas institucionais e experiências vividas no ambiente educativo (Farias Filho e Farias, 2021).

Portanto, discutir educação ambiental e sustentabilidade no contexto escolar implica reconhecer que a formação socioambiental exige mais do que conteúdos conceituais sobre natureza ou preservação. O desafio pedagógico consiste em promover leituras críticas da realidade, relacionando crise ambiental, políticas públicas, currículo e práticas institucionais. Essa compreensão amplia a função educativa da escola ao favorecer sujeitos capazes de interpretar problemas ambientais em sua complexidade social, posicionar-se diante deles e participar de processos coletivos orientados à responsabilidade ética e à transformação das condições de vida (Lima e Torres, 2021; Vieira, Morais e Campos, 2021).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL

As práticas pedagógicas voltadas à conscientização ambiental exigem intencionalidade didática, planejamento sistemático e articulação entre experiência, investigação e reflexão. No contexto escolar, tais práticas não se reduzem à execução de atividades ecológicas isoladas, pois envolvem processos

formativos capazes de mobilizar percepção, sensibilidade, conhecimento e ação coletiva. A aprendizagem ambiental ocorre com maior consistência quando os estudantes são convidados a observar problemas reais, interpretar suas causas e participar da construção de respostas educativas vinculadas ao território onde vivem (Martins e Sampaio, 2021).

A noção de prática pedagógica, nesse campo, pode ser compreendida como o conjunto de ações mediadas pelo professor para transformar conteúdos ambientais em experiências de aprendizagem socialmente significativas. Isso inclui seleção de temas, organização de espaços, definição de estratégias, problematização de situações locais e acompanhamento das produções dos estudantes. Ao tratar a sustentabilidade como objeto de aprendizagem, o professor precisa criar condições para que a turma relacione conceitos científicos a práticas cotidianas, evitando uma abordagem normativa baseada apenas em recomendações de comportamento (Nascimento, Rosa e Moraes, 2020).

Entre as ações mais recorrentes na educação ambiental escolar, destacam-se hortas, manejo de resíduos, reaproveitamento de materiais, estudos do meio, rodas de conversa, produção de narrativas, oficinas, trilhas interpretativas e projetos de intervenção na comunidade. Essas atividades, quando planejadas com rigor pedagógico, favorecem aprendizagens que combinam observação, registro, comparação, tomada de decisão e avaliação das consequências das ações humanas. O valor formativo dessas experiências está menos na atividade em si e mais na problematização que acompanha sua realização (Barba, Lima e Nobre, 2020).

A agroecologia, quando introduzida no espaço escolar, amplia a compreensão dos estudantes sobre alimentação, solo, biodiversidade, trabalho coletivo e modos de produção. Em vez de tratar a natureza como recurso abstrato, essa abordagem aproxima o conhecimento ambiental das práticas agrícolas, dos saberes comunitários e das condições concretas de vida. Em escolas do campo, por exemplo, a agroecologia pode favorecer a valorização do território e a leitura crítica dos modelos produtivos, articulando currículo, cultura local e sustentabilidade em uma mesma experiência educativa (Leite e Conceição, 2020).

As experiências pedagógicas com narrativas, poéticas e experimentações também contribuem para a conscientização ambiental, pois deslocam a aprendizagem de um plano exclusivamente informativo para um campo sensível, interpretativo e expressivo. Ao produzir relatos, registros visuais, textos, mapas afetivos ou intervenções no espaço escolar, os estudantes elaboram modos próprios de perceber o ambiente e de significar suas relações com ele. Essa dimensão estética da educação ambiental não substitui o conhecimento científico, mas amplia as formas de aproximação com os problemas socioambientais (Martins e Sampaio, 2021).

Nas escolas do campo, as práticas de educação ambiental tendem a adquirir contornos específicos, pois dialogam com formas de vida, trabalho, pertencimento territorial e relação direta com os elementos naturais. Nesse contexto, a conscientização ambiental precisa considerar as experiências dos estudantes, suas famílias e comunidades, evitando modelos urbanos generalizantes. Atividades sobre uso da água, cultivo, resíduos, alimentação e preservação ganham maior densidade quando partem das

condições locais e permitem analisar as tensões entre saber escolar, práticas comunitárias e transformações ambientais (Nascimento, Rosa e Moraes, 2020).

Em escolas ribeirinhas, a educação ambiental assume características próprias em razão da centralidade dos rios, da pesca, da mobilidade fluvial, da sazonalidade das águas e das formas de subsistência das comunidades. As práticas pedagógicas, nesse caso, podem favorecer a leitura crítica das relações entre ambiente, cultura e sobrevivência, desde que reconheçam os conhecimentos produzidos pelos sujeitos locais. Projetos sobre qualidade da água, descarte de resíduos, conservação das margens e memória ambiental da comunidade permitem trabalhar conteúdos escolares sem desconsiderar a especificidade territorial (Barba, Lima e Nobre, 2020).

A construção de comportamentos sustentáveis depende de experiências reiteradas, coerentes e incorporadas à rotina escolar. Campanhas breves podem sensibilizar, mas dificilmente sustentam mudanças quando não se articulam a projetos permanentes, avaliação coletiva e participação dos estudantes nas decisões. Por isso, práticas como separação de resíduos, cuidado com espaços comuns, cultivo de hortas e redução do desperdício precisam ser acompanhadas de discussão conceitual, registro das ações e análise dos resultados. A aprendizagem ambiental requer continuidade para não se converter em atividade decorativa (Leite e Conceição, 2020; Nascimento, Rosa e Moraes, 2020).

As metodologias participativas apresentam relevância nesse processo porque estimulam investigação, diálogo, cooperação e autoria estudantil. Quando os alunos levantam problemas, formulam hipóteses, coletam dados, observam o entorno e propõem intervenções, a conscientização ambiental deixa de ser uma orientação externa e passa a compor uma experiência de pertencimento. Essa dinâmica favorece a compreensão de que atitudes sustentáveis não se limitam à esfera individual, pois envolvem decisões coletivas, condições materiais, organização institucional e compromisso ético com a comunidade escolar (Martins e Sampaio, 2021; Barba, Lima e Nobre, 2020).

O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE ATITUDES SUSTENTÁVEIS

A atuação da escola na formação de atitudes sustentáveis envolve a construção de uma cultura institucional orientada pelo cuidado, pela corresponsabilidade e pela coerência entre discurso educativo e práticas cotidianas. Essa formação não depende apenas da presença do tema ambiental em conteúdos escolares, mas da maneira como a instituição organiza tempos, espaços, relações e decisões pedagógicas. Quando a sustentabilidade se integra à rotina escolar, os estudantes passam a perceber que valores ambientais são aprendidos também nas formas de convivência, gestão e participação coletiva (Rezende e Tristão, 2021).

O professor, nesse processo, atua como mediador da aprendizagem socioambiental, organizando situações didáticas que favoreçam reflexão, argumentação e tomada de posição diante dos problemas ambientais. O engajamento docente, entretanto, não se sustenta apenas na disposição individual, pois depende de formação continuada, apoio institucional, condições de trabalho e reconhecimento da

Educação Ambiental como dimensão curricular relevante. Quando esses elementos são frágeis, a prática tende a se tornar descontínua, centrada em iniciativas isoladas e pouco articulada ao planejamento pedagógico da escola (Lima e Pato, 2021).

A comunicação ambiental constitui uma dimensão relevante da prática docente, especialmente quando envolve temas complexos, como mudanças climáticas, consumo, descarte de resíduos e preservação dos bens naturais. Comunicar tais questões exige mais do que transmitir informações corretas, pois requer linguagem adequada à faixa etária, contextualização territorial e abertura ao diálogo com as experiências dos estudantes. A comunicação pedagógica precisa evitar alarmismos paralisantes e simplificações excessivas, favorecendo compreensão crítica, responsabilidade coletiva e percepção das possibilidades de ação no cotidiano escolar (Barros e Pinheiro, 2021).

