

V07 - N.12 - DEZEMBRO 2025

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA

TERRITÓRIOS

ARTIGOS



INSTITUTO EDUCAR
Evolução Funcional



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

Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias
vol.7, n.12 (dez. 2025) - São Paulo: Educar Rede, 2025.

984 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. Hiperatividade 3. Crianças com distúrbios de déficit de atenção 7.
- 4 Educação - participação dos pais 5. Educação integral. 6. Professores - formação
- 7 Mulheres na arte 8. Arte africana. 9. Índios da América do Sul - Brasil
10. Waldorf- método de educação 11. Tecnologia educacional 12. Inclusão escolar
- 13 Afetividade. 14. *Bullying* 15. Racismo na educação - Brasil
16. Deficiência intelectual. 17. Brincadeiras 18. Arte de contar histórias
19. Tiradentes (MG) divisão administrativa e história 20. Arte - estudo e ensino
- 21 Educação infantil 22. Literatura infantojuvenil 23. Teoria do conhecimento
- 24 Professores 25. Práticas pedagógicas 26. Midia digital 27. Jogos educativos
28. Contos de fadas 29. Atendimento educacional especializado
29. Avaliação educacional. 31. Educação ambiental 32. Inteligência emocional
33. Educação especial - Brasil 34. Psicologia da aprendizagem
34. Geografia - estudo e ensino 36. autismo em crianças
- 37 Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação
- 38 Educação multicultural 39. Língua inglesa- estudo e ensino 40. Inclusão digital
- 41 Violência nas escolas - Brasil 42. Morin, Edgar, 1921 - 43. Metodologia
44. Criatividade. 45. Aprendizagem 46. Alfabetização.
- 47 Educação física- estudo e ensino. 48. Cultura afro brasileira - estudo e ensino
- 49 Arte contemporânea 50. Escolas - organização e administração
- 51 Sociologia - estudo e ensino 52. Psicomotricidade
- 53 História {ensino fundamental} - estudo e ensino 54. Xadrez
- 55 Crianças surdas - educação. 56. Olfato, paladar e tato 57. Crianças - livros e leitura
58. Professoras 59. Educação de jovens e adultos - EJA 60. Corrida (atletismo)
- 61 Língua portuguesa- ortografia

CDD 370

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

EDITORIAL

EDUCAÇÃO QUE CONSTRÓI TERRITÓRIOS E TRANSFORMA REALIDADES

Ao encerrarmos 2025, reafirmamos o papel da educação como força central na construção dos territórios sociais, culturais e humanos que habitamos. É por meio dela que se fortalecem vínculos, se reduzem desigualdades e se ampliam as possibilidades de futuro.

Neste ano, escolas, universidades e espaços educativos mostraram-se como territórios vivos de aprendizagem, diálogo e transformação. Em um cenário de mudanças rápidas e desafios persistentes, educar segue sendo um compromisso coletivo com a inclusão, a equidade e o desenvolvimento social.

Agradecemos a todos que caminharam conosco em 2025 e desejamos que 2026 seja um ano de novos aprendizados e de fortalecimento das redes educativas. Boa leitura!

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe - REVISTA TERRITÓRIOS

Conselho Editorial

Prof.^a Adriana de Souza

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

Editora-Chefe

Prof.^a Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico

Instituto Educar Rede

COPYRIGHT

Revista Territórios, Educar Rede.
Volume 07, N.12 (dezembro/2025) - SP
ISSN 2965-9299 (Digital)
ISSN 2596-3309 (CD-ROM)
ISSN 2596-3295 (Impressa)
DOI 10.53782
SITE: <http://www.revistaterritorios.com.br>
Rua João Burjakian, 203
Lauzane Paulista - SP
CEP: 02442150

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

SUMÁRIO

13 TDAH: CAUSAS, SINTOMAS, DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO

AIDER ANDRADE BICALHO

23 A FAMÍLIA E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

ALEXANDRA APARECIDA DONATO
BRONZERI

35 ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: TRAJETÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

ALIANA DA SILVA ROCHA LOPES

47 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO

ANA LÚCIA DE SOUZA

59 O GRAFISMO NDEBELE E O PROTAGONISMO FEMININO: EXPRESSÕES ARTÍSTICAS COMO RESISTÊNCIA CULTURAL NA ÁFRICA DO SUL

ANDRÉA DAS DORES LEOCADIO
MUCHERONI

68 PROJETO “AGOSTO INDÍGENA”: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

ANTONIA JUSSARA DE MORAIS

76 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PEDAGOGIA WALDORF

ATMAN NOVAES DE ARAÚJO BENINI

88 PLATAFORMAS DE LEITURA ACESSÍVEIS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

CLEIDE MERCIA MOTA FREIRE
CASAGRANDE

97 INCLUSÃO EDUCACIONAL E DESAFIOS NA ESCOLA PÚBLICA

CRISTIANE GONÇALVES SANTANA
FERNANDES

108 A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DANIELA SILVA DO NASCIMENTO
ARGOLO

120 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O COMBATE AO BULLYING NAS ESCOLAS

DAYANNE CRISTINE FARIA DO
NASCIMENTO

130 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENFRENTAMENTO DO RACISMO ESTRUTURAL

DÉBORA CORREIA DA SILVA

SUMÁRIO

138 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DÉBORA MOURA RAMOS

148 MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS COMO RECURSOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO CRIATIVIDADE, SENTIDOS E AUTONOMIA

DENISE FERNANDES DA SILVA

159 O TDAH NA ESCOLA: DESAFIOS, PRÁTICAS E FUNDAMENTOS LEGAIS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

DEYSE LIMA GUDIM DE MORAES

167 OS PRIMEIROS ANOS E A FORMAÇÃO DO VÍNCULO: A IMPORTÂNCIA DO AFETO NAS RELAÇÕES EDUCATIVAS

DIRCE DAIANE CUNHA NAZAR

178 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EDENISE PEREIRA DOS SANTOS

190 CIDADE TIRADENTES HISTÓRIA, CULTURA E GEOGRAFIA

EDER JULIO MINEIRO

198 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: UM LUGAR PARA TODOS

EDNA PEREIRA MARTINS DE SANTANA

207 O ENSINO DA ARTE: CONTEXTO HISTÓRICO

ELIANA VALADÃO DA SILVA

216 PROJEÇÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIANE MARIA BONFIM

226 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIENE BONIFACIO CABRAL

239 O PAPEL DO EDUCADOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA

ELIZABETH ANA DE LUCENA MELLO

249 REFLEXÕES SOBRE A REINVENÇÃO A AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIZETE BRITO DE SOUSA

257 THÉO E O CESTO MÁGICO: MINI HISTÓRIAS NO BERÇÁRIO COMO PRÁTICA DA ESCUTA, LIBERDADE E IMAGINAÇÃO

EMANUELA ALVES DE SOUZA

SUMÁRIO

266 ENTRE A TELA E O OLHAR: A INFLUÊNCIA DAS MÍDIAS DIGITAIS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ERIKA PEREIRA COSTA TEIXEIRA

275 RESGATANDO BRINCADEIRAS ANTIGAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FABIANA CRISTINA CIRINO

283 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA (0 a 3 ANOS)

FABIANA FURTADO BRICHUCKA

296 CONTOS DE FADAS: DESPERTANDO O PRAZER DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FABIANA REGINA NERONE

306 O PAPEL DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COLABORATIVO

FERNANDA PEREIRA ALEIXO DE CAMPOS SILVA

315 O USO DE TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS NO ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFERENÇAS E ESPECIFICIDADES EM RELAÇÃO AO ENSINO FUNDAMENTAL

FRANCILY BATISTA DE SANTANA

327 DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DA PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA

FRANCISCA MADRIANA PINHEIRO DE ALMEIDA

337 AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE UMA NOVA PEDAGOGIA

GABRIELA DA SILVA FERREIRA

344 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS

GABRIELLY DA ROCHA FONSECA DE SOUZA

359 INTELIGÊNCIA E EDUCAÇÃO EMOCIONAL COMO FERRAMENTAS ESSENCIAIS PARA A SOCIEDADE

GILDETE GONÇALVES DOS SANTOS

368 PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS, MARCOS LEGAIS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

GISELE MARQUES NASCIMENTO

382 A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO

GISELE SOUZA CAMPOS

SUMÁRIO

393 MAPEANDO SABERES: A GEOGRAFIA ESCOLAR E AS FERRAMENTAS DIGITAIS
ISABEL UTIMURA AMÂNCIO DA SILVA

401 INCLUSÃO E APRENDIZAGEM: A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA E TDAH NO CONTEXTO ESCOLAR
ITATIAIA DIAS DE OLIVEIRA HUGO

413 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
IVANETE GOUVEIA SILVA

422 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA E AS TECNOLOGIAS COMO ALIADAS
JANAINA DOS SANTOS

435 A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR
JULIANA ALVES PRADO DE OLIVEIRA

444 DIVERSIDADE CULTURAL NO AMBIENTE ESCOLAR
JULIANA BERTOLO PASCHOTE FABRÍCIO

456 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: NECESSIDADE DAS ESCOLAS ATUAIS
JUREMA APARECIDA DE ANDRADE SANTOS

466 A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE CULTURAL NAS ESCOLAS: PROMOVENDO UM AMBIENTE DE RESPEITO E IGUALDADE
KARIN SCHRAMM

475 A IMPORTÂNCIA DE APRENDER INGLÊS DESDE A TENRA IDADE
KATIA SELIGMAN MALIH

489 O ENSINO DA ARTE CONTEMPORÂNEA NO BRASIL: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
LAINE DOS SANTOS DE ASSIS CASTRO

502 OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DIGITAL NO BRASIL
LETÍCIA SANTOS RIBEIRO DA SILVA DUTRA

510 DA CAPACITAÇÃO À CULTURA DE SEGURANÇA: DESAFIOS PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE PROTOCOLOS DE PROTEÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ
LUCIANA SAVITSKI

SUMÁRIO

522 REPENSAR PARA TRANSFORMAR:
DESAFIOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA
FRENTE AOS SABERES DE MORIN

LUIZ ROBERTO SERRALHEIRO VIANA

532 A LITERATURA INFANTIL COMO
INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO CULTURAL E
SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MAISA STIVANELLI DE MORAES

542 A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NA
CONSTRUÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA
APRENDIZAGEM

MARCIA FERREIRA DA SILVA

550 O PAPEL DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA
APRENDIZAGEM DA CRIANÇA PEQUENA

MÁRCIA MARIA DE QUEIROZ CAMARGO

561 CONSTRUINDO SENTIDOS: A LEITURA E
ESCRITA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS
COM TEA

MARCIA RODRIGUES DOS SANTOS SILVA

568 EFEITOS DO EXERCÍCIO FÍSICO NA
PREVENÇÃO E TRATAMENTO DE DOENÇAS
MENTAIS

MARCOS CEZAR AGNELLO

583 O PROFESSOR MEDIADOR: UM AGENTE
FUNDAMENTAL NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM

MARIA APARECIDA DE PAIVA REYES

592 FORMAÇÃO DOCENTE E O DESAFIO DE
ENSINAR HISTÓRIA E CULTURA AFRO-
BRASILEIRA

MARIA APARECIDA FEITOSA DE SEQUEIRA
PEREIRA

600 A INCLUSÃO DA LÍNGUA INGLESA COMO
LÍNGUA FRANCA NAS ESCOLAS PÚBLICAS
PARA O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

MARIA CAROLINA TONON DA SILVA

609 PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

MARIA DE LOURDES FERREIRA DA SILVA

621 ARTE CONTEMPORÂNEA, INFÂNCIAS E
INTENCIONALIDADES PEDAGÓGICAS: DA
REPETIÇÃO À EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA

MARIA GILVANEIDE DIAS GOULARTE

633 A IMPORTÂNCIA DE JOGOS E
BRINCADEIRAS COMO MEIO DE
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA JOSÉ GONÇALVES DA LUZ

SUMÁRIO

645 A IMPORTÂNCIA DA
INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO
MARIA MAGNA PEREIRA DE SOUZA

655 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL
MARINA BALBINA DE SOUZA

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

676 GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES
MARISA DO CARMO DA SILVA

687 A SOCIOLOGIA NO CONTEXTO
EDUCACIONAL BRASILEIRO: TRAJETÓRIAS,
DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A
FORMAÇÃO CRÍTICA
MICHELE VICENTE DE PAULA

701 O TRABALHO PEDAGÓGICO COM
MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL
MIRANEIDE CRISTÓVÃO PEREIRA FRATI

708 CORPO, MOVIMENTO E
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE E
DO BRINCAR
NEREIDE DE PAULA FACTORI

715 O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM
NILCE TELINI DE MELO

723 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE
ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL
OLGA PAZ ZULIANI SANTOS

735 O ENSINO DE HISTÓRIA NO CICLO
AUTORAL DO FUNDAMENTAL II – ENSINAR
OU CONSTRUIR HISTÓRIA
PATRICIA AFONSO SANTOS

747 INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO
INFANTIL PAULISTANA: DESAFIOS
PRISCILA BELEZE RABELLO

SUMÁRIO

758 A ARTE COMO EXPRESSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

PRISCILA PEREIRA DE OLIVEIRA SOUZA

766 O XADREZ ESCOLAR COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E ESTRATÉGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RENATA MARQUES BASTOS

775 FAMÍLIA E ESCOLA: PARCERIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ROSANA MONTÓRIO DA SILVA REYES

785 OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

SANDRA DE SOUSA OLIVEIRA

795 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM SURDEZ: PROMOVENDO A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SANDRA REGINA TSUJIGUCHI SOUZA

813 AS CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

SARAY BISPO DOS SANTOS BARBOSA

825 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

SILVANDIRA BISPO DA SILVA

832 RELAÇÃO ENTRE INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO MOTOR EM CRIANÇAS COM NEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SIRLEIDE ALVES DOS SANTOS

844 EDUCAÇÃO EMOCIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR

STEFANIA ZEGANSKI VENTURA

855 A RELEVÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

STHEPHANIE LARISSA FERRO DOS SANTOS

SUMÁRIO

863 CONHECENDO O MUNDO POR MEIO DAS SENSações: TATO, OLFATO E PALADAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TACIANA SIMÕES ALVES

871 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

TÂNIA REGINA BORGHOFF

881 A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E O DESPERTAR DA COMPETÊNCIA

VANESSA APARECIDA SIQUEIRA

892 EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPOS, ESPAÇOS, MATERIALIDADES E INTERAÇÕES COMO FATORES PROMOTORES DA AUTONOMIA DA CRIANÇA

VANESSA GONÇALVES SANTANA DE AMORIM

905 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA E DOS VALORES

VÂNIA APARECIDA DE CARVALHO

918 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO IMPORTANTE AVALIADOR DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

VICTOR SANTOS TEIXEIRA

927 GÊNERO FEMININO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

VIVIAN PAULA VIEGAS

938 EDUCAÇÃO DIGITAL NA EJA: UM CONTRAPONTO ENTRE O ANTES, DURANTE E DEPOIS DA PANDEMIA DO COVID-19, A REALIDADE NA SALA DE AULA E NO COTIDIANO

VLADIMIR GONÇALVES DA SILVA

953 A IMPORTÂNCIA DO TREINAMENTO DE FORÇA PARA CORREDORES DE RUA NAS PROVAS DE DEZ QUILOMETROS

WANDERLEY BRUNO DE CARVALHO FILHO

SUMÁRIO

963 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA
ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO DA
ORTOGRAFIA COM ALUNOS DO 3º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE
SÃO PAULO

YASMIN MATOS RODRIGUES

974 O BRINCAR COMO FERRAMENTA
TERAPÊUTICA: CAMINHOS PARA O
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA
CRIANÇA

ROSANA BALBINO SILVA

TDAH: CAUSAS, SINTOMAS, DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO

ADHD: CAUSES, SYMPTOMS, DIAGNOSIS, AND TREATMENT



AIDER ANDRADE BICALHO

Graduação em Letras (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Anhembi Morumbi (2003); Graduação em Artes pelo Centro Universitário de Araras (2022); Graduação em Educação Especial pela Universidade Santa Cecília (2022); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo (2021); Professora de Ensino Fundamental II – Artes – na EMEF Antônio Alves da Silva Sargento; Professora de Educação Infantil na EMEI Professora Rosilda Silvio Souza.

RESUMO

O número de crianças diagnosticadas com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) tem apresentado crescimento significativo. Entretanto, médicos e responsáveis manifestam preocupação quanto à possibilidade de que muitos desses diagnósticos estejam sendo realizados de forma equivocada. É importante destacar que um nível elevado de atividade pode ser perfeitamente compatível com o comportamento infantil típico, representando apenas uma manifestação acentuada do temperamento próprio da infância. Por outro lado, tal comportamento pode decorrer de diferentes fatores, como transtornos emocionais ou alterações no funcionamento cerebral, entre as quais se incluem o TDAH. O diagnóstico do TDAH não é simples, seus principais sintomas podem se confundir com outras condições clínicas, como ansiedade e depressão, ou até mesmo com características normais do desenvolvimento. Por isso, a avaliação clínica deve ser realizada por profissionais capacitados e experientes, utilizando critérios operacionais bem definidos. Um diagnóstico equivocado pode levar a tratamentos desnecessários, enquanto a ausência de diagnóstico pode causar impactos negativos na vida do indivíduo, como dificuldades acadêmicas, profissionais e sociais.

Palavras-chave: Hiperatividade; Sintomas; Diagnóstico; Tratamento.

ABSTRACT

The number of children diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) has shown significant growth. However, doctors and caregivers express concern about the possibility that many of these diagnoses are being made incorrectly. It is important to highlight that a high level of activity can be perfectly compatible with typical childhood behavior, representing only an accentuated manifestation of the temperament inherent in childhood. On the other hand, such behavior may result from different factors, such as emotional disorders or alterations in brain function, among which ADHD is included. The diagnosis of ADHD is not simple; its main symptoms can be confused with other clinical conditions, such as anxiety and depression, or even with normal developmental characteristics. Therefore, clinical evaluation should be carried out by qualified and experienced professionals, using well-defined operational criteria. A misdiagnosis can lead to unnecessary treatments, while the absence of a diagnosis can cause negative impacts on the individual's life, such as academic, professional, and social difficulties.

Keywords: Hyperactivity; Symptoms; Diagnosis; Treatment.

INTRODUÇÃO

As dificuldades enfrentadas por pessoas com TDAH muitas vezes não são percebidas de imediato na infância, mas tornam-se mais evidentes à medida que crescem as responsabilidades e a necessidade de concentração — como no início da alfabetização. Não é incomum que o diagnóstico só ocorra tardiamente, na adolescência ou até na vida adulta. Por isso, pais e professores devem estar atentos a comportamentos que destoam dos demais. Entre os sinais mais frequentes estão a baixa autoestima, a dificuldade em resolver tarefas simples, a incapacidade de manter o foco e uma inquietação constante. Em alguns casos, também podem surgir dificuldades na fala e na escrita, dependendo da intensidade do transtorno.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um distúrbio neurobiológico que afeta a atenção, a concentração, a persistência e, em muitos casos, a capacidade de controlar impulsos e a hiperatividade. Seus sintomas podem aparecer ainda na infância, mas muitas vezes só se tornam evidentes quando aumentam as responsabilidades, como na escola. O transtorno pode se estender até a vida adulta, impactando o desempenho acadêmico, profissional e social.

O diagnóstico é clínico e exige avaliação detalhada por profissionais especializados, incluindo entrevistas, observações e, em alguns casos, testes neuropsicológicos. A presença de outros transtornos, como dificuldades de aprendizagem, alterações de humor ou distúrbios de ansiedade, deve ser considerada, e o histórico familiar é frequentemente importante para um diagnóstico preciso.

O tratamento inclui medicação, terapia comportamental, adaptações escolares e mudanças no estilo de vida. Os principais medicamentos são psicoestimulantes, como metilfenidato, além de antidepressivos e ansiolíticos, dependendo do caso. Terapias complementares incluem técnicas de organização, atividade física e treinamento para pais e professores. O diagnóstico precoce e um tratamento adequado são essenciais para melhorar a qualidade de vida do paciente.

O QUE É TDAH

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um distúrbio cerebral caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Ele costuma se manifestar na infância e, em muitos casos, acompanha o indivíduo ao longo da vida. O tratamento pode envolver medicamentos, psicoterapia, acompanhamento fonoaudiológico e orientação aos pais e professores. O diagnóstico é realizado por médicos, geralmente com base em questionários respondidos por familiares e professores, além da observação clínica do comportamento da criança.

O TDAH é considerado um transtorno neurobiológico, relacionado a alterações na atividade cerebral e na regulação de neurotransmissores como dopamina e Noradrenalina. Em outras palavras, trata-se de um desequilíbrio químico que compromete a comunicação entre os neurônios, impactando diretamente a atenção e favorecendo comportamentos impulsivos e hiperativos. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a prevalência do TDAH entre crianças e adolescentes varia de 3% a 8%, dependendo dos critérios de avaliação.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem origem principalmente genética. Trata-se de uma alteração no funcionamento cerebral que prejudica a comunicação entre os neurônios, gerando sintomas como desatenção, inquietação e impulsividade. Além da predisposição hereditária, alguns fatores podem contribuir para o agravamento do quadro, como tabagismo, consumo de álcool durante a gestação, complicações no parto e exposição a substâncias tóxicas, como chumbo. Quanto mais cedo ocorre o diagnóstico, maiores são as chances de sucesso no controle dos sintomas com os diferentes recursos terapêuticos disponíveis.

O TDAH é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento e pode se manifestar de diferentes maneiras. Em algumas crianças, predominam dificuldades em manter a atenção e finalizar tarefas; em outras, os sintomas mais evidentes são hiperatividade e impulsividade. Há ainda aquelas que apresentam a combinação de ambos. Para chegar ao diagnóstico, médicos utilizam questionários respondidos por pais e professores, além da observação clínica do comportamento da criança. Estudos afirmam que o TDAH afeta duas vezes mais meninos que meninas. Os sinais de TDAH geralmente começam bem cedo, antes mesmo da adolescência. No entanto, em muitos casos, os impactos mais claros no desempenho escolar e social só ficam evidentes nos anos intermediários da vida escolar.

SINTOMAS EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES:

Agitação e inquietação: movimentam-se constantemente pelo ambiente, mexem mãos e pés, manipulam diversos objetos e têm dificuldade de permanecer sentados. Excesso de fala: tendem a falar muito e de forma impulsiva. Déficit de atenção: dificuldade de manter o foco em atividades longas, repetitivas ou pouco interessantes; distraem-se facilmente com estímulos externos ou até mesmo com

seus próprios pensamentos. Esquecimento frequente: perdem materiais escolares, esquecem recados e têm dificuldade de lembrar conteúdos estudados. Impulsividade: não conseguem esperar sua vez, interrompem os outros, respondem sem terminar de ouvir a pergunta ou agem sem pensar. Dificuldades de organização: apresentam problemas para planejar e organizar suas tarefas, o que impacta no desempenho escolar, muitas vezes inferior ao potencial intelectual real. Diferenças entre meninos e meninas: enquanto os meninos costumam apresentar mais sintomas de hiperatividade e impulsividade, as meninas são igualmente afetadas, mas geralmente com maior predominância da desatenção.

Acredita-se que cerca de 60% das crianças e adolescentes com TDAH entrarão na vida adulta com alguns dos sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade, porém em menor número. Os adultos costumam ter dificuldade em organizar e planejar atividades do dia a dia, principalmente determinar o que é mais importante ou o que fazer primeiro dentre várias coisas. Estressam-se muito ao assumir diversos compromissos e não saber por qual começar. Com medo de não conseguir dar conta de tudo, deixam trabalhos incompletos ou interrompem o que estão fazendo e iniciam outra atividade, esquecendo-se de retomar a primeira. Sentem grande dificuldade para realizar suas tarefas sozinhos e precisam ser lembrados pelos outros, o que pode causar muitos problemas no trabalho, nos estudos ou nos relacionamentos.

Estudos indicam que cerca de crianças e adolescentes diagnosticados com TDAH mantêm sintomas na vida adulta, embora mais moderados. Em adultos, o transtorno costuma se manifestar principalmente como dificuldades em organizar e planejar as atividades do dia a dia, especialmente na definição de prioridades entre várias tarefas. Muitos se sentem sobrecarregados ao assumir compromissos e não saber por onde começar, o que gera estresse e ansiedade. É comum deixarem trabalhos inacabados ou interromperem uma atividade para iniciar outra, esquecendo-se de retomar a primeira. Além disso, podem ter dificuldade em concluir tarefas sem ajuda externa, precisando constantemente ser lembrados por colegas, familiares ou parceiros. Esse tipo de conduta pode causar complicações no trabalho, na vida acadêmica e nos relacionamentos interpessoais.

COMO ACONTECE O DIAGNÓSTICO DO TDAH

Os sinais do TDAH podem passar despercebidos nos primeiros anos de vida, mas tendem a ficar mais evidentes quando aumentam as exigências de atenção e responsabilidade — como na fase de alfabetização. Apesar disso, o diagnóstico ainda é muitas vezes tardio, ocorrendo apenas na adolescência ou mesmo na vida adulta. Pais e professores devem estar atentos a comportamentos que se destacam em relação aos colegas, como baixa autoestima, dificuldade em resolver problemas simples, incapacidade de manter o foco e inquietação constante. Em alguns casos, também podem estar presentes dificuldades na fala e na escrita, dependendo da gravidade do transtorno.

O diagnóstico é clínico e envolve diversas etapas. O especialista avalia se a criança apresenta uma boa visão, audição e qualidade do sono, além de analisar seu histórico médico. Também coleta informações sobre o comportamento em casa e na escola e, quando necessário, aplica testes

neuropsicológicos para complementar a investigação. O neurologista tem papel essencial nesse processo, pois ajuda a diferenciar o TDAH de outras condições que podem causar sintomas semelhantes, como depressão, transtornos do espectro autista e transtornos de ansiedade.

É importante lembrar que o TDAH pode aparecer junto com outros problemas, como distúrbios de humor, de comportamento, de aprendizagem, além de dificuldades relacionadas ao controle motor, à linguagem e à comunicação. Alterações no sono também são frequentes, sendo mais comuns a síndrome das pernas inquietas e a hipersonolência. Recentemente, o Ministério da Saúde estabeleceu um protocolo de atendimento para TDAH, com o objetivo de agilizar o encaminhamento e o tratamento. Esse protocolo considera 18 sintomas característicos, que variam conforme os três tipos do transtorno: TDAH predominantemente desatento, TDAH predominantemente hiperativo-impulsivo e TDAH combinado.

O diagnóstico depende do número, da frequência e da gravidade dos sinais apresentados. Em crianças, é necessário identificar pelo menos seis sintomas de desatenção ou seis de hiperatividade/impulsividade (ou ambos, no caso do tipo combinado). Além disso, os sinais devem estar presentes em pelo menos dois contextos diferentes (como casa e escola), durar no mínimo seis meses e ser mais intensos do que o esperado para a fase de desenvolvimento da criança. Quando os sintomas ocorrem apenas em um ambiente, é provável que estejam relacionados a fatores específicos daquela situação, e não ao TDAH propriamente dito.

O diagnóstico do TDAH pode ser difícil, pois baseia-se principalmente na observação do comportamento. Crianças cujo quadro é marcado principalmente pela desatenção muitas vezes não são identificadas até que seu desempenho escolar comece a apresentar dificuldades. Não existem exames laboratoriais que confirmem o transtorno. Para auxiliar na avaliação, médicos e psicólogos utilizam questionários sobre comportamento e desenvolvimento. Benczik e Casella (2015) destaca a importância da atuação do profissional diante dos impactos profundos que o TDAH exerce no contexto familiar. Os autores enfatizam que o transtorno não afeta apenas o indivíduo diagnosticado, mas também repercute nas relações familiares, na saúde mental e na qualidade de vida de todos os envolvidos. Assim, o papel do profissional — seja psicólogo, educador ou outro agente de apoio — é essencial para minimizar esses efeitos, por meio de pesquisas, atendimentos, orientação psicossocial e estratégias de intervenção. O objetivo maior é promover a saúde mental coletiva e fortalecer os vínculos interpessoais e familiares, contribuindo para relações mais equilibradas e positivas.

Diante do poderoso efeito que o TDAH causa no ambiente familiar, nas interações familiares, na qualidade de vida e na saúde mental de todos os membros da família, caberá ao profissional tentar minimizar esse impacto, desenvolvendo projetos de pesquisa, de atendimentos, de orientação psicossocial, ou ainda de estratégias de coaching, junto às pessoas que 17 interagem diretamente com o portador do transtorno, na tentativa de promover a saúde mental, a qualidade de vida e desenvolver possibilidades de relacionamentos interpessoais, familiares e sociais mais saudáveis e qualitativamente mais positivos. (BENCZIK & CASELLA, p.101, 2015)

Como dificuldades de aprendizagem são comuns, muitas crianças passam por testes psicológicos que ajudam a identificar tanto o TDAH quanto possíveis distúrbios de aprendizagem que podem coexistir ou até ser a causa da desatenção. No caso dos adultos, o diagnóstico leva em conta a presença de seis ou mais sintomas em pelo menos uma das três dimensões principais: desatenção, hiperatividade e impulsividade. O DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição) atualizou os critérios para torná-los mais adequados à população adulta, reduzindo o número de sintomas necessários a partir dos 17 anos.

O DSM-V caracteriza o problema primário do TDAH : “A impulsividade manifesta-se como impaciência, dificuldade para protelar respostas, responder precipitadamente, antes de as perguntas terem sido completadas, dificuldade para aguardar sua vez e interrupção frequente ou intrusão nos assuntos de outros, ao ponto de causar dificuldade em contextos sociais, escolares ou profissionais. Outros podem se queixar de dificuldade para se expressar adequadamente. Os indivíduos com este transtorno tipicamente fazem comentários inoportunos, interrompem demais os outros, metem-se em assuntos alheios, agarram objetos de outros, pegam coisas que não deveriam tocar e fazem palhaçadas. A impulsividade pode levar a acidentes e ao envolvimento em atividades potencialmente perigosas, sem consideração quanto às possíveis consequências.” (DSM-IV, p.78)

A avaliação deve incluir uma anamnese detalhada — entrevista clínica conduzida por profissionais como psiquiatras, neurologistas ou neuropediatras. Esse cuidado é essencial para um diagnóstico preciso. Embora os critérios oficiais indiquem que os sintomas precisam estar presentes antes dos 7 anos, pesquisas mais recentes apontam que a idade de início pode não ser tão determinante, especialmente no subtipo desatento. Como muitas pessoas com TDAH têm baixa percepção do próprio comportamento, é comum que familiares também sejam entrevistados para complementar as informações.

MANIFESTAÇÕES DO TDAH

O transtorno afeta sobretudo a atenção sustentada, a concentração e a persistência, ou seja, a capacidade de começar e finalizar tarefas. Na pré-escola: podem surgir dificuldades de comunicação e problemas nas interações sociais. Na idade escolar: a criança parece desatenta, se remexe com frequência, é impaciente e fala impulsivamente. Na adolescência: os sintomas incluem esquecimento constante, desorganização, impulsividade verbal e inquietação motora (mexer pernas e mãos). Apesar disso, não costumam ser crianças agressivas.

A maior parte das crianças com TDAH apresentam dificuldades de aprendizagem, que podem afetar a leitura, a matemática ou a escrita. Muitas têm problemas escolares relacionados à desorganização, tarefas incompletas e erros por falta de atenção. É comum parecerem distraídas, como se estivessem “em outro mundo”, não ouvirem solicitações ou deixarem diversas tarefas inacabadas para iniciar outras. Com o tempo, podem surgir dificuldades emocionais, como baixa autoestima,

depressão, ansiedade e comportamentos de oposição à autoridade. Estima-se que cerca de 60% apresentem crises de raiva na infância e, mais tarde, baixa tolerância à frustração.

Para reduzir os impactos do TDAH, geralmente é necessário estabelecer rotinas, manter estruturas claras, adaptar estratégias educacionais e criar planos de intervenção na escola. Algumas crianças, quando não apresentam grandes dificuldades comportamentais, podem responder bem apenas ao tratamento medicamentoso. No entanto, como os estimulantes não têm efeito contínuo ao longo do dia, muitas vezes são necessárias adaptações para melhorar habilidades organizacionais e de autocontrole. Em muitos casos, o uso de medicamentos é combinado com terapia comportamental, conduzida por psicólogos infantis, o que potencializa os resultados.