O cuidado com o meio ambiente, no espaço escolar, pode ser compreendido como prática educativa que articula sensibilidade, conhecimento e responsabilidade ética. Essa noção ultrapassa atitudes individuais de preservação e envolve a capacidade de reconhecer interdependências entre sujeitos, território, recursos naturais e organização social. Ao tratar o cuidado como princípio pedagógico, a escola amplia a formação dos estudantes para além da obediência a normas ambientais, estimulando vínculos mais conscientes com os espaços comuns e com as consequências das ações humanas (Barros e Pinheiro, 2021; Rezende e Tristão, 2021).

A formação de valores sustentáveis exige continuidade, acompanhamento e coerência institucional. Valores como cooperação, respeito aos bens coletivos, consumo responsável e solidariedade ambiental não são incorporados por meio de discursos ocasionais, mas por experiências recorrentes que envolvam participação dos estudantes em decisões, práticas de cuidado e avaliação das ações realizadas. Nesse sentido, a escola precisa transformar a sustentabilidade em eixo de convivência e organização pedagógica, evitando que o tema seja tratado apenas como conteúdo complementar ou atividade comemorativa (Rezende e Tristão, 2021).

As dificuldades de engajamento docente indicam que a Educação Ambiental ainda enfrenta obstáculos relacionados à formação inicial, à sobrecarga profissional, à fragmentação curricular e à escassez de suporte pedagógico. Tais fatores repercutem diretamente na qualidade das ações desenvolvidas, pois limitam a elaboração de propostas interdisciplinares e reduzem a segurança do professor para abordar questões ambientais de modo crítico. Assim, fortalecer a atuação docente requer planejamento coletivo, espaços de estudo, materiais adequados e condições institucionais que favoreçam práticas permanentes (Lima e Pato, 2021).

A responsabilidade da escola na formação de atitudes sustentáveis também se expressa na capacidade de aproximar conhecimento escolar, experiência comunitária e práticas institucionais. Quando professores e gestores organizam ações coerentes com os valores que defendem, a sustentabilidade deixa de ser um discurso abstrato e passa a orientar modos de participação, convivência e decisão. Essa perspectiva amplia a função educativa da escola, pois articula mediação docente, comunicação ambiental e cuidado cotidiano, formando sujeitos mais atentos às implicações sociais e éticas de suas escolhas (Barros e Pinheiro, 2021; Rezende e Tristão, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas permitem compreender que a sustentabilidade no contexto escolar não pode ser tratada como conteúdo periférico ou ação eventual. Ao contrário, exige inserção planejada no currículo, coerência institucional e práticas pedagógicas capazes de aproximar o conhecimento ambiental das experiências concretas dos estudantes. Nesse sentido, a Educação Ambiental apresenta potencial formativo ao favorecer a leitura crítica da realidade, a compreensão das relações entre sociedade e natureza e a construção de atitudes mais responsáveis diante dos problemas socioambientais.

Observou-se que as práticas pedagógicas mais significativas são aquelas que articulam participação, investigação, diálogo e intervenção no cotidiano escolar. Projetos, vivências, atividades interdisciplinares e ações vinculadas ao território contribuem para que os estudantes compreendam a sustentabilidade como prática coletiva, não apenas como comportamento individual. A atuação docente, por sua vez, requer formação, planejamento e apoio institucional para que a temática ambiental seja trabalhada com continuidade e consistência.

Conclui-se que a escola possui responsabilidade relevante na formação de valores sustentáveis, especialmente quando transforma seus espaços, relações e decisões em experiências educativas. Assim, práticas pedagógicas voltadas à sustentabilidade podem contribuir para a conscientização ambiental ao promover aprendizagem crítica, participação estudantil e compromisso ético com a preservação da vida e dos bens comuns.

REFERÊNCIAS

- BARBA, C. H. de; LIMA, M. S. da S.; NOBRE, R. da S. Práticas de educação ambiental em escolas ribeirinhas de Porto Velho, RO. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 25, n. 2, p. 207-232, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/11548>. Acesso em: 20 fev. 2026.
- BARROS, H. C.; PINHEIRO, J. Q. Reflexões sobre a comunicação das mudanças climáticas e o cuidado ambiental: a visão de professores no contexto escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e78098, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/78098>. Acesso em: 27 jan. 2026.
- FARIAS FILHO, E. N. de; FARIAS, C. R. de O. A Educação Ambiental nos microcontextos de produção do currículo na escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e78254, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/78254>. Acesso em: 16 jan. 2026.

LEITE, V. de J.; CONCEIÇÃO, L. A. Práticas educativas de introdução a agroecologia nas escolas itinerantes do campo no Paraná. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 25, n. 2, p. 19-49, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/11529>. Acesso em: 07 fev. 2026.

LIMA, G. F. da C.; TORRES, M. B. R. Uma educação para o fim do mundo? Os desafios socioambientais contemporâneos e o papel da educação ambiental em contextos escolarizados. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77819, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77819>. Acesso em: 08 jan. 2026.

LIMA, V. F. de; PATO, C. M. L. Educação Ambiental: aspectos que dificultam o engajamento docente em escolas públicas do Distrito Federal. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e78223, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/78223>. Acesso em: 21 jan. 2026.

MARTINS, D. G.; SAMPAIO, S. M. V. de. Um ambiente-escola entre poéticas, narrativas e experimentações. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e78242, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/78242>. Acesso em: 31 jan. 2026.

NASCIMENTO, M. H. C.; ROSA, M. A. da; MORAIS, J. L. de. A educação ambiental nas práticas pedagógicas dos professores em escola do campo de um município da região metropolitana de Curitiba. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 25, n. 2, p. 73-103, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/11535>. Acesso em: 14 fev. 2026.

REZENDE, F. F.; TRISTÃO, M. Práticas de sustentabilidade e ecosofias em escolas da Educação Básica no Brasil e na Austrália. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e78244, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/78244>. Acesso em: 03 fev. 2026.

VIEIRA, S. R.; MORAIS, J. L. de; CAMPOS, M. A. T. Indicadores para avaliação das políticas públicas de Educação Ambiental nas escolas: uma análise à luz do ciclo de políticas e da teoria da atuação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e78220, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/78220>. Acesso em: 12 jan. 2026.

ALIMENTAÇÃO NO CEI CITANDO ORIENTAÇÃO NORMATIVA DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL



NUTRITION AT THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION CENTER (CEI), CITING NORMATIVE GUIDELINES ON FOOD AND NUTRITION EDUCATION FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

VIVIANE SARAIVA DOS SANTOS DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Tiradentes (2016) Professor de Educação infantil – no CEMEI Jardim Iporanga; graduação em Ciências Humanas Exatas e Biológicas pela Universidade Camilo Castelo Branco (2004) Professora de Ensino Fundamental II – especialista em Ciências Físicas e Biológicas – na E.E. Almirante Custódio José de Mello

RESUMO

A alimentação no Centro de Educação Infantil (CEI) tem um papel essencial no crescimento e no desenvolvimento das crianças. Além de matar a fome, o momento das refeições também serve para aprender, conviver com os colegas e construir bons hábitos alimentares desde cedo. As orientações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) destacam a importância de oferecer refeições balanceadas, com variedade e adequadas à idade das crianças. Por isso, é fundamental priorizar alimentos naturais, como frutas, verduras e legumes, e reduzir ao máximo o consumo de produtos ultraprocessados, que geralmente possuem muito açúcar, gordura e sal. Essas práticas seguem as recomendações do Guia Alimentar para a População Brasileira, que incentiva o uso de alimentos frescos e valoriza a cultura alimentar de cada região. Outro ponto importante é estimular a autonomia das crianças durante as refeições, permitindo que elas participem desse momento de forma ativa, aprendendo a reconhecer quando estão com fome ou satisfeitas. A rotina das refeições também deve ser construída com a participação das famílias e da comunidade escolar, fortalecendo o diálogo e a parceria entre todos. O ambiente onde as crianças comem precisa ser calmo, acolhedor e educativo, para que a alimentação seja vista como um momento agradável. Além disso, é importante que os profissionais que atuam no CEI

estejam bem-preparados para colocar em prática esses princípios. Dessa forma, a alimentação vai muito além do aspecto nutricional, contribuindo também para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças, e ajudando a formar bases sólidas para uma vida mais saudável.

Palavras-chave: Alimentação infantil; Hábitos saudáveis; Educação nutricional.

ABSTRACT

Nutrition at the Early Childhood Education Center (CEI) plays an essential role in children's growth and development. Beyond merely satisfying hunger, mealtime serves as an opportunity for learning, socializing with peers, and establishing healthy eating habits from an early age. Food and Nutrition Education (FNE) guidelines emphasize the importance of providing balanced, varied, and age-appropriate meals. Therefore, it is crucial to prioritize natural foods—such as fruits and vegetables—and to minimize the consumption of ultra-processed products, which are typically high in sugar, fat, and salt. These practices align with the recommendations of the **Dietary Guidelines for the Brazilian Population**, which encourage the use of fresh foods and value regional food cultures. Another key aspect is fostering children's autonomy during meals, allowing them to participate actively and learn to recognize their own hunger and satiety cues. Mealtime routines should be developed with the participation of families and the school community, thereby strengthening dialogue and partnerships among all stakeholders. The dining environment must be calm, welcoming, and educational so that eating is perceived as a pleasant experience. Furthermore, it is important that CEI staff are well-prepared to implement these principles. In this way, nutrition extends far beyond dietary needs, contributing to children's social, emotional, and cognitive development while helping to lay a solid foundation for a healthier life.

Keywords: Child nutrition; Healthy habits; Nutritional education.

INTRODUÇÃO

A alimentação na primeira infância tem um papel muito importante no desenvolvimento das crianças. Nos Centros de Educação Infantil (CEIs), ela vai muito além de simplesmente oferecer refeições, pois também faz parte do processo de aprendizagem, convivência e construção de hábitos que podem acompanhar a vida toda. É nesse período que a criança começa a formar sua relação com a comida, desenvolvendo preferências e aprendendo práticas que influenciam sua saúde no futuro.

As orientações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) reforçam que a alimentação nas instituições deve ser equilibrada, segura e adequada à realidade cultural das crianças. Isso está diretamente ligado ao direito de todos a uma alimentação de qualidade. Ao incluir a alimentação no processo educativo, as crianças passam a entender, desde cedo, a importância de escolhas mais saudáveis, do consumo de alimentos naturais e do respeito às diferentes tradições alimentares.

De acordo com essas orientações, é essencial priorizar alimentos frescos e minimamente processados, como frutas, verduras, legumes, grãos e leguminosas, seguindo o que recomenda o Guia Alimentar para a População Brasileira. Ao mesmo tempo, deve-se evitar o consumo frequente de produtos ultraprocessados, que podem prejudicar a saúde ao longo do tempo. Dessa forma, o CEI

também contribui para a prevenção de problemas como obesidade e outras doenças relacionadas à má alimentação, atuando em parceria com as famílias.

Outro ponto importante é incentivar a autonomia das crianças durante as refeições. O momento de comer deve ser visto como uma experiência de aprendizado, em que elas possam experimentar alimentos, observar cores, cheiros e texturas, escolher quantidades e participar ativamente. Isso ajuda não só na criação de uma relação mais saudável com a comida, mas também no desenvolvimento da coordenação motora, da comunicação e da convivência em grupo.

Os educadores e demais profissionais da instituição também têm um papel fundamental nesse processo. Eles não apenas organizam ou servem as refeições, mas também ajudam as crianças a entenderem a importância de uma alimentação equilibrada. Por isso, é importante que estejam preparados e bem orientados, para que consigam transformar esses momentos em oportunidades de aprendizado. A parceria entre equipe pedagógica, nutricionistas e famílias fortalece ainda mais esse trabalho.

A alimentação no CEI também precisa ser pensada com atenção à justiça social. Muitas crianças têm na escola a principal refeição do dia, e garantir alimentos de qualidade é uma forma de reduzir desigualdades e assegurar que todos tenham condições de se desenvolver bem. Isso reforça o compromisso da instituição com o direito à saúde, à educação e ao bem-estar.

Além disso, o ambiente das refeições deve ser organizado, limpo e acolhedor, para que as crianças se sintam confortáveis e à vontade. O momento de comer deve ser tranquilo e prazeroso, favorecendo a convivência e o respeito entre todos. Pequenos cuidados no ambiente fazem diferença na forma como a criança vivencia esse momento.

A parceria entre escola e família também é essencial. Os hábitos alimentares são construídos nos dois espaços, por isso o diálogo constante ajuda a manter uma alimentação mais equilibrada e coerente. Projetos, atividades e orientações compartilhadas podem aproximar ainda mais esses dois contextos e fortalecer a educação alimentar.

Por fim, é importante lembrar que a alimentação também faz parte da cultura. Os alimentos têm significados diferentes em cada região e em cada família, e isso precisa ser valorizado dentro do CEI. Respeitar e incluir essa diversidade ajuda a ampliar o repertório alimentar das crianças e fortalece sua identidade cultural.

Em resumo, a alimentação no CEI deve ser vista como parte essencial do processo educativo. Quando bem planejada e aplicada, ela contribui não apenas para a saúde, mas também para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças, tornando o ato de comer uma experiência rica, significativa e cheia de aprendizado.

TÍTULO – ALIMENTAÇÃO NO CEI CITANDO ORIENTAÇÃO NORMATIVA DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

A alimentação no Centro de Educação Infantil (CEI) deve ser entendida como parte importante do processo de formação das crianças, indo muito além de apenas oferecer comida. É nesse momento que elas aprendem a se relacionar com os alimentos, convivem com os colegas e desenvolvem hábitos que podem influenciar toda a vida. Por isso, o momento das refeições precisa ser pensado com cuidado, de forma a contribuir para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo.

Na primeira infância, os hábitos alimentares começam a se formar e tendem a se manter ao longo dos anos. Quando a criança tem contato com uma alimentação equilibrada e variada desde cedo, ela passa a aceitar melhor frutas, legumes e outros alimentos naturais, além de reduzir a chance de desenvolver doenças no futuro. Nesse contexto, a escola tem um papel muito importante, já que muitas crianças realizam a maior parte das refeições no próprio CEI.

As orientações de Educação Alimentar e Nutricional destacam a importância de priorizar alimentos naturais ou pouco processados, valorizando preparações caseiras, ingredientes frescos e alimentos típicos da cultura local. Ao mesmo tempo, recomenda-se reduzir ao máximo o consumo de produtos industrializados, que costumam ter excesso de açúcar, gordura e sal e podem prejudicar a saúde das crianças. Essas escolhas também ajudam a preservar e valorizar a cultura alimentar brasileira, que é diversa e cheia de tradições.

A alimentação no CEI também pode ser um momento de aprendizado. Quando as crianças têm contato com diferentes alimentos, podendo observar cores, cheiros e texturas, elas se sentem mais estimuladas a experimentar novidades. Esse processo deve acontecer de forma leve, sem pressão, respeitando o tempo e a vontade de cada criança. Assim, elas vão construindo uma relação mais positiva com a comida e aprendendo a reconhecer quando estão satisfeitas.

O ambiente onde as refeições acontecem faz muita diferença. Um espaço limpo, organizado e tranquilo ajuda a criança a se sentir segura e confortável. Além disso, a presença dos educadores durante esse momento é importante, pois eles servem como exemplo e ajudam a orientar comportamentos. Comer junto com outras crianças também favorece a convivência, o respeito e a troca de experiências.