OPÇÕES DE TRATAMENTO DO TDAH

Na maioria dos casos, o tratamento envolve o uso de medicamentos psicoestimulantes, que atuam nas áreas do cérebro prejudicadas pelo transtorno, ajudando a regular a atividade cerebral e a reduzir os sintomas. As doses e o tempo de uso variam conforme cada paciente, sendo definidos após avaliação individual.

O tratamento do TDAH não se limita apenas ao uso de medicamentos. Especialistas em TDAH geralmente adotam uma abordagem multidisciplinar, envolvendo psicólogos, psiquiatras, pedagogos e terapeutas ocupacionais. O objetivo é criar estratégias que melhorem o desempenho cognitivo e comportamental, por meio de medidas como: terapia cognitivo-comportamental, dieta equilibrada e saudável, atividade física regular, técnicas de organização e gerenciamento do tempo, exercícios para desenvolver a concentração.

O TDAH é, na maior parte dos casos, um transtorno crônico que pode persistir na vida adulta. O diagnóstico antecipado, aliado a um tratamento adequado, pode proporcionar uma vida mais estruturada e de melhor qualidade para crianças e adultos. Diagnosticar o TDAH em adultos pode ser mais desafiador, pois os sintomas podem se confundir com outros transtornos mentais, como depressão, ansiedade, ou ainda com efeitos do abuso de álcool e drogas recreativas. O diagnóstico geralmente envolve questionários sobre comportamento e histórico escolar, buscando confirmar padrões de desatenção ou impulsividade desde a infância. Adultos com TDAH podem se beneficiar dos mesmos medicamentos estimulantes usados em crianças, além de psicoterapia, que ajuda a desenvolver habilidades de organização, gerenciamento do tempo e estratégias para lidar com os desafios do dia a dia.

O tratamento do TDAH é mais eficaz quando multimodal, combinando: medicamentos, psicoterapia, fonoaudiologia (quando houver dificuldades de fala ou escrita), orientação a pais e professores, ensino de técnicas específicas de organização e comportamento. É importante lembrar que somente médicos e cirurgiões-dentistas habilitados podem diagnosticar, prescrever medicamentos ou indicar tratamentos. Em alguns casos, exames físicos e laboratoriais podem ser realizados para descartar outras condições antes de iniciar o tratamento. Para crianças em idade pré-escolar, o

tratamento inicial é terapia comportamental. Medicamentos podem ser considerados se a resposta à terapia for insuficiente ou se os sintomas forem moderados a graves. Para crianças em idade escolar, o tratamento geralmente combina terapia comportamental e medicamentos, visando maior eficácia na redução dos sintomas e no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O TDAH é um transtorno que geralmente se desenvolve na infância e tende a acompanhar o indivíduo durante toda a sua vida. Esse transtorno pode começar na infância e acompanhar a criança durante toda a vida, mas há tratamento. O mais recomendado é buscar sempre a orientação de um médico especializado. Ele é um transtorno neurobiológico que afeta determinadas áreas do cérebro. Os principais sintomas incluem falta de atenção, desinteresse, hiperatividade (inquietação) e impulsividade. Esses sinais podem ser identificados ainda na infância. Nas escolas, inclusive na educação infantil, já existem métodos que ajudam os professores a reconhecer possíveis indícios e encaminhar a criança para avaliação médica adequada. Embora existam testes de TDAH disponíveis, o mais recomendado é sempre buscar a avaliação de um profissional especializado, que poderá realizar um diagnóstico confiável. A Associação Brasileira do Déficit de Atenção oferece informações adicionais sobre o transtorno. O tratamento envolve a atuação de especialistas como psicólogos, psicopedagogos e psiquiatras. O TDAH geralmente começa na infância, mas pode se manter na vida adulta, impactando a autoestima e os relacionamentos. Além de dificuldades em relacionamentos de forma geral. É um distúrbio neurológico caracterizado por desatenção, hiperatividade e impulsividade, afetando crianças e adultos. Sua origem é genética, com impacto na regulação de neurotransmissores como dopamina e noradrenalina.

O diagnóstico é clínico, baseado em histórico médico, observação do comportamento e, em alguns casos, testes neuropsicológicos. É fundamental diferenciar o transtorno de outras condições, como depressão e ansiedade. Os sintomas variam conforme a idade e o tratamento do TDAH é mais eficaz quando multimodal, combinando medicamentos, psicoterapia, estratégias comportamentais, orientações a pais e professores e, quando necessário, fonoaudiologia. Medicamentos psicoestimulantes são frequentemente utilizados e medidas como rotina estruturada, técnicas de organização e exercícios de atenção complementam o tratamento, melhorando a qualidade de vida de crianças e adultos afetados.

Enfim, com intervenção precoce, acompanhamento adequado e estratégias individualizadas, é possível minimizar os impactos do TDAH e ajudar os pacientes a desenvolver habilidades que promovam maior autonomia, desempenho e bem-estar.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARRUDA, M. A. *Levados da breca*. São Paulo: Editora Glia, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). *O que é TDAH*. 2024. Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>. Acesso em: 29 out. 2025.

BARKLEY, R. *Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARKLEY, R. *Vencendo o TDAH: Transtorno de Déficit de Atenção em Adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BENCZIK, E. B. P. *Manual para a escola do TDAH: Versão para professores*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BENCZIK, E. B. P.; CASELLA, E. B. Compreendendo o impacto do TDAH na dinâmica familiar e as possibilidades de intervenção. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 32, n. 97, p. 93–103, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)*. Brasília: Biblioteca Virtual em Saúde – Ministério da Saúde, 2024. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/transtorno-do-deficit-de-atencao-com-hiperatividade-tdah>. Acesso em: 29 out. 2025.

DE MORAIS, V. R. *O TDAH na família e na sociedade*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

DUMAS, J. E. *Psicopatologia da infância e da adolescência*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 226–271.

GOLDSTEIN, S.; GOLDSTEIN, M. *Hiperatividade: como desenvolver a capacitação da criança*. Campinas: Papyrus Editora, 1998.

LOUSA NETO, M. R. *TDAH: Transtorno de Déficit de Atenção ao longo da vida*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MATTOS, P.; ROHDER, L. A. *Princípios e práticas em TDAH*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MD SAÚDE. *TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade*. 2024. Disponível em: <https://www.mdsaude.com/psiquiatria/tdah/>. Acesso em: 29 out. 2025.

MSD MANUALS. *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)*. 2024. Disponível em: <https://www.msdmanuals.com/pt/profissional/pediatria/distúrbios-de-aprendizagem-e-desenvolvimento/transtorno-de-deficit-de-atenção-hiperatividade-tdah>. Acesso em: 29 out. 2025.

SILVA, A. B. B. *Mentes inquietas: TDAH — Desatenção, Hiperatividade e Impulsividade*. São Paulo: Principium Editorial, 2014.

WEISS, H. *ADHD in Adulthood: A Guide to Current Theory, Diagnosis and Treatment*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1999.

A FAMÍLIA E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR



THE FAMILY AND ITS IMPORTANCE IN SCHOOL DEVELOPMENT

ALEXANDRA APARECIDA DONATO BRONZERI

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Campos Salles em 2007; Especialista em Gestão Escolar do Ensino Fundamental e Médio; Pós-graduada em Formação e Profissão Docente (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I; Professora do Ensino Básico na Secretária da Educação do Estado de S. Paulo; Professora de Educação Infantil na Prefeitura de S Paulo .

RESUMO

Este trabalho aborda a importância da família no processo de aprendizagem e tem como objetivos, refletir sobre a importância da família na aprendizagem, principalmente durante a infância, e mais especificamente, discutir sobre a importância da família para a aprendizagem. Acredita-se que através do envolvimento da família as crianças realizam uma aprendizagem mais significativa, bem como se supõe que nossas crianças estão cada vez mais sozinhas no que se refere à educação escolar e esta situação interfere no desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral delas e; acredita-se que o envolvimento familiar pode evitar o fracasso escolar. Este trabalho está estruturado em três capítulos que abordam a família, a escola e a importância da relação família-escola.

PALAVRAS-CHAVE: Família, Escola, Desenvolvimento Escolar, Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

This paper addresses the importance of the family in the learning process and aims to reflect on the importance of the family in learning, especially during childhood, and more specifically, to discuss the

importance of the family for learning. It is believed that through family involvement, children achieve more meaningful learning, as well as that our children are increasingly alone when it comes to school education, and this situation interferes with their psychological, social, cultural, and moral development; it is believed that family involvement can prevent school failure. This work is structured in three chapters that address the family, the school, and the importance of the family-school relationship.

KEYWORDS: Family, School, School Development, Meaningful Learning.

INTRODUÇÃO

A família desempenha um papel importante na formação do indivíduo, pois permite e possibilita a constituição de sua essencialidade. É nela que o homem concebe suas raízes e torna-se um ser capaz de elaboração alargador de competências próprias. A família é, portanto, a primeira instituição social formadora da criança. Dela depende em grande parte a personalidade do adulto que a criança virá a ser.

Se na família se constituem a alegria, os desejos do homem; é na escola que o indivíduo deve encontrar alicerce para a sua formação elaborada. Porém, as coisas não acontecem como deveriam no contexto escolar. A escola tem sido um local de transmissão do saber e não de desenvolvimento de competências integrais do aluno, competências essas essenciais na inserção social. Entende-se que dava ser papel do educador o desenvolvimento do ser humano numa desmistificação de que somente o conhecimento pronto e acabado é que vale. O desenvolvimento e o uso ativo de um contexto afetivo em sala de aula são fundamentais ao educando. A escola deve ser um local de alegria e ampliação de vontades e desejos, principalmente do desejo de aprender, pois na escola a criança recebe formação cultural tornando-se membro da sociedade.

No contexto da educação, vem sendo discutida com maior ênfase, a necessidade de uma participação efetiva das famílias na instituição escolar. Tal preocupação pode ser visualizada nas propostas presentes na legislação educacional vigente, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.349/96.

Em nossa Constituição Federal, Capítulo III sobre a Educação, Cultura e Desporto, Seção I, Artigo 205, consta 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.

Assim, disposto pela lei maior, são responsáveis pela educação das crianças, o Estado, a família e a sociedade em geral. A família é o primeiro núcleo social frequentado pela criança e deste, a criança deve receber proteção e cuidados essenciais para seu pleno desenvolvimento físico, psíquico, cultural, moral e emocional.

Para Zagury (2005 *apud* Daneluz, 2008 p. 2):

[...] é tarefa dos pais atender as necessidades dos filhos. Assim, os pais, para ter sucesso no processo de desenvolvimento de seus filhos, precisam ter um eixo direcionador, atitudes que, tomadas sistematicamente, ajudam a criança a crescer, tornar-se independente e equilibrada emocionalmente. Precisam atuar com equilíbrio e segurança para estabelecer as bases para uma adolescência sem maiores problemas.

A partir dos anos 80, a família adquiriu novas formas e hoje deposita na escola grande parte da responsabilidade que antes lhe cabia. Já a escola tem como função a socialização do saber que a sociedade sistematizou durante todo o percurso da nossa história, de toda nossa cultura erudita. Assim, primeiro a família e depois a escola possuem especificidades e se complementam. Possuem objetivos distintos, mas compartilham a tarefa de preparar crianças e adolescentes a tornarem-se cidadãos críticos, autônomos e participativos. Entretanto, segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 101):

A divergência entre escola e família está na tarefa de ensinar, sendo que a primeira tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a segunda tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade.

Da sociedade complexa e globalizada; da escola normalmente mal estruturada e da família com novos contornos, aflora o aluno, que segundo Lima (2008, p. 7) “[...] não atende às expectativas, metas e objetivos pretendidos”. Para que as divergências existentes não atrapalhem a aprendizagem, a comunicação e a cooperação entre a família e a sociedade deve ter mão dupla.

Em síntese, esse trabalho tenta mostrar aos pais e educadores suas funções básicas na tarefa de educar, expondo resultados e indicando que a aprendizagem se dá em um processo em que a família e a Instituição Escolar têm responsabilidades claras e definidas, afinal, educação e aprendizagem, no contexto atual, não são tarefas simples. Para seguir com minha pesquisa levantei como objetivo geral refletir sobre a importância da família na aprendizagem, principalmente durante a infância, e mais especificamente, discutir sobre a importância da família para a aprendizagem. Delimitados tema e objetivos, algumas hipóteses foram elencadas como: acredita-se que através do envolvimento da família as crianças realizam uma aprendizagem mais significativa.

DESENVOLVIMENTO

A palavra FAMÍLIA consta no dicionário (Mini Aurélio, 2004, p.337) como: “Pessoas aparentadas que vivem geralmente na mesma casa; Pessoas do mesmo sangue; Origem, ascendência; A que é constituída pelo casal e seus filhos; Família nuclear”. A explicação do dicionário facilita uma compreensão inicial do termo utilizado para entender uma palavra, mas não significa a total definição da mesma.

A família não pode ser considerada e ou descrita de forma exata, pois existem famílias de diversas formas e constituições, que são formadas de acordo com a sociedade e o tempo histórico. Isso significa dizer que a família não é uma instituição natural, mas sim uma instituição social e histórica. Uma visão da definição de família é apresentada por Dessen e Paloma (*apud* ALVES, 2012, p.23):

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias, que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva.

Ao longo da história do Brasil, a família vem passando por transformações importantes, as quais se relacionam com o contexto sociocultural e mesmo econômico no país. No Brasil colônia, marcado pela escravidão e pela produção rural para as exportações, percebemos um modelo de família extensa e patriarcal onde os casamentos baseavam-se em interesses econômicos e a mulher era destinada aos afazeres domésticos e à educação dos filhos.

Szumanski (*apud* ALVES 2012.p.23) em defesa da função educativa familiar ensina que:

É na família que a criança encontra os primeiros “outros” e com eles aprende o modo humano de existir. Seu mundo adquire significado e ela começa a construir-se como sujeito. Isso se dá na e pela troca intersubjetiva, construída na afetividade, e constitui o primeiro referencial para a sua constituição identitária.

No ambiente familiar, a criança aprende a administrar e resolver os conflitos, a controlar as emoções, a expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com as diversidades e adversidades da vida (Wagner, Ribeiro, Arteche & Bornholdt, 1999). Essas habilidades sociais e sua forma de expressão, inicialmente desenvolvidas no âmbito familiar, têm repercussões em outros ambientes com os quais a criança, o adolescente ou mesmo o adulto interagem, acionando aspectos salutaros ou provocando problemas e alterando a saúde mental e física dos indivíduos (Del Prette & Del Prette, 2001).

Segundo Bock (2004, p. 249):

A família, do ponto de vista do indivíduo e da cultura, é um grupo tão importante que, na sua ausência, dizemos que a criança ou o adolescente precisa de uma família substituta ou devem ser abrigados em uma instituição que cumpra suas funções materna e paterna, isto é, as funções de cuidados para a posterior participação na coletividade.

A partir do século XX inúmeras transformações ocorreram na sociedade e na economia acarretando grandes mudanças na estrutura familiar, e ao comentar as mudanças ocorridas na estrutura familiar ROMANELLI diz:

“Uma das transformações mais significativas na vida doméstica e que redunde em mudanças na dinâmica familiar é a crescente participação do sexo feminino na força de trabalho, em consequência das dificuldades enfrentadas pelas famílias”. (2005, p. 77)

Cabe aqui ressaltar que a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 5º, caput e inciso 1º, declara a igualdade entre o homem e a mulher; no artigo 226, parágrafo 3º e 4º reconhece na família a relação proveniente de uma união estável e da monoparentalidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes; e, ainda no artigo 227, parágrafo 5º, as relações ligadas pela afinidade e pela adoção. O Código Civil Brasileiro em vigor desde 11 de janeiro de 2003, considera qualquer união estável entre pessoas que se gostam e se respeitam, mudando assim o conceito de família, até então considerado ideal.

Sendo assim, a Constituição de 1988 destaca-se como um marco na evolução sobre o conceito de família e de acordo com GENOFRE, (1997). “... o traço dominante da evolução da família é sua tendência a se tornar um grupo cada vez menos organizado e hierarquizado e que cada vez mais se funda na afeição mútua”.

Como já foi dito, as mudanças sociopolíticas-econômicas das últimas décadas vêm influenciando na dinâmica e na estrutura familiar, acarretando mudanças em seu padrão tradicional de organização. Diante disso, não se pode falar em família, mas sim famílias, devido à diversidade de relações existentes em nossa sociedade. As relações familiares estão mais complexas, visto que:

- Aumentou a participação feminina no mercado de trabalho;
- Há maior liberdade sexual, e por isso as pessoas podem definir os parceiros e o número de filhos;
- Há muitas famílias chefiadas por mulheres.

Chegamos então à nossa realidade. Certamente, se as famílias mudaram, nossos alunos mudaram também. Por isso nossa relação com os pais ou responsáveis legais pelos estudantes não pode ser a mesma de 20 ou 30 anos atrás.

Sabemos que a relação escola família é extremamente necessária. Está cada vez é mais difícil encontrarmos uma família nos moldes de alguns anos atrás, pois sua configuração atual está em constante metamorfose. Porém precisamos compreender que apesar das modificações, nosso objetivo tem que ser o educando. Quanto mais próxima a relação família (seja ela com a configuração que for) e escola, mais nossos estudantes tendem a ganhar. E, não é possível mais chamarmos os responsáveis à escola somente para “falarmos mal” do filho. Precisamos chamar os pais para uma participação responsável e ativa no processo de aprendizagem. Só assim, teremos uma escola cidadã e democrática.

Entretanto, a escola tem encontrado dificuldades em assimilar as mudanças sociais e familiares e incorporar as novas tarefas que a ela têm sido delegadas, embora isso não seja um processo recente. No entanto, a escola precisa ser pensada como um caminho entre a família e a sociedade, pois tanto a família quanto a sociedade voltam seus olhares exigentes sobre ela. A escola é para a sociedade uma extensão da família, porque é através dela que a sociedade consegue influência para desenvolver e formar cidadãos críticos e conscientes.

De acordo com Peres *apud* Bencini (2003, p. 38), "mudanças que antes ocorriam em 100 anos agora acontecem em dez e está muito difícil acompanhar as novas exigências sociais e culturais", diz.

Por esse motivo muitos educadores e mesmos estudiosos se perguntam sobre o papel da escola atualmente. Aquino (1996) é um destes estudiosos:

O que estaria acontecendo com a educação brasileira atualmente? Qual o papel da escola para a sua clientela e seus agentes? Afinal de contas, sua função primordial seria a de veicular os conteúdos classicamente preconizados ou tão somente conformar moralmente os sujeitos a determinadas regras de condutas? (Aquino, 1996, p.39 *apud* ZANDONATO, 2004, p.49).

A escola deixou de ser tradicionalista, onde cada um tinha seu papel bem estabelecido: gestores dirigiam e era autoridade máxima dentro da instituição. Ir para a direção causava extrema apreensão e medo. Aos professores destinava-se o papel de transmissores dos conhecimentos acumulados durante toda história humana. Sobre seu tablado e pedestal era autoridade incontestável e absoluta dentro da sala de aula. Possuíam e mantinham um "*status quo*", e um distanciamento dos alunos. Eram respeitados pelos mais diversos grupos sociais, e dentre estes grupos, talvez o mais respeitoso fossem os pais já que se acreditava estarem "educando" seus filhos para uma vida melhor e mais confortável. Os outros funcionários da escola: merendeiras, inspetores e faxineiras ocupavam um grupo intermediário que adotavam geralmente uma postura distante, porém mais próxima dos alunos. Seres passivos e recebedores do conhecimento, os alunos, hierarquicamente ocupavam uma posição de inferioridade respeitosa. Levantavam-se sempre que alguém entrava na sala de aula; faziam fila no pátio e esperavam seus professores. Enfileirados também na sala de aula, faziam lições que dependiam principalmente de memorização. Formavam teoricamente, grupos homogêneos e os "diferentes" eram excluídos da escola.

Entretanto, várias mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais ocorreram ao longo do século XX e transformaram todo o cenário escolar.

Segundo Abreu (2010):

É importante pontuar que foi a partir do século XX, que o ato de educar foi transferido por planejadores e políticos, da família para a Escola e hoje este processo tem se tornado cada vez mais natural. No entanto, o que observamos é que o processo não tornou a escola melhor, nem a educação dos alunos porque foi encarado como uma transferência de educação, e não um ato onde educar fosse visto como responsabilidade de ambos: tanto da família como da escola (ABREU, 2010, p.4).

Atualmente a educação fundamental é um direito de todos. Existe maior acessibilidade e a gestão das escolas públicas tornou-se democrática, permitindo a participação de toda comunidade local e escolar nas tomadas de decisões, porém, muitos nem sabem desses direitos, não se importam ou são ocupados demais para participarem.

É importante que a escola faça um trabalho de orientação aos familiares de toda comunidade, permitindo uma maior participação de todos, o que torna o gestor o maior responsável por influenciar toda comunidade escolar no sentido de orientação.

Diante da nova situação, a organização escolar precisou ser transformada e seus atores deveriam rever seus papéis dentro da escola. Porém, as transformações até hoje não aconteceram de fato. Algumas acomodações e ajustes foram feitas, mas não efetivamente transformaram o cenário escolar. Seus atores, entre o passado e o presente, ficaram perdidos em seus papéis, sem vislumbrarem perspectivas a curto e médio prazo. Assim muitos profissionais desestimulam-se, adoecem e até abandonam o magistério. Áquila (2009) lembra que “a sociedade atual se configura por incertezas medos, conflitos, confusão de valores, falta de ética e limite entre o que é certo ou errado, o que nos torna vulneráveis, inseguros, desconfiados e injustos”. (ÁQUILA *et al*, 2009, p.1705).

Complementando a ideia de Abreu acima descrita, Aquino (1996 a/b) defende que a escola não está preparada para trabalhar com os sujeitos (alunos) que recebem. Aponta assim que a escola passa a receber sujeitos não homogêneos, provindos de diferentes classes sociais, com diferentes histórias de vida e com uma “bagagem” que, muitas vezes é negada pela escola (Aquino 1996 a/b *apud* ZANDONATO, 2004, p.33).

Áquila (2009) afirma que atualmente os jovens vivenciam uma cultura tecnológica com mudanças rápidas através de muitas informações que influenciam família e escola. Entretanto, Zandonato (2004, p.47) nos lembra de que “[...] não é raro nos depararmos com professores saudosos do tempo em que se tinha respeito na escola e em que os alunos eram educados, pois a família era severa, rigorosa na educação”. Eis o atual dilema da educação, o convívio harmonioso entre o passado e o presente. Assim, o desafio para os gestores: observar, refletir e operacionalizar a organização escolar e as relações interpessoais estabelecidas dentro do âmbito escolar, tornando-o um ambiente favorável à aprendizagem.

Apesar de ter uma dinâmica própria, a escola não é uma ilha. Está contida numa sociedade cada vez mais complexa, onde tudo é muito instantâneo e superficial. Onde as relações são momentâneas e em grande parte volúveis.

A escola é uma instituição onde relações sociais estão presentes a todo o momento. Assim, segundo Zandonato (2004, p.45) “como todos somos sujeitos institucionalizados, é compreensível e inegável a importância de estudarmos [...] a instituição e sua ação na vida de seus atores”.

Assim as relações podem ser positivas ou negativas dependendo da cultura escolar, do comprometimento dos agentes envolvidos no processo, na ênfase dada à cooperação, clareza de objetivos, consenso, dificuldades físicas, administrativas e humanas, dentre inúmeros outros aspectos e

variáveis já que “[...] a escola é uma organização dotada de uma cultura e valores específicos”. (ÁQUILA *et al*, 2009, p.1705).

Depois de apresentarmos um panorama sobre o universo escolar, seguiremos para a relação família-escola no terceiro e último tópico deste trabalho.

Ao analisar os processos de desenvolvimento e de aprendizado, Vygotsky (1991), propôs um complexo estudo sobre esse tema. Um dos pontos de reflexão, que esse autor destacou é que o bom ensino é aquele que leva ao bom desenvolvimento e Rego (1998), aprofunda esse tema. Creio que as reflexões desses autores abrem caminho para esse estudo. Esse conceito de desenvolvimento e aprendizagem, segundo Vygotsky (1991), pode ser compreendido como a distância entre o que o aluno é capaz de aprender, em seu desenvolvimento normal, e aquilo que ele não consegue desenvolver sozinho, mas consegue realizar no contexto da interação com o meio escolar e familiar, na mediação com o outro.

Penso que a família e a instituição escolar compartilham a mesma função educacional, embora uma não possa, ou não apresente condições de fazer o serviço do outro. Nos tempos atuais, o desempenho dos pais deixa muito a desejar, principalmente, nos modelos de ensino e aprendizagem, pois isto exige prática e acompanhamento do desenvolvimento, já que a criança, ou adolescente não apresenta maturidade suficiente para enfrentar suas dificuldades sem a presença e os limites colocados pelo adulto.

A comunicação entre pais e professores ou gestores deve ser uma via de mão dupla, na qual cada um compartilha informações e aprende com o outro para o benefício das crianças e adolescentes. Assim, a escola, precisa garantir uma relação de diálogo, ouvindo o que a família tem a dizer e se colocando como parceira no processo de desenvolvimento dos alunos. A escola precisa demonstrar interesse e apresentar atitudes livres de preconceitos para com os alunos e suas famílias. Ela precisa, ainda, agir como moderadora das ansiedades das famílias, com vistas a contribuir na resolução de problemas apresentados pelos alunos.

A aprendizagem é um processo individual, porque cada um tem um jeito de apropriar-se do conhecimento, o que acontece desde o nascimento e se estende por toda a vida. A aprendizagem envolve pensamento, afeto, linguagem e ação. Esses processos precisam estar em harmonia para que o sucesso seja obtido, e a família tem papel essencial e indispensável nesse processo. A família sempre desenvolveu e sempre desenvolverá expectativas com relação aos filhos. Com relação ao processo educacional, não é diferente.

As transformações ocorridas em nossa sociedade levaram a uma divisão de responsabilidades. Hoje, em nossa sociedade contemporânea, a família não é mais a única responsável pelo desenvolvimento da educação escolar das crianças.

Na Constituição Federal apresenta a importância da participação ativa dos pais na vida social e cognitiva da criança, a família deve agir como potencializador da educação formal de seus filhos,

incentivando e acompanhando o desenvolvimento do indivíduo. Nota-se nos seguintes artigos da Constituição Federal (1988) o papel que a família deve desempenhar na criação e educação de seus membros:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. [...]

Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade (BRASIL, 2002).

De acordo com o art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. [...]

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais [...]

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino [...]

Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:

V - Obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar (BRASIL, 2002).

Assim, segundo a legislação, a educação é um dever da família e da escola. Ambas devem interagir para garantir os direitos da criança nas questões referentes ao ensino, dando-lhes suporte e apoio para o pleno desenvolvimento da aprendizagem a escola e família têm suas especificidades e suas complementariedades. Embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustenta como instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou compreender que é de suma importância uma relação cordial entre família e escola, ficando claro que ambas devem caminhar juntas, pois torna-se necessário este entrosamento para que os alunos tenham uma aprendizagem sequencial, na qual os pais colaboram diretamente com as propostas da escola. E a escola se propõe interagir com a comunidade que a circunda, resultando, assim, num bom desenvolvimento e crescimento para ambas.

O trabalho com os pais é uma parte importante da educação em qualquer nível, excepcionalmente quando se trata de crianças pequenas. A escola como um todo (gestores, professores e demais funcionários) precisa envolver os pais, já que a educação não pode ser vista como movimentos isolados que cabem ora a família, quando a criança está em casa, ora na escola, quando a criança adentra os portões da unidade escolar. A educação e a aprendizagem são processos contínuos e por isso não podem ser vistos separadamente.

Para ter sucesso na educação das crianças, o apoio familiar é fundamental. Escola e família são instituições diferentes e que apresentam objetivos distintos; todavia, compartilham a importante tarefa de preparar crianças e adolescentes para a inserção na sociedade, a qual deve ter uma característica crítica, participativa e produtiva.

Em síntese, os pais devem participar ativamente da educação de seus filhos, tanto em casa quanto na escola, e devem envolver-se nas tomadas de decisão e em atividades voluntárias, sejam esporádicas ou permanentes, dependendo de sua disponibilidade. No entanto, cada escola, em conjunto com os pais, deve encontrar formas peculiares de relacionamento que sejam compatíveis com a realidade de pais, professores, alunos e direção, a fim de tornar este espaço físico e psicológico um fator de crescimento e de real envolvimento entre todos os segmentos.

É possível, enfim, concluir que a participação dos pais na carreira escolar de crianças e adolescentes são, sim, imprescindíveis; mas, ao mesmo tempo, é necessário que este envolvimento seja um envolvimento de qualidade - ressaltando que o essencial é a qualidade do tempo em que os pais se envolvem com a escola e não apenas a quantidade de tempo em que eles fazem isso. Um envolvimento saudável é o que causa o sucesso escolar do aluno.

REFERÊNCIAS

ABREU, K. H. **Análise da relação instituição escolar e família na revista nova escola**. Dissertação - Universidade Estadual Paulista - Instituto de Biociências. Campus de Rio Claro, 2010.

ALVES, A. A. C.. **Os sentidos e significados do educador da infância sobre a família**. 2012. Trabalho de mestrado em educação-Psicologia da educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP.

ÁQUILA, T. G. D *et al.* **Cultura organizacional, clima escolar e incivildades**: o que os alunos esperam da atitude do professor no ambiente escolar. Trabalho apresentado no IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE- III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.

AQUINO, J. R. G. **A desordem na relação professor-aluno**: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____ Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas, São Paulo: Summus, 1996, p. 39-55.

_____, (Org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

BENCINI, R. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, 2003.

BOCK, A. M. B. **"Uma introdução ao estudo da psicologia"**. São Paulo: Saraiva, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL. 1988 Disponível em: <www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/...04.02.../CON1988.pdf>. Acesso em: 13/10/2025

DANELUZ, M. **Escola e família** – duas realidades, um mesmo objetivo. 1º Simpósio Nacional de Educação – XX Semana da Pedagogia.2008. Disponível em: <www.unioeste.br/cursos/cascavel/.../Artigo%2011.pdf>. Acesso em: 13/10 /2025

DEL PRETTE, A., & DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: Vivência para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERREIRA, A. B. H.. **Mini Aurélio** – Ed Nova Fronteira – Rio de Janeiro, 2004.

GENOFRE, R.M. Família: uma leitura jurídica. In: **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 1997.

LIMA, Reinaldo José de. **A psicopedagogia e o fracasso escolar**: olhares relacionais no foco da prevenção. Estação Ciências online, Juiz de Fora, n. 05, jan. 2008.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **A relação família-escola**: intersecções e desafios. Estudos de Psicologia. Campinas [online], vol. 27, n. 1, pp. 99-108, janeiro - março 2010. ISSN 0103-

166X. Disponível em:< www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103>. Acesso em: 23/set /2025

PAROLIN, I. **Professores formadores**: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem. Curitiba: Positivo, 2005.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva sócio-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. IN: Carvalho, M. C.B.A. **Família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L. V. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

WAGNER, A., RIBEIRO, L. S., ARTECHE, A. X., & BORNHOLDT, E. A. (1999). **Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1), 147-156.

ZANDONATO, Z. L. **Indisciplina escolar e relação professor-aluno, uma análise sob a perspectiva moral e institucional**. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Campus de Presidente Prudente, 2004.