Outro ponto importante é incentivar a autonomia. Permitir que a criança segure os talheres, escolha a quantidade de alimento e participe do momento da refeição ajuda no desenvolvimento da coordenação motora e da independência. Com o tempo, ela passa a reconhecer melhor seus sinais de fome e saciedade, o que contribui para uma relação mais equilibrada com a alimentação.

A participação da família também é essencial nesse processo. Quando escola e responsáveis mantêm uma boa comunicação, fica mais fácil construir hábitos alimentares coerentes entre casa e CEI. Reuniões, conversas e atividades em conjunto ajudam a fortalecer essa parceria e tornam a educação alimentar mais efetiva.

É importante lembrar também que a alimentação no CEI é um direito das crianças. Para muitas delas, as refeições oferecidas na escola são as principais do dia. Por isso, garantir alimentos de qualidade é uma forma de promover igualdade, cuidado e inclusão, além de contribuir diretamente para o aprendizado e o bem-estar.

A alimentação também está ligada à cultura e às tradições de cada comunidade. Valorizar essa diversidade significa respeitar a identidade das crianças e ampliar seu repertório alimentar. Atividades que envolvem receitas típicas e alimentos regionais ajudam a aproximar as crianças dessa riqueza cultural.

Os profissionais da educação e da alimentação também têm um papel essencial. Quando bem-preparados, conseguem transformar as refeições em momentos educativos, ajudando as crianças a desenvolver uma relação mais consciente com a comida. A troca constante entre educadores, nutricionistas e equipe de apoio fortalece esse trabalho.

Projetos como hortas escolares, atividades culinárias e brincadeiras relacionadas aos alimentos tornam o aprendizado mais concreto e divertido. Ao participar dessas experiências, a criança entende melhor de onde vem o alimento e passa a valorizá-lo mais.

Também é necessário respeitar as particularidades de cada criança, como alergias ou restrições alimentares, garantindo que todas sejam atendidas de forma segura e adequada. Esse cuidado reforça o compromisso com a inclusão e o bem-estar de todos.

Em resumo, a alimentação no CEI deve ser vista como parte essencial da educação. Quando bem planejada, ela contribui não só para a saúde, mas também para o desenvolvimento integral das crianças, ajudando a formar indivíduos mais conscientes, saudáveis e preparados para a vida.

A alimentação no Centro de Educação Infantil (CEI) precisa ser entendida como algo que vai muito além de oferecer refeições. Esse espaço tem um papel importante na formação das crianças, já que influencia diretamente a forma como elas enxergam o mundo, convivem em grupo e constroem seus hábitos. Por isso, a alimentação dentro da escola também faz parte do processo educativo e contribui para o desenvolvimento físico, emocional e intelectual.

Os primeiros anos de vida são fundamentais para a criação de hábitos que podem durar por toda a vida. Tudo o que a criança vivencia nesse período, inclusive em relação à alimentação, ajuda a moldar suas escolhas futuras. Por isso, a Educação Alimentar e Nutricional defende que o CEI seja um espaço de cuidado e aprendizagem, onde comer não signifique apenas se alimentar, mas também aprender valores como respeito, convivência e autonomia.

Criar hábitos saudáveis desde cedo ajuda a prevenir diversos problemas de saúde que são comuns na sociedade atual. O consumo excessivo de alimentos ultraprocessados, por exemplo, está ligado ao aumento da obesidade infantil. Por isso, é importante que o CEI priorize alimentos naturais, frescos e variados, além de incentivar o uso de produtos da época e da cultura local. Isso também ajuda a criança a valorizar suas origens e a ter uma relação mais consciente com a alimentação.

No ambiente escolar, a alimentação pode se tornar uma experiência rica de aprendizado. Ao entrar em contato com diferentes alimentos, cores, cheiros e texturas, a criança desenvolve curiosidade e amplia seu repertório alimentar. Esse contato deve acontecer de forma leve e respeitosa, sem pressão, permitindo que cada criança experimente no seu próprio tempo.

Outro ponto importante é incentivar a autonomia. Deixar que a criança se sirva, escolha a quantidade de comida e participe do momento da refeição ajuda no desenvolvimento da independência

e da autoconfiança. Com o tempo, ela aprende a reconhecer melhor sua fome e sua saciedade, o que contribui para uma relação mais equilibrada com a comida.

Os educadores e demais profissionais da escola também têm um papel essencial nesse processo. Mais do que servir alimentos, eles ajudam a criar um ambiente acolhedor, onde a refeição acontece de forma tranquila e prazerosa. Muitas vezes, a criança se sente mais motivada a experimentar novos alimentos quando vê adultos e colegas comendo juntos, o que reforça a importância do exemplo e da convivência.

A parceria entre escola e família também faz toda a diferença. Quando há diálogo entre os dois lados, fica mais fácil manter uma alimentação coerente e saudável no dia a dia da criança. Por isso, iniciativas como reuniões, atividades em conjunto e orientações para as famílias ajudam a fortalecer essa conexão e tornam o processo educativo mais completo.

A alimentação no CEI também deve ser vista como um direito. Muitas crianças dependem da escola para realizar suas principais refeições do dia, o que torna ainda mais importante garantir qualidade e equilíbrio nutricional. Além disso, políticas públicas como o programa de alimentação escolar contribuem para que esse cuidado chegue a mais crianças e também fortaleçam a produção local de alimentos.

Outro aspecto importante é a inclusão. Crianças com alergias ou necessidades alimentares específicas precisam ser atendidas com atenção e cuidado, para que todas tenham acesso a uma alimentação segura e adequada, sem qualquer tipo de exclusão.

A alimentação também pode ser trabalhada junto com outras atividades pedagógicas. Hortas escolares, experiências com plantio, culinária e atividades sobre a origem dos alimentos ajudam a criança a entender melhor de onde vem aquilo que ela consome e a valorizar mais a natureza e o trabalho envolvido nesse processo.

Além disso, uma boa alimentação influencia diretamente no aprendizado. Crianças bem alimentadas conseguem se concentrar melhor, participar mais das atividades e ter um desenvolvimento mais equilibrado. Já a má alimentação pode prejudicar o desempenho e o crescimento.

Também é importante pensar na sustentabilidade. Evitar desperdícios, reaproveitar alimentos de forma consciente e ensinar boas práticas desde cedo ajuda a formar crianças mais responsáveis com o meio ambiente e com o consumo.

No fim, tudo isso só funciona de forma completa quando há união entre todos os envolvidos: escola, profissionais, famílias e comunidade. Quando todos trabalham juntos, a alimentação no CEI deixa de ser apenas rotina e passa a ser uma ferramenta importante de cuidado, aprendizado e formação para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a alimentação no Centro de Educação Infantil (CEI) é entender que ela vai muito além de simplesmente alimentar as crianças. Esse momento faz parte de um processo educativo

mais amplo, que contribui diretamente para o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, a alimentação também é um direito fundamental, e o CEI tem um papel essencial em garantir esse direito no dia a dia.

As orientações de Educação Alimentar e Nutricional ajudam a organizar e fortalecer esse trabalho dentro das instituições, oferecendo bases para que as refeições sejam planejadas com responsabilidade e cuidado. Quando bem aplicadas, elas contribuem para a formação de hábitos alimentares mais saudáveis desde a infância, influenciando escolhas que podem se manter ao longo da vida.

Ao longo desse processo, fica claro que a alimentação na escola tem ligação direta com a construção de hábitos saudáveis. Quando a criança tem contato com alimentos naturais, variados e preparados de forma equilibrada, ela aprende a fazer melhores escolhas. Isso também ajuda a prevenir problemas de saúde no futuro e incentiva uma relação mais consciente com a comida.

O momento das refeições no CEI também deve ser visto como uma oportunidade de aprendizado. A forma como os alimentos são oferecidos, o ambiente em que a refeição acontece e a maneira como as crianças são incentivadas a participar tudo isso ensina valores importantes. O respeito ao tempo de cada criança, o incentivo à autonomia e a convivência com os colegas tornam esse momento ainda mais significativo.

A participação da família também é fundamental para que esse trabalho tenha continuidade fora da escola. Quando há diálogo entre responsáveis e instituição, a criança recebe orientações mais consistentes e consegue construir hábitos mais equilibrados. Essa parceria fortalece o processo educativo e torna a educação alimentar mais efetiva.

Outro ponto importante é o papel social da alimentação escolar. Em muitos casos, o CEI é o principal espaço onde a criança tem acesso a refeições completas e de qualidade. Por isso, garantir uma alimentação adequada também significa promover igualdade de oportunidades e cuidado com quem mais precisa.

A sustentabilidade também faz parte dessa reflexão. Ensinar desde cedo a importância de aproveitar bem os alimentos, evitar desperdícios e valorizar produtos locais ajuda a formar crianças mais conscientes em relação ao meio ambiente e ao consumo responsável. Pequenas práticas do dia a dia já contribuem para essa formação.

Além disso, o sucesso da educação alimentar depende do trabalho conjunto de todos os envolvidos no ambiente escolar. Equipe gestora, educadores, nutricionistas, cozinheiros e famílias precisam atuar de forma integrada, cada um com seu papel, mas com o mesmo objetivo: garantir o bem-estar e o desenvolvimento saudável das crianças.

Dessa forma, percebe-se que a alimentação no CEI não se resume ao ato de comer. Ela envolve cuidado, aprendizado, valores e convivência. Quando bem estruturada, contribui para formar crianças mais saudáveis, conscientes e preparadas para fazer escolhas melhores ao longo da vida, reforçando o papel da escola como um espaço essencial para o desenvolvimento humano

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – CONSEA.** *Diretrizes de educação alimentar e nutricional para políticas públicas.* Brasília: CONSEA, 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação.** *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.** *Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): legislação e documentos de referência.* Brasília: MEC/FNDE, 2021.

BRASIL. **Ministério da Saúde.** *Guia alimentar para a população brasileira.* 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas.** Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

COSTA, L. C. F.; SOUZA, A. L. **Educação alimentar e nutricional na infância: práticas pedagógicas e desafios.** *Revista Brasileira de Educação Infantil*, v. 25, n. 2, p. 55-68, 2020.

MONTEIRO, C. A. et al. **Alimentos ultraprocessados: conceitos e impactos na saúde e na alimentação.** *Revista de Saúde Pública, São Paulo*, v. 53, n. 17, p. 1-13, 2019.

A RELEVÂNCIA A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

THE RELEVANCE OF THE PSYCHOLOGIST'S PERFORMANCE IN THE EDUCATIONAL CONTEXT



VIVIANI LILIAN PEREIRA DA COSTA

Graduação em Pedagogia pela Anhanguera em 2010 e Graduação em Letras/Espanhol pela UNICV em 2023. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional em 2017, Neuroeducação em 2018, Alfabetização e Letramento em 2018, Língua Portuguesa e Literatura em 2018, Psicanálise Clínica em 2024, Neuropsicanálise em 2024. Professora de Ensino Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Emei José Vicente da Cunha.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a relevância da atuação do psicólogo no contexto educacional, destacando suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem e para a promoção de um ambiente escolar mais saudável e humanizado. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica, contemplando produções teóricas que discutem a interface entre Psicologia e Educação. Após análise do referencial teórico, observa-se que a escola contemporânea enfrenta demandas que extrapolam o ensino de conteúdos, exigindo a compreensão de aspectos emocionais, sociais e comportamentais que influenciam diretamente a aprendizagem. Nesse contexto, o psicólogo se apresenta como um profissional essencial, cuja atuação ultrapassa práticas tradicionais centradas no diagnóstico individual, assumindo um papel mediador, preventivo e coletivo. Os resultados apontam que a inserção desse profissional contribui significativamente para a melhoria das práticas pedagógicas, para o fortalecimento das relações interpessoais e para a promoção da saúde mental no ambiente escolar. Deste modo, a presença do psicólogo na educação não deve ser compreendida como complementar, mas como parte integrante de uma proposta educacional comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito.

Palavras-chave: Psicologia da Educação; Psicólogo Escolar; Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

This study aims to analyze the relevance of the psychologist's role in the educational context, highlighting their contributions to the teaching-learning process and to the promotion of a healthier and more humanized school environment. The research is based on a qualitative approach, through a literature review, encompassing theoretical productions that discuss the interface between Psychology and Education. After analyzing the theoretical framework, it is observed that the contemporary school faces demands that go beyond the teaching of content, requiring an understanding of emotional, social, and behavioral aspects that directly influence learning. In this context, the psychologist emerges as an essential professional, whose role goes beyond traditional practices centered on individual diagnosis, assuming a mediating, preventive, and collective role. The results indicate that the inclusion of this professional contributes significantly to the improvement of pedagogical practices, to the strengthening of interpersonal relationships, and to the promotion of mental health in the school environment. Thus, the presence of the psychologist in education should not be understood as complementary, but as an integral part of an educational proposal committed to the integral development of the individual.

Keywords: Educational Psychology; School Psychologist; Teaching-Learning.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea configura-se como um campo complexo, atravessado por múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, o que exige uma compreensão ampliada dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a prática educativa não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos, uma vez que fatores emocionais, sociais e comportamentais influenciam diretamente a aprendizagem. Diante dessa complexidade, a atuação do psicólogo no contexto escolar torna-se relevante e necessária para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes, bem como de um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes (SANT'ANA *et al*, 2019).

Este estudo tem como objetivo analisar a relevância da atuação do psicólogo no ambiente educacional, destacando suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem e para as relações escolares. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica, fundamentada na análise de produções teóricas que discutem a interface entre Psicologia e Educação, de modo que a escolha metodológica permite compreender os fundamentos que sustentam a inserção desse profissional na escola, bem como suas implicações na dinâmica educacional contemporânea.

A relevância da pesquisa está diretamente relacionada às transformações ocorridas no campo educacional, que evidenciam a insuficiência de modelos tradicionais centrados exclusivamente na transmissão de conhecimentos. A escola passa a ser demandada a lidar com questões que envolvem saúde mental, relações interpessoais, diversidade e desigualdades sociais, ampliando significativamente o escopo de atuação dos profissionais da educação. Nesse contexto, torna-se imprescindível

problematizar o papel do psicólogo, considerando suas possibilidades e limites de atuação frente às demandas emergentes.

A justificativa deste estudo fundamenta-se na necessidade de superar concepções reducionistas que ainda persistem no contexto escolar, nas quais a atuação do psicólogo é frequentemente associada a práticas pontuais e individualizantes. Em contraposição, defende-se uma perspectiva que reconhece esse profissional como agente mediador, com potencial de atuação coletiva, preventiva e institucional.

Dessa forma, o problema que orienta a pesquisa pode ser assim formulado: qual é a relevância da atuação do psicólogo no contexto educacional contemporâneo e de que maneira esse profissional contribui para o desenvolvimento dos processos educativos? A partir dessa questão, busca-se compreender como a Psicologia pode colaborar para a construção de uma educação mais humanizada e alinhada às demandas atuais.

O estudo objetivou analisar a importância do psicólogo no contexto educacional, destacando suas contribuições para o ensino-aprendizagem e para as relações escolares. Como objetivos específicos, busca-se: discutir os fundamentos da relação entre Psicologia e Educação; compreender o papel e as formas de atuação do psicólogo na escola; e analisar os impactos dessa atuação na qualidade da educação e no desenvolvimento integral dos estudantes.