A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: TRAJETÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS



THE FULL-TIME COMPREHENSIVE EDUCATION SCHOOL: TRAJECTORIES, EXPERIENCES, AND PUBLIC POLICIES

ALIANA DA SILVA ROCHA LOPES

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

RESUMO

Nos últimos anos as discussões sobre a ampliação da jornada escolar (MÓL, 2017; COSTA, 2017), giram em torno de muitas questões, dentre elas os aspectos quantitativos e também a possibilidade de outras construções curriculares. Tais discussões fazem parte dos caminhos nos quais a Educação integral se desdobra no Brasil. Pensando em um traçado histórico da Educação Integral, o tema da ampliação da jornada escolar no Brasil, se tornou alvo de inúmeras pesquisas desde sua implantação. A criação de diferentes modelos e experiências de escolas de Educação Integral em Tempo Integral em nosso país marcam suas trajetórias, nas quais influenciaram os mais recentes modelos de escola. A trajetória histórica da Educação Integral em tempo integral nos revela os desafios que a ampliação da jornada escolar traz para a escola. O desejo de desenvolver esta pesquisa demonstra a nossa intenção ao recuperar, problematizar e tentar atualizar os fundamentos da educação integral, apontar os caminhos para uma educação que busque a formação humana.

Palavras chaves: Educação integral; Tempo integral; Trajetórias.

ABSTRACT

In recent years, discussions about extending the school day (MÓL, 2017; COSTA, 2017) have revolved around many issues, including quantitative aspects and the possibility of other curricular constructions. These discussions are part of the paths in which comprehensive education unfolds in Brazil. Considering a historical overview of comprehensive education, the theme of extending the school day in Brazil has become the target of numerous research projects since its implementation. The creation of different models and experiences of full-time comprehensive education schools in our country mark their trajectories, influencing the most recent school models. The historical trajectory of full-time comprehensive education reveals the challenges that extending the school day brings to the school. The desire to develop this research demonstrates our intention to recover, problematize, and try to update the foundations of comprehensive education, pointing out paths for an education that seeks human formation.

Keywords: Comprehensive education; Full-time; Trajectories.

INTRODUÇÃO

O direito a Educação previsto na Constituição de 1988, bem como o acesso a escola, segue garantindo a possibilidade de ascensão social para uma grande parcela da população brasileira. No caso da escola pública, onde se concentram grande parte dos alunos oriundos das classes populares, a escola assume extrema importância, sendo assim considerada como espaço de construção de conhecimentos. Pensando neste viés, seria importante que os estudantes permanecessem mais tempo na escola, fazendo assim com que ela cumprisse seu papel para a construção da democracia. (CAVALIERE; COELHO, 2017. p. 13).

A Educação Integral então assume ser um tipo de educação para além da instrução escolar, envolvendo-se radicalmente com a formação dos estudantes de forma efetiva e não apenas complementar. Uma formação que abrange aspectos intelectuais, culturais, artísticos, dentre outros, abrindo à escola para suas redondezas, atrelada ao que trataremos nesta pesquisa de Educação Integral em Tempo Integral.

A partir dessas ideias iniciais surge o desejo de trazer uma pesquisa cujo tema aborde a trajetória da Educação Integral em Tempo integral. Trata-se de um tema relevante, pois diante do cenário educacional brasileiro que vem ao longo dos anos passando por grandes transformações oriundas de várias ideias e lutas é importante propor abordagens teóricas e críticas a respeito do tema proposto.

O desejo de se construir uma educação que garanta o desenvolvimento integral dos estudantes, mobiliza essa pesquisa que terá como objetivo principal problematizar os caminhos da Educação integral, que apontam para a construção de uma Educação em Tempo Integral para as classes populares. Dentro dessa perspectiva ainda se torna importante refletir sobre a construção de uma escola que facilite o desenvolvimento de projetos políticos pedagógicos, que favoreçam e privilegiem o pensar coletivo, a

gestão democrática, os espaços-tempo, promovendo um debate sobre uma formação que abranja os aspectos intelectuais, culturais, artísticos, dentre outros, abrindo a escola para suas redondezas, atrelada ao que trataremos nesta pesquisa de Educação Integral em Tempo Integral. (COELHO, 2013, p. 5).

Para fins desta pesquisa utilizaremos a obra de Ana Maria Villela Cavaliere (2007; 2009; 2017) e Lígia Martha C. da Costa Coelho (2009; 2017), para tratar sobre os recortes históricos referentes a escola de tempo integral, analisando também o arcabouço legal em que ela se apoia no Brasil contemporâneo.

Acreditamos também que será importante problematizar as práticas e especificidades normativas, que se desdobram em novas concepções sobre a educação e os caminhos que perseguem a inovação e a qualidade no ensino.

Utilizaremos ainda a obra de Sara César Mól, tratando sobre os aportes normativos da ampliação da jornada escolar no Brasil, constituindo-se como uma inovação recente no cenário educacional brasileiro e alvo de investimentos por parte das políticas públicas governamentais. A autora traz as concepções desde as iniciativas de “Anísio Teixeira, com o centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) na Bahia, nos anos 1950, e de Darcy Ribeiro, com os centros Educacionais de Educação Pública (CIEPS) no Rio de Janeiro, nos anos 1980.” (MÓL, 2017, p. 67).

Sobre a construção dos tempos escolares em suas diferentes noções e concepções, Cláudia da Mota Darós Parente (2010), analisa a concepção de tempo, considerando sua construção sócio-histórica e cultural. Os tempos escolares como construções humanas que sofrem transformações. Ao apresentar a abrangência da noção de tempos escolares, traremos a perspectiva da ampliação da jornada escolar que foi um grande elemento incentivador para se pensar os tempos escolares, estimulando debates e críticas com relação à necessidade de construir tempos escolares mais adequados ao contexto e as necessidades dos estudantes. Ainda sobre os tempos escolares, acreditamos que as discussões sobre essa temática se articulam com as discussões sobre espaço, pois segundo Santos “O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá”. (1996, p. 51).

A ampliação que hoje vem se impondo às tarefas e compromissos da escola fundamental, nos mobiliza a pensar e refletir sobre o cenário educacional brasileiro (SAVIANI, 1989) ao lado das já citadas políticas de retenção das crianças na escola, representa elementos novos. Tais elementos, identificados, compreendidos e inseridos em um projeto político crescentemente compartilhado, podem levar à composição de uma nova identidade para a escola brasileira.

Ao longo dos anos várias pesquisas sobre a escola integral em tempo integral (CAVALIERE, 2007; 2009; 2017; COELHO, 2009), evidenciam a importância de discutirmos a educação para além da ampliação da jornada escolar. A relação entre educação-tempo-espaço nos convida a delimitar como questão principal a possibilidade de uma formação humana dentro das escolas que contemple as especificidades dos estudantes.

BREVE HISTÓRICO E TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Fazendo um recorte histórico para apontar o a trajetória da Educação Integral em Tempo Integral no Brasil, apresento primeiramente a criação da Escola Parque que foi projetada e implantada por Anísio Teixeira em Salvador/ Bahia, quando ocupava a Secretaria de Educação do Estado (1947-1951) no governo de Otávio Mangabeira. O nascimento da Escola-Parque fazia parte de um ambicioso projeto de reestruturação do ensino da Bahia. Pretendia-se criar centros de ensino em todo o Estado para alunos até os 18 anos, com o objetivo de fornecer à criança uma educação integral, com orientações básicas de alimentação saudável, saúde, higiene e inserção no mundo da cultura e do esporte, além de formar para o mundo do trabalho. Em 1950, foi inaugurada o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no bairro da Liberdade, na capital baiana. No seu discurso de inauguração, Anísio declarou:

“Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive”. (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

Mais tarde, o Centro Educacional, ficaria conhecido como Escola-Parque. Para Almeida (2001, p.128) a Escola Parque foi pensada de uma maneira que lembrava uma universidade mirim, ligada a outros lugares da cidade, acompanhando também o processo de urbanização e a incipiente industrialização que se instalava. Foi um projeto ambicioso e caro. Para se transformar em uma política pública, o sonho de transformar as escolas de ensino primário em minis centros universitários, demandaria uma série de mudanças no cenário educacional.

Infelizmente esse sonho fracassou e Anísio Teixeira passou a ser muito criticado. Para as críticas ele responde: “[...] é custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata.” (TEIXEIRA, 1959).

É possível afirmar que a política proposta por Anísio Teixeira não era para uma escola, mas para um sistema de ensino, mesmo que para isso fosse preciso ter muitos gastos. Tal situação trazia diversas tensões e assustava as autoridades e os grupos políticos. Sua concepção pautava-se no princípio da educação obrigatória, gratuita e universal. Na perspectiva defendida por ele a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Em suas palavras: “Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a “protegidos”) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las”.

Em seus ideais a escola pública, comum a todos, não seria, assim, um instrumento de benevolência ou concessão de uma classe dominante, tomada pela bondade de ajudar aos outros. Para Anísio Teixeira a escola pública seria um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que,

na ordem capitalista, o trabalho não os limitasse ao servil, submetidos e degradados, mas de certa forma os tornassem sujeitos conscientes dos seus direitos, dentre eles a ampliação da jornada escolar. (TEIXEIRA, 1959, p.81)

A partir dos anos de 1980, o tema da ampliação da jornada escolar, se estabeleceu no cenário educacional brasileiro (CAVALLIERE; COELHO, 2017, p. 03). As discussões sobre esse tema apontavam questões importantes sobre o currículo, sobre a organização e funcionamento das escolas. Posteriormente a ampliação da jornada escolar da escola pública foi prevista em lei (LDB nº 9394/96, Art. 34, recomendando o aumento progressivo para além das quatro horas). Com isso, a escola tende a assumir grande importância na vida social e no desenvolvimento intelectual da população oriunda das classes populares.

A partir dos anos 90, a ampliação da jornada escolar começou a fazer sentido a partir da concepção de educação integral, 'que passou a sintetizar a ideia dessa nova prática: uma escola que atuasse para além da instrução escolar, envolvendo-se radicalmente – e não apenas suplementarmente – com as esferas da cultura, da arte, da educação do corpo e dos valores da cidadania.' (CAVALLIERE; COELHO, 2017, p. 14).

O traçado histórico aqui apresentado busca a reflexão sobre a criação das escolas de Educação integral em tempo integral, em diferentes momentos, como por exemplo a criação da Escola Parque na Bahia e dos Centros Integrados de Educação Públicas (CIEPS), criados nos anos 80, pelo então governador do Rio: Leonel Brizola.

A escola-parque concebida por Anísio Teixeira também serviu de inspiração para um projeto ambicioso do governo do Rio de Janeiro, nas duas gestões de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1995).

Embora nos textos oficiais do Programa dos CIEPs apareçam incorporações de um discurso típico do materialismo histórico, como também do pensamento de Paulo Freire, a predominância, que se revela nos textos de Darcy Ribeiro, seu idealizador, e nas proposições concretas, segue de perto a tradição do pensamento de Anísio Teixeira. (Cavaliere, 2009). Foi principalmente através de Anísio Teixeira que a educação integral adquiriu a dimensão de alternativa generalizável, adequada ao mundo moderno, e não de mero treinamento intensivo, com vistas à adequação das populações "indisciplinadas" às novas exigências do sistema industrial urbano. No Brasil do século XXI, surgiram inúmeros programas educacionais de governos estaduais e municipais que incorporam o conceito de educação integral.

A (re) construção ou a adequação das Escolas Integrais, através de um plano de desenvolvimento econômico e social de prioridade máxima criada pelo governo do Estado do Rio na década de 80 surgirão os CIEPs – Centro Integrado de Educação Pública. Ele surgiu quando mais de 125 mil alunos evadiam da escola nas séries iniciais, o que representava mais de 50% do total de alunos, segundo afirma Cunha. Os CIEPs surgiram na perspectiva de: um atendimento escolar efetivo para os alunos do 1º grau, eliminar o terceiro turno das escolas públicas, criar um suporte direto e formador para professores de classe de alfabetização e da 5ª série (equivalente hoje ao 5º ano – último ano do fundamental I) e o intuito de dar uma jornada mínima de 5 horas. (NUNES, 2009, p.140).

E então, resistimos? O que ficou depois do projeto CIEP? Chegamos em um ponto: avançamos ou desistimos? Existe a (re) construção da Escola Integral, ou ela se transformou? Muito foi semeado com a proposta de uma Escola para todos. Uma escola onde a cultura, esporte e arte eram tão importantes como conteúdos escolares, digo: Leitura e interpretação, Cálculos matemáticos, Ciências da natureza e humanas, História e Geografia.

Em 1993, uma ONG ligada ao Banco Itaú Unibanco, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), que se identificava como uma organização da sociedade civil, lançou o Projeto Raízes e Asas, contando com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e do Banco Itaú. Tal projeto era composto pela divulgação de fascículos que sugeriam estratégias de gestão, avaliação, ensino-aprendizagem e trabalho docente. (COSTA, 2017, p 40). Em 1994. O lançamento do Guia de Ações Complementares à Escola para Crianças e Adolescentes, propunha, dentre outras coisas, a divulgação de projetos educativos desenvolvidos fora do espaço escolar, sob a coordenação de educadores sociais. Os educadores sociais seriam tradutores socioculturais daqueles que estão à margem da sociedade e estes, colaboram com a promoção da cidadania.

Atualmente o conceito de educação integral, está assegurado no campo educacional e em outras áreas da política social. A garantia de proteção integral das crianças e dos adolescentes de receber atenção em todas as suas necessidades, tanto nas áreas: sociais, pessoais, do desenvolver, do aprender, buscam a formação integral dos estudantes. Através da LDB Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394/96), do ECA Estatuto da Criança e do Adolescente e da própria Constituição Brasileira.

Nos anos 2000, a abertura das escolas para seus arredores traz a proposta para a construção de um espaço mais democrático, onde a ampliação da jornada escolar não trataria de um enclausuramento dos alunos nos espaços escolares. Além disso, surgiam as perspectivas de rompimento dos muros das escolas e abertura para o mundo e a cultura ao seu redor. No entanto essas ideias seguiam acompanhadas por organizações sociais e outros setores que tinham interesse de tirar algum proveito do fato da educação ter uma nova configuração em tempo integral. A crítica a esse modelo educacional aponta para o fato de que a escola em si não foi repensada nesse momento, pois utilizaria de equipamentos ou espaços externos onde aconteceriam atividades para manter o aluno mais tempo em seus espaços. Coelho e Cavaliere afirmam que:

“Essas atividades, sem modificar a espinha dorsal da escola, penetram-se numa espécie de competição com sua estrutura institucional, e podem criar a dicotomia ‘escola desinteressante e burocrática x atividades socioeducativas interessantes e inovadoras’.” (CAVALLIERE; COELHO, 2017, p. 14).

Nos últimos 20 anos algumas organizações não-governamentais (ONGs), começaram a se articular com a agenda educacional do país. Seria um provedor de serviço que daria suporte a escola para garantir outros espaços educacionais para a educação integral em tempo integral. Com isso, criou-se uma grande preocupação e críticas, pois o sistema educacional público estaria de certa forma subordinado terceiro setor, onde a iniciativa privada se apresentaria como um grande provedor de

serviços e a escola não passaria por mudanças para ofertar uma educação de qualidade. A melhoria no cenário educacional com a oferta do tempo integral viria, principalmente, dessas parcerias com o terceiro setor. (COSTA, 2017, p. 37).

Políticas recentes estimulam a ampliação da jornada escolar visando melhoria na qualidade de ensino, bem como a oferta de oportunidades diversas para nossos estudantes, ampliando o contato deles com diversos tipos de culturas e novas experiências. Com isso diversas ações, dentre elas decretos e programas específicos se correlacionam com políticas sociais que se utilizam de vários aparelhos privados associados ao empresariado, que acabam por influenciar as propostas governamentais sobre educação.

ASPECTOS LEGAIS DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

O direito a Educação previsto na Constituição de 1988, bem como o acesso a escola, segue garantindo a possibilidade de ascensão social para uma grande parcela da população brasileira. No caso da escola pública, onde concentra-se grande parte dos alunos oriundos das classes populares, a escola assume extrema importância, sendo assim considerada como espaço de construção de conhecimento. Pensando neste viés, seria importante que os estudantes permanecessem mais tempo na escola, fazendo assim com que ela cumprisse seu papel para a construção da democracia.

A Educação Integral então assume ser um tipo de educação para além da instrução escolar, envolvendo – se radicalmente com a formação dos estudantes de forma efetiva e não apenas complementar. Uma formação que abrange aspectos intelectuais, culturais, artísticos, dentre outros, abrindo a escola para suas redondezas, atrelada ao que trataremos nesta pesquisa de Educação Integral e(m) Tempo Integral.

A ampliação da jornada escolar da escola pública foi prevista em lei (LDB nº 9394/96, Art. 34, prevendo o aumento progressivo para além das quatro horas. Com isso, a escola tende a assumir grande importância na vida social e no desenvolvimento intelectual da população oriunda das classes populares. O traçado histórico aqui apresentado busca a reflexão sobre a criação das escolas de Educação integral em tempo integral, em diferentes momentos, como por exemplo a criação da Escola Parque na Bahia e dos Centros Integrados de Educação Públicas (CIEPS), criados nos anos 80, pelo então governador do Rio: Leonel Brizola.

Outros marcos legais, como por exemplo, a lei n. 10.172 de 2001 (BRASIL, 2001), que aprovou o Plano Nacional de educação (PNE), para o período de 2001 a 2010, prevê a ampliação progressiva da jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral. Com a lei a lei n. 11494 de 2007 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), começa a ser delineada “A educação em tempo integral como política de Estado, já que como lei, perdura independente das políticas de governo.” (MÓL, 2017, p. 69).

Em 2007, o Decreto n. 6094, de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, prevê as possibilidades de permanência dos estudantes sob responsabilidade da escola para além da

jornada escolar, enfatizando que não ser preciso restringir - se ao interior da escola. Com isso abriu-se a possibilidade para o uso de outros espaços educativos. De certo modo ocorreu uma redescoberta da Escola Integral, para além do espaço da escola, trazendo a possibilidade de atrelar ao cenário educacional a iniciativa privada e as ONGs. Surge o projeto Bairro-Escola, objeto de inúmeras críticas, que apesar de algumas contradições buscou consolidar uma Política Pública de Educação Integral a partir de 2009, através do programa Mais Educação.

Assim, criou-se uma nova modalidade de espaço-tempo para atender uma nova clientela, que buscou a escola de tempo integral, não apenas pelo seu forte cunho assistencialista, mais principalmente, pelo estilo mais humanista e democrático, que pensou em acompanhar as demandas na busca de uma sociedade mais igualitária e justa.

Em 2014, entra no cenário das Políticas Públicas Educacionais o Plano Nacional de Educação, que tenta garantir políticas de incentivo para todas as áreas da educação nacional.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação cumpre a função de articular os esforços nacionais em regime de colaboração, tendo como objetivo universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação. (PNE.mec.gov.br/ acesso em 07 dez. 2025)

No Plano Nacional da Educação a Meta 6 do PNE traça estratégias que ajudam a reafirmar a busca por uma escola em constante transformação e que está sempre em busca da formação integral do ser.

A trajetória histórica da Educação Integral em tempo integral nos revela os desafios que a ampliação da jornada escolar traz para a escola. O desejo de desenvolver esta pesquisa demonstra a nossa intenção ao recuperar, problematizar e tentar atualizar os fundamentos da educação integral, apontar os caminhos para uma educação que busque a formação humana. (CAVALIERE, 2002). Pensamos na construção coletiva de uma escola pública que possa hoje no Brasil trazer mais democracia e exercer papel importante na sociedade.

E assim inspirados pelos ideais de Anísio Teixeira, Leonel Brizola e Darcy Ribeiro, em 2007 o Governo Federal implantou o Plano de Desenvolvimento da Educação, o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a lei n. 11.494, de 2007 (BRASIL, 2007) que trouxe contribuições valiosas nos níveis da educação básica.

“Isso aconteceu diante da possibilidade de financiamento da educação básica em tempo integral, considerada como jornada escolar de no mínimo sete horas diárias, abarcando o tempo total de permanência de um mesmo aluno na escola ou em atividades escolares.” (BRASIL, 2007)

O FUNDEB definia a educação integral em tempo integral como uma política de Estado instituída para além de questões políticas de governo. Buscou garantir a ampliação do tempo e a melhoria da educação pública em nosso país.

Posteriormente o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos seguintes campos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Concebido como um programa indutor para Educação integral, o Programa Mais Educação criado pelo governo Federal, em colaboração com os Estados e Municípios trará para rede pública, traz uma nova visão e modo de fazer a Escola Integral para além dos paradigmas tradicionais. Com uma concepção madura de ampliação de carga horária e com o investimento do PDE, o programa sugere uma tomada território educativos, além dos muros da escola. Ele sugere uma ampliação de espaços e de novas oportunidades de conhecimento.

“Para além do espaço específico da sala de aula e dos espaços da escola, o Programa Mais Educação fomenta e financia atividades propostas, organizadas e coordenadas pela escola e que aconteçam em espaços significativos da vida do bairro e da cidade, estimulando a experiência cultural e civilizatória do cinema, do teatro, do museu, dos parques, das praças, entre outros, como parte de ação curricular da escola.” (MOLL, 2013). As experiências bem-sucedidas do Programa Mais Educação, darão gás para novas experiências no campo da Educação integral em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste texto resulta de um esforço de reflexão orientado teoricamente e metodologicamente pela trajetória e legislação educacional sobre educação integral em tempo integral.

Foi uma pesquisa que buscou fazer um traçado histórico e crítico sobre o tema proposto, apontando também alguns desafios e contradições. O tema sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil desde os anos de 1980, apresentou-se como um grande desafio educacional, principalmente que para além das práticas educativas, propunha-se as mudanças estruturais na escola desde sua organização até as discussões sobre tempo e espaço.

A educação ao longo dos anos passa por transformações significativas e com isso é importante aprender a lidar com as novas situações da escola antes inexistentes e, sobretudo, criando uma cultura escolar específica da escola em tempo integral. Esse tempo integral seria um tipo de jornada ampliada (COSTA; 2017, p. 38). Questões relacionadas ao currículo, também foram alvos de muitos questionamentos e debates.

A proposta da educação integral em tempo integral apontaria para a escola para além da instrução escolar, investindo na formação humana e não apenas se caracterizando suplementarmente nas áreas de arte, cultura e lazer.

Outra questão importante dentro dessa nova proposta educacional seria a abertura da escola para suas redondezas, pensando construir uma escola democrática, onde a relação tempo-espço fugisse do enclausuramento na escola. A educação integral em tempo integral prioriza os espaços da escola, mas a falta de estrutura para atender as demandas da rotina educacional diária traz a necessidade de buscar outras alternativas.

As discussões sobre o terceiro setor e sua interferência na ampliação da jornada escolar trazem alguns questionamentos no que diz respeito a intencionalidade inicial de que o estudante permanecesse mais tempo na escola. Não se pode negar o fato de que essa situação trouxe benefícios financeiros para o setor privado, neste caso as ONGs, que eram utilizadas como outros espaços educativos que colaborariam com a ampliação da jornada escolar, mas também é importante reconhecer que a educação integral em tempo integral trouxe inovações ao cenário educacional brasileiro, contribuindo com a formação humana dos estudantes e também com novas práticas educativas. A ampliação dos espaços educativos também traz as discussões sobre a aproximação do aluno e do professor com o mundo e a cultura ao redor da escola. É importante ainda pensar que a utilização de outros espaços educativos não deixa de lado a necessidade de a escola ser reestruturada e pensada para atender a formação integral dos estudantes.

Diante do exposto acima, após a realização dessa pesquisa é possível concluir que a trajetória da educação integral em tempo integral é marcada por lutas, contradições e desafios futuros para que se consolide a ideia de que o tempo integral não pode ser só de responsabilidade da escola, devendo ser compartilhado com outros programas e políticas educacionais. (COSTA, 2017, p. 45). Garantir aos estudantes mais tempo na escola é principalmente pensar sobre a tarefa da escola de cumprir o seu papel na construção da democracia. (CAVALIERE; COELHO, 2017, p.13). Com isso, também é possível pensar que os sistemas educativos diante das atuais e desiguais condições de ação que eles enfrentam, irão gradativamente implantar a educação integral em tempo integral. O desejo de muitos é que esse modelo educacional seja constituído como um instrumento estratégico para diminuir as desigualdades e investir na formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF acesso 08 dez 2025.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF acesso 08 dez 2025.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em Disponível: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm

BRASIL, lei nº 10.172. de 9 de janeiro de 2001 aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf

BRASIL, lei n. 11.494, de 2007. FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm

BRASIL, Portaria Normativa Interministerial Nº-17, de 24 de Abril de 2007. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/busca?ordering=newest&searchphrase=all&limit=20&areas\[0\]=tags&searchword=forma%C3%A7%C3%A3o%20integral](http://portal.mec.gov.br/busca?ordering=newest&searchphrase=all&limit=20&areas[0]=tags&searchword=forma%C3%A7%C3%A3o%20integral)

CAVALIERE, A. M. Educação integral como “política especial” na educação brasileira in COELHO, Ligia Martha C. da Costa. Educação integral: história, políticas e práticas. 1. ed. – Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: www.scielo.br

COSTA, R. A. Ampliação da jornada escolar e o terceiro setor: o CENPEC em ação in CAVALIERE, A. M. V. COELHO, L. M. C.C. (Organizadoras) Pesquisa sobre Educação Integral e Tempo Integral: História, Políticas e Práticas. In: Curitiba: CVR, 2017.

MAZZOTTI, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Cadernos de pesquisa, Nº. 77, 1991, págs. 53-61

MOLL, S. C. A construção da educação integral no Brasil: aportes do Programa Mais Educação in COELHO, Ligia Martha C. da Costa. Educação integral: história, políticas e práticas. 1. ed. – Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

MOLL, S. C. Aportes normativos da ampliação da jornada escolar no Brasil: e o Programa mais Educação com isso? In CAVALIERE, A. M. V. COELHO, L. M. C.C. (Organizadoras) Pesquisa sobre Educação Integral e Tempo Integral: História, Políticas e Práticas. In: Curitiba: CVR, 2017.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009. Disponível em file:///C:/Users/relua/Downloads/2225-2283-1-PB%20(1).pdf

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. Educ. rev. [online]. 2010, vol.26, n.2, pp.135-156. ISSN 0102-4698.

SANTOS, M. A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

SPERANDIO, A.; CASTRO, J. M. P. O Programa estadual mais tempo na escola: desafios da educação integral no Espírito Santo in COELHO, Ligia Martha C. da Costa. Educação integral: história, políticas e práticas. 1. ed. – Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 31, n.73, p. 78- 84, jan/mar de 1959.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO

CONSIDERATIONS ON TEACHER TRAINING AND EDUCATION



ANA LÚCIA DE SOUZA

Graduação em Matemática, pela Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Pires (1998); Especialista em Competências Socioemocionais para Docentes, pela FАCОНNЕСT (2024); Professora de Ensino Fundamental II – MATEMÁTICA na EMEF OLIVAL COSTA.

RESUMO

Neste artigo, buscou-se compreender como a educação superior é sempre desempenhada por um agente e este poderá, na maioria das vezes, ciente disso ou não, imprimir naqueles que educa suas ideologias, o que pode, em alguns casos, provocar situações de isolamento e intolerância, algo que, diante do papel de educar, de preparar o indivíduo para as escolhas da vida e resoluções de problemas de uma sociedade, não deveria acontecer. Assim, aquele que se propõe a educar precisa estar consciente de seu papel e de sua responsabilidade, seja essa educação no ambiente escolar ou não. Contudo, ressalta-se que aqueles que se envolvem com a educação escolar têm o grau de responsabilidade ainda maior nesse processo e devem sempre priorizar uma educação que vise ao desenvolvimento do indivíduo, no sentido de que esse seja capaz de analisar criticamente as variadas situações com as quais se deparar.

Palavras-chave: Educação; Formação docente; Trabalho docente.

ABSTRACT

This article sought to understand how higher education is always carried out by an agent who, in most cases, whether consciously or not, may impose their ideologies on those they educate, which can, in

some cases, lead to situations of isolation and intolerance, something that, given the role of educating and preparing individuals for life choices and problem solving in society, should not happen. Thus, those who set out to educate need to be aware of their role and responsibility, whether that education takes place in a school environment or not. However, it should be noted that those involved in school education have an even greater degree of responsibility in this process and should always prioritize an education that aims at the development of the individual, in the sense that they are able to critically analyze the various situations they encounter.

Keywords: Education; Teacher training; Teaching work.

INTRODUÇÃO

Inicia-se a discussão proposta no presente artigo com a reflexão de que é para uma proposição e discussão acerca da metodologia do ensino seja uma breve análise de uma possível resposta a uma questão bastante inquietante desde muito tempo: o que é educação?

É bem verdade que ainda se procuram incansavelmente respostas a essa indagação, por esse motivo, no parágrafo acima, menciona-se uma possível resposta a tal inquietação daqueles que se propõem a tal ação.

Algo fundamental nesse assunto é compreender que a educação acontece em todos os lugares e o professor não figura como o único responsável por isso. A educação pode ser encontrada em lugares variados, assim como também o ensino de todos os saberes.

Diante disso, é interessante dizer que os conhecimentos podem ser classificados em tipos específicos, conforme um conjunto de características.

Assim, é possível mencionar o conhecimento filosófico proveniente da filosofia.

Essa não é exatamente uma ciência, uma vez que não costuma delimitar com exatidão seu objeto de estudo, diferentemente do conhecimento científico. O conhecimento filosófico também pode apresentar uma certa carga de subjetividade, ao propor que o indivíduo desenvolva raciocínio lógico e reflexão crítica.

Ainda é possível destacar o conhecimento do senso comum, esse, como a própria classificação apresenta, pode ser considerado o mais prosaico.

Ao ingressar na escola, o sujeito já apresenta seus conhecimentos adquiridos por meio do convívio com seus familiares, suas experiências e contato com outras pessoas. Esse tipo de conhecimento é obtido por meio da vivência do sujeito, de seus erros e acertos.

Outro conhecimento a ser citado, e bastante comum, é o conhecimento apreendido por meio da fé, das crenças do sujeito, o que pode ser classificado como conhecimento religioso.

Por fim, salienta-se, então, o conhecimento científico, que se caracteriza pela presença de um objeto de estudo e de métodos para tal. Esse conhecimento é originário da necessidade de o ser humano

encontrar explicações lógicas para questões do dia a dia de forma sistematizada e comprovada por meio de experimentos e pesquisas.

O que se pode perceber é que cada um desses tipos de conhecimento atende a uma parcela da sociedade e isso ocorre em diferentes épocas. É inegável que a educação e o conhecimento, seja ele filosófico, do senso comum, religioso ou científico estejam, de certa maneira, relacionados entre si.

Também diante disso, não se pode deixar de relacionar o elo existente entre sociedade, conhecimento e educação. Esses são termos que se envolvem em um ciclo que explica a história dos sujeitos.

Existem incontáveis educações e cada uma delas atende à sociedade em que está submetida, uma vez que a educação visa responder às necessidades e anseios dessa mesma sociedade, assim, refletindo sua cultura, seus costumes e formas de pensar as coisas do mundo.

A partir da ideia de ciclo, que explica a história do sujeito, anteriormente citada, é bom dizer ainda que a sociedade também espera uma resposta dos indivíduos bem-educados, ou seja, preparados para enfrentar as questões do mundo.

Nesse momento, o papel da educação escolar é fundamental, pois é nesse ambiente que os saberes de senso comum devem ser analisados, discutidos, lapidados de maneira a se transformarem em conhecimentos científicos que possam agir em prol da sociedade, transformando-a de forma mais justa e que vise ao bem-estar dos indivíduos que a compõem.

UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O surgimento das escolas que possuíam a finalidade de formar professores tem relação direta com o liberalismo do mundo moderno. A Reforma e a Contra-Reforma foram movimentos que significaram os passos iniciais para o que viria a ser a escola pública.

Contudo, foi a partir da Revolução Francesa que foi possível dar forma à ideia de uma escola que tivesse o propósito de formar professores.

A preocupação em relação à seleção de professores adequados para as escolas primárias já existia antes mesmo da fundação de instituições de formação docente.