AS TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A educação, ao longo da história, tem passado por constantes transformações, acompanhando as mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas da sociedade. No contexto contemporâneo, essas transformações se intensificam, exigindo da escola uma reorganização de suas práticas, objetivos e concepções. Desse modo, a educação deixa de ser compreendida apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos sistematizados, passando a assumir um papel mais amplo na formação integral dos indivíduos (SOUZA; RIBEIRO, 2021).

A ampliação das funções da escola não ocorre de forma espontânea, mas como resposta às pressões sociais que evidenciam a incapacidade de modelos tradicionais em dar conta da complexidade das relações contemporâneas que emergem no cotidiano educacional. A instituição escolar passa a lidar com questões que envolvem diversidade, desigualdade social, relações interpessoais, saúde mental e desenvolvimento socioemocional, exigindo uma atuação mais sensível e integrada por parte dos profissionais da educação, que precisam compreender o estudante para além de seu desempenho acadêmico (PETRONI; SOUZA, 2024).

A escola contemporânea, portanto, configura-se como um espaço de múltiplas interações, no qual diferentes sujeitos, com histórias, experiências e contextos distintos, convivem diariamente. Essa diversidade, embora represente uma riqueza para o processo educativo, também traz desafios significativos, especialmente no que se refere à construção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os estudantes (SANTOS, 2024).

Nesse contexto, torna-se evidente a necessidade de uma abordagem educacional que considere o sujeito em sua totalidade, reconhecendo que o processo de aprendizagem é influenciado por fatores que ultrapassam o âmbito cognitivo. Aspectos emocionais, sociais e culturais desempenham um papel fundamental na forma como os indivíduos se relacionam com o conhecimento, exigindo uma compreensão mais ampla do fenômeno educativo (ARAÚJO; ALMEIDA, 2023).

Outro aspecto relevante diz respeito à mudança no papel do professor, que deixa de ser o único detentor do conhecimento e passa a atuar como mediador do processo de aprendizagem. Essa transformação implica a necessidade de novas competências, que envolvem o domínio de conteúdos, bem como a capacidade de lidar com as diferenças, mediar conflitos e promover um ambiente de aprendizagem significativo (MICHELON *et al*, 2025).

Entretanto, essa ampliação de responsabilidades tem gerado, em muitos casos, uma sobrecarga no trabalho docente, especialmente diante da complexidade das situações enfrentadas no cotidiano escolar. Professores frequentemente se deparam com desafios que envolvem questões emocionais e comportamentais dos estudantes, para as quais nem sempre estão preparados, evidenciando a necessidade de apoio especializado (KASSAR, 2022).

Além disso, a crescente valorização da saúde mental na sociedade contemporânea tem impactado diretamente o ambiente escolar. Problemas como ansiedade, estresse e dificuldades de relacionamento têm se tornado cada vez mais presentes entre os estudantes, interferindo no processo de aprendizagem e exigindo intervenções que vão além das práticas pedagógicas tradicionais (PETRONI; SOUZA, 2024).

A educação, nesse sentido, passa a ser compreendida como um processo que envolve a aquisição de conhecimentos, bem como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, fundamentais para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de atuar na sociedade. Essa perspectiva reforça a importância de uma atuação interdisciplinar no contexto escolar (SOUZA; RIBEIRO, 2021).

Outro ponto importante refere-se à necessidade de construção de um ambiente escolar mais inclusivo, que respeite e valorize as diferenças, promovendo a equidade no acesso e na permanência dos estudantes. A inclusão, nesse contexto, não se limita à presença física dos estudantes na escola, mas envolve a garantia de condições efetivas de aprendizagem para todos (MARTINEZ, 2022).

A complexidade do cenário educacional contemporâneo evidencia que os desafios enfrentados pela escola não podem ser resolvidos de forma isolada. É necessário um trabalho coletivo, que envolva diferentes profissionais e saberes, contribuindo para a construção de práticas educativas mais eficazes e alinhadas às necessidades dos estudantes (BONFIM, 2025).

Nesse sentido, a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia, torna-se fundamental para a compreensão das dinâmicas escolares e para a elaboração de estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes. Essa integração possibilita uma abordagem mais completa e contextualizada do processo educativo (SANT'ANA *et al*, 2019).

A presença de profissionais que atuem na compreensão dos aspectos humanos envolvidos na educação contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e propício à

aprendizagem. Essa atuação permite identificar fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes e propor intervenções mais adequadas (ARRUDA; OLIVEIRA, 2018).

Além disso, pensar a escola como espaço de formação cidadã implica reconhecer suas contradições internas, especialmente no que se refere à dificuldade de conciliar exigências institucionais com a promoção efetiva do desenvolvimento humano, no qual os indivíduos desenvolvam competências acadêmicas, valores e atitudes essenciais para a convivência em sociedade. Esse papel formativo exige uma atuação que considere o sujeito em sua dimensão ética, social e emocional (ANDRADA, 2025).

As transformações na educação evidenciam a necessidade de repensar práticas, concepções e estruturas institucionais, de modo a responder às demandas de uma sociedade em constante mudança. A ampliação das funções da escola, ao incorporar dimensões que ultrapassam o ensino de conteúdos, revela novos desafios e limites nas formas tradicionais de organização do trabalho educativo. Nesse contexto, torna-se evidente que a compreensão do processo educativo exige a articulação interdisciplinar de saberes, capazes de abarcar a complexidade das relações que se estabelecem no ambiente escolar e de sustentar práticas mais coerentes com a formação integral dos sujeitos (SANT'ANA *et al*, 2019).

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS E RELAÇÃO

A Psicologia, enquanto ciência dedicada ao estudo do comportamento humano e dos processos mentais, desempenha um papel fundamental na compreensão das dinâmicas que permeiam o processo educativo. Desde suas origens, vinculadas à Filosofia, até sua consolidação como campo científico, a Psicologia tem buscado compreender como os indivíduos pensam, sentem e aprendem, oferecendo subsídios importantes para a área da Educação (MICHELON *et al*, 2025).

A relação entre Psicologia e Educação se estabelece a partir do reconhecimento de que o processo de aprendizagem não é exclusivamente cognitivo, mas envolve dimensões emocionais e sociais. Aprender implica interagir com o meio, construir significados e desenvolver competências que vão além da memorização de conteúdo. Nesse sentido, a Psicologia da Educação surge como um campo que investiga esses processos e suas implicações para o ensino (MARTINEZ, 2022).

Ao longo do desenvolvimento das teorias psicológicas, diversos autores contribuíram para a compreensão da aprendizagem. Entre eles, destaca-se a perspectiva construtivista, especialmente a partir das contribuições de autores como Piaget e Vygotsky, que compreendem o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento, que entende o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento. Essa abordagem rompe com a visão tradicional de ensino, que concebia o estudante como receptor passivo de informações (ARAÚJO; ALMEIDA, 2023).

A aprendizagem, sob essa perspectiva, é compreendida como um processo dinâmico, que ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o ambiente. Essa interação possibilita a construção de novos conhecimentos, a partir das experiências vividas. Assim, o papel do educador passa a ser o de mediador, facilitando esse processo e promovendo situações de aprendizagem significativas (SANTOS, 2024).

Além disso, embora amplamente reconhecida, a contribuição da Psicologia para a compreensão das diferenças individuais ainda enfrenta resistências no contexto escolar, onde práticas pedagógicas tendem, muitas vezes, à padronização das práticas pedagógicas. Cada estudante possui um ritmo, uma forma de aprender e um conjunto de experiências que influenciam seu desempenho escolar. Para reconhecer essas diferenças é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, evidenciando a necessidade de ruptura com modelos pedagógicos que ainda operam sob lógicas homogeneizadoras (SOUZA; RIBEIRO, 2021).

Outro aspecto importante diz respeito à motivação, que desempenha um papel central na aprendizagem. A Psicologia investiga os fatores que influenciam o interesse e o engajamento dos estudantes, permitindo a criação de estratégias que favoreçam a participação ativa no processo educativo. A motivação está diretamente relacionada ao sucesso escolar e à permanência dos estudantes na escola (BONFIM, 2025).

A relação entre emoção e aprendizagem também é amplamente discutida no campo da Psicologia da Educação. As emoções como ansiedade, medo e insegurança podem comprometer o desempenho acadêmico, enquanto sentimentos positivos favorecem o aprendizado. Nesse sentido, compreender e trabalhar as emoções no ambiente escolar é essencial (SOUZA, 2021).

A Psicologia também oferece contribuições importantes para a compreensão do desenvolvimento humano ao longo das diferentes fases da vida. Esse conhecimento permite que os educadores adaptem suas práticas às características dos estudantes, respeitando suas etapas de desenvolvimento e potencializando suas capacidades (SANT'ANA *et al*, 2019).

Outro ponto relevante é a influência do contexto social na aprendizagem. A escola não está isolada da realidade social dos estudantes, sendo atravessada por questões culturais, econômicas e familiares. A Psicologia auxilia na compreensão dessas influências, permitindo uma abordagem mais contextualizada do processo educativo (PRUDÊNCIO, 2018).

A partir dessas contribuições, torna-se insustentável a manutenção de uma separação rígida entre Psicologia e Educação, uma vez que tal dissociação compromete a compreensão integral dos processos de aprendizagem. A compreensão dos processos psicológicos envolvidos na aprendizagem possibilita a construção de práticas pedagógicas mais eficazes, que considerem o estudante em sua totalidade (PETRONI; SOUZA, 2024).

Nesse sentido, a atuação do psicólogo no contexto educacional se fundamenta nesse diálogo entre as duas áreas, contribuindo para a construção de um ensino mais humanizado, crítico e significativo. Sua presença possibilita a integração entre teoria e prática, promovendo avanços na qualidade da educação (ARAÚJO; ALMEIDA, 2023).

A Psicologia da Educação não se limita à aplicação de teorias, mas implica uma postura analítica e crítica diante do processo educativo, tratando-se de compreender a educação como um fenômeno complexo, atravessado por múltiplas determinações, que exige abordagens interdisciplinares capazes de superar leituras reducionistas da aprendizagem (ANDRADA, 2025).

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO CONTEXTO ESCOLAR

A atuação do psicólogo no contexto escolar tem se ampliado significativamente nas últimas décadas, acompanhando as transformações no campo educacional e as novas demandas sociais. Esse profissional passa a ocupar um espaço estratégico na escola, contribuindo para a compreensão das relações que se estabelecem nesse ambiente e para a promoção de práticas educativas mais eficazes (ARRUDA; OLIVEIRA, 2018).

Segundo Bonfim (2025), o psicólogo escolar era associado a uma atuação centrada no diagnóstico de dificuldades individuais dos estudantes. No entanto, essa perspectiva, embora ainda presente em muitas instituições, tem sido amplamente questionada por sua limitação em compreender a complexidade do contexto escolar, dando lugar a abordagem mais ampla, de caráter institucional e relacional, que considera o contexto escolar em sua complexidade. O foco deixa de ser apenas o indivíduo e passa a incluir as relações e as estruturas que influenciam o processo educativo.

Nesse contexto, o psicólogo atua como mediador das relações entre estudantes, professores e equipe pedagógica, contribuindo para a construção de um ambiente mais colaborativo e saudável. Sua atuação envolve a escuta, a análise das dinâmicas institucionais e a proposição de intervenções que favoreçam o desenvolvimento coletivo (SOUZA, 2021).

Um dos aspectos centrais da atuação do psicólogo na escola é o apoio ao trabalho docente. Os professores frequentemente enfrentam desafios que vão além do ensino de conteúdos, lidando com questões emocionais, comportamentais e sociais dos estudantes. O psicólogo oferece suporte nesse processo, auxiliando na compreensão dessas demandas e na construção de estratégias pedagógicas mais adequadas (MARTINEZ, 2022).

Além disso, a atuação do psicólogo na promoção da saúde mental evidencia uma demanda emergente, bem como uma lacuna histórica na organização dos sistemas educacionais, o que evidencia a necessidade de ações preventivas e interventivas no ambiente escolar. Essas ações podem incluir rodas de conversa, projetos socioemocionais e atividades que promovam o bem-estar dos estudantes e da equipe escolar (SOUZA, 2021).

Outro campo de atuação importante é a mediação de conflitos. A escola é um espaço de convivência, onde diferentes perspectivas e interesses se encontram, podendo gerar conflitos. O psicólogo atua na resolução dessas situações, promovendo o diálogo e o desenvolvimento de habilidades sociais. Além disso, a atuação do psicólogo também envolve a orientação às famílias, estabelecendo uma parceria fundamental para o desenvolvimento dos estudantes. Essa articulação entre escola e família contribui para uma compreensão mais ampla das necessidades dos estudantes e para a construção de estratégias conjuntas (KASSAR, 2022).

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, o psicólogo colabora na identificação de fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes, propondo intervenções que favoreçam a aprendizagem. Essa atuação não se limita à identificação de dificuldades, mas busca compreender os processos envolvidos (ARAÚJO; ALMEIDA, 2023).

Outro ponto relevante é a atuação do psicólogo na formação continuada dos professores, promovendo reflexões sobre práticas pedagógicas e contribuindo para o desenvolvimento profissional da equipe docente. Essa formação é essencial para enfrentar os desafios contemporâneos da educação (ANDRADA, 2025).

A atuação do psicólogo também se insere na construção de uma escola mais inclusiva, que reconheça e valorize as diferenças e sua intervenção contribui para a criação de um ambiente que respeite as singularidades dos estudantes e promova a equidade (SOUZA, 2021).

Sendo assim, é importante destacar que o psicólogo não atua de forma isolada, mas em parceria com a equipe pedagógica, em um contexto institucional que, por vezes, impõe limites à efetivação de práticas interdisciplinares. Essa atuação exige, portanto, articulação entre profissionais, bem como a superação de barreiras estruturais que ainda fragmentam o trabalho educativo. Sendo assim, a presença do psicólogo na escola representa uma mudança significativa na forma de compreender a educação, ao deslocar o foco de práticas centradas no conteúdo para uma abordagem que reconhece o caráter complexo, relacional e multidimensional do processo educativo (ARRUDA; OLIVEIRA, 2018).

A IMPORTÂNCIA DO PSICÓLOGO PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A presença do psicólogo exerce impacto significativo na qualidade do ensino, ainda que sua efetividade dependa de condições institucionais que nem sempre favorecem sua atuação plena. Nesse contexto, sua atuação contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor, reflexivo e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes. A atuação permite a ampliação do olhar sobre o processo educativo, incorporando dimensões que tradicionalmente foram negligenciadas (MARTINEZ, 2022).

Um dos principais benefícios da atuação do psicólogo na escola é a promoção da saúde mental, tanto dos estudantes quanto dos professores. Ao desenvolver ações preventivas e de apoio, esse profissional contribui para a redução de situações de sofrimento psíquico, favorecendo um ambiente mais equilibrado e produtivo (SANT'ANA *et al*, 2019).

Além disso, o psicólogo incide diretamente sobre a melhoria das práticas pedagógica, ao auxiliar os professores na compreensão das dinâmicas de aprendizagem. Essa colaboração possibilita a construção de estratégias mais eficazes, que considerem as características e necessidades dos estudantes (MICHELON *et al*, 2025).

A atuação do psicólogo também impacta diretamente o clima escolar, promovendo relações mais saudáveis e respeitadas. Um ambiente positivo favorece a aprendizagem, aumenta o engajamento dos estudantes e reduz conflitos, contribuindo para melhores resultados educacionais (KASSAR, 2022).

Outro aspecto relevante é a contribuição do psicólogo para a permanência dos estudantes na escola. Ao identificar fatores que podem levar à evasão escolar, esse profissional atua na construção de estratégias que favoreçam a continuidade dos estudos (ARAÚJO; ALMEIDA, 2023).