Após o surgimento de tais instituições, este cuidado continuou a existir, considerando que as escolas normais ainda ofereciam formação insuficiente. Sobre isso, podemos observar o que consta no Alvará 6/11/1772, o qual institui regulamentos referentes aos exames a serem aplicados aos professores em Portugal, bem como em seus domínios:

I. Ordeno: que os exames dos mestres que forem feitos em Lisboa; quando não assistir o presidente se façam na presença de um deputado, com dois examinadores nomeados pelo dito presidente, dando os seus votos por escrito que o mesmo deputado assistente entregará com a informação do

tribunal. Em Coimbra, Porto e Évora (onde só poderá haver exames) serão feitos na mesma conformidade por um comissário e dois examinadores, também nomeados pelo presidente da mesa; os quais remeterão a ela os seus pareceres, na sobredita forma; nas Capitanias do Ultramar se farão exames na mesma conformidade. Sempre de tudo será livre aos opositores virem examinar-se em Lisboa, quando declararem que assim lhes convém. II. Ordeno: que o sobredito provimento de mestres se mande afixar editais nos reinos e seus domínios para a convocação dos opositores aos magistérios. E que assim se fique praticando no futuro em todos os casos de cadeiras (MOACYR, 1936, p. 24).

Com a reforma constitucional de 12/8/1834, as Províncias empreenderam iniciativa para a instituição de escolas, oportunidade na qual no Brasil surgiram as primeiras escolas normais. Esta ação foi decorrente de um movimento que buscava a descentralização.

O propósito das primeiras escolas normais do Brasil foi a formação exclusiva do sexo masculino, demonstrando como a exclusão era um fator presente. Na escola primária, o currículo destinado às mulheres possuía elementos diferentes e era reduzido em relação ao do sexo masculino. Objetivava, em suma, a formação para o trabalho doméstico.

Ao final do período imperial ocorreu a abertura das escolas normais para as mulheres, contudo, já aí era possível identificar o lugar da mulher na educação como uma extensão do papel de mãe, de modo que seria encarregada da educação da primeira infância, como apontam Tanuri (1979) e Siqueira (1999).

O magistério apresentava-se, então, como uma possibilidade de articulação da função doméstica da mulher com o mundo do trabalho. Além disso, os homens não eram atraídos pelo magistério em escolas primárias, considerando a baixa remuneração, o que significava um problema de mão-de-obra, solucionado pela formação e contratação de professoras mulheres, conforme Tanuri (1979).

Schneider (1993) salienta a prática de várias províncias que consistia em encaminhar órfãs para o magistério para que pudessem iniciar sua vida profissional, buscando, assim, oferecer uma possibilidade à jovem que não fosse necessariamente o matrimônio ou até mesmo o serviço doméstico. Entretanto, esta prática também visava à exploração da mão-de-obra das órfãs em troca de salários irrisórios.

Segundo a autora, os currículos começaram a adotar um caráter mais complexo em 1880, por meio do Decreto 7.247, de 19/04/1879, quando ficou determinada a inserção das seguintes disciplinas: Álgebra e Geometria, Língua Francesa, Geografia e Cosmografia, Aritmética, Metrologia e Escrituração Mercantil, História Universal, Língua Nacional, História e Geografia do Brasil.

Também deveriam estar presentes questões sobre ciências, higiene, direito, economia política, filosofia, desenho, caligrafia, música vocal, ginástica, além de Economia Doméstica e trabalhos de agulha (especificamente para alunas) e prática manual de ofícios (destinado aos alunos). Neste decreto a duração do curso é determinada em séries de matérias condicionadas a exames, e não em anos.

O advento da República não modificou de forma expressiva a instrução pública. Houve, contudo, a continuidade das tendências nascidas no império, segundo Nagle (1977). A Educação na República

foi, por tanto, pouco desenvolvida. O movimento nacionalista, que se fortaleceu a partir da Primeira Guerra, impulsionou a instituição de escolas normais financiadas pelo Governo Federal.

Tanuri (1979) destaca que este avanço não foi muito significativo em todo o país porque cada Estado se organizou de uma maneira.

Alguns Estados de postura progressista, contudo, apresentaram grandes avanços quantitativos e qualitativos em relação à formação de professores. São Paulo, que havia se transformado no polo econômico do Brasil, manteve durante os 30 anos iniciais da República uma política de formação de professores que serviu de modelo para outros Estados.

Conforme Tanuri (1979), a ampliação do currículo da escola normal ocorreu a partir da reforma paulista (12/03/1890). Ideias de Pestalozzi já estavam presentes nestas escolas. A Lei 88 de 08/09/1892, bem como a alteração feita pela Lei 169 de 07/08/1893, exprimem anseios das elites paulistas para o ensino público.

Ficam instituídos o ensino primário de 8 anos (elementar e complementar), a constituição de “grupos escolares”, os quais uniu escolas afastadas e isoladas, com escolas que classificavam os alunos de acordo com seu nível de adiantamento, além da instituição de um curso superior, o qual funcionaria anexo à Escola Normal, que possuía a finalidade de formar aqueles que atuariam no magistério das escolas normais e dos ginásios.

A Escola Normal ainda havia a cadeira Pedagogia e Direção de Escolas como a única destinada à formação pedagógica docente, contudo, o currículo foi ampliado, dando destaque a disciplinas científicas. O curso passou a ter duração de quatro anos e exames para ingresso foram introduzidos, como elucidam Tanuri (1979) e Monarcha (1999).

O autor aponta que a Escola Normal Superior permaneceu na legislação brasileira até 1920, apesar de não ter sido colocada em prática da forma como foi idealizada. São Paulo permaneceu com um ensino de tipo único, embora a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) instituisse a existência de dois níveis de escolas de formação. Posteriormente, outros Estados chegaram à mesma realização a partir da Lei 5.692/72.

Ainda em 1920, existiam dez escolas normais públicas em São Paulo. Foram criados cursos complementares com duração de dois anos, que fariam um papel de intermediar o primário e o normal em 1917. A Reforma realizada por Afrânio Peixoto perpetrou uma cisão do curso normal em um ciclo preparatório e um ciclo profissional.

O curso complementar funcionava como um curso primário superior, junto ao secundário. Era uma ligação entre a escola primária e o curso normal.

Nagle (1974) cita que reformas ocorridas posteriormente modificaram a duração do curso normal para cinco anos, composto de um ciclo geral (3 anos) e um ciclo profissional (2 anos). A Escola Nova foi a base que trouxe para o currículo a psicologia e a didática, por meio de disciplinas como a sociologia, desenho e trabalhos manuais, história da educação e biologia e higiene.

A partir de 1930, estudos, conferências, publicações e debates possibilitaram a implantação de uma política de educação que resultou em uma Escola de Professores no Distrito Federal, como aponta Vidal (1995).

Dessa forma, o professor primário era formado em dois anos, e sua formação abrangia disciplinas como psicologia educacional, desenho e educação física, biologia educacional, música, recreação e jogos, história da educação, matérias de ensino (que diziam respeito propriamente à linguagem, leitura, cálculo, estudos sociais, literatura infantil e ciências naturais).

A Universidade do Distrito Federal incorporou a Escola de Professores em 1935. Surgia a Faculdade de Educação, a qual concedia a “licença magistral”. Em São Paulo, conforme Vidal (1995), o Código de Educação – Decreto 5.8884 de 21/04/1933 instituiu curso de formação para professores primários, curso de formação para professores secundários e cursos voltados à especialização de diretores e também inspetores, na Escola de Professores, a qual foi incorporada à Universidade de São Paulo em 1934.

Novas funções educativas foram surgindo ao longo do tempo, de modo que cursos de aperfeiçoamento também passaram a constituir a formação dos professores e demais profissionais envolvidos com a Educação.

Após 1964 a escola passou a ser pensada e operada sob a visão da modernização, buscando eficiência e produtividade na preparação para o trabalho. Assim, como aponta Silva (1991), está em voga a Teoria do Capital Humano.

A autora afirma que tal perspectiva demonstra que a finalidade tecnicista da educação originou a fragmentação do trabalho no âmbito pedagógico. Este é o momento do surgimento de funções como a Supervisão Escolar. Passaram a ser incorporadas tais especialidades ao currículo de Pedagogia com o Parecer 252/1969.

Na vigência da Lei 4.024/1961, o curso secundário e o normal foram unificados, foi organizada uma série posterior (a terceira) que abrangia diversas áreas e foi instituído o período da quarta série para as disciplinas de formação relacionadas diretamente à Educação (CAMPOS, 1987). O curso normal teve a procura diminuída em decorrência de tais mudanças.

A Lei 5.540/68 demonstra o impacto do regime militar sobre a organização do ensino superior, com a alteração realizada no currículo do curso de Pedagogia, de modo a dividi-lo em habilitações técnicas.

MUDANÇAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As Diretrizes e Bases estabelecidas pela Lei 5.692/71 fizeram com que a profissionalização antes realizada no ginásio deixasse de existir, instituindo a Habilitação Específica para o Magistério (HEM). A Lei traz em seu artigo 29:

[...] a formação de professores e especialistas para o ensino de 1o e 2o grau será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971).

As exigências para o exercício do Magistério colocadas pela Lei 5.692/71 incluíam:

a) no ensino de 1o grau, da 1a à 4a séries, habilitação específica de 2o grau, realizada no mínimo em três séries; b) no ensino de 1o grau, da 1a à 8a séries, habilitação específica de grau superior, representada por licenciatura de curta duração; c) em todo o ensino de 1o e 2o graus, habilitação específica de nível superior, correspondente à licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Após complementação de um ano realizada em instituições de ensino superior seria possível exercer o magistério até a 6ª série. Aqueles formados em licenciatura curta poderiam complementar os estudos e lecionar até a 2ª série do segundo grau, como consta no artigo 30.

Todavia, Gatti (1997, p. 10) esclarece que “pouco disto se concretizou e muito se burocratizou pelas normatizações subsequentes, quer em nível federal, quer em nível estadual”. O HEM deveria possuir um núcleo comum nacional em seu currículo (estudos sociais, comunicação e expressão, ciências), além de disciplinas de formação especial que abrangeriam psicologia, história, sociologia e filosofia da educação.

Deveriam estar presentes também disciplinas como didática e prática de ensino. Nota-se, portanto, a ausência de grandes alterações. Poderia ocorrer o fracionamento do curso, de modo que era possível, por exemplo, obter habilitação específica para o exercício do magistério em escolas maternais e jardins-de-infância, ou mesmo para o magistério somente na 1ª e nas 2ª séries, em 3ª e 4ª séries e em 5ª e 6ª séries.

A perspectiva tecnicista se manifestava por meio desta fragmentação. A carga horária das disciplinas pedagógicas foi reduzida, causando um esvaziamento de conteúdos e comprometendo a formação do professor, ocasionando, inclusive, a diminuição da procura e o fechamento de diversos cursos (MELLO et al., 1983).

Em 1982 foi elaborado o projeto que daria vida aos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), o qual possuía a finalidade de transformar as escolas normais no sentido de adequá-las à formação de profissionais considerando o âmbito técnico e também político. Assim, o CEFAM possuía uma característica de formação inicial, mas também de formação continuada, voltado a professores de educação pré-escolas e também para as séries iniciais, como destaca Cavalcante (1994).

Em 1996, a Lei 9.394 definiu diretrizes e bases sob as quais os cursos de nível superior seriam regidos, formando-se um modelo único de formação superior na área da Educação.

O TRABALHO DOCENTE E A SOCIEDADE

Para que a Educação cumpra seu papel de formadora de sujeitos críticos e conscientes, bem como de viabilizadora e potencializadora do desenvolvimento dos indivíduos de uma sociedade, é imprescindível que o trabalho docente seja considerado de forma central neste contexto com reflexões sobre sua finalidade, importância e valorização com vistas ao sucesso do processo educacional como um todo.

No que se refere à relação existente entre a formação destes profissionais e sua prática, é possível notar que esta articulação ainda é um ponto no qual se encontram dificuldades. Assim, os professores terminam por desempenhar uma atuação deficiente, como esclarece Rau (2012):

estudos revelam que, desde há muito, ocorrem problemas na formação desses professores, no sentido de identificar a relação dialética existente entre os aspectos acadêmicos que possibilitam uma relação de interação entre a prática que cada professor irá desenvolver baseando-se na realidade educacional em que for atuar e a teoria, que se funda na concepção de educação, de criança e de sociedade da própria instituição educacional (RAU, 2012, p. 26).

Este é um ponto que necessita de atenção e cuidado, uma vez que, ao chegar ao espaço da sala de aula, o professor precisa portar os conhecimentos teóricos necessários para a reflexão e a compreensão sobre o trabalho docente, contudo, para que os resultados deste processo, (que serão refletidos diretamente no trabalho com os alunos), é indispensável que este profissional esteja apto a realizar a devida articulação entre estes saberes com a realidade encontrada no ambiente educacional, bem como com a realidade na qual cada aluno, como sujeito sócio-histórico, está inserido.

Somente a partir da compreensão deste cenário de forma abrangente e profunda, o educador poderá exercer seu papel com eficiência, de forma significativa e plena na vida de seus educandos. O comprometimento de todos é imprescindível para que o coletivo produza, verdadeiramente, uma unidade.

Ao praticar sua docência, o educador, sujeito formador, não pode ver seu educando como um objeto para o qual ele transfere todo o seu conhecimento, de modo que o seu aluno, embora não tenha os mesmos conhecimentos que seu professor, possa também proporcionar trocas de experiências e aprendizagens.

O aluno não é um objeto que precisa ser moldado, assim como educando e educador não são objetos um do outro. O fato é que quando o educador ensina, ele está exercitando a sua prática e, por consequência, o outro responde o que lhe foi ensinado. Conforme Freire (1996), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.23).

De acordo com Freire (1996), “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (p. 23). O aluno precisa do educador assim como o educador precisa de seu aluno para que juntos busquem não somente uma forma de ensino e aprendizagem, mas sim várias delas para a formação de ambos. O ser humano é um ser social em processo de construção. Somos “sedentos” por saberes e esses quando despertados criticamente, levam o sujeito a uma “curiosidade epistemológica”.

O autor explica: “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica” (p. 25).

A arrogância do educador ao exercer seu poder e impor seu pensamento de forma arbitrária é um problema que ameaça a construção da autonomia do educando.

Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. Não é possível pensar que pensa certo mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se ‘sabe com quem está falando’ (FREIRE, 1996, p. 35).

Jolibert (1994) frisa que a relação entre ensino e aprendizado merece reflexão, pois a pedagogia que vem sendo praticada visa mais o “ensinar” do que o “aprender”, ou seja, o foco está no professor, em vez de centrar-se na criança e em seu desenvolvimento individual e particular.

Na maior parte do tempo, a pedagogia tradicional, e até a pedagogia dita renovada, envolve o ensino: a atividade essencial é realizada pelo professor, e às crianças só cabe ‘entender’, ‘responder’, ou ‘executar’ as tarefas imaginadas por ele. Nenhuma exigência ligada a uma situação real: estamos no campo do fazer-de-conta, ou em atividades nas quais aprender é a meta e não o meio (JOLIBERT, 1994, p. 13).

Para Aguiar (2004), o professor deve pensar as atividades partindo do concreto para o abstrato e sempre buscar relacioná-las com as situações cotidianas da vida dos alunos, para que o aprendizado ganhe maior significado e para que a compreensão seja beneficiada.

É necessário que exista respeito pela individualidade dos alunos e também pela sua liberdade de expressão emocional e cognitiva.

É preciso buscar as informações necessárias para auxiliar o aluno, em âmbito escolar, a desenvolver sua ética, como também sua consciência política, não somente em sala de aula, mas que possam fazer uso destas ferramentas na sua vida social, profissional, resolvendo conflitos diários, cumprindo seus deveres e lutando pelos seus direitos, respeitando e sendo respeitado, sendo um cidadão livre, e sabendo viver em sociedade. E é por tudo isso que o papel do professor é imprescindível na função de mediador nesse processo de construção do sujeito.

Saud (2009), baseada na teoria de Wallon, afirma que são diversos os fatores que contribuem para o ensino e aprendizagem, dentre eles está o envolvimento entre os alunos e professores e nesse envolvimento estão o respeito mútuo mantido uns pelos outros, a confiança, a segurança, o carinho, a admiração e a tranquilidade, enfim, um ambiente prazeroso capaz de propiciar o desenvolvimento da criança em todos os aspectos.

Vygotsky (2007) afirma que é através da interação com outros membros da cultura que o homem interioriza as formas sócio historicamente estruturadas do desenvolvimento psicológico.

A imitação é ferramenta determinante no processo de desenvolvimento. No ambiente escolar, a criança entra em contato com diversos novos códigos, com representações e com organizações que precisa compreender e assimilar.

Aguiar (2004) elucida que alguns professores executam intervenções de forma equivocada, de modo que criatividade e a liberdade do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno são podadas e restritas.

Também é sempre indispensável ter em mente que respeitar os educandos é um ponto crucial na relação que se dá no âmbito educacional, de modo que cada ação e cada proposta pedagógica sejam cuidadosamente pensadas e planejadas a partir da ideia de que o aluno é sujeito de seu aprendizado e deve ser considerado em sua totalidade.

Dessa forma, o professor possui o importante papel de articular conhecimentos em prol da viabilização de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, mediando e potencializando a aquisição de conhecimento, a construção de identidade e de socialização.

Somente por meio do reconhecimento do trabalho do professor, por parte da sociedade e do Estado, em toda a complexidade aqui exposta, é que pode-se alcançar condições de investimento nestes profissionais no sentido de garantir formação continuada, a valorização e o respeito de seu importante lugar na sociedade e a dignificação da carreira através de justa remuneração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao praticar sua docência, o educador, sujeito formador, não pode ver seu educando como um objeto para o qual ele transfere todo o seu conhecimento, de modo que o seu aluno, embora não tenha os mesmos conhecimentos que seu professor, possa também proporcionar trocas de experiências e aprendizagens.

O aluno não é um objeto que precisa ser moldado, assim como educando e educador não são objetos um do outro. O fato é que quando o educador ensina, ele está exercitando a sua prática e, por consequência, o outro responde o que lhe foi ensinado.

O professor possui uma formação ampla e, para que seja consistente, necessita que a teoria e a prática sejam relacionadas de modo a consolidar saberes e promover noções reais sobre a Educação. Assim, o estágio deve ser compreendido pelo estagiário como uma oportunidade de colocar em prática os conteúdos do universo acadêmico.

A partir das considerações apresentadas pelos autores consultados, foi possível concluir que a Educação deve ser compreendida em sua totalidade, considerando todas as particularidades dos processos e indivíduos envolvidos.

Para que a aprendizagem aconteça é necessário que múltiplos olhares de acompanhamento possam estar cuidando do ser que aprende e do ser que ensina. Nesses múltiplos olhares, o olhar do professor é fundamental e merece uma atenção precisa, pois no processo de ensino e aprendizagem ele deve atingir positivamente a vida do aluno, mas sabemos que para que isso aconteça é necessário que a saúde do professor não esteja comprometida.

Somos sujeitos constituídos por nossa história, cultura e sociedade. Interagimos e somos influenciados o tempo todo pelo meio no qual estamos inseridos e, da mesma forma, o influenciaremos.

Agimos sobre ele, transformando-o e transformando a nós mesmos, em um contínuo processo de construção que não se limita e não se esgota.

É notório que uma gestão democrática e participativa afeta positivamente o desenvolvimento do trabalho no âmbito escolar e contribui significativamente para o alcance dos objetivos traçados pela equipe escolar.

Faz-se imprescindível que o olhar da equipe gestora, em especial do coordenador pedagógico, seja voltado para o tema da gestão democrática, para que possa cumprir seu papel de viabilizadora da efetivação da educação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Renata. **O Lúdico na educação infantil**. São Paulo: Editora Intersubjetiva, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 5.692/71**. Agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 12 set. 2025.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 9.394/96**. Dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2025.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Arlêta Nóbrega Z.M. **A Escola Normal paulista: acertos e desacertos**. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da USP, 1987.

CAVALCANTE, Margarida J. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MELLO, Guiomar Namó de; MAIA, E. Marisa; BRITTO, Vera Maria Vedovelo. As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 1983, no 45, p. 71-78, maio.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império**: subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853). São Paulo: Editora Nacional, 1936.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (org.), **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, 1977, p. 251-291.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. 2. ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibpex, 2012.

SAUD, Cláudia Maria Labinas Roncon. Com a palavra, as crianças: os sentimentos de alunos e alunas da 1ª série do Ensino Fundamental. In: Almeida, Laurinda Ramalho de; Mahoney, Abigail Alvarenga (Orgs.). **Afetividade e aprendizagem**: Contribuições de Henri Wallon. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

SILVA, Rose Neubauer *et al.*. **Formação de professores no Brasil**: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

SIQUEIRA, Elizabeth M. **Luzes e sombras**: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1879-1889). Tese de Doutorado em História da Educação. Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, 1999.

TANURI, Leonor M. **O ensino normal no estado de São Paulo**: 1890-1930. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

VIDAL, Diana G. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995.

O GRAFISMO NDEBELE E O PROTAGONISMO FEMININO: EXPRESSÕES ARTÍSTICAS COMO RESISTÊNCIA CULTURAL NA ÁFRICA DO SUL



NDEBELE GRAPHIC ART AND FEMALE PROTAGONISM: ARTISTIC EXPRESSIONS AS CULTURAL RESISTANCE IN SOUTH AFRICA

ANDRÉA DAS DORES LEOCADIO MUCHERONI

Graduação em Comunicação Social, pela (2000), graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Universidade Unijales (2016); Especialista Artes Visuais pela Faculdade Campos Salles (2022), Especialista em Relações étnico Raciais pela Faculdade Campos Salles (2023); Docente de Educação Infantil na prefeitura do Município de São Paulo e docente na disciplina de Artes para Fundamental e Médio no Governo do Estado de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o grafismo africano criado por mulheres, do povo Ndebele tradicional da África do Sul, mostrando como essa prática é uma importante forma de expressão artística. O texto também destaca que essa produção gráfica ajuda na afirmação da identidade dessas mulheres e atua como uma forma de resistência diante das influências culturais que podem colocar em risco suas tradições e seus conhecimentos. É uma análise que busca valorizar e entender a profundidade do significado por trás dessa arte. A ideia é mostrar não apenas a beleza dessa arte, mas também seus significados sociais e políticos, sendo assim, nos ajuda a entender melhor o grafismo africano e a importância do papel das mulheres nesse contexto. A análise será feita de forma interdisciplinar, considerando diferentes perspectivas da arte e da cultura africana. No decorrer desse artigo, podemos perceber a importância que as mulheres desempenham na criação e produção artística.

Palavras-chave: Grafismo Ndebele; Protagonismo Feminino; Arte Africana; Resistência Cultural; Identidade.

ABSTRACT

This article aims to analyze the African graphic art created by women of the traditional Ndebele people of South Africa, showing how this practice is an important form of artistic expression. The text also highlights

that this graphic production helps in affirming the identity of these women and acts as a form of resistance against cultural influences that may jeopardize their traditions and knowledge. It is an analysis that seeks to value and understand the depth of meaning behind this art. The idea is to show not only the beauty of this art, but also its social and political meanings, thus helping us to better understand African graphic art and the importance of the role of women in this context. The analysis will be done in an interdisciplinary way, considering different perspectives of African art and culture. Throughout this article, we can perceive the importance that women play in artistic creation and production.

Keywords: Ndebele Graphic Art; Female Protagonism; African Art; Cultural Resistance; Identity.

INTRODUÇÃO

O grafismo africano, que pode ser considerado uma forma de expressão artística com raízes muito antigas, continua a preservar uma conexão significativa e profunda com as tradições culturais, além de aspectos espirituais de uma variedade de etnias que habitam o continente africano. Essa manifestação artística não só reflete a herança cultural das comunidades, mas também serve como um elo entre a história e as crenças que moldam a identidade desses povos. Por meio de suas figuras geométricas elaboradas e dos símbolos e das cores que compõem essa arte, também desempenha o papel de representar uma identidade cultural, funcionando como um meio de comunicação. Essa arte permite compartilhar conhecimentos, afirmar crenças, contar histórias e expressar modos de viver.

Segundo Kabengele Munanga (2009 p.42),

Os símbolos gráficos presentes em várias sociedades africanas não são simples ornamentos; eles expressam modos de vida, valores, ensinamentos e a própria visão de mundo dos povos que os produzem.

Nesse contexto, essa arte vai muito além de apenas embelezar ou cumprir uma função estética. Cada traço carrega significados que ultrapassam o simples ornamento e revelam como esses desenhos são importantes e profundamente enraizados na cultura e tradição deste povo. Em várias culturas africanas, essa expressão visual é fortemente ligada à atuação das mulheres, que são as principais responsáveis pela criação, preservação e transmissão desses códigos visuais ao longo do tempo.

O grafismo Ndebele, famoso por seus desenhos geométricos coloridos que adornam as casas das aldeias, é uma das expressões artísticas mais notáveis da África do Sul. O grafismo dessa cultura possui significados profundos que se relacionam com a identidade, a história e a resistência do povo Ndebele.

Uma característica importante nessas pinturas é a função das mulheres, que são as principais responsáveis pela criação e manutenção dessa tradição, segundo Courtney-Clarke (2002 “As cores vibrantes e os padrões são uma forma de comunicação”

Portanto, este artigo fala sobre como o protagonismo feminino se manifesta na criação desse grafismo e de que maneira essa prática virou uma forma de resistência cultural às imposições políticas,

sociais e coloniais. Valorizar essas expressões é uma maneira de mostrar que a arte Ndebele ainda vive graças ao esforço das mulheres, que, ao pintar, reafirmam a presença e a identidade do seu povo.

Esse protagonismo feminino na criação do grafismo não apenas destaca as mulheres como artistas, mas também como preservadoras de saberes tradicionais, facilitadoras culturais e ativas na resistência contra a colonização e o apagamento cultural. Essas mulheres utilizam a arte para afirmar suas identidades e preservar a memória coletiva de seus povos.

CONTEXTO HISTÓRICO E CULTURAL DO POVO NDEBELE

O povo Ndebele, que faz parte do grupo Nguni, é predominante principalmente na África do Sul e em algumas áreas do Zimbábue. Sua cultura é rica em símbolos, tradições e narrativas, que se manifestam no cotidiano, nas festividades e nas artes. Esse povo sofreu, ao longo de sua história, processos profundos de dominação e exclusão, especialmente durante o colonialismo e o apartheid. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas, os Ndebele conseguiram preservar aspectos fundamentais de sua identidade, mantendo suas tradições vivas, o que reforça o pertencimento e a continuidade cultural. Segundo Gomes (2005), “A valorização da cultura africana passa pelo reconhecimento das manifestações artísticas como formas legítimas de conhecimento e resistência”, nesse contexto, entre as várias tradições que podem ser encontradas, o grafismo se destaca e ocupa uma posição de relevância e importância

É interessante notar como essa forma de expressão artística se insere de maneira significativa nas práticas culturais, refletindo a identidade e a criatividade de um povo. Ele não se faz presente apenas como um mero adereço ou elemento decorativo, mas sim como uma manifestação artística que possui um profundo significado. Essa expressão, que se destaca por sua relevância, serve para reafirmar a identidade e a luta contínua do povo. Por meio dessa forma de expressão, é possível perceber a resistência cultural e social, evidenciando a importância da preservação das raízes e das tradições de uma comunidade.

A arte que embelezam tanto residências quanto objetos desempenham um papel fundamental como documentos visuais que refletem os princípios, as convicções e as histórias que permeiam a cultura de um determinado coletivo. Dessa forma, essas peças artísticas também exercem a função de uma linguagem simbólica com características próprias, possibilitando uma comunicação única entre os membros desse grupo.

Ao longo da história, essas manifestações ajudaram a fortalecer a identidade Ndebele em momentos de maior fragilidade social e política. Em períodos em que a autonomia das mulheres Ndebele estava ameaçada, a intensificação da produção desses grafismos tornou-se uma forma de comunicação visual que expressava união, solidariedade e fortalecimento coletivo. Esse gesto representava, ao mesmo tempo, a necessidade de proteger a coesão interna do grupo e a determinação de manter viva a cultura.

Portanto, o grafismo Ndebele transcende os limites da simples arte, estabelecendo-se como um testemunho vibrante e autêntico da resistência cultural desse povo, além de refletir a notável força e resiliência que eles demonstram em face das diversas adversidades que enfrentam.

O GRAFISMO NDEBELE: CARACTERÍSTICAS E SIGNIFICADOS

Desde o início de sua formação, o povo Ndebele por diversas vezes enfrentaram muitas tentativas de perder suas terras e foram pressionados, abandonar suas tradições e apagar sua cultura; apesar das dificuldades, pintar casas se tornou uma forma forte e pacífica de manifestar a criatividade, fortalecendo as tradições desse povo.

A arte Ndebele é uma forma de comunicação importante. Os seus desenhos têm formas claras, como triângulos, quadrados, linhas e retângulos. Essas formas estão organizadas de um jeito que cria equilíbrio e um ritmo visual que se movimenta. As cores, como azul, vermelho, amarelo, verde, branco e preto, não são escolhidas só porque são bonitas. Cada cor tem significados, sentimentos e símbolos que estão muito ligados à cultura das pessoas. De acordo com Courtney-Clarke (2002) “Os vibrantes padrões geométricos encontrados na arte Ndebele não são apenas decorativos, mas também transmite mensagens sociais e identidade cultural”, as obras não são só sobre beleza, elas contam histórias, transmitem mensagens e têm a força de uma identidade, essa identidade, mesmo com todas as dificuldades, continua viva.

As mulheres Ndebele encontraram nos padrões e nas cores uma maneira de expressar sua identidade. Com o passar do tempo, começaram a criar desenhos mais elaborados e detalhados. Além de deixar as casas atraentes, os desenhos Ndebele servem como um jeito de se comunicar sem falar dentro da comunidade. As diferentes formas e cores passam mensagens importantes para as famílias. Elas mostram coisas do dia a dia e momentos especiais da vida.

Em muitos casos, essas pinturas também representam a autonomia e a força das mulheres, que são as principais responsáveis por manter viva essa tradição. Esses desenhos podem retratar rituais significativos, como casamentos e celebrações de iniciação, e podem simbolizar proteção, solidariedade e a força coletiva. Por meio de seus traços, elas compartilham histórias, sentimentos e valores que ultrapassam a própria ornamentação, transformando cada parede em um testemunho cultural.

A arte Ndebele combina funcionalidade, simbolismo e estética juntos. As imagens, que começaram a ser pintadas nas fachadas das casas, não só embelezavam os lugares, mas também serviam como um registro da memória cultural e uma estratégia de resistência e afirmação da identidade. Segundo Thompson (2009), a arte africana não é apenas um deleite para os olhos; ela opera dentro de um sistema simbólico próprio, onde cores, formas e materiais possuem significados espirituais e sociais que vão além do que se pode ver.

Atualmente, essa arte é amplamente reconhecida e celebrada, servindo de fonte de inspiração para designers, arquitetos e artistas em todo o mundo. Apesar de ter uma visão global, suas origens continuam profundamente entrelaçadas com as tradições do povo Ndebele, enfatizando que cada traço, cor e padrão é o resultado de séculos de história, resistência e criatividade coletiva.

O grafismo, assim, transcendeu a mera arte: tornou-se uma linguagem visual de resistência, um símbolo de autonomia e um meio de preservar a memória coletiva. Cada estampa, cada cor, traços carregavam significados que fortaleciam os laços da comunidade e mostravam o poder e pertencimento, mesmo diante da opressão. Entre as comunidades que mais mantêm viva a tradição do grafismo Ndebele, estão os povos de Mpumalanga e Limpopo, na África do Sul, onde, a prática artística vai além da estética; é um elemento vital da vida social e cultural, transmitido de mãe para filha, frequentemente entre as mulheres.

Atualmente, essa arte continua sendo um poderoso símbolo de força, adaptação e orgulho cultural. O grafismo Ndebele não apenas embeleza os espaços, mas também mantém viva a história de um povo que, por meio da criatividade e da coragem, conseguiu preservar sua identidade frente às adversidades.

Portanto, confirmando a importância fundamental que essa forma de expressão artística possui tanto na conservação da cultura quanto na afirmação de sua independência e identidade.

O PROTAGONISMO FEMININO NA ARTE NDEBELE

No mundo da arte Ndebele, as mulheres têm um papel muito importante, essas mulheres preservam essa tradição., elas ensinam suas filhas a fazerem as tintas, a pintar as paredes e a entender o que cada forma geométrica significa. As meninas começam a aprender com suas mães, avós e tias desde cedo. Elas observam, imitam e vão formando suas próprias maneiras de mostrar a cultura da família.

Nesse papel, elas têm uma função importante de influenciar a união dos membros do grupo e afetam como a comunicação acontece entre eles. Do ponto de vista político, a arte desse povo serve como uma forma de resistência contra as muitas tentativas de acabar com a cultura que aconteceram ao longo dos anos. Assim, essas pinturas não são apenas formas de arte, mas sim uma forte afirmação de liberdade e uma mostra de cultura que permanece. De acordo com Courtney-Clarke (2002) “As mulheres Ndebele usam cores brilhantes e desenhos simétricos para expressar individualidade e pertencimento comunitário, elas fazem isso com cada desenho e cor. Assim, busca valorizar e reconhecer a identidade cultural.

Do ponto de vista pedagógico, essas mulheres atuam como educadoras, compartilhando ensinamentos com outras mulheres e crianças, além de garantir que o saber acumulado ao longo do tempo seja transmitido por várias gerações. Essa ação é essencial para que a prática artística, que possui um valor imenso e significativo na cultura, possa ser preservada e mantida. Com isso, elas asseguram que essa forma de arte tão rica e significativa seja valorizada e praticada também no futuro. Segundo Gomes (2005) “As cores e formas presentes nas pinturas africanas revelam uma profunda conexão com a ancestralidade e a espiritualidade” esse movimento de arte tem a importância de manter as vozes e tradições vivas

Ao olhar para a arte Ndebele pensando em gênero, nota-se que as mulheres têm um papel importante na formação da identidade do grupo. A arte é uma forma de comunicação que mostra a que pertencemos, nossas raízes, nossa fé e a força que temos juntos.

As pinturas acontecem muitas vezes depois de eventos importantes, como casamentos e celebrações. Nesses momentos, as mulheres enfeitam as casas para mostrar felicidade, união e pertencimento. Essa atividade não é só sobre beleza. Ela é um esforço conjunto e constante para manter a memória cultural. Isso mostra como a participação das mulheres é importante para a vida e para a continuidade da identidade Ndebele.

Entre muitos artistas, uma se destaca como a mais famosa e respeitada em todo o mundo. A artista que tem muito talento se chama Esther Mahlangu. Ela ganhou muito reconhecimento ao mostrar o grafismo Ndebele para as pessoas. Este trabalho teve como objetivo levar os costumes e tradições para a arte. Isso ajudou a criar uma conexão verdadeira com a arte moderna. Além disso, ela também teve uma nova forma de se conectar com o design, que é famoso em muitos países.

ESTHER MAHLANGU: GUARDIÃ E EMBAIXADORA DO GRAFISMO NDEBELE

Esther Mahlangu nasceu no dia 11 do mês de novembro do ano de 1935, na região conhecida como província de Mpumalanga, localizada na África do Sul, e é reconhecida como uma das grandes artistas sul-africanas. Seu trabalho e suas contribuições para a arte são reconhecidos e celebrados internacionalmente. Desde sua infância, ela teve a oportunidade de aprender com sua mãe e com outras mulheres da sua comunidade as diversas técnicas envolvidas na pintura tradicional.

Além disso, adquiriu conhecimentos sobre a preparação cuidadosa dos pigmentos utilizados nessas pinturas, bem como sobre os significados simbólicos que estão por trás dos variados padrões geométricos que são frequentemente empregados nesse tipo de arte. Durante sua trajetória de vida, Mahlangu se destacou não apenas por manter vivas essas tradições culturais. Ele também apresentou e divulgou essas expressões artísticas para o resto do mundo, o que o transformou em um verdadeiro ícone e símbolo da rica cultura do seu povo, os Ndebeles.

Suas produções artísticas são notavelmente marcadas pela presença de uma paleta de cores intensas e vibrantes, incluindo tons como o vermelho, o azul, o amarelo, o verde, o branco e o preto, que se combinam de formas impactantes. Além disso, as obras são compostas por formas geométricas que possuem contornos precisos e são organizadas de maneira simétrica e harmoniosa, criando uma sensação visual equilibrada e agradável aos olhos.

Essas obras de arte foram inicialmente utilizadas na decoração de residências e na personalização de itens do dia a dia. Possuem um profundo simbolismo que transmite mensagens de resistência cultural, de fortalecimento da identidade pertencente a uma comunidade, além de promoverem a coesão social entre seus integrantes. Mahlangu, uma artista de grande destaque, conseguiu aumentar a visibilidade dessa forma de arte ao incorporá-la a uma série de projetos de alcance

internacional. Isso inclui tanto colaborações com marcas de design conhecidas quanto a participação em exposições que ocorrem em galerias reconhecidas por sua relevância no cenário artístico mundial, sendo assim, ela contribuiu para uma apreciação e reconhecimento da arte que representa.

Com seu destaque internacional, Esther Mahlangu se torna uma representação simbólica de todas as mulheres da etnia Ndebele. Sua arte tradicional não é apenas uma forma de expressão, mas também carrega consigo elementos que remetem à memória cultural, à ancestralidade e à resistência dessas comunidades. A obra dessas mulheres transcende o simples fazer artístico, revelando uma conexão profunda com suas raízes e uma luta constante para preservar sua identidade cultural. Seu trabalho evidencia de maneira clara como uma prática tradicional que pertence a uma comunidade específica poderá, de fato, adquirir destaque e se tornar uma referência em nível internacional, tudo isso sem que perca suas características e seu significado cultural que a tornam única e especial. Segundo reportagem da BBC Brasil, a obra de Esther Mahlangu combina tradição Ndebele, identidade feminina e inovação estética no cenário global da arte contemporânea.

A trajetória de vida e trabalho de Esther Mahlangu destaca de maneira significativa o papel essencial que o protagonismo feminino desempenha na manutenção e valorização da cultura Ndebele. Essa realidade nos revela que a arte, para além de sua função estética, representa uma poderosa ferramenta de resistência, de comunicação e de afirmação da identidade cultural. Assim, podemos perceber como a produção artística pode ressoar em questões sociais e identitárias, evidenciando a força e a voz das mulheres dentro desse contexto cultural tão rico e vibrante. Ela continua a servir como uma fonte de inspiração para novas gerações de artistas e designers, e ressalta a importância de que a riqueza cultural de um determinado povo possui a capacidade de ultrapassar fronteiras e conquistar espaço no mundo.

Segundo THOMPSON (1983 p. 67),

Os grafismos das sociedades africanas são mais do que meros adornos ou padrões decorativos. Eles representam códigos espirituais e visuais profundos, capazes de comunicar os significados sagrados e simbólicos da cultura em que foram criados

Sendo assim, mantém vivas as suas raízes e histórias que fazem parte de sua identidade. Apesar do reconhecimento conquistado por Esther, é importante ressaltar que sua jornada pessoal de vida simboliza, de maneira mais ampla, o protagonismo de todas as mulheres pertencentes ao grupo Ndebele. Essas mulheres, de forma incansável e diária, se dedicam a preservar, renovar e celebrar as tradições artísticas que caracterizam suas comunidades, mantendo viva a rica herança cultural.

O caso de Esther Mahlangu ilustra de maneira clara e impactante como a arte gráfica do povo Ndebele é capaz de ultrapassar limites geográficos e culturais. Ele revela para a sociedade global a imensa riqueza, a notável resistência e a singular beleza de uma forma de expressão que se originou da história e da identidade de uma comunidade. Essa conexão entre arte e identidade cultural é essencial para reconhecer a profundidade das tradições que moldam a experiência de um povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grafismo Ndebele se caracteriza por ser mais do que apenas uma coleção de padrões geométricos e uma paleta de cores vibrantes e impactantes; ele representa um verdadeiro testemunho da rica história, da resistência e da indomável força de um povo que, ao longo do tempo, utilizou a arte como uma ferramenta poderosa para preservar e transmitir suas tradições culturais. Essa expressão artística, portanto, se revela como uma maneira significativa de manter viva a identidade e a herança desse povo. Cada linha, cada forma geométrica e todas as combinações de cores presentes nas obras artísticas e artesanais possuem significados que vão muito além da aparência visual, carregando em si significados profundos e significativos. Esses elementos expressam valores intrínsecos, crenças enraizadas, a rica ancestralidade dos indivíduos que compõem a cultura, além de representar a memória coletiva que permeia toda a comunidade. Desse modo, é possível perceber como a arte se transforma em um veículo de comunicação que reflete a identidade e as experiências compartilhadas de um povo.

A presença e a liderança das mulheres têm um papel fundamental e significativo nesse processo, sendo uma peça-chave para a sua evolução e desenvolvimento. As mulheres desempenham um papel fundamental na preservação dessa tradição, assegurando que ela não se perca ao longo do tempo, ao transmitirem os saberes acumulados de uma geração para outra. Elas se dedicam a preparar os pigmentos utilizados na prática artística, além de ensinarem os diferentes padrões característicos dessa arte. Dessa forma, elas garantem que essa forma de expressão continue a ser um forte símbolo de identidade, resistência e união entre os membros da comunidade.

Assim, o trabalho desenvolvido nesse contexto artístico não é apenas uma expressão estética, mas também um meio de preservação e transmissão de saberes e tradições que compõem a identidade Ndebele. Ao alcançarmos uma compreensão profunda acerca do grafismo Ndebele, conseguimos expandir nossa perspectiva em relação às diversas contribuições oriundas das culturas africanas. Essa ampliação de visão nos permite reconhecer, de forma significativa, a relevância da participação feminina na preservação e na valorização dos patrimônios culturais que são tão importantes para a identidade e a história dos povos africanos.

Portanto, considerar o papel dessas mulheres como guardiãs e transmissoras de histórias e tradições que, de outra forma, poderiam ser esquecidas ou subestimadas ao longo do tempo. Ademais, é importante notar que a arte vai além de ser uma simples expressão estética, pois se revela igualmente como uma forma de linguagem, um elemento que preserva memórias e um eficaz meio de resistência.

Dessa forma, a expressão artística do grafismo Ndebele permanece como um emblema que transcende o tempo, simbolizando de maneira duradoura a criatividade, a força e o orgulho intrínseco de uma cultura rica. Esta arte nos recorda que a narrativa de um povo pode ser transmitida não apenas por meio de palavras, mas também através da vibrante combinação de cores e formas que, juntas, contam uma história profunda e significativa.

REFERÊNCIAS

COURTNEY-CLARKE, Margaret. Ndebele: **The Art of an African Tribe**. London: Thames & Hudson, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Introdução ao pensamento africano: uma antropologia da experiência**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

PAULINO, Rosana. **Arte e pedagogia: a experiência das mulheres negras na arte contemporânea**. São Paulo: 2018.

TRAJANO, João Fellet. *Esther Mahlangu: a artista sul-africana que levou a arte Ndebele ao mundo*. BBC Brasil, 2021. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-55766594>>. Acesso em: 11 dez. 2025.

THOMPSON, Robert Farris. *Flash of the Spirit: arte e filosofia africana e afro-americana*. Tradução de Tuca Magalhães. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2011.

THOMPSON, Robert Farris. **Flash of the Spirit: African & Afro-American Art & Philosophy**. New York: Random House, 1983.

PROJETO “AGOSTO INDÍGENA”: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO PAULO



“INDIGENOUS AUGUST” PROJECT: EDUCATION, DIVERSITY, AND INTERDISCIPLINARITY AT THE MUNICIPAL SCHOOL OF SÃO PAULO

ANTONIA JUSSARA DE MORAIS

Graduação em Geografia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (2013); especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade FGP (2024); Professora de Ensino Fundamental II – Geografia – na EMEF Mario Moura e Albuquerque, Bel. Professora de Ensino Fundamental II – Geografia – na EE Maria Zilda Gamba Natel.

RESUMO

Este artigo apresenta o relato de uma experiência pedagógica interdisciplinar desenvolvida em uma escola da Prefeitura Municipal de São Paulo, durante o projeto IV Agosto Indígena, realizado entre os dias 01 e 29 de agosto de 2025. O projeto envolveu 14 turmas do Ensino Fundamental II e culminou em uma Gincana Indígena, integrando diferentes áreas do conhecimento. O objetivo central foi ampliar o conhecimento dos estudantes sobre a diversidade dos povos indígenas, valorizando a pluralidade cultural, linguística e social, em consonância com a Lei nº 11.645/2008 e o Currículo da Cidade de São Paulo. A metodologia qualitativa incluiu observação participante, análise de produções dos alunos e reflexões docentes. Os resultados evidenciam avanços cognitivos, atitudinais e sociais, além do fortalecimento da interdisciplinaridade e da valorização da diversidade cultural no espaço escolar.

Palavras-chave: Educação Intercultural; Povos Indígenas; Interdisciplinaridade; Ensino Fundamental; Escola Pública

ABSTRACT

This article presents a report on an interdisciplinary educational experience developed at a school in the Municipality of São Paulo during the IV Indigenous August project, held between August 1 and 29, 2025. The project involved 14 elementary school classes and culminated in an Indigenous Gymkhana, integrating different areas of knowledge. The main objective was to broaden students' knowledge about the diversity of indigenous peoples, valuing cultural, linguistic, and social plurality, in accordance with Law No. 11,645/2008 and the São Paulo City Curriculum. The qualitative methodology included participant observation, analysis of student work, and teacher reflections. The results show cognitive, attitudinal, and social advances, as well as the strengthening of interdisciplinarity and the appreciation of cultural diversity in the school environment.

Keywords: Intercultural Education; Indigenous Peoples; Interdisciplinarity; Elementary School; Public School

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de convivência e de construção de saberes que refletem a pluralidade da sociedade brasileira. Nesse sentido, a diversidade cultural deve ser reconhecida como elemento essencial do processo educativo, valorizando as diferentes identidades que compõem o país. Entre elas, destacam-se os povos indígenas, cuja história, cultura e resistência permanecem vivas e se manifestam em múltiplas formas, inclusive nas grandes cidades.

O Agosto Indígena, como projeto, surgiu em uma escola da rede municipal de São Paulo, como foco de transformar a maneira como os estudantes enxergam os povos indígenas brasileiros, indo além do livro didático. Articulando diferentes áreas do conhecimento, teve um diferencial, no esforço interdisciplinar que se uniu em torno do tema.

As atividades realizadas privilegiam a aprendizagem fora da sala de aula, por meio de oficinas, vivências corporais e momentos de diálogo, valorizando a experiência prática como parte integrante do conhecimento.

Ao tratar da presença indígena na cidade de São Paulo, o projeto também evidenciou a contemporaneidade desses povos, desconstruindo a ideia de que os indígenas pertencem apenas ao passado ou a territórios distantes. Atualmente, vivem na capital paulista grupos como os Guarani Mbya, com aldeias localizadas nas regiões de Parelheiros e Jaraguá, que mantêm suas tradições, línguas e modos de vida em meio ao contexto urbano.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola contemporânea brasileira, no contexto público, enfrenta o desafio de acolher a diversidade e promover aprendizagens significativas, reconhecendo que a diversidade cultural e étnica é um dos pilares de uma educação democrática e humanizadora, capaz de valorizar os sujeitos em suas múltiplas identidades e trajetórias.

De acordo com Candau (2011, p. 52), *“a escola é um espaço de encontro de culturas, e, por isso, deve ensinar a conviver com a diferença e não a apagá-la”*. Essa afirmação reforça a necessidade de compreender o ambiente escolar como território plural, onde se cruzam experiências, saberes e modos de vida distintos. No contexto da escola pública municipal de São Paulo, essa diversidade é visível nas origens regionais, nas práticas culturais e nas expressões identitárias que os estudantes carregam, tornando o espaço educativo um microcosmo da sociedade brasileira.

A presença da temática indígena no currículo amplia esse horizonte e convoca o educador a revisar concepções tradicionais de ensino. A Lei nº 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros, mas sua efetivação requer mais do que uma inclusão pontual: exige a construção de práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e interdisciplinares.

Segundo Munduruku (2017, p. 45), *“falar sobre os povos indígenas é falar sobre o Brasil, sobre a memória viva que nos constitui como nação”*. Essa afirmação sintetiza o papel fundamental da escola na valorização das culturas indígenas não como elementos do passado, mas como presenças ativas e contemporâneas. No território brasileiro, vivem atualmente mais de 300 povos indígenas, falantes de mais de 270 línguas (IBGE, 2022). Em São Paulo, capital, destacam-se comunidades Guarani Mbya, Pankararu, Xukuru-Kariri, Fulni-ô e Pankararé, que habitam tanto terras indígenas oficialmente reconhecidas — como a Terra Indígena Jaraguá e a Terra Indígena Tenondé Porã — quanto territórios urbanos nas zonas Sul e Leste.

Essas populações mantêm vivas suas tradições, línguas e modos de vida, mesmo em meio à dinâmica urbana. De acordo com Cunha (2012, p. 89), *“os povos indígenas brasileiros não desapareceram; reinventaram suas formas de resistência e de existência, adaptando-se sem perder o vínculo com suas ancestralidades”*. A cidade de São Paulo, portanto, é também território indígena, onde coexistem práticas tradicionais e urbanas que desafiam os estereótipos difundidos sobre o indígena “isolado na floresta”.

O reconhecimento dessa realidade exige da escola um compromisso ético e político com a valorização das identidades e a superação do racismo estrutural. Para Freire (1996, p. 67), *“a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. Não pode fugir à discussão da realidade”*. O projeto “Agosto Indígena” inseriu-se exatamente nessa perspectiva: discutir a presença indígena na metrópole, visibilizar suas lutas e promover o diálogo entre os saberes tradicionais e os conteúdos curriculares.

A educação indígena escolar difere da educação ocidental tradicional porque se organiza de maneira coletiva, comunitária e integradora. Conforme Silva e Grupioni (1995), ela é *“intercultural, bilíngue e específica, construída a partir dos saberes e valores de cada povo, mas aberta ao diálogo com outros conhecimentos”*. Essa concepção inspira práticas que valorizam o aprender com o corpo, a natureza, a arte e a oralidade — dimensões frequentemente secundarizadas no ensino tradicional.

O pensador indígena Ailton Krenak (2019, p. 40) reforça que *“a escola moderna ensinou o homem a se ver separado da natureza, quando o pensamento indígena sempre afirmou que o humano faz parte da terra”*. Essa visão amplia o papel da educação: mais do que ensinar conteúdos, é preciso ensinar modos de relação com o mundo. Em uma sociedade urbana e tecnologizada, o diálogo com os saberes indígenas oferece uma oportunidade de reencantar o aprendizado e de reconectar o ser humano ao ambiente natural e coletivo.

O desenvolvimento do projeto “Agosto Indígena” em uma escola municipal de São Paulo dialoga diretamente com os princípios da interdisciplinaridade, entendida não apenas como integração de conteúdos, mas como postura pedagógica que valoriza a complexidade do conhecimento. Para Fazenda (2011, p. 25), *“a interdisciplinaridade é uma atitude de abertura e diálogo entre os saberes, uma busca pela totalidade e pela superação da fragmentação”*.

Nesse sentido, a articulação entre Geografia, História, Ciências, Arte, Língua Portuguesa, Educação Física, Língua Inglesa e Projeto de Vida permitiu que os alunos compreendessem a temática indígena em suas múltiplas dimensões — territorial, histórica, cultural, corporal e ambiental. A Geografia abordou a relação entre espaço e identidade; a História investigou os processos de resistência e colonização; as Ciências tratam da biodiversidade e dos modos sustentáveis de vida indígena; a Arte expressou símbolos e estéticas dos povos originários; e a Educação Física explorou jogos, danças e práticas corporais indígenas, conectando corpo, cultura e convivência.

Essa integração pedagógica promoveu uma aprendizagem significativa, em que o estudante se torna agente do próprio conhecimento. Morin (2015, p. 14) afirma que *“a missão da educação é ensinar a condição humana em sua complexidade, unindo o que está separado”*. Assim, o trabalho interdisciplinar torna-se caminho para desenvolver a empatia, o respeito e o pensamento crítico.

A realização de atividades fora da sala de aula — como gincanas, apresentações, exposições e oficinas — fortaleceu o vínculo entre teoria e prática, permitindo vivências concretas de cooperação e pertencimento. Freire (1996, p. 31) lembra que *“é na prática social que o conhecimento ganha sentido e se torna instrumento de transformação”*. Quando os alunos experimentam a cultura, cantam, dançam, constroem artefatos e participam de jogos tradicionais, eles aprendem de forma integral — com a mente, o corpo e o afeto.

A Educação Física e a Arte tiveram papel essencial nesse processo, pois promoveram o corpo como

linguagem e meio de expressão cultural. Segundo Gaya (2012), a cultura corporal é um elemento de identidade e memória coletiva, capaz de conectar o aluno à sua ancestralidade e ao respeito pelas diferenças. No caso das atividades sobre os povos indígenas, as práticas corporais permitiram compreender a importância da coletividade, da harmonia com a natureza e da espiritualidade no modo de viver desses povos.

METODOLOGIA

O Projeto Agosto Indígena foi desenvolvido de forma interdisciplinar e colaborativa, envolvendo quatorze turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O planejamento e a execução ocorreram de maneira articulada entre as diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem significativa e promover o respeito à diversidade cultural. Toda a proposta baseou-se em metodologias ativas e participativas, buscando integrar a teoria à prática e estimular o protagonismo dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

A primeira etapa consistiu em um momento de sensibilização e contextualização teórica, no qual os professores de Geografia e História conduziram aulas sobre os povos indígenas brasileiros, abordando sua diversidade cultural, territorialidade, modos de vida e desafios contemporâneos. Esse momento inicial teve como propósito desconstruir estereótipos e ampliar a compreensão dos alunos sobre a presença indígena na formação do Brasil e na sociedade atual, destacando, inclusive, a existência de povos indígenas na cidade de São Paulo, como os Guarani Mbya, que vivem nas aldeias Tekoa Ytu, Pyau e Tenondé Porã.

Em seguida, os alunos participaram de oficinas pedagógicas conduzidas em parceria com a disciplina de Educação Física. Nessas atividades práticas, foram explorados jogos e brincadeiras tradicionais indígenas, destacando valores como cooperação, coletividade e respeito. As práticas corporais permitiram que os estudantes vivenciassem, de maneira lúdica e concreta, aspectos fundamentais da educação tradicional indígena, em que o corpo e o movimento são meios de aprendizagem e socialização.

O projeto também contemplou a realização de produções visuais e culturais. As turmas elaboraram murais, cartazes e símbolos que representavam diferentes etnias indígenas, com ênfase nas comunidades que habitam o território paulista. Essas produções revelam não apenas o conteúdo aprendido, mas também a dimensão simbólica da cultura indígena, expressando a importância da arte como forma de reconhecimento e valorização das identidades coletivas. A interdisciplinaridade estava exposta na integralidade dos saberes das diferentes ciências estudadas, possibilitando uma leitura

sensível e crítica sobre a representação cultural.

No decorrer do percurso, foram promovidas rodas de conversa e debates, com o intuito de favorecer o diálogo e a reflexão sobre temas como estereótipos, preconceito, invisibilidade e resistência indígena. Esses momentos de escuta e troca de ideias permitiram que os estudantes expressassem suas percepções e compreendessem o papel histórico e contemporâneo dos povos originários, relacionando o tema com questões de cidadania, justiça social e direitos humanos. A prática do diálogo, inspirada em uma educação humanizadora e democrática, fortaleceu o senso crítico e a empatia entre os participantes.

A culminância do projeto ocorreu com a realização da Gincana Indígena, momento coletivo de integração e celebração do conhecimento construído ao longo das atividades. A estrutura com provas e desafios transitavam entre os conhecimentos dos povos indígenas brasileiros, sua cultura, cotidiano e seus territórios, e a prática de jogos cooperativos, característicos das comunidades indígenas, foi a materialização do aprendizado.

A integração entre teoria e prática, conhecimento e experiência do projeto promoveu uma educação comprometida com a pluralidade cultural e com a formação cidadã. A presença ativa dos alunos, reafirmou o protagonismo estudantil em todas as etapas, demonstrou que o envolvimento emocional e a vivência coletiva são fundamentais para o fortalecimento dos vínculos escolares e para a construção de um ambiente de respeito e inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Agosto Indígena consolidou-se como uma experiência pedagógica transformadora, que ultrapassou os limites do currículo tradicional e promoveu uma educação pautada na diversidade, no respeito e no diálogo entre saberes. A vivência interdisciplinar permitiu que os estudantes percebessem o conhecimento como construção coletiva e compreenderam que o território brasileiro é resultado da coexistência de múltiplas culturas, entre elas as indígenas, que continuam vivas e atuantes.

A aproximação entre disciplinas como Geografia, Educação Física, Arte, História e Língua Portuguesa possibilitou uma aprendizagem integral, unindo reflexão, expressão corporal e sensibilidade estética. O envolvimento ativo dos alunos nas atividades demonstrou que o aprendizado se torna mais significativo quando conecta o conteúdo escolar à realidade social e cultural dos estudantes.

Além disso, a presença dos povos indígenas na própria cidade de São Paulo, frequentemente

invisibilizada, foi ressignificada pelos alunos, que passaram a reconhecer a capital como território também indígena. Essa descoberta foi reforçada com a visita ao Pico do Jaraguá, onde percebemos a luta dos povos Guarani pela demarcação do seu território.

O desenvolvimento do projeto permitiu também um avanço significativo na prática docente interdisciplinar, ao promover uma aproximação real entre os saberes e o fortalecimento de vínculos entre professores de diferentes áreas do conhecimento. Essa interação promoveu a troca de experiências, reflexões, metodologias e o rompimento com a separação rígida das disciplinas, promoveu uma aprendizagem mais integrada entre as disciplinas de Geografia, Educação Física, Arte, História e Língua Portuguesa permitindo que o trabalho coletivo se transformasse em um exercício de aprendizagem mútua.

Nas diferentes fases dos projetos, observou-se um forte envolvimento emocional e afetivo de toda a comunidade escolar, reforçando e fortalecendo os vínculos dos atores envolvidos no cotidiano da escola, entre estudantes, professores e funcionários, as ações de empatia, de respeito, e o sentimento de pertencimento, criaram laços em relações que não existiam, ou ficavam restritas ao ambiente de sala de aula.

Essas ações rompeu as barreiras da comunicação e do comportamental, o projeto revelou novas versões, principalmente pelo protagonismo dos estudantes, que demonstrando toda sua versatilidade, reinvenção e criatividade, superam a rigidez das relações em sala de aula e intensificaram relações e conexões que já existiam.

Assim, o Agosto Indígena reafirmou o poder da escola pública: ser um lugar onde a diversidade é celebrada e o conhecimento é construído junto, por todos. O projeto abriu uma ponte para o diálogo entre as culturas e incentivou os estudantes a pensarem e agirem com autonomia. A educação é, sim, uma ferramenta de resistência e de formação cidadã. Nossos estudantes saíram do projeto mais críticos, conscientes e engajados com a ideia de construir um futuro que seja mais justo, solidário e com espaço para todos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/96, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília:

MEC, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

CUNHA, **Manuela Carneiro da.** *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania.* São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural: mediações, tensões e processos de hibridação cultural.** Petrópolis: Vozes, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 15. ed. Campinas: Papirus, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

IBGE. **Censo Demográfico 2022: povos indígenas.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PEDAGOGIA WALDORF

PEDAGOGICAL PRACTICES IN WALDORF PEDAGOGY



ATMAN NOVAES DE ARAÚJO BENINI

Graduação: Pedagogia, Universidade Santo Amaro (UNISA), 2008; Pós-graduação em Neuropsicopedagogia e Gestão Escolar pelo FCE (2023 e 2024) – Local de trabalho, Prefeitura do Município de São Paulo, desde 2015, EMEI Parque Santo Antônio O e rede Estadual de SP desde 2009 EE Monsenhor João Batista de Carvalho

RESUMO

Este estudo objetivou compreender os princípios e fundamentos da Pedagogia Waldorf, em uma perspectiva de um ensino mais humanizado, bem como, descrever a abordagem pedagógica Waldorf, criada por Rudolf Steiner, identificar quais são os princípios que levam a Pedagogia Waldorf, discutir sobre a fundamentação teórica da abordagem e analisar a contribuição da Pedagogia Waldorf para um ensino mais humanizado. Para tanto, foi utilizado como método de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, através do conteúdo levantado no referencial teórico sobre a temática. A partir da pesquisa bibliográfica, é possível perceber a importância do estudo da Pedagogia Waldorf, que promove de forma significativa uma melhor apropriação dos conhecimentos, da aprendizagem de um ensino humanizado. Enfim, por meio do estudo realizado, foi analisado que este modelo de ensino é importante e possibilita um avanço no processo de ensino aprendizagem, considerando as fases de evolução do ser humano. A Pedagogia Waldorf promove e atende o desenvolvimento dos alunos, de forma livre e integral.

Palavras-chave: Pedagogia Waldorf; Abordagem; Ensino Humanizado.

ABSTRAT

This study has a objectify and comprehend principles and fundamentals of Waldorf Pedagogy, in a perspective for more humanized teaching, as well as, defining the Waldorf pedagogical approach,

created by Rudolf Steiner, to identify the principles that lead to Waldorf Pedagogy, to discuss about the theoretical fundamentals and analysis the contribution of Waldorf Pedagogy to a humanized teaching plus. For this purpose, bibliographic research was used as a method a data collection, through the content raised in the theoretical framework on the subject. From the bibliographical research, it is possible to cognize the importance of the study of Waldorf Pedagogy, which promotes the way, a better appropriation of knowledge and learning of an humanized teaching. Finally, through the study carried out, it was analyzed that this teaching model is important and enables an advance in the teaching-learning process, considering the step of human evolution. Waldorf Pedagogy promotes and serves the student's development, in a free and spontaneous way.

Keywords: Waldorf Pedagogy; Approach; Humanized Teaching.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu da curiosidade sobre a proposta da Pedagogia Waldorf e a sua abordagem para um ensino mais humano. Nesse último ano, 2020, vivemos uma pandemia mundial, a Covid 19, e a disparidade das desigualdades sociais se evidenciou. Percebeu-se as fragilidades na educação quanto ao currículo, às tecnologias, à formação de professores, entre outros. Os anos de 2020 e 2021 estão sendo marcantes pelas perdas imensuráveis, desemprego, colapso na saúde, na economia e na educação. As escolas tiveram que se adaptar e dependendo da classe social, tiveram recursos para manter as aulas. Diversas crianças ficaram sem estudar, especialmente as das classes desfavorecidas economicamente, sem recursos tecnológicos e sem o acompanhamento de um adulto para a realização das atividades e estudos.

Desse modo, a pesquisa visa compreender os fundamentos da abordagem pedagógica, aplicada por Rudolf Steiner (1861-1925), que se propõe a desenvolver um ensino humanizado, que leve em consideração a integralidade do ser. Essa abordagem busca promover uma educação que não esteja focada somente no desenvolvimento da razão, do cognitivo das crianças, mas que, além disso, considere o seu desenvolvimento emocional e afetivo, voltando-se para o desenvolvimento do ser por inteiro.

Assim, elaborou-se o problema, "Quais os princípios e fundamentos da Pedagogia Waldorf e sua relação com um ensino mais humanizado?". A pesquisa tem como objetivo geral: Compreender os princípios e fundamentos da iniciativa educacional conhecida como Pedagogia Waldorf, concebida por Rudolf Steiner, destacando o ensino humanizado. Com seus objetivos específicos: a) Descrever a abordagem pedagógica Waldorf, criada por Rudolf Steiner; b) Identificar quais são os princípios que levam a Pedagogia Waldorf e c) Discutir sobre a fundamentação teórica da abordagem; d) Analisar a contribuição da Pedagogia Waldorf para um ensino humanizado.

A principal referência utilizada foi Rudolf Lanz (2016) em sua obra "A Pedagogia Waldorf". Integrando

outros referenciais, cita-se: Bach e Guerra (2018), Bachega (2009), Freire (1967) (2017), Morin (2000) (2001), Rachid (2018), Romanelli (2008), Silva (2018), Zigler (2017) e outros.

Diante do exposto, em que professores e alunos ainda estão em situações vulneráveis devido a Covid 19, onde estão buscando manter a qualidade do ensino, se adequando aos processos de ensino e aprendizagem, abordar novos fundamentos pedagógicos, é essencial. Nesse intento, pesquisar sobre a Pedagogia Waldorf, poderá contribuir para ampliar nossos conhecimentos enquanto professores e redimensionar as questões pedagógicas e emocionais que enfrentaremos nas escolas, pós-covid 19. De acordo com Lanz (2016), a abordagem da Pedagogia Waldorf tem como base a antroposofia, linha de pensamento que aborda o ser humano além do material, assim, busca integrar o desenvolvimento físico, intelectual, espiritual e artístico das crianças. Não é uma implementação recente, data de 1919, quando o filósofo alemão Rudolf Steiner, a pedido do dono de uma fábrica de cigarros, a Waldorf, no pós-guerra, desenvolveu a pedagogia com o mesmo nome da empresa, e o que “distingue a Pedagogia Waldorf de outras teorias pedagógicas é o fato de ela se basear na observação íntima do ser criança e das condições necessárias ao desenvolvimento infantil.” (LANZ, 2016, p. 11)

Pretende-se enfim, adentrar nos fundamentos da Pedagogia Waldorf, refletindo sobre sua abordagem teórica, dialogando com autores que tem pesquisas na área. Assim, a pesquisa será bibliográfica, com abordagem qualitativa.

O artigo está organizado em seções, iniciando pela Introdução, seguido do Referencial Teórico, que aborda a Pedagogia Waldorf com título principal da pesquisa, em seguida dos subtítulos, “Os princípios da Pedagogia Waldorf” e “Fundamentos da Abordagem Pedagógica e o papel do professor”. Na sequência, apresenta-se a Metodologia e análise de dados, finalizando, com as conclusões e referências da presente pesquisa bibliográfica.

A PEDAGOGIA WALDORF

Para contextualizar historicamente a Pedagogia Waldorf, adentramos o cenário de pós-guerra, 1919, onde buscava-se a reconstrução física, política, econômica e educacional. Conforme Lanz (2016), um dos melhores pensadores de todos os tempos, o filósofo Rudolf Steiner (1861-1925), também escritor, artista e estudioso, dominava as ciências antigas e modernas, de onde trouxe grandes contribuições para uma sociedade mais humana. As discussões sobre humanidade, sobre o ‘ser criança’ e o conhecimento mais complexo, permearam a construção dessa abordagem, caracterizando a proposta como inovadora.

Trata-se de uma abordagem baseada na ciência da Antroposofia, elaborada por Rudolf Steiner, no início do século XX, onde se busca compreender a natureza, o ser humano e o universo, que se caracteriza por integrar e transcender o conhecimento científico produzido pela cosmovisão materialista e cientificista. De acordo com Lanz (2016), a pedagogia Waldorf visa a formação do ser humano, quer desenvolvê-lo harmoniosamente em todos os seus aspectos: inteligência,

conhecimentos, vontades, ideias sociais, além da ciência espiritual.

Segundo Bachega (2009), a Pedagogia Waldorf propõe uma educação baseada no ser humano, respeitando todas as suas qualidades e seus níveis de desenvolvimento tanto intelectual quanto moral e social. A opinião de Bachega (2009) se associa com Romanelli (2008) onde afirma que é preciso lembrar que uma das premissas dessa pedagogia consiste em contemplar o desenvolvimento saudável e harmonioso do pensar, do sentir e do querer, entendendo a integralidade do ser humano em suas dimensões física, psíquico-emocional e espiritual. Desse modo, percebe-se o respeito ao desenvolvimento integral, considerando seu caminho até o pensar conceitual.

Como citado anteriormente, o sentido da Pedagogia Waldorf é definido pelo resultado da Antroposofia, uma educação baseada no ser humano. Mas em termos conceituais, qual seria o seu ideal? Conforme Bach e Guerra (2018) conceituam, o ideal não deve ser meramente, ou até forçadamente, implementado na realidade escolar, sem levar em conta que o ensino vivo se estabelece no real, na intersubjetividade professor-alunos que é permeada e impregnada pela subjetividade cultural, histórica e social de ambos. Nesse sentido, a Pedagogia Waldorf, não pode ser adotada pela escola, precisa ser construída, respeitando todos os sujeitos. Para Bachega (2009), a Pedagogia Waldorf tem como ponto central a relação aluno-professor, baseando-se numa relação humana e inter-humana, ressaltando sempre que o homem é criatura deste contexto, mas também não deixa de ser o criador, uma vez que para isso ele contribui em várias dimensões.

Portanto, essa abordagem pedagógica transcende o intelecto, trazendo para os processos de ensino e aprendizagem, o sentir e o querer. E desse modo, o sujeito na sua integralidade.

FUNDAMENTOS DA ABORDAGEM PEDAGÓGICA E O PAPEL DO PROFESSOR

É importante ressaltar que, uma das premissas desta abordagem é contemplar o desenvolvimento saudável e harmonioso do pensar, do sentir e do querer. Romanelli (2008) esclarece que o querer, é desenvolvido no primeiro setênio, o sentir durante o segundo e o pensar ao longo do terceiro. Ele sugere que existe uma estreita relação entre esse desenvolvimento e a possibilidade de uma convivência social harmoniosa.

Segundo Bachega (2009), a Pedagogia Waldorf tem como ponto central a relação aluno-professor, baseando-se numa relação humana e inter-humana, ressaltando sempre que o homem é criatura deste contexto, mas também não deixa de ser o criador, uma vez que para isso ele contribui em várias dimensões. Bach e Guerra (2018) afirmam, que o ideal não deve ser meramente, ou até forçadamente, implementado na realidade escolar, sem levar em conta que o ensino vivo se estabelece no real, na intersubjetividade professor-alunos que é permeada e impregnada pela subjetividade cultural, histórica e social de ambos.

Nesse sentido, a Pedagogia Waldorf zela pela liberdade dos indivíduos, busca torná-los aptos para responder por suas decisões, contribuindo com o seu desenvolver no mundo, assim como,

garante seu bem-estar, afirmando então que, a liberdade para a abordagem, é a maior riqueza do homem. Para que o ensino seja livre e espontâneo, voltando-se para a aprendizagem, um ensino somente focado para o cognitivo não desenvolve o ser humano na sua integralidade, por isso, a aprendizagem deve estar relacionada com as emoções. A aprendizagem deve acontecer no tempo adequado e se faz necessário, desde que o desenvolvimento infantil seja respeitado.

Nessa abordagem, o papel do educador é acolher as diferenças e perceber o sujeito além do cognitivo, desenvolvendo o processo de ensino e aprendizagem relevando os aspectos sociais, culturais, cognitivos, espirituais e afetivos. Assim, o professor também precisa ter formação integral, para ser humanizado, compreender a educação com espiritualidade e conexão com a natureza.

Ninguém pode ser um bom educador quando não conhece a fundo a natureza humana e as leis segundo as quais se desenvolve. [...] Ora, a grande arte do professor consiste em saber trabalhar, em cada fase do desenvolvimento, com as forças que estão disponíveis na criança. [...] O professor Waldorf nunca ensinará a um 'público' abstrato. Ele conhece seus alunos por sua própria experiência, e pela constante troca de informações com os colegas que lidam com a mesma classe. Saberá dosar e individualizar seu fluxo de ensino e trabalhará em harmonia com seus colegas. (LANZ, 2016, p. 89)

O diferencial desta pedagogia é direcionar o professor a se manter mais ativo na produção de materiais, incentiva-o a tornar-se um profissional que se dedica a criar situações e relações com os alunos. Assim, o resultado é manter os alunos conectados e incentivados com as atividades propostas, possibilitando a expressão de sentimentos e diálogos de qualidade. Além de incentivar o trabalho coletivo com os demais professores.

Considerando os pressupostos, a abordagem pedagógica fundamenta-se em fazer com que as crianças sintam-se acolhidas e não julgadas, que seja algo espontâneo. Existe a preocupação em respeitar o ritmo do aluno e a pretensão em ajudar a se desenvolver emocionalmente, para fim de encarar os desafios que a vida lhe conduz. A Pedagogia Waldorf então procura estabelecer condições para o indivíduo se descobrir e se desenvolver, superando seus desafios.

Romanelli (2008) afirma que Steiner (1969) acreditava que a educação poderia ser colocada como tarefa social básica para a reformulação da sociedade e das relações entre os homens. Sua proposta foi a de que isso pode ser alcançado tendo a educação como possibilidade de desenvolvimento espiritual do homem, para seu crescimento como ser capaz de relacionar-se de forma harmônica no âmbito social.

Nesse sentido, os fundamentos e princípios da Pedagogia Waldorf segundo Lanz (2016) tratam do desenvolvimento das crianças (Setênios), considera o professor como realizador, a educação como terapia, como o pensar, sentir e querer, salientando a importância da vivência, da classe, do ensino em épocas e a avaliação.

Nas escolas Waldorf, os professores são chamados para o ensino na escola de uma forma livre, isto é, sem necessidade de formação especializada representada por um diploma.

A educação como terapia, é um novo aspecto da Pedagogia. Ninguém pode ser um bom educador se não conhece a fundo a natureza humana e as leis segundo as quais ela se desenvolve (LANZ, 1979, p. 80). O professor trabalha com cada fase de desenvolvimento do aluno, ele conhece cada aluno bem como suas especificidades, diante das informações que são trocadas diariamente. Cada criança deve ser observada de forma individual para que as atividades exercidas tenham resultado significativo.

O pensar, sentir e querer, são sensações na qual juntas formam elementos mediadores. Para Lanz (1979), o pensar, está ligado à observação sensorial e ao conhecimento em geral, pressupõe certo recuo do indivíduo em relação ao objeto. Em contraste, o querer só deve ser dirigido ao futuro, ou seja, quando queremos algo, projetamo-nos em direção ao futuro. O sentir, sempre dirigido ao presente, está entre ambos. Nesse sentido, o papel do professor Waldorf, é garantir que a atenção de seus alunos esteja sempre viva. A grande tarefa é fazer com que o aluno se surpreenda com os conhecimentos, explore a imaginação e não seja pego pela expectativa do que será, e sim, das possibilidades. Para Steiner, a qualidade suprema do homem era a liberdade, ou seja, o livre arbítrio, a vontade livre. (LANZ, 1979, p. 84)

Na Pedagogia Waldorf, o professor possibilita reflexões para que de certa maneira, os alunos possam conhecer o mundo sem limitações. Lanz (1979) afirma que numa mente assim formada, haverá lugar para a fantasia e para a criatividade. A importância da vivência, de atividades diversificadas, como, por exemplo, atividades manuais de pintura, costura, modelagem, entre outras, ocupam um espaço de extrema relevância no currículo da Pedagogia Waldorf. Assim os alunos vão experimentar novos aprendizados que mostram como devemos valorizar esse trabalho manual, atividades assim, trabalham a sensibilidade, o esforço contínuo e a paciência. Esses exemplos de vivências, oferecem aos alunos, como encarar certos desafios no futuro.

Nas escolas Waldorf, a classe não é apenas uma unidade administrativa composta por um número X de alunos, cada classe é uma individualidade (LANZ, 1979, p. 89). Os alunos são reunidos pela mesma faixa etária e continuam juntos até o fim de seus estudos, o aluno nunca repete o ano.

Para a Pedagogia Waldorf existe o ensino em épocas, que não determina as matérias que serão estudadas durante o ano letivo, esse ensino é lecionado em determinadas épocas. LANZ (1979) descreve, que são duas aulas por dia, de preferência as duas primeiras, são dedicadas algumas semanas a essa matéria, mas o resto das aulas constitui-se de matérias artísticas, artesanais, educação física, música, línguas estrangeiras etc. A grande vantagem desse sistema é a vivência dos alunos inclusos no mesmo assunto, buscando diferentes interesses e identificações.

A avaliação nas escolas Waldorf, é diferente da avaliação nas escolas tradicionais. A avaliação não é baseada em suas notas de provas, testes e exames, no entanto, a análise é feita por todos os fatores que permitem que o aluno seja avaliado, exemplos: o trabalho escrito, a aplicação, a forma, a fantasia, a riqueza de pensamentos, a estrutura lógica, o estilo, a ortografia, e, além disso,

obviamente, os conhecimentos (LANZ, 1979, p.95).

Desse modo, a avaliação não é vista como classificatório o que permite ao aluno perceber suas características, seus avanços e onde precisa melhorar. Portanto, a observação e o acompanhamento dos professores são tão importantes.

PEDAGOGIA WALDORF



Fonte: https://www.espacobemviverwaldorf.com.br/?page_id=172 Acesso: 05 dez. 2025.

AS PERSPECTIVAS DE UM ENSINO MAIS HUMANIZADO NA PEDAGOGIA WALDORF: CONVERSAS COM MORIN E FREIRE

O sistema educacional de nosso país já passou por diversas transformações ao longo da história, entretanto, atualmente ainda temos em evidência a ideia de escola subordinada ao mercado de trabalho e aos interesses da conservação social, que contribui na desumanização do indivíduo. Temos um ensino seriado, por vezes fragmentado, com histórico de repetência, fracasso e evasão escolar.

Ao contrário desse sistema, podemos encontrar abordagens que buscam a integralidade do ser humano, em sua potencialidade. Iniciativas que consideram o ser humano livre e apto a solucionar os problemas sociais assim como, responsabilizarem-se por suas decisões, seus sentimentos e razões. Tais abordagens trazem a importância para o âmbito educacional, compreender a integralidade do ser e considerar que existe muito mais, além da razão. Portanto, qual o diferencial da Pedagogia Waldorf quanto ao ensino mais humano? Recorremos aos autores Morin (2000) e (2001); e Freire (1967) (2017) trazendo outros conceitos de humanidade, para dialogar com a Pedagogia Waldorf.

Morin (2001), grande pensador que defende a teoria do pensamento complexo afirma que, a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Segundo ele, mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. Ou seja, uma cabeça apta a organizar seus conhecimentos e usufruir deles e não uma cabeça cheia de conhecimentos sem saber usá-los. Morin (2000) fala que a educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral.

A proposta da Pedagogia Waldorf se faz presente nos pensamentos de Edgar Morin, onde busca o reconhecimento da condição humana em trazer a integralidade do ser. O desenvolvimento da teoria Waldorfiana, se manifesta através de uma perspectiva holística do ser humano, contribuindo no conhecimento do indivíduo e buscando uma formação integral do ser. Ambos os pensamentos, baseiam-se no que realmente é fundamental para um ensino mais humano, visando desenvolver diferentes aspectos relacionados aos aprender.

Morin (2001) apresenta em suas ideias que, a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana e interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo. A ideia não é preparar o aluno apenas para o mercado de trabalho, mas, além disso, prepará-lo para o mundo, isto é, considerar o sujeito integralmente, sendo formador de conhecimentos.

Para Morin (2000), conhecer o humano é, inicialmente, situá-lo no universo, e não o separar dele. O autor evidencia como se faz necessária essa desconstrução de uma educação focada apenas para o status na sociedade, numa perspectiva individualista. Desse modo, na Pedagogia Waldorf, Lanz (2016) destaca que uma das atividades de pensar é imaginar: “Criatividade é a confluência entre fantasia, imaginação, isto é, **ter novas ideias para a própria pessoa ou para a sociedade**” (Grifos nossos) (LANZ, 2016, p. 266).

Na Pedagogia Waldorf, o aluno é considerado por inteiro, ou seja, ela está interessada nas dimensões que compõem o indivíduo e não somente na sua capacidade intelectual. Um destaque é para a sociabilidade, que segundo Lanz (2016), é essencial para a educação:

As escolas Waldorf devem cuidar desse aspecto educacional com extrema atenção (sociabilidade), **pois as forças antissociais são enormes atualmente, como é demonstrado pelos crescentes conflitos e violência no mundo todo, bem como pela falta de respeito e intolerância.** No entanto, independentemente dessa educação, há uma característica que distingue essas escolas de outras e que promove um enorme desenvolvimento da sociabilidade: uma classe é formada no 1º ano e permanece a mesma até o fim da escolaridade, no 12º ano. (Grifos nossos) (LANZ, 2016, p. 267-268).

A pedagogia Waldorf contribui com reflexões pertinentes em relação “a falta de respeito e

intolerância”, lembrando que estamos vivenciando uma crise humanitária no Brasil, onde estamos sem amparo político na saúde, educação e economia. Estamos numa crise de intolerância e desrespeito ao outro. Desse modo, Morin (2000) e Lanz (2016), nos provocam a pensar sobre o bem comum, colaborar humanamente com o todo, e não baseado em interesses pessoais. Precisamos rever a nossa posição no mundo, olhando também para o outro, construindo laços e redes de aproximação, de amparo.

Sobre estabelecer laços, nas escolas Waldorf não há reprovação, portanto Lanz (2016) defende que permanecer juntos durante doze anos, provoca a coesão entre os jovens. “Os alunos não passam pela desumana tensão de tirar notas ruins, sofrer ameaças de repetição de ano, etc.” (Grifo nosso) (LANZ, 2016, p. 269). Mais um destaque significativo dessa abordagem, a preocupação com a aprendizagem sem a relação com a nota e com a aprovação para outra série. Ou, a competição para ver quem é o ‘melhor’ da sala, sendo que ainda em 2021, há escolas que premiam determinados alunos, com as ‘melhores notas’. “Toda competição é antissocial, pois em toda competição alguém ganha e alguém perde. Quem ganha fica feliz; quem perde fica pelo menos frustrado e até infeliz.” (LANZ, 2016, p. 269).

A criticidade juntamente com a liberdade em se expressar é ferramenta que pedagogicamente pode ampliar a relação entre o professor e a turma, além de contribuir para a consciência social. Falar em educação para a liberdade requer a presença do ilustre Paulo Freire, que completaria 100 anos de vida nesse ano, em setembro de 2021.

A ideia de liberdade na pedagogia Waldorf é que “o indivíduo sabe determinar a si mesmo, isto é, que escolhe serenamente os motivos para suas ações, sem pressão de seus próprios sentimentos” (LANZ, 2016, p. 143). Lanz (2016) destaca também que a repressão foi utilizada na formação das crianças e jovens, conduz à revolta e destruição. Para Freire (2017), o caráter emocional dos oprimidos, provoca a destruição da vida, ademais, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho; os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2017, p. 71). Tanto Freire (2017), quanto Lanz (2016), defendem o engajamento, a colaboração a participação, para a conquista da liberdade.

Podemos afirmar que o diálogo, a liberdade de participar, contribui com a construção da criticidade e da autonomia, ou seja, “A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos.” (FREIRE, 1967, p. 4). Ele discute então como é importante na pedagogia estabelecer o diálogo, onde a comunicação constrói uma relação de confiança e liberdade para os educandos, contribuindo nas suas relações no âmbito escolar e na sociedade. Freire (1967):

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o

conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. (Grifos nossos) (FREIRE, 1967, p. 95-96)

Se Lanz (2016) salienta a importância das vivências para a apropriação dos conhecimentos, Freire (1967) destaca o quão importantes são as experiências democráticas. Isto é, a escola é um espaço de construção de cidadania, de ética, de humanização. “Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional.” (Grifo nosso) (MORIN, 2001, p. 65). O ensino mais humanizado é urgente. Morin e Freire destacam aspectos essenciais que estão na proposta da pedagogia Waldorf: participação, solidariedade, vivências, experiências, colaboração, desse modo, “Uma pedagogia que preze a integração de seus alunos na realidade social. [...] lida com situações concretas. [...] Admite, sem julgá-las, diferenças existentes entre raças e culturas”. (LANZ, 2016, p. 94)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando como objetivo deste artigo compreender os princípios e fundamentos da iniciativa educacional conhecida como Pedagogia Waldorf, concebida por Rudolf Steiner, destacando o ensino humanizado, nos quais abordam o ser humano em sua integralidade. Assim, por meio de uma abordagem qualitativa investigou-se a abordagem pedagógica, bem como, as especificidades norteadas por essa temática que busca um ensino inovador e libertador. Levando em conta este percurso compreende-se um diálogo entre os autores citados que enfocam o ensino humanizado considerando a Pedagogia Waldorf, como abordagem significativa no processo formativo do ser.

Os princípios da Pedagogia Waldorf, são baseados em ideais, citados na pesquisa: liberdade de pensar, igualdade de deveres e direitos e fraternidade, do respeito mútuo. Comandada por seguimentos chamados “setênios”, onde apresentam os ciclos de aprendizagens. Os fundamentos são baseados no desenvolvimento integral do ser humano, considerando suas especificidades, respeitando-os em seu direito de aprender sobre o mundo. Cada criança tem seu modo de aprender, seu modo de agir e pensar, podendo sentir-se livre no seu processo de aprendizagem. A Pedagogia Waldorf tem suas regras, onde são regras que fogem do “padrão”, dispõem inteiramente da vontade da criança, sendo participativa a todo o momento daquilo que realmente considera importante na aprendizagem do aluno. A abordagem pedagógica vai além dos padrões que a sociedade impõe, ela caminha juntamente com o aluno. Não se trata em

aprovar ou reprovar, se trata de uma educação que seja humanizadora e libertadora ao mesmo tempo.

Conclui-se então, que a Pedagogia Waldorf contribui de forma significativa para a aprendizagem e desenvolvimento infantil, através de seus princípios e fundamentos, promovendo uma melhor apropriação do que é um ensino humanizado. Compreende-se que o modelo de ensino desta pedagogia supera a alienação e desumanização que a sociedade tenta encaixar nas escolas. Podemos enxergar aqui um grande avanço no processo de ensino aprendizagem, analisados nos estudos desta pedagogia. Assim, enfatiza-se que a Pedagogia Waldorf promove e atende o desenvolvimento integral dos alunos, de forma livre e humanizada.

REFERÊNCIAS

BACH, Jonas. GUERRA, Melanie. **O currículo da pedagogia waldorf e o desafio da sua atualização**. Revista e-Curriculum, São Paulo, p. 857-878, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29520/26778>. Acesso em: 05 dez. 2025.

BACHEGA, César. **Pedagogia Waldorf, um olhar diferente a educação**. Paranaíba, 2009. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3444>. Acesso em: 05 dez. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDBEN – Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf: Caminhos para um ensino mais humano**. São Paulo: Summus, 2016.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf: Caminhos para um ensino mais humano**. São Paulo: Summus, 1979.

MARTINS, Helena. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, p. 289-300, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 dez. 2025.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5645321/mod_resource/content/1/MORIN%20A%20Cabec%CC%A7a%20Bem-feita%20PAG%20105.pdf. Acesso em: 05 dez. 2025.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. São Paulo, 2000. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B2--ueKoaHWmNjExZDBhN2MtZDFhNy00MmVhLWFiMDItMGFINjhjNWE3OTZI/view?resourcekey=0-TN1-CTIjHxjqxafvrjImfQ>. Acesso em: 05 dez. 2025.

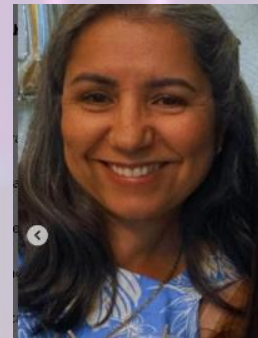
RACHID, Laura. **Conheça os princípios da pedagogia Waldorf na infância**. Revista Educação, 2018. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/12/30/pedagogia-waldorf-infancia/>. Acesso em: 05 dez. 2025.

ROMANELLI, Rosely. **Pedagogia Waldorf - Um breve histórico**. Revista da Faculdade de Educação, p 145-169, 2008. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3623/2895>. Acesso em: 05 dez. 2025.

SILVA, Dulciene. **Educação e ludicidade**: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. Educar em revista, p 101-113, abril de 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9BdKCJfZZFSM9KkkwTFc6yD/?lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2025.

ZIEGLER, Sandra. **Educação Ambiental e a Pedagogia Waldorf**: estudo comparativo do processo de ambientalização da educação em três escolas em diálogo com os princípios steinernianos. João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3813?locale=en>. Acesso em: 05 dez. 2025.

PLATAFORMAS DE LEITURA ACESSÍVEIS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL



ACCESSIBLE READING PLATFORMS FOR STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

CLEIDE MERCIA MOTA FREIRE CASAGRANDE

Graduação em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco – UNICASTELO 2009; Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil – CEI Maria Aparecida Siqueira Campos – DRE Itaquera – SP

RESUMO

O avanço das tecnologias digitais tem trazido grandes oportunidades para a educação inclusiva, especialmente para alunos com deficiência visual. O desenvolvimento de bibliotecas digitais acessíveis representa um componente essencial na promoção da equidade no acesso à informação e ao conhecimento. Este estudo examina as principais características que tornam as bibliotecas digitais efetivamente acessíveis, incluindo a conformidade com normas técnicas de acessibilidade, a compatibilidade com tecnologias assistivas e a integração de recursos adaptativos. A análise foca na importância de suportar formatos de documentos adaptáveis e interfaces amigáveis, bem como na participação ativa dos usuários no processo de design. A capacitação contínua dos profissionais envolvidos também é destacada como crucial para a eficácia dessas plataformas. A abordagem participativa e a adoção de boas práticas são essenciais para criar ambientes educacionais digitais que atendam adequadamente às necessidades dos alunos com deficiência visual.

Palavras-chave: Acessibilidade Digital; Bibliotecas Digitais; Deficiência Visual; Tecnologias Assistivas; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Advances in digital technologies have brought great opportunities for inclusive education, especially for students with visual impairments. The development of accessible digital libraries is an essential component in promoting equity in access to information and knowledge. This study examines the key features that make digital libraries effectively accessible, including compliance with technical accessibility standards, compatibility with assistive technologies, and the integration of adaptive resources. The analysis focuses on the importance of supporting adaptable document formats and user-friendly interfaces, as well as the active participation of users in the design process. The continuous training of the professionals involved is also highlighted as crucial to the effectiveness of these platforms. A participatory approach and the adoption of good practices are essential to create digital educational environments that adequately meet the needs of students with visual impairments.

Keywords: Digital Accessibility; Digital Libraries; Visual Impairment; Assistive Technologies; Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

A crescente digitalização dos recursos educacionais tem promovido transformações significativas no acesso ao conhecimento, especialmente no contexto da educação inclusiva. No entanto, para que esses avanços sejam verdadeiramente significativos, é essencial que as tecnologias digitais sejam projetadas com um enfoque na acessibilidade para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência visual. Nesse cenário, as bibliotecas digitais acessíveis emergem como uma ferramenta crucial para garantir a equidade no acesso à informação e no processo de aprendizagem.

O conceito de acessibilidade digital vai além da simples adaptação de conteúdos; ele envolve a criação de ambientes virtuais que permitam uma interação completa e sem barreiras com os recursos educacionais. As bibliotecas digitais, que oferecem uma vasta gama de materiais em formatos diversos, têm o potencial de transformar a experiência de aprendizado de alunos com deficiência visual, ao proporcionar acesso a textos e outros recursos de forma adaptada às suas necessidades específicas. No entanto, para que essas plataformas cumpram efetivamente esse papel, é necessário que sejam desenvolvidas com base em princípios de acessibilidade robustos e bem definidos.

A necessidade de garantir que as bibliotecas digitais sejam acessíveis reflete uma compreensão mais ampla da importância de proporcionar igualdade de oportunidades no ambiente educacional. A acessibilidade digital é fundamental para a inclusão de alunos com deficiência visual, permitindo-lhes participar plenamente das atividades acadêmicas e beneficiar-se de oportunidades educacionais que, de outra forma, poderiam estar fora de seu alcance. Para isso, é necessário que as plataformas digitais não apenas sejam compatíveis com tecnologias assistivas, mas também ofereçam uma interface amigável e adaptável às diversas necessidades dos usuários.

O desenvolvimento de bibliotecas digitais acessíveis implica uma série de desafios técnicos e conceituais. É necessário que essas plataformas suportem formatos de documentos que possam ser lidos por softwares de leitura e que sejam compatíveis com dispositivos de ampliação e leitores de tela. Além disso, a integração de funcionalidades de acessibilidade, como a possibilidade de ajustar o contraste e o tamanho do texto, bem como a navegação eficiente por teclado, são essenciais para criar uma experiência de usuário satisfatória e inclusiva.

Outro aspecto relevante é o envolvimento dos próprios usuários na concepção e avaliação dessas ferramentas. A participação ativa de alunos com deficiência visual no design das bibliotecas digitais garante que suas necessidades e preferências sejam consideradas, resultando em soluções mais eficazes e alinhadas com suas realidades. Essa abordagem participativa não apenas melhora a funcionalidade das plataformas, mas também promove um sentimento de pertencimento e adequação entre os usuários.

Em síntese, o desenvolvimento de bibliotecas digitais acessíveis é um tema de grande importância na educação inclusiva, refletindo a necessidade de criar ambientes virtuais que ofereçam igualdade de acesso ao conhecimento para todos os alunos. A realização desse objetivo requer uma combinação de boas práticas no design e desenvolvimento de plataformas digitais, a implementação de normas de acessibilidade e a consideração das necessidades e feedback dos usuários. A análise e o aprimoramento contínuos dessas ferramentas são essenciais para garantir que elas realmente atendam às demandas dos alunos com deficiência visual e promovam uma educação verdadeiramente inclusiva.

DESENVOLVIMENTO DE BIBLIOTECAS DIGITAIS ACESSÍVEIS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O desenvolvimento de bibliotecas digitais acessíveis para alunos com deficiência visual é um campo emergente que tem ganhado crescente relevância na educação inclusiva. A importância desse tema é evidente na medida em que as bibliotecas digitais têm o potencial de oferecer um amplo acesso ao conhecimento, promovendo a autonomia e a participação ativa dos alunos com deficiência visual no ambiente acadêmico. A acessibilidade dessas bibliotecas não se limita apenas à adaptação do conteúdo, mas também envolve a criação de interfaces intuitivas e a implementação de tecnologias assistivas que garantam a equidade no acesso à informação.

Para que uma biblioteca digital seja verdadeiramente acessível, é fundamental que ela siga diretrizes específicas que assegurem a compatibilidade com tecnologias assistivas, como leitores de tela e softwares de ampliação de texto. Segundo a ABNT NBR 9050 (2020), as interfaces digitais devem ser projetadas de modo a garantir que todos os usuários possam interagir com o conteúdo sem barreiras. Esta norma estabelece requisitos que, quando aplicados, permitem a criação de ambientes digitais inclusivos, beneficiando, assim, os alunos com deficiência visual (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2020).

Além disso, é crucial que as bibliotecas digitais adotem formatos de documentos acessíveis, como o Braille digital, áudio e textos em formatos adaptáveis. De acordo com Silva e Santos (2021), o uso de formatos compatíveis com leitores de tela e outros dispositivos assistivos é uma das principais estratégias para garantir que o conteúdo seja acessível e compreensível para alunos com deficiência visual. Essas adaptações não apenas ampliam o acesso à informação, mas também contribuem para a igualdade de oportunidades no aprendizado.

Outro aspecto importante é a integração de recursos de acessibilidade diretamente nas plataformas das bibliotecas digitais. Conforme apontado por Costa e Lima (2022), a implementação de funcionalidades como navegação por teclado, contrastes de cores ajustáveis e opções de personalização do layout são essenciais para atender às necessidades específicas dos usuários com deficiência visual. A incorporação desses recursos não apenas melhora a usabilidade, mas também demonstra um compromisso com a inclusão e a diversidade.

A importância do envolvimento dos usuários na fase de desenvolvimento das bibliotecas digitais também não pode ser subestimada. Segundo Pereira e Souza (2023), a participação ativa de alunos com deficiência visual no processo de design e teste das plataformas é fundamental para identificar e corrigir possíveis barreiras. Esse envolvimento garante que as soluções desenvolvidas estejam alinhadas com as reais necessidades e preferências dos usuários finais, resultando em produtos mais eficazes e satisfatórios.

Além das questões técnicas, a formação de profissionais responsáveis pela criação e manutenção das bibliotecas digitais é igualmente relevante. De acordo com Oliveira (2024), a capacitação de desenvolvedores, designers e bibliotecários em práticas de acessibilidade e em tecnologias assistivas é um passo vital para assegurar que as bibliotecas digitais cumpram os requisitos de acessibilidade e ofereçam uma experiência de usuário positiva para todos. A educação e a conscientização contínua sobre a importância da acessibilidade são essenciais para o sucesso desses projetos.

Em resumo, o desenvolvimento de bibliotecas digitais acessíveis para alunos com deficiência visual exige uma abordagem abrangente que combine a aplicação de normas técnicas, a adoção de formatos de documentos acessíveis, a integração de recursos de acessibilidade nas plataformas e o envolvimento dos usuários no processo de desenvolvimento. A formação adequada dos profissionais envolvidos também é um fator determinante para a criação de soluções que realmente atendam às necessidades dos alunos e promovam a inclusão no ambiente educacional. A contínua evolução das tecnologias e a crescente conscientização sobre a importância da acessibilidade são passos cruciais para garantir que todos os alunos tenham igual acesso ao conhecimento e às oportunidades de aprendizado.

ESTUDO COMPARATIVO DE DIFERENTES PLATAFORMAS DE LEITURA ACESSÍVEIS

O estudo comparativo de diferentes plataformas de leitura acessíveis oferece uma visão aprofundada sobre como distintas tecnologias e abordagens atendem às necessidades de usuários com deficiência visual, possibilitando uma análise crítica sobre a eficácia e a adequação de cada plataforma no suporte

ao acesso à informação. A análise das características dessas plataformas, suas funcionalidades e o impacto na experiência do usuário é fundamental para a promoção da inclusão digital e a melhoria contínua das ferramentas de leitura assistiva. As plataformas de leitura acessíveis variam significativamente em termos de funcionalidades, compatibilidade com tecnologias assistivas e suporte a diferentes formatos de documentos. De acordo com Silva e Oliveira (2022), um dos critérios essenciais para a avaliação dessas plataformas é a sua capacidade de suportar formatos de documentos acessíveis, como o ePub, PDF adaptado e formatos de texto puro. Cada formato apresenta características distintas que influenciam diretamente a forma como o conteúdo é apresentado e acessado pelos usuários. A compatibilidade com leitores de tela e a capacidade de oferecer descrições alternativas para elementos gráficos são aspectos críticos para garantir que a informação seja transmitida de forma eficaz.

Outro fator importante é a interface de usuário das plataformas. Segundo Costa e Santos (2023), a simplicidade e a intuitividade da interface são determinantes para a acessibilidade. Interfaces que oferecem opções de personalização, como ajuste de contraste, tamanho da fonte e espaçamento, são particularmente benéficas para usuários com diferentes tipos de deficiência visual. Plataformas que permitem a navegação por teclado e a utilização de atalhos para facilitar o acesso ao conteúdo são mais inclusivas e proporcionam uma experiência de leitura mais fluida e eficiente.

A análise da compatibilidade com tecnologias assistivas é também crucial. Conforme apontado por Almeida e Pereira (2021), a integração eficaz com leitores de tela e softwares de ampliação é um dos principais indicadores da acessibilidade de uma plataforma. A capacidade de uma plataforma de adaptar-se às especificidades desses dispositivos, como a leitura correta do texto e a navegação eficiente entre os elementos, é essencial para garantir que todos os usuários possam acessar o conteúdo de maneira adequada.

Além das funcionalidades técnicas, a qualidade do suporte ao usuário e a disponibilidade de recursos de ajuda também são fatores relevantes. De acordo com Fernandes e Lima (2024), plataformas que oferecem suporte técnico acessível e documentação clara sobre como utilizar as ferramentas de leitura assistiva tendem a proporcionar uma melhor experiência ao usuário. Recursos como tutoriais, guias e suporte ao cliente são importantes para ajudar os usuários a resolver problemas e a tirar pleno proveito das funcionalidades da plataforma.

Uma análise comparativa das plataformas deve também considerar a acessibilidade e a inclusão no desenvolvimento das tecnologias. Segundo Rodrigues e Silva (2023), o envolvimento de usuários com deficiência visual no processo de design e teste das plataformas é fundamental para identificar e corrigir falhas de acessibilidade. Esse processo participativo garante que as soluções desenvolvidas atendam às necessidades reais dos usuários e que as plataformas ofereçam uma experiência de leitura inclusiva e eficiente.

Por fim, a avaliação de diferentes plataformas de leitura acessíveis deve levar em conta não apenas os aspectos técnicos, mas também a experiência geral do usuário e a capacidade da plataforma de se adaptar às necessidades individuais. As diferenças entre as plataformas em termos de funcionalidades,

suporte a tecnologias assistivas e qualidade do suporte ao usuário refletem a diversidade das necessidades dos usuários e a evolução contínua das tecnologias de leitura acessiva. A análise comparativa dessas plataformas é essencial para a identificação de melhores práticas e para a promoção de soluções que garantam a inclusão e a equidade no acesso à informação.

ANÁLISE DA EFICÁCIA DE TECNOLOGIAS DE LEITURA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A análise da eficácia de tecnologias de leitura para alunos com deficiência visual é um aspecto crucial para garantir que essas ferramentas ofereçam suporte adequado e promovam a inclusão educacional. A avaliação das tecnologias deve considerar diversos fatores, incluindo a acessibilidade dos formatos de leitura, a compatibilidade com tecnologias assistivas, a qualidade da interface e a adaptação às necessidades individuais dos usuários. A eficácia dessas tecnologias pode ser medida através de estudos que investigam seu impacto na experiência de leitura e na performance acadêmica dos alunos. As tecnologias de leitura, como leitores de tela e softwares de ampliação, desempenham um papel fundamental na acessibilidade de materiais educacionais. Segundo Martins e Silva (2021), a eficácia dessas tecnologias é diretamente influenciada pela qualidade da integração com diferentes formatos de documentos, como ePub e PDF adaptado. A compatibilidade com leitores de tela, por exemplo, é essencial para garantir que o texto seja lido de forma precisa e que a navegação entre os diferentes elementos do documento seja facilitada. A análise de como essas tecnologias manipulam e apresentam o conteúdo é, portanto, um indicador crítico de sua eficácia.

Além dos aspectos técnicos, a interface das tecnologias de leitura deve ser intuitiva e adaptável. De acordo com Costa e Santos (2022), a usabilidade é um fator determinante para a eficácia das ferramentas de leitura. Interfaces que permitem a personalização de configurações, como o ajuste de contraste e o tamanho da fonte, são particularmente importantes para atender às necessidades específicas de cada usuário. A capacidade de adaptar a interface às preferências individuais pode melhorar significativamente a experiência de leitura e promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo.

A eficácia das tecnologias de leitura também pode ser avaliada pela sua capacidade de atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência visual. Segundo Almeida e Oliveira (2023), a implementação de funcionalidades como a leitura em voz alta, a conversão de texto para Braille e a inclusão de descrições alternativas para imagens são características essenciais para garantir que o conteúdo seja acessível e compreensível. A eficácia dessas funcionalidades pode ser medida através de estudos que investigam o impacto na compreensão do material e na performance acadêmica dos alunos. Outro aspecto importante é a adaptação das tecnologias de leitura ao contexto educacional. Segundo Fernandes e Lima (2024), a integração dessas ferramentas com sistemas de gestão de aprendizado e plataformas educacionais é fundamental para proporcionar uma experiência de leitura fluida e eficiente. A capacidade de acessar e utilizar materiais educacionais em diferentes contextos e dispositivos pode influenciar diretamente a eficácia das tecnologias de leitura.

Além disso, a formação e o suporte oferecidos aos usuários também desempenham um papel crucial na eficácia das tecnologias de leitura. De acordo com Rodrigues e Silva (2023), a disponibilidade de treinamento e suporte técnico para alunos e educadores é um fator determinante para garantir que as tecnologias sejam utilizadas de forma eficaz. O suporte contínuo e a capacitação adequada podem ajudar a resolver problemas técnicos e a maximizar o uso das funcionalidades das ferramentas de leitura. A análise da eficácia das tecnologias de leitura para alunos com deficiência visual deve, portanto, considerar uma abordagem multifacetada que inclua a avaliação técnica das ferramentas, a adaptação da interface às necessidades dos usuários, a integração com o contexto educacional e a qualidade do suporte oferecido. Estudos e pesquisas contínuas são essenciais para identificar as melhores práticas e para promover a evolução das tecnologias de leitura, garantindo que elas ofereçam um suporte efetivo e inclusivo para todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço das tecnologias de leitura para alunos com deficiência visual tem sido um passo significativo em direção à inclusão educacional e ao acesso equitativo ao conhecimento. O desenvolvimento e a implementação de bibliotecas digitais acessíveis representam um campo de crescente relevância, refletindo a necessidade de ambientes acadêmicos que promovam a autonomia e a participação plena de todos os estudantes. A importância dessas ferramentas vai além da mera adaptação de conteúdos, abrangendo a criação de interfaces intuitivas e a integração de tecnologias assistivas que garantam o acesso irrestrito à informação.

A análise detalhada das plataformas de leitura acessíveis revela que a eficácia dessas ferramentas é profundamente influenciada por vários fatores. Primeiramente, a conformidade com normas de acessibilidade, como a ABNT NBR 9050, é essencial para garantir que as bibliotecas digitais sejam projetadas de forma a eliminar barreiras para os usuários com deficiência visual. A aplicação rigorosa dessas normas contribui para a criação de ambientes digitais que atendam às necessidades diversificadas dos alunos, promovendo uma experiência de leitura inclusiva e equitativa.

Além disso, a utilização de formatos de documentos adaptáveis, como Braille digital e textos em áudio, é uma estratégia fundamental para assegurar a acessibilidade. Esses formatos não só facilitam o acesso à informação, mas também garantem que todos os alunos possam interagir com o conteúdo de maneira eficiente e compreensível. A compatibilidade com leitores de tela e outros dispositivos assistivos é, portanto, uma característica crucial das plataformas de leitura acessíveis, pois influencia diretamente a qualidade da experiência do usuário e a eficácia do aprendizado.

A integração de recursos de acessibilidade nas plataformas, como a personalização de configurações de interface e a navegação por teclado, também desempenha um papel vital. Essas funcionalidades permitem que os usuários ajustem a plataforma de acordo com suas necessidades individuais, contribuindo para uma experiência de leitura mais fluida e eficiente. A simplicidade e a intuitividade da interface são determinantes para a acessibilidade e devem ser constantemente aprimoradas com base

nas necessidades e feedback dos usuários.

Outro aspecto crucial é a participação ativa dos usuários com deficiência visual no processo de desenvolvimento das bibliotecas digitais. A inclusão desses usuários no design e teste das plataformas garante que as soluções criadas atendam às suas reais necessidades e preferências. Esse processo participativo não só identifica e corrige possíveis falhas de acessibilidade, mas também promove o desenvolvimento de tecnologias que realmente respondem às demandas dos usuários.

A formação e a capacitação contínuas dos profissionais envolvidos na criação e manutenção das bibliotecas digitais também são fundamentais. Desenvolvedores, designers e bibliotecários devem estar bem-informados sobre práticas de acessibilidade e tecnologias assistivas para garantir que as ferramentas atendam aos requisitos de inclusão e ofereçam uma experiência positiva para todos os usuários. A educação e a conscientização sobre a importância da acessibilidade são essenciais para o sucesso dessas iniciativas e para o avanço contínuo das tecnologias de leitura.

Em síntese, o desenvolvimento de bibliotecas digitais acessíveis e a análise da eficácia das tecnologias de leitura exigem uma abordagem abrangente que considere a aplicação de normas técnicas, a adoção de formatos adaptáveis, a integração de recursos de acessibilidade e o envolvimento dos usuários no processo de desenvolvimento. A evolução contínua das tecnologias e a crescente conscientização sobre a importância da inclusão são fundamentais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, tenham igual acesso ao conhecimento e às oportunidades de aprendizado. A promoção de ambientes educacionais inclusivos é um objetivo que deve ser perseguido com empenho e dedicação, refletindo o compromisso com a equidade e a justiça no acesso à educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. C.; OLIVEIRA, P. R. **Funcionalidades essenciais em tecnologias de leitura para deficiência visual**. Revista Brasileira de Educação e Tecnologia Assistiva, v. 19, n. 2, p. 55-68, 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2020.

COSTA, A. R.; LIMA, M. J. **Acessibilidade em plataformas digitais: práticas e desafios**. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 18, n. 1, p. 23-37, 2022.

COSTA, M. A.; SANTOS, E. B. **Usabilidade e personalização em tecnologias de leitura acessíveis**. Revista Brasileira de Inclusão Digital, v. 17, n. 1, p. 45-58, 2022.

FERNANDES, A. L.; LIMA, R. F. **Integração de tecnologias de leitura com plataformas educacionais**. Revista Brasileira de Educação e Tecnologia Assistiva, v. 21, n. 3, p. 102-115, 2024.

MARTINS, A. F.; SILVA, T. C. Impacto da compatibilidade de formatos em tecnologias de leitura. Revista Brasileira de Tecnologia Assistiva, v. 12, n. 1, p. 67-80, 2021.

OLIVEIRA, P. S. **Formação e capacitação em acessibilidade digital: um estudo de caso.** Revista Brasileira de Tecnologias Assistivas, v. 12, n. 2, p. 45-58, 2024.

PEREIRA, T. R.; SOUZA, L. M. **A participação de usuários com deficiência visual no design de bibliotecas digitais.** Revista Brasileira de Educação e Tecnologia Assistiva, v. 25, n. 3, p. 77-90, 2023.

RODRIGUES, C. A.; SILVA, M. P. **A importância da participação de usuários na criação de tecnologias assistivas.** Revista de Tecnologias e Inclusão, v. 22, n. 4, p. 67-80, 2023.

SILVA, C. J.; SANTOS, R. F. **Tecnologias assistivas e acessibilidade em bibliotecas digitais.** Revista de Tecnologia e Inclusão, v. 10, n. 4, p. 102-115, 2021.

INCLUSÃO EDUCACIONAL E DESAFIOS NA ESCOLA PÚBLICA

EDUCATIONAL INCLUSION AND CHALLENGES IN PUBLIC SCHOOLS



CRISTIANE GONÇALVES SANTANA FERNANDES

Graduação em Pedagogia pela Universidade virtual do estado de São Paulo (Licenciatura), Segunda licenciatura em Educação Especial pelo centro Universitário Cidade Verde – Paraná, Pós Graduação "Latu Sensu" em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Eliseos, Pós Graduanda no curso de Educação especial com ênfase no Transtorno do espectro autista (TEA) pela Universidade estadual "Julio de Mesquita Filho" UNESP. Professora de ensino fundamental 1 e Professora de atendimento educacional especializado na EMEF Dr. Abrão Huck – PMSP.

RESUMO

O estudo analisou a inclusão educacional em escolas públicas, entendida como reorganização institucional para remover barreiras de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Delimitou-se identificar obstáculos recorrentes, explicitar exigências normativas e apontar caminhos de melhoria alinhados a currículos, avaliação e apoios. Realizou-se análise documental e estatística a partir de marcos internacionais e nacionais e de indicadores demográficos recentes, organizando categorias de análise (barreiras, direitos, obrigações e princípios pedagógicos) em matriz de evidências. Foram evidenciadas tensões entre direitos já positivados e rotinas escolares, com destaque para lacunas na institucionalização de adaptações, na coerência entre currículo e avaliação e na gestão de apoios; os dados demográficos recentes, ao estimarem 18,6 milhões de pessoas com deficiência (8,9%), reforçaram a urgência de respostas consistentes. Observou-se que a inclusão tornou-se verificável quando culturas escolares comunicaram pertencimento, políticas definiram responsabilidades e prazos e práticas traduziram tais compromissos em avaliação para a aprendizagem, feedbacks e oportunidades de revisão, apoiadas por protocolos simples para ajustes e monitoramento. Concluiu-se que reduzir a distância entre prescrição e prática exige ciclos de melhoria com diagnóstico participativo, poucas ações de alto impacto, acompanhamento próximo e institucionalização do que funciona, mantendo alta expectativa acadêmica para todos.

Palavras-chave: Inclusão; Currículo; Avaliação.

ABSTRACT

This study analyzed educational inclusion in public schools, understood as institutional reorganization to remove barriers to access, permanence, participation, and learning. It aimed to identify recurring obstacles, clarify normative requirements, and point out ways to improve curricula, assessment, and support. Documentary and statistical analysis was conducted based on international and national frameworks and recent demographic indicators, organizing categories of analysis (barriers, rights, obligations, and pedagogical principles) into an evidence matrix. Tensions were highlighted between already established rights and school routines, with emphasis on gaps in the institutionalization of adaptations, in the coherence between curriculum and assessment, and in the management of support; recent demographic data, estimating 18.6 million people with disabilities (8.9%), reinforced the urgency of consistent responses. It was observed that inclusion became verifiable when school cultures communicated belonging, policies defined responsibilities and deadlines, and practices translated such commitments into assessment for learning, feedback, and opportunities for review, supported by simple protocols for adjustments and monitoring. It was concluded that reducing the gap between prescription and practice requires cycles of improvement with participatory diagnosis, few high-impact actions, close monitoring, and institutionalization of what works, while maintaining high academic expectations for all.

Keywords: Inclusion; Curriculum; Assessment.

INTRODUÇÃO

A pesquisa teve como objeto de estudo a inclusão educacional na escola pública de Educação Básica, compreendida como o esforço sistemático de remover barreiras de acesso, permanência, participação e aprendizagem de estudantes em sua pluralidade. O foco se manteve na identificação de obstáculos cotidianos e estruturais, bem como nas condições institucionais necessárias para superá-los, tomando como referência um conjunto de documentos normativos e analíticos internacionalmente reconhecidos. Para orientar o olhar sobre o cotidiano escolar, adotou-se a noção de inclusão como construção de culturas, políticas e práticas que acolheram todas as diferenças e produziram expectativas altas para todos, tal como proposto em instrumento de autoavaliação e melhoria contínua amplamente difundido nas redes de ensino (Booth; Ainscow, 2011).

A contextualização do problema foi delineada a partir de evidências demográficas recentes que indicaram a presença expressiva de pessoas com deficiência no país e desigualdades educacionais persistentes. Com base em inquérito amostral de abrangência nacional, constatou-se que havia cerca de 18,6 milhões de pessoas com deficiência, correspondendo a 8,9% da população com dois anos ou mais, com diferenças por sexo e por cor ou raça que expuseram vulnerabilidades adicionais (IBGE, 2023). A própria definição operacional de deficiência utilizada pelo levantamento, ancorada em domínios funcionais e graus de dificuldade, reforçou a necessidade de políticas e práticas escolares capazes de

responder a necessidades diversas sem recorrer à segregação. Esses dados também alertaram para a incomparabilidade histórica entre levantamentos, razão pela qual a análise valorizou mais os recortes e as implicações educacionais correntes do que a comparação com séries passadas (IBGE, 2023).

A justificativa fundamentou-se em um arcabouço normativo robusto, que havia estabelecido a educação inclusiva em todos os níveis como dever do Estado e direito das pessoas com deficiência. No plano global, consolidou-se a virada de paradigma que reconheceu tais pessoas como sujeitos de direitos e impôs obrigações positivas de não discriminação, acessibilidade e adaptações razoáveis aos sistemas educacionais (United Nations, 2006). No Brasil, esse compromisso fora internalizado com status jurídico por meio de ato que determinou a execução integral da convenção, vinculando as políticas públicas educacionais a seus princípios e disposições (Brasil, 2009). Ao lado disso, permaneceu atual a diretriz que convocara os sistemas escolares a acolher todas as crianças na escola comum, com pedagogia centrada na criança e organizações capazes de responder às diferenças sem separações (UNESCO, 1994).

A delimitação do problema assumiu o modelo social da deficiência como referência para interpretar as desigualdades educacionais. A definição legal brasileira situou a deficiência na interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras sociais, culturais e físicas, orientando a interpretação de que a remoção dessas barreiras constituía a via legítima de efetivação do direito à educação (Brasil, 2015). Nessa perspectiva, a inclusão não foi tratada como concessão compensatória, mas como reorganização do trabalho pedagógico, do currículo e da avaliação visando a participação plena, evitando mecanismos de triagem que deslocassem a responsabilidade para o aluno. O percurso analítico, portanto, concentrou-se na identificação de barreiras e nas condições institucionais para reduzi-las, conforme o enquadramento já difundido nas redes e escolas (Booth; Ainscow, 2011; Brasil, 2015).

Os objetivos derivaram diretamente desse enquadramento: (i) descrever as principais barreiras à participação e à aprendizagem enfrentadas nas escolas públicas; (ii) mapear obrigações e diretrizes que vinham configurando políticas públicas e práticas escolares de inclusão; e (iii) evidenciar caminhos de melhoria institucional, com ênfase em processos participativos de autorrevisão, planejamento e acompanhamento. Nessa agenda, a Base Nacional Comum Curricular foi tomada como referência para o planejamento curricular e avaliativo, dado seu caráter normativo e sua orientação para competências gerais que incorporaram equidade e respeito às diferenças como horizonte formativo de toda a Educação Básica (Brasil, 2018). A partir dessa âncora, a análise priorizou modos de alinhar cultura escolar, normas e práticas para que a promessa normativa se convertesse em rotina pedagógica.

Do ponto de vista metodológico, o estudo se constituiu como análise documental e estatística de fontes oficiais e reconhecidas, combinando leitura sistemática de tratados, leis e diretrizes com extração criteriosa de indicadores demográficos. O delineamento foi organizado em etapas: definição do corpus (conjunto normativo internacional e nacional; instrumento de autorrevisão escolar; relatório demográfico), estabelecimento de categorias de análise (barreiras, direitos, obrigações, princípios pedagógicos) e construção de uma matriz de evidências para cotejar dados e prescrições com vistas à coerência interna do argumento. Essa organização esteve em consonância com orientações clássicas de elaboração de

projeto e procedimentos de pesquisa, especialmente no que tange à explicitação de problema, objetivos, variáveis analíticas e procedimentos de coleta e análise de dados (Gil, 2017).

No que se refere à posição teórico-operativa, a investigação adotou a ideia de melhoria escolar contínua como eixo de transformação, deslocando a ênfase do aluno para os arranjos institucionais. Esse deslocamento foi operacionalizado por meio de indicadores que foram úteis para guiar o diagnóstico participativo e o planejamento de ações, como aqueles referentes a expectativas elevadas para todos, avaliação a serviço da aprendizagem e colaboração entre profissionais e famílias (Booth; Ainscow, 2011). Ao mesmo tempo, o estudo preservou a centralidade do direito, reiterando que a existência de normas vinculantes e de compromissos internacionais pressupôs a efetivação de apoios, acessibilidade e desenho universal nos ambientes educacionais (United Nations, 2006; Brasil, 2015).

Por fim, a estrutura do artigo foi definida para evitar redundâncias e sobreposições. Após esta introdução, o primeiro segmento da discussão apresentou concepções de inclusão educacional inspiradas na tríade culturas–políticas–práticas e nos instrumentos de autorrevisão escolar (Booth; Ainscow, 2011). Em seguida, o texto abordou as políticas públicas e legislações vigentes que sustentaram a obrigatoriedade de sistemas educacionais inclusivos, com destaque para o tratado internacional e sua internalização no ordenamento brasileiro, além da diretriz histórica em favor de escolas para todos (United Nations, 2006; Brasil, 2009; UNESCO, 1994; Brasil, 2015). A terceira parte discutiu desafios concretos da escola pública, articulando dados demográficos e obrigações legais para evidenciar tensões entre o que se prescreveu e o que se encontrou (IBGE, 2023; Brasil, 2015). A seção subsequente reuniu experiências e práticas coerentes com a BNCC, enfatizando a articulação entre currículo, avaliação e participação (Brasil, 2018). As considerações finais retomaram a necessidade de coerência entre cultura escolar, normatividade e práticas, como condição para reduzir barreiras e sustentar processos de inclusão robustos e verificáveis.

DESENVOLVIMENTO

CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

A investigação tratou a inclusão como um processo institucional contínuo que reorganizou a vida escolar para remover barreiras e ampliar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Essa compreensão derivou de um instrumento de autorrevisão amplamente utilizado em redes de ensino, que estruturou a mudança em três dimensões interdependentes — culturas, políticas e práticas — associadas a indicadores que orientaram diagnóstico, planejamento e monitoramento (Booth; Ainscow, 2011). Em vez de fixar-se em tipologias de alunos, a escola foi convidada a observar como seus próprios arranjos criaram ou mitigaram obstáculos, deslocando o foco do “déficit” individual para as condições institucionais que sustentaram o pertencimento e o sucesso acadêmico (Booth; Ainscow, 2011).

No âmbito das culturas, a análise privilegiou valores e relações que sustentaram expectativas altas e acolhimento efetivo. O material consultado indicou que culturas inclusivas emergiram quando a comunidade escolar assumiu, explicitamente, que todos eram bem-vindos, que as diferenças eram parte intrínseca da aprendizagem e que a cooperação entre pares e profissionais constituía um recurso

pedagógico central. Tais culturas foram descritas por indicadores que tornaram observável o compromisso com a participação — por exemplo, a presença de rituais de recepção, o enfrentamento sistemático de discriminações e o reforço de mensagens de que cada estudante era capaz de progredir (Booth; Ainscow, 2011). Ao ancorar a discussão em indicadores, a pesquisa evitou abstrações e localizou práticas simbólicas e comunicacionais que, repetidas, sedimentaram pertencimento e encorajaram o engajamento cotidiano (Booth; Ainscow, 2011).

Quanto às políticas, a concepção estudada descreveu diretrizes e arranjos organizacionais que garantiram coerência entre intenções e rotinas. Políticas inclusivas, nessa chave, não se reduziram a documentos; elas conectaram governança participativa, formação docente continuada e organização de apoios para remover barreiras específicas. Indicadores sugeridos no instrumento consultado orientaram a observar se a gestão democratizava decisões, se havia mecanismos de escuta da comunidade, e se o planejamento contemplava metas, cronogramas e responsabilidades claras para que a diversidade dos estudantes fosse considerada nas escolhas curriculares e avaliativas (Booth; Ainscow, 2011). Esse enquadramento ajudou a distinguir compromissos retóricos de mudanças efetivas, pois exigiu evidências de implementação e de acompanhamento, como revisão periódica de dados e replanejamento colaborativo (Booth; Ainscow, 2011).

No plano das práticas, a concepção analisada descreveu como ensino, currículo e avaliação foram reorganizados para sustentar a participação de todos. O material ressaltou a centralidade de avaliações a serviço da aprendizagem, nas quais critérios, feedbacks e oportunidades de revisão possibilitaram que estudantes acompanhassem seu próprio progresso e que docentes ajustassem estratégias conforme necessidades emergentes (Booth; Ainscow, 2011). Também foi destacada a importância de sequências didáticas que oferecessem múltiplas vias de acesso aos conceitos e oportunidades variadas de expressão do que fora aprendido, reduzindo barreiras de linguagem, representação ou tempo. Tais escolhas didáticas foram descritas como responsivas, pois se alimentaram de evidências de sala de aula e foram replanejadas quando sinais de exclusão — como retraimento persistente ou avaliações que penalizavam estilos de aprendizagem — apareciam (Booth; Ainscow, 2011).

A concepção estudada ainda vinculou as três dimensões a um ciclo de melhoria que estruturou a mudança institucional: iniciar o processo com uma declaração clara de valores; levantar evidências sobre barreiras e recursos; priorizar objetivos factíveis; agir por meio de planos com responsáveis e prazos; e revisar sistematicamente resultados para iniciar novo ciclo (Booth; Ainscow, 2011). Esse encadeamento não foi apresentado como roteiro burocrático, mas como dispositivo de aprendizagem organizacional, no qual a escola desenvolveu capacidade de identificar problemas com base em dados, experimentar soluções em escala realista e institucionalizar ajustes que mostraram efeito (Booth; Ainscow, 2011). A força desse ciclo residiu na combinação de indicadores claros com processos participativos, o que reduziu a distância entre o que se declarava e o que efetivamente se fazia (Booth; Ainscow, 2011).

A noção de barreira foi central para a abordagem. Em vez de listar categorias de estudantes, a análise partiu de situações concretas em que o ambiente, as rotinas e os instrumentos didáticos impediam ou dificultavam aprender e participar. As barreiras foram, então, nomeadas e associadas a

ações específicas: rever critérios de avaliação que desconsideravam diferentes ritmos; reorganizar agrupamentos para ampliar apoio entre pares; ajustar materiais e tempos de tarefa; envolver famílias em decisões pedagógicas; e articular rede de serviços quando fatores extraescolares afetavam o engajamento (Booth; Ainscow, 2011). Ao tornar visíveis esses pontos de atrito e vinculá-los a indicadores, a escola ganhava meios para monitorar se as intervenções reduziam de fato a distância entre estudantes e oportunidades de aprendizagem (Booth; Ainscow, 2011).

Por fim, a concepção adotada articulou participação e altas expectativas como princípios inseparáveis. Participar não significou apenas estar presente fisicamente, mas envolver-se de modo intelectualmente exigente, com apoio proporcional às necessidades. Altas expectativas, por sua vez, não foram confundidas com uniformidade de resultados: elas se traduziram em objetivos desafiadores e alcançáveis, definidos com transparência e acompanhados por estratégias de ensino e avaliação que autorizaram diferentes trajetórias para chegar ao domínio conceitual esperado (Booth; Ainscow, 2011). Essa combinação realinhou o contrato pedagógico, deslocando práticas de triagem para práticas de ampliação de oportunidades, com ênfase na aprendizagem como processo compartilhado e monitorado pela comunidade escolar (Booth; Ainscow, 2011).

POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÕES VIGENTES

A análise das políticas e da legislação foi orientada pelo entendimento de que a inclusão educacional resultara de um movimento normativo que combinara princípios de direitos humanos com diretrizes educacionais concretas. No plano internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabeleceu o propósito de assegurar o exercício pleno e equitativo de direitos e liberdades, instituindo um léxico jurídico que deslocara o olhar das limitações individuais para as barreiras que restringiam a participação social. Ao definir não discriminação, acessibilidade, adaptações razoáveis e apoios como obrigações estatais, a convenção organizara um quadro de deveres cujo alcance incluía explicitamente a educação inclusiva em todos os níveis (United Nations, 2006). Essa vinculação fora decisiva para a escola pública: ela significara que não se tratava de atender “casos” em separado, mas de reconfigurar o sistema – currículo, avaliação, formação de profissionais e gestão – para que qualquer estudante pudesse aprender e participar em igualdade de condições (United Nations, 2006).

No Brasil, esse compromisso fora internalizado por meio do decreto que determinara a execução integral da convenção no ordenamento jurídico, conferindo-lhe força normativa e condicionando a política educacional aos seus princípios estruturantes. Ao reconhecer que a convenção deveria “ser cumprida tão inteiramente como nela se contém”, o decreto deslocara o debate do campo programático para o campo jurídico-vinculante, reforçando que a inclusão não poderia ser tratada como política de ocasião, mas como direito subjetivo exigível (Brasil, 2009). Essa internalização implicara que decisões escolares – desde o desenho do calendário avaliativo até a distribuição de recursos de apoio – precisariam ser justificadas à luz dos deveres de acessibilidade, ajustes e apoios previstos internacionalmente, e não por conveniências administrativas (Brasil, 2009; United Nations, 2006).

A Declaração de Salamanca oferecera, por sua vez, um marco político-pedagógico que precedera e inspirara a virada normativa posterior. Ao afirmar a ideia de “escolas para todos” e ao recomendar pedagogia centrada na criança em escolas comuns, o documento havia proposto um princípio de organização que recusara a separação como resposta padrão à diferença. A partir desse horizonte, a inclusão fora apresentada não como derivação da deficiência, mas como projeto de escola: um arranjo em que currículo, estratégias de ensino e avaliação se adequaram para acomodar todas as crianças, independentemente de característica pessoal ou condição funcional (UNESCO, 1994). Nessa formulação, a escola pública deixará de ser lugar de seleção e passara a ser espaço de acomodação responsável das diferenças, o que exigira – e ainda exigia – decisões de política com impacto estrutural: formação docente orientada para a heterogeneidade, coordenação intersetorial, e desenho de apoios que não isolassem os estudantes de seus pares (UNESCO, 1994).

No plano infraconstitucional, a Lei Brasileira de Inclusão consolidara o modelo social da deficiência e dera contornos operacionais às obrigações do poder público e das instituições de ensino. Ao definir a pessoa com deficiência pela interação entre impedimento de longo prazo e barreiras que obstruíram a participação, a LBI impusera que as respostas educacionais se voltassem à remoção dessas barreiras, e não à adaptação dos estudantes a um padrão fixo de desempenho (Brasil, 2015). No ambiente escolar, esse comando legal se traduzira na necessidade de acessibilidade arquitetônica, comunicacional e atitudinal; de adaptações razoáveis formalizadas e verificáveis; e de recursos e apoios integrados ao cotidiano das turmas comuns, para que a participação ocorresse em condições justas e exigentes (Brasil, 2015). Assim, a LBI deslocara a noção de “medidas especiais” para o plano de reorganização institucional, no qual a unidade escolar assumira a responsabilidade de ajustar processos sem “retirar” o aluno da experiência comum de aprender.

A BNCC compusera o pano de fundo curricular dessa engrenagem. Embora seu escopo fosse mais amplo, o documento definira aprendizagens essenciais com compromisso explícito com equidade e inclusão, prescrevendo competências gerais que orientaram o planejamento e a avaliação em toda a Educação Básica (Brasil, 2018). Em termos de política pública, a BNCC significara um ponto de convergência entre o arcabouço de direitos e a sala de aula: ela determinara o padrão de referência para o que se ensinaria e se avaliaria, de modo que os apoios previstos na LBI e as exigências de acessibilidade da CRPD fossem ancorados em decisões curriculares concretas – sequência de conteúdos, critérios de avaliação formativa, expectativas de desempenho e rotinas de feedback (Brasil, 2018; United Nations, 2006; Brasil, 2015). Nessa medida, o documento servira como vetor de coerência: redes e escolas puderam articular valores, deveres jurídicos e práticas pedagógicas sob um mesmo léxico de objetivos e resultados.

Ao articular esses marcos, a pesquisa evitara sobreposição de camadas normativas e identificara papéis complementares: a CRPD estruturara os direitos e deveres; o decreto dera força interna a esses compromissos; Salamanca informara o princípio organizador de escolas comuns; a LBI detalhara obrigações operacionais no contexto brasileiro; e a BNCC definira o horizonte curricular que tornou verificável a inclusão em termos de aprendizagem. Essa tessitura retirara a inclusão do terreno da boa

vontade e a instalara como dever institucional, com consequências para o planejamento escolar, para a formação docente continuada e para o acompanhamento de resultados (United Nations, 2006; Brasil, 2009; UNESCO, 1994; Brasil, 2015; Brasil, 2018).

DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS ESCOLAS PÚBLICAS

A leitura combinada dos marcos normativos e dos indicadores demográficos permitirá reconhecer desafios estruturais que se manifestaram na escola pública como barreiras à participação e à aprendizagem. O primeiro desafio residia na tradução de deveres jurídicos em rotinas pedagógicas estáveis. Embora os documentos internacionais e nacionais houvessem definido obrigações claras, a escola lidara com a distância entre o enunciado de direitos e a gramática do cotidiano – horários, avaliações, materiais didáticos, organização dos tempos e espaços. O instrumento de autorrevisão proposto por Booth e Ainscow oferecera uma via de redução dessa distância, ao propor indicadores que tornaram observável o compromisso inclusivo e criaram um ciclo de melhoria ancorado em evidências. Ainda assim, a capacidade de sustentar esse ciclo encontrou limites quando culturas escolares não reafirmaram expectativas altas, quando políticas internas não estabilizaram processos participativos e quando práticas didáticas permaneceram monológicas, pouco responsivas a sinais de exclusão (Booth; Ainscow, 2011).

Um segundo desafio apareceu na coerência institucional necessária para que acessibilidade e apoios não se reduzissem a atos pontuais. A convenção definira adaptações razoáveis como dever imediato, mas sua realização dependera de mecanismos de decisão que nem sempre estiveram claros: quem identificara a barreira? quem decidira o ajuste? como se registrara e avaliara sua eficácia? (United Nations, 2006). Na ausência de protocolos, a resposta tendeu a se personalizar em relações individuais, com risco de inconsistência e descontinuidade. A LBI, ao situar a deficiência na interação com barreiras, sugerira que o processo passasse pela revisão de procedimentos – por exemplo, critérios de prova, tempos de tarefa, mediações comunicacionais – de modo a incorporar padrões de acessibilidade e de revisão, e não apenas soluções casuísticas (Brasil, 2015). Essa institucionalização, contudo, exigira formação e gestão capazes de lidar com a diversidade real, o que recolocara a necessidade de programas de desenvolvimento profissional e de governança atenta à participação de famílias e estudantes.

A gestão da avaliação constituiu outro ponto crítico. A BNCC preconizara um horizonte de aprendizagem comum e competências gerais que privilegiaram processos e produtos de conhecimento, mas a escola pública, marcada por pressões de desempenho e por calendários avaliativos rígidos, enfrentara o risco de uniformizar expectativas. Quando critérios foram pouco transparentes ou centrados apenas em respostas padronizadas, avaliações penalizaram estilos e tempos de aprendizagem, atuando como barreiras indiretas à participação (Brasil, 2018). O material de referência sobre culturas, políticas e práticas inclusivas indicara que avaliações orientadas à aprendizagem – com feedbacks processuais, oportunidades de revisão e multiplicidade de evidências – funcionaram como dispositivos de inclusão, porque ajudaram estudantes e docentes a monitorar trajetórias e a ajustar intervenções em tempo

oportuno (Booth; Ainscow, 2011). O desafio residia, portanto, em alinhar normas curriculares e rotinas avaliativas para que os deveres de acessibilidade e ajustes se materializassem em práticas que ampliassem oportunidades, e não em exceções toleradas.

A gestão do clima escolar e das relações também emergira como tópico sensível. Os dispositivos internacionais e nacionais insistiram na não discriminação e no pertencimento, o que, no plano da escola, supusera políticas antiassédio, mediações de conflitos e linguagens institucionais que celebraram a diversidade como valor. O instrumento de autorrevisão pautara indicadores de acolhimento e cooperação que, quando adotados, reduziram barreiras atitudinais e comunicacionais (Booth; Ainscow, 2011; United Nations, 2006). Onde tais indicadores não foram incorporados ao cotidiano – por exemplo, no modo de recepcionar estudantes, nas mensagens de sala, na distribuição de responsabilidades entre pares – a escola preservava micro práticas de exclusão que não eram imediatamente visíveis, mas que corroeram a participação ao longo do tempo. O desafio, nesse âmbito, consistia em tornar visível o compromisso com a participação por meio de rituais, mensagens e práticas consistentes, e avaliar periodicamente seu efeito sobre a experiência dos estudantes.

A coordenação intersetorial representou um quarto obstáculo recorrente. A CRPD e a LBI pressupuseram que educação inclusiva demandara articulação com saúde, assistência e transporte, entre outros, para garantir acessibilidade ampla e apoios proporcionais (United Nations, 2006; Brasil, 2015). Na prática, a ausência de protocolos de encaminhamento, de tempos institucionais para reuniões e de canais de informação entre políticas públicas comprometeu a efetividade de ajustes pedagógicos, porque barreiras extraescolares – como barreiras de mobilidade ou de comunicação – incidiram diretamente sobre a participação. O desafio, portanto, ultrapassara a escola e exigira governança municipal ou estadual com capacidade de orquestrar fluxos de informação e de garantir que arranjos de apoio não dependessem apenas de iniciativas locais isoladas.

Um quinto desafio se referiu à sustentabilidade das mudanças. A abordagem de melhoria contínua proposta por Booth e Ainscow pressupusera monitoramento e revisão em ciclos. Entretanto, ciclos só se sustentaram quando a escola construiu rotinas de coleta de evidências, definiu metas realistas e protegeu tempos de trabalho colaborativo para análise e replanejamento (Booth; Ainscow, 2011). Em contextos de alta rotatividade docente ou de sobrecarga administrativa, esses tempos foram frequentemente erosionados, e a escola retornou a respostas reativas, descoladas de um projeto institucional. Ao mesmo tempo, os marcos normativos exigiram que mudanças fossem documentadas e comunicadas, tanto para responsabilização quanto para aprendizagem institucional (United Nations, 2006; Brasil, 2015). O desafio residiu em transformar tais exigências em processos simples e úteis, evitando burocratização sem perder a rastreabilidade das decisões.

Por fim, a pesquisa identificara uma tensão persistente entre a obrigação jurídica e a capacidade pedagógica de responder à diversidade. A CRPD, o decreto de internalização e a LBI criaram deveres nítidos, enquanto Salamanca e a BNCC apontaram horizontes organizativos e curriculares. Contudo, a realização desses deveres dependeu de profissionais e coletivos escolares capazes de operar o currículo com flexibilidade e exigência, redesenhando práticas à luz de evidências e mantendo altas expectativas

para todos (United Nations, 2006; Brasil, 2009; UNESCO, 1994; Brasil, 2015; Brasil, 2018; Booth; Ainscow, 2011). Esse ponto encerrou a seção porque demarcou a passagem necessária para as partes subsequentes do artigo: a discussão de experiências e práticas que haviam ancorado a inclusão em rotinas observáveis, alinhando o que se prescrevera com o que se fazia, sem recorrer a soluções segregadoras nem a flexibilizações que diminuíssem o nível de desafio acadêmico.

Os desafios enfrentados pelas escolas públicas não foram reduzíveis a “falta de recursos” ou a “resistências culturais” isoladas. Eles apareceram como mismatch entre um arcabouço robusto de direitos e a capacidade institucional de converter tais direitos em decisões curriculares, avaliativas e organizacionais consistentes. A leitura das fontes indicara que a superação desse descompasso exigira coerência entre culturas, políticas e práticas; protocolos para adaptações razoáveis e apoios; avaliação voltada à aprendizagem; clima escolar que explicitou pertencimento; coordenação intersetorial que não terceirizou a responsabilidade; e ciclos de melhoria que protegeram tempos de planejamento colaborativo. Todos esses elementos, previstos e sugeridos nos marcos consultados, compuseram o mapa de problemas a ser enfrentado – e, ao mesmo tempo, o roteiro de transformação disponível às redes e escolas (United Nations, 2006; Brasil, 2009; UNESCO, 1994; Brasil, 2015; Brasil, 2018; Booth; Ainscow, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo partiu do reconhecimento de que a escola pública ainda conviveu com barreiras que limitaram acesso, permanência, participação e aprendizagem. Os objetivos delineados — descrever esses obstáculos, mapear o que a normativa efetivamente exigiu e indicar caminhos de melhoria institucional — foram alcançados ao articular dados demográficos recentes com uma leitura criteriosa das diretrizes que orientaram a organização do ensino, da avaliação e dos apoios.

Os achados evidenciaram um descompasso entre direitos já assumidos e rotinas escolares ainda pouco responsivas à diversidade real das turmas. As estatísticas analisadas reforçaram a urgência de respostas consistentes: desigualdades educacionais persistiram em grupos específicos e, quando não foram enfrentadas por decisões curriculares e avaliativas claras, tenderam a reproduzir-se no cotidiano. Do ponto de vista institucional, ficou nítido que a inclusão só se tornou verificável quando culturas escolares comunicaram pertencimento, políticas definiram responsabilidades e prazos, e práticas traduziram tudo isso em critérios transparentes de ensino, avaliação e apoio.

A análise apontou, ainda, que a superação das barreiras dependeu menos de medidas isoladas e mais de coerência: planejamento participativo com metas factíveis; protocolos simples para adaptações e apoios; avaliação orientada à aprendizagem com feedbacks e oportunidades de revisão; e rotinas de monitoramento que permitiram corrigir rumos sem perder o nível de exigência acadêmica. Onde tais elementos foram integrados, a escola conseguiu ampliar a participação sem recorrer a soluções segregadoras, elevando expectativas e diversificando caminhos para alcançar os mesmos objetivos de aprendizagem.

Conclui-se que a finalidade central — reduzir a distância entre o que se prescreveu e o que se fez — exigiu escolhas institucionais sustentadas no tempo. O roteiro resultante é claro: identificar barreiras

com base em evidências; priorizar poucas ações de alto impacto; executar com acompanhamento próximo; revisar e institucionalizar o que funcionou. Com isso, a inclusão deixou de ser um ideal abstrato e se converteu em processo verificável, capaz de produzir ganhos concretos para todos os estudantes e de orientar, com sobriedade, a próxima rodada de melhorias.

REFERÊNCIAS

- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011. Disponível em: https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/index_para_a_inclusao.pdf. Acesso 7 set. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso 27 set. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso 27 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso 27 set. 2025.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- IBGE. **PNAD Contínua – Pessoas com Deficiência 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf. Acesso 27 set. 2025.
- UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 27 set. 2025.
- UNITED NATIONS. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities**. New York: UN, 2006. Disponível em: https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf. Acesso 27 set. 2025.

A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THE INFLUENCE OF AFFECTIVITY IN THE LEARNING PROCESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

DANIELA SILVA DO NASCIMENTO ARGOLO

Formada em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo – 2023. Pós-graduada em Neuroeducação pela Faculdade Campos Elíseos – 2025. Desde 2009, atuo na área da Educação, com ampla experiência em cargos administrativos em escolas da rede estadual e municipal de São Paulo. Em 2024, assumi o cargo de Professora de Educação Infantil na EMEI Prof. Dante Moreira Leite, onde atualmente leciono para turmas de crianças com idades entre 4 e 6 anos

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância do afeto na relação entre a criança e o professor, enfatizando a aprendizagem por meio do brincar. A afetividade e o brincar constituem elementos fundamentais na Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos como criatividade, atenção, concentração e socialização. Observa-se que a brincadeira ultrapassa o papel de simples distração, configurando-se como prática que estimula a expressão livre e favorece o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social, gerando impactos positivos no processo de aprendizagem. O professor pode atuar tanto como facilitador quanto como dificultador dessa construção. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), a formação educacional deve contemplar o desenvolvimento das habilidades sociais, da afetividade, da ética e da cognição, visando à formação de cidadãos plenos de direitos e deveres. Propõe-se, ainda, a implementação de projetos escolares que integrem a afetividade ao processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Professor; Afetividade; Brincar.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the importance of affection in the relationship between the child and the teacher, emphasizing learning through play. Affectivity and play are fundamental elements in Early

Childhood Education, contributing to the child's integral development, encompassing aspects such as creativity, attention, concentration, and socialization. It is observed that play goes beyond the role of simple distraction, configuring itself as a practice that stimulates free expression and favors cognitive, affective, psychomotor, and social development, generating positive impacts on the learning process. The teacher can act both as a facilitator and as a hindrance in this construction. According to the National Curriculum Parameters (PCN, 1997), educational training should contemplate the development of social skills, affectivity, ethics, and cognition, aiming at the formation of citizens full of rights and duties. It is also proposed to implement school projects that integrate affectivity into the learning process.

Keywords: Teacher; Affectivity; Play.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo discutir a importância do afeto e da brincadeira no processo de aprendizado com crianças na fase da educação infantil. Justifica-se este artigo pelo fato de a escola ser o primeiro contato da criança, é um dos momentos mais significativos da sua experiência escolar, porque ocorre uma quebra de vínculo emotivo familiar, é o primeiro contato social extrafamiliar que a criança vai experimentar. É na escola que as crianças desenvolvem suas relações e onde entram em contato com várias realidades e situações distintas, ao mesmo tempo desenvolvendo amizades, conceitos, críticas, diálogos, fatores que impulsionam as ações e escolhas da criança.

A relação afetiva entre o educador e o aluno na educação infantil, tem sua importância no desenvolvimento da aprendizagem integral da criança, salientando o papel essencial que a escola exerce de acolhimento, ensinando a conviver em sociedade. A criança quando é amada ela se sente segura, aprende melhor e mais rápido. E o que move a criança para o aprendizado, são os mesmos motivos que ela tem para viver.

O lúdico está aliado à afetividade e é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais. O lúdico é um recurso didático dinâmico que garante resultados eficazes na educação, apesar de exigir extremo planejamento e cuidado na execução da atividade elaborada.

A escola tem como responsabilidade favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes, envolvendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e éticos. Isso significa preparar o aluno para se relacionar de maneira respeitosa, saber ouvir e ser ouvido, compreender seus direitos e cumprir seus deveres. Nesse processo, a afetividade e o lúdico assumem um papel essencial.

A afetividade funciona como uma força que desperta interesse, engajamento e motivação para aprender, além de auxiliar na superação de dificuldades que podem surgir nas interações sociais, frequentemente marcadas por sentimento de insegurança, medo, frustração ou desconfiança. O lúdico, por sua vez, proporciona um espaço de criação, imaginação e experimentação, permitindo que a criança

aprenda de forma prazerosa, explorando suas potencialidades. Quando ambos se unem, criam um ambiente escolar mais acolhedor e dinâmico, no qual o aprender se torna não apenas uma obrigação, mas uma experiência significativa e enriquecedor

A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, tendo por base autores especialistas da área e a teoria de Henri Wallon por ser considerada a que tem mais fundamentos nesse campo da afetividade e aprendizagem escolar, e também Vygotsky.

O AMBIENTE ESCOLAR

A Educação Infantil representa o início da vida escolar da criança, sendo um universo desconhecido no qual ela desenvolverá suas dimensões cognitivas, motoras, psicológicas, sociais e culturais. Para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo, é fundamental que o indivíduo explore o ambiente escolar. Nesse sentido, a escola precisa ser um espaço limpo, seguro, acolhedor, com cores vivas, brinquedos atrativos e diversos recursos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem.

Embora lápis e papel sejam importantes, na Educação Infantil é necessário ir além, oferecendo atividades prazerosas e envolventes. O lúdico torna-se, portanto, indispensável, pois possibilita uma absorção intensa do indivíduo, gerando entusiasmo, motivação e um clima de alegria. Segundo Teixeira (1995, p. 23 apud Feltrin, 2010), as atividades lúdicas integram diferentes dimensões da personalidade afetiva, motora e cognitiva, permitindo que o ser que brinca também sinta, aja, pense, aprenda e se desenvolva.

Pais não desejam deixar seus filhos em um local que transmita insegurança ou desconfiança. Considerando que muitas crianças passam a maior parte do dia na escola realizando refeições, cuidados com higiene e atividades diversas, é essencial que este espaço seja seguro, saudável, atrativo e acolhedor. O espaço é vital não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo, para o desenvolvimento.

Para o ser humano, ele não é apenas mensurável, mas representa também um lugar de reconhecimento de si mesmo e dos outros, sendo onde se movimenta, realiza atividades e estabelece relações sociais (LIMA, 1995, p. 187 apud Souza; Lima).

A qualidade do ambiente escolar depende da adequação da estrutura às fases de desenvolvimento de cada faixa etária. Nas salas de Educação Infantil, por exemplo, os brinquedos devem estar em estantes baixas para que as crianças possam acessá-los facilmente; os espaços devem ser amplos para permitir livre circulação; e áreas externas, como jardins, são importantes para que as crianças possam tocar e explorar diferentes texturas.

Todos esses fatores contribuem significativamente para a aprendizagem e o desenvolvimento integral do educando. O desconhecido pode despertar curiosidade em alguns indivíduos, mas causar medo em outros. Para a criança em idade pré-escolar, o novo inicialmente assusta, tornando a fase de adaptação ao ambiente escolar e às pessoas ao redor essencial. Por isso, além de uma estrutura física adequada, é imprescindível que os profissionais de educação estejam comprometidos e envolvidos com o ato de educar.

O espaço, a estrutura e os recursos disponíveis na escola atuam como facilitadores da aprendizagem. Salas arejadas, bem organizadas, com brinquedos ao alcance das crianças e cores atrativas estimulam o aprendizado e promovem a interação. Assim, as trocas de saberes ocorrem naturalmente por meio de diferentes linguagens oral, corporal, gestual, musical refletindo a realidade e a experiência de cada criança (LIMA, 1989, p. 13).

Desde o nascimento, a criança pertence primeiramente ao núcleo familiar e, posteriormente, à escola. Cada indivíduo chega à instituição trazendo uma “bagagem” cultural seu modo de vestir, falar e agir. Nesse contexto, a escola é fundamental para o desenvolvimento do sujeito e para a troca de experiências.

As regras dentro do ambiente escolar são essenciais para ensinar às crianças a se relacionarem respeitando umas às outras. No entanto, muitas vezes, essas regras são impostas de maneira autoritária, sem considerar a prática pedagógica ou a compreensão das crianças. Segundo Freire (1979), a ação docente constitui a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade crítica e pensante. O aluno passa anos dentro da escola, absorvendo costumes e valores. Portanto, o foco da educação não deve se restringir ao desenvolvimento cognitivo e de habilidades, mas também à formação de sujeitos pensantes, questionadores e capazes de atuar de maneira consciente na sociedade.

O LÚDICO E O VALOR AFETIVO

A arte proporciona a dimensão do lúdico, permitindo criar, inventar e reinventar ações que tocam emocionalmente as relações estabelecidas no processo de aprendizagem. Desde seus primórdios, a arte cumpre uma função afetiva e relacional, estimulando vínculos e interações significativas. Ao explorar a arte, a criança experimenta diferentes sensações e percepções, sendo estimulada a observar, interpretar e expressar sentimentos de maneira criativa, contribuindo para o desenvolvimento integral de sua personalidade.

A aprendizagem é permeada pela afeição, pois se constrói a partir das relações sociais, transformando o comportamento do indivíduo em função de sua adaptação ao contexto em que vive. O afeto é primordial para todas as funções do corpo, conferindo coragem, motivação e interesse, e contribuindo diretamente para o desenvolvimento da criança. Crianças que vivenciam afetividade no contexto escolar apresentam maior engajamento, curiosidade e capacidade de resolução de problemas, pois se sentem seguras para explorar, questionar e experimentar. (FERNANDEZ, 1991, p.34).

Wallon (1995), em seus estudos sobre afetividade, fundamentados em uma perspectiva histórico-cultural, enfatiza que a afetividade exerce papel essencial na construção do conhecimento e da própria identidade. Ele foi pioneiro ao demonstrar a importância das emoções no ambiente escolar, considerando inclusive os conflitos como oportunidades positivas de aprendizagem. As experiências emocionais

vivenciadas na escola tornam-se elementos formativos, moldando o comportamento social e a capacidade de interagir com o outro.

O autor distingue emoção de afetividade, definindo emoção como componente mediador entre o orgânico e o psíquico, sendo o primeiro vínculo intenso da criança com o mundo, enquanto a afetividade se desenvolve de forma mais lenta, ajustando a qualidade das relações com pessoas e objetos. Assim, a afetividade marca o início da criança no mundo simbólico e na atividade cognitiva, sendo a capacidade de ser afetado por experiências externas e internas, agradáveis ou desagradáveis.

A brincadeira, sob uma perspectiva sócio-histórica e antropológica, constitui uma atividade social e humana, semelhante à arte, na qual a criança recria a realidade por meio de sistemas simbólicos próprios (Wajskop, 2001, p. 28). É uma atividade típica da infância, historicamente reconhecida como elemento essencial na formação social do indivíduo. Entretanto, muitas vezes, o contexto escolar subestima a brincadeira, tratando-a como atividade secundária, o que pode comprometer a criatividade e autonomia da criança.

O valor do brincar na escola está diretamente ligado ao relaxamento necessário para atividades que exigem esforço intelectual. Jogos e brincadeiras são instrumentos de desenvolvimento da linguagem, do raciocínio lógico, da empatia e da imaginação, permitindo que a criança crie um universo próprio, assim como o poeta constrói mundos imaginários dotados de afeto e sentido (BROUGÈRE, 1998, p.27).

Vygotsky (1987) destaca que a imaginação, intimamente ligada ao brincar, constitui o alicerce para qualquer atividade criativa, sendo essencial para a arte, a ciência e a técnica. A imaginação facilita a construção de significados simbólicos e culturais, permitindo que a criança compreenda o mundo de maneira ampla e crítica.

O lúdico na educação infantil não se limita à recreação; ele é uma estratégia pedagógica que integra dimensões cognitiva, afetiva e motora, possibilitando que a criança experimente diferentes formas de aprender e interagir. Atividades lúdicas estruturadas, como dramatizações, jogos simbólicos, oficinas de artes, contação de histórias e experimentos científicos simples, permitem que o aluno desenvolva autonomia, senso crítico e habilidades sociais, enquanto se diverte e sente prazer em aprender.

Exemplos práticos incluem: dramatizações que estimulam empatia e expressão verbal; jogos de construção que desenvolvem coordenação motora e planejamento; e manipulação de materiais de artesanato que incentivam a criatividade e percepção estética. Todas essas atividades reforçam o vínculo afetivo entre professor e aluno, favorecendo a confiança e o engajamento no processo educativo.

A constituição biológica da criança ao nascer não determina seu destino integral. O desenvolvimento humano resulta tanto da herança genética quanto das influências do meio, podendo inclusive provocar alterações genotípicas. As emoções nascem com o indivíduo, expressando afetividade, corporalidade e motricidade. Wallon identifica três momentos consecutivos da evolução da afeição: emoção, sentimento e paixão. A emoção predomina pela energia fisiológica; o sentimento, pela representação mental; e a paixão, pela intensificação do autocontrole. (WALLON, 1995, p.54).

As emoções influenciam tônus muscular, respiração e batimentos cardíacos, oferecendo rapidez às respostas do organismo e promovendo reflexos condicionados, além de estimular a ampliação cognitiva. Um ambiente escolar bem planejado, com brinquedos acessíveis, cores estimulantes, espaços adequados à exploração e áreas externas seguras, contribui para que a criança se sinta segura, motivada e pronta para interagir com colegas e conteúdos pedagógicos.

A teoria do desenvolvimento humano abrange os estágios: impulsivo-emocional (0 a 1 ano), sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos), personalismo (3 a 6 anos), categorial (6 a 11 anos) e puberdade e adolescência (11 anos em diante), alternando movimentos voltados para o conhecimento de si (predomínio afetivo) e para o mundo exterior (predomínio cognitivo) (WALLON, 1995, p. 56).

Embora a teoria de Wallon aborde o desenvolvimento até a adolescência, ele enfatiza que a constituição do “eu” é um processo contínuo. Afetividade e inteligência, apesar de funções distintas, são intrínsecas ao desenvolvimento do psiquismo, alternando-se conforme a atividade predominante. A afetividade é expressa intensamente nos primeiros anos de vida e permanece ao longo da existência.

O meio em que o indivíduo está inserido desempenha papel fundamental no desenvolvimento do potencial humano, podendo até influenciar modificações genóticas. Paulo Freire (1993), em “Professora sim, tia não”, reforça que ensinar é também aprender. A atividade docente requer preparo científico, físico, emocional e afetivo. O reconhecimento do docente como educador é fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

Políticas públicas e referenciais curriculares, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), reforçam que o lúdico deve estar presente como ferramenta pedagógica, garantindo à criança oportunidades de expressão, interação e aprendizagem significativa. O lúdico, aliado à afetividade, promove inclusão, equidade e respeito à diversidade, sendo essencial para a formação integral e cidadã.

Dessa forma, o lúdico não é apenas um instrumento de entretenimento, mas uma estratégia educativa capaz de articular o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico, proporcionando experiências enriquecedoras que estimulam pensamento crítico, criatividade e autonomia. A integração do lúdico na prática pedagógica fortalece o vínculo professor-aluno, transforma o ambiente escolar em espaço acolhedor e prepara a criança para enfrentar desafios futuros com segurança e confiança.

A AFETIVIDADE SEGUNDO VYGOTSKY

Para compreender de forma mais aprofundada a afetividade na Educação Infantil, é necessário situá-la dentro do contexto da psicologia do desenvolvimento. O desenvolvimento da criança envolve múltiplos fatores: linguagem, espaço físico, cultura e, principalmente, as pessoas próximas. É nesse meio que a criança retira recursos essenciais para seu crescimento, interagindo de maneira ativa com o ambiente e com os indivíduos ao seu redor. Cada experiência vivida, seja dentro ou fora da escola,

contribui para moldar sua percepção de si mesma e do mundo, influenciando diretamente suas respostas emocionais, cognitivas e sociais.

A afetividade desempenha papel fundamental nas relações psicossomáticas básicas, influenciando decisivamente a percepção, a memória, o pensamento, a vontade e as ações, constituindo-se, assim, em um elemento essencial para o equilíbrio e a formação da personalidade (VYGOTSKY, 2003, p. 121).

Crianças que vivenciam afetividade em seus ambientes educativos apresentam maior motivação, curiosidade e engajamento, além de maior capacidade para lidar com desafios e frustrações, o que favorece o desenvolvimento integral.

As relações emocionais exercem influência significativa em todos os aspectos do comportamento humano e em todas as etapas do processo educativo. Para que o aprendizado seja eficaz, é necessário que as atividades escolares estimulem emocionalmente o aluno, favorecendo maior retenção de conteúdo, raciocínio crítico e habilidades de resolução de problemas.

Quando a afetividade é incorporada às práticas pedagógicas, a criança não apenas absorve informações, mas também estabelece vínculos afetivos que fortalecem seu interesse pelo conhecimento e sua autonomia para explorar novas ideias.

A afetividade, a motricidade, o cognitivo e o social são dimensões igualmente importantes para o desenvolvimento infantil. O convívio escolar, nesse contexto, deixa de ser um fenômeno isolado, tornando-se um espaço de múltiplas interações, no qual diversos fatores influenciam a dinâmica da sala de aula. Assim, a escola se configura como um espaço propício para a construção de vínculos sociais e emocionais, fundamentais para o processo de aprendizagem e para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Segundo Vygotsky (1987), o desenvolvimento humano ocorre em dois níveis: o desenvolvimento real ou efetivo, relacionado às conquistas já alcançadas, e o desenvolvimento potencial ou proximal, referente às habilidades e capacidades que ainda podem ser construídas. Este conceito, conhecido como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), evidencia que o aprendizado acontece mais efetivamente quando a criança recebe mediação adequada do professor, de colegas mais experientes ou de recursos culturais que ampliem suas competências. O ser humano, segundo o autor (apud Rego, 1995, p. 120), não é apenas alguém que pensa, raciocina e abstrai, mas também um ser que sente, se emociona, deseja e imagina. O afetivo e o intelectual formam um sistema dinâmico de significados, no qual cada ideia contém uma atitude emocional associada.

O aluno deve ser compreendido como sujeito interativo e ativo no processo de construção do conhecimento. O professor, por sua vez, assume o papel de mediador, considerando o que o aluno já sabe e respeitando sua bagagem cultural, fundamental para a aprendizagem. Cabe ao docente facilitar a apropriação dos diferentes instrumentos culturais, orientando o aluno de maneira que seu potencial de desenvolvimento seja plenamente explorado. Além disso, é essencial que o professor reconheça a importância do vínculo afetivo, pois ele proporciona segurança emocional, incentiva a expressão de ideias e sentimentos e favorece a confiança da criança no processo de ensino-aprendizagem.

A afetividade, quando considerada no planejamento pedagógico, contribui para a construção de um ambiente escolar acolhedor e estimulante, promovendo o desenvolvimento da autoestima, da empatia e da capacidade de cooperação. O professor, atento às manifestações afetivas dos alunos, pode ajustar atividades e estratégias, criando oportunidades de aprendizado significativo e fortalecendo a interação social.

O desenvolvimento da afetividade segundo Vygotsky não se limita às experiências individuais; ele ocorre na interação com o meio social e cultural. Cada criança constrói seu conhecimento em um contexto histórico e cultural específico, e a afetividade torna-se um mediador essencial para que essa construção seja consistente, integrada e duradoura. Dessa forma, compreender e valorizar o papel da afetividade na Educação Infantil permite ao professor atuar de maneira mais estratégica, promovendo aprendizado significativo e contribuindo para a formação de indivíduos emocionalmente saudáveis e intelectualmente competentes.

A RELAÇÃO ENTRE ALUNO, PROFESSOR E AFETIVIDADE

Segundo Vygotsky (2003), para que a aprendizagem seja efetiva é necessário um bom relacionamento entre professor, aluno, família e sociedade, pois este convívio favorece o desempenho escolar.

A Educação Infantil é um período fundamental para o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, influenciando diretamente sua formação integral. Nesta fase, o brincar assume