A presença do psicólogo também fortalece a articulação entre escola e família, promovendo uma comunicação mais eficaz e uma compreensão compartilhada das necessidades dos estudantes. Essa parceria é fundamental para o sucesso do processo educativo ((MICHELON *et al*, 2025).

Do ponto de vista institucional, o psicólogo contribui para a construção de políticas e práticas que promovam a equidade e a inclusão. Sua atuação possibilita a identificação de barreiras e a proposição de soluções que favoreçam o acesso e a permanência de todos os estudantes (PRUDÊNCIO, 2018).

A valorização do psicólogo no contexto educacional representa um avanço na compreensão da educação como um processo complexo e multidimensional, deslocando concepções reducionistas que historicamente limitaram o entendimento da aprendizagem a aspectos exclusivamente cognitivos, de modo que o aprendizado não ocorre de forma isolada, mas está inserido em um contexto mais amplo de relações e experiências (BONFIM, 2025).

Além disso, a atuação do psicólogo contribui para a formação de sujeitos mais críticos, conscientes e preparados para lidar com os desafios da vida em sociedade. A educação, nesse sentido, cumpre seu papel de formação integral (PETRONI; SOUZA, 2024).

A presença desse profissional também contribui para a construção de uma escola mais democrática, que valoriza a escuta, o diálogo e a participação de todos os envolvidos no processo educativo (MICHELON *et al*, 2025).

Apesar do reconhecimento crescente acerca da importância do psicólogo no contexto educacional, sua inserção ainda ocorre de forma limitada e, em muitos casos, restrita e superficial, revelando uma contradição entre o discurso institucional e a prática efetiva. Sendo assim, frequentemente, a atuação desse profissional é reduzida a intervenções pontuais ou à resolução pontual de demandas emergenciais, o que descaracteriza seu potencial de contribuição para a construção de uma educação mais crítica e humanizada. Nesse contexto, evidencia-se uma lacuna na organização das políticas educacionais, bem como a permanência de concepções tradicionais que resistem à integração de saberes e à valorização de abordagens interdisciplinares (SANTOS, 2024).

Nesse sentido, defender a presença do psicólogo na escola implica, necessariamente, problematizar as estruturas que limitam sua atuação, reconhecendo que sua efetividade depende de sua inserção formal, bem como das condições institucionais que possibilitam uma prática realmente transformadora (SOUZA; RIBEIRO, 2021).

Deste modo, destaca-se que a inserção do psicólogo na educação não deve ser compreendida como um recurso opcional, mas como uma exigência diante das demandas contemporâneas. Sua atuação revela-se estratégica, sobretudo quando articulada a práticas institucionais comprometidas com uma perspectiva crítica, voltada à construção de processos educativos mais equitativos, inclusivos e alinhados ao desenvolvimento integral dos sujeitos (MICHELON *et al*, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu evidenciar que a atuação do psicólogo no contexto educacional constitui um elemento fundamental para a compreensão e o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Ao considerar a educação como um fenômeno complexo, que envolve dimensões cognitivas, emocionais e sociais, reafirma-se que a presença desse profissional favorece a construção de práticas pedagógicas mais integradas, coerentes e sensíveis às necessidades dos estudantes.

No que se refere ao problema de pesquisa, constatou-se que a relevância da atuação do psicólogo no contexto educacional contemporâneo reside em sua capacidade de articular diferentes dimensões do processo educativo, superando abordagens restritas e contribuindo para uma compreensão mais ampla da aprendizagem. Sua atuação evidencia-se não como complementar, mas como constitutiva de propostas educacionais comprometidas com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

As discussões realizadas ao longo do estudo permitiram identificar que a Psicologia, ao dialogar com a Educação, amplia o entendimento sobre o desenvolvimento humano e possibilita intervenções mais contextualizadas. Nesse sentido, o psicólogo assume um papel que ultrapassa a identificação de dificuldades individuais, passando a atuar de forma preventiva, coletiva e institucional, incidindo sobre as relações, práticas pedagógicas e dinâmicas escolares.

Além disso, verificou-se que sua atuação impacta diferentes dimensões do contexto educacional, incluindo o apoio ao trabalho docente, a mediação de conflitos, a promoção da saúde mental e o fortalecimento das relações entre escola e família, evidenciando que sua presença favorece o desempenho acadêmico, a construção de um ambiente escolar mais equilibrado e propício ao desenvolvimento humano.

Como principal contribuição deste estudo, destaca-se a problematização de concepções ainda presentes no contexto escolar que restringem a atuação do psicólogo a práticas pontuais e individualizantes. Ao evidenciar a necessidade de uma atuação mais ampla, articulada e institucional, o trabalho contribui para o fortalecimento de uma perspectiva crítica de educação, alinhada às demandas contemporâneas.

Por fim, conclui-se que, embora a inserção do psicólogo no contexto educacional represente um avanço significativo, sua efetivação ainda enfrenta desafios estruturais que limitam seu potencial de atuação, tornando-se, portanto, fundamental ampliar sua presença nas instituições de ensino, garantir condições que possibilitem uma prática efetivamente integrada, capaz de incidir na transformação das práticas educativas e na promoção de uma educação mais inclusiva, equitativa e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, E. G. C. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia e Reflexão crítica**. Vol. 18, n. 2. 2025. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27470.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2026.

ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. Psicologia Escolar e Institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org). **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2023.

ARRUDA, R. C. A.; OLIVEIRA, T. C. A atuação do psicólogo no contexto educativo: contribuições à psicologia escolar. **Revista de Psicologia** - Centro Universitário de Várzea Grande - Univag, 2018. Disponível em: <https://www.repositoriodigital.univag.com.br/index.php/Psico/article/view/72>. Acesso em: 10 abr. 2026.

BONFIM, L. A. O psicólogo escolar e educacional: atuação e prática no fortalecimento da educação. **Revista Contemporânea**, vol. 5, n. 3, 2025. ISSN: 2447-0961 Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/7711>. Acesso em: 10 abr. 2026.

KASSAR, M. C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/3pZfQcXsckKP5rN6T94Pjfrj/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2026.

MARTINEZ, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)** vol. 13, n.1, 2022. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n1/v13n1a20.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2026.

MICHELON, N. A.; PREUSSLER, G. A. M; SANTOS, N. R.; POISK, C. C. A atuação do Psicólogo Escolar no contexto educacional: Reflexões a partir de experiências. **12º Simpósio de Sustentabilidade e Contemporaneidade**, 2025. ISSN 2318-0633. Disponível em: <https://www.fag.edu.br/novo/arquivos/anais/2025/Psicologia.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2026.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. **Psicologia Científica e Profissional**, São Paulo, v. 34, n. 2, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703000372013>. Acesso em: 10 abr. 2026.

PRUDÊNCIO, L. E. Expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar: relato de pesquisa. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/ZkMD3T9PWgdPpdxJW8hmYxQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2026.

SANT'ANA, I. M.; FILHO, A. E; JÚNIOR, F. L.; GUZZO, R. S. L. Psicólogo e escola: a compreensão de estudantes do ensino fundamental sobre esta relação. **Revista semestral da associação brasileira de**

psicologia escolar e educacional (ABRAPEE). V 13. n. 1, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n1/v13n1a04.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2026.

SANTOS, E. Educação: a importância do psicólogo no contexto escolar. **XIV Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica e X Encontro Latino-Americano de Pós-Graduação** – Universidade do Vale do Paraíba, 2024. Disponível em: https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2010/anais/arquivos/0071_0081_01.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

SOUZA, M. P. R. **Psicologia escolar crítica**: teorias e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOUZA, C. S.; RIBEIRO, M. J. A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 15(1), 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dFgbLX68Ng7cyWfxqtNQcQD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 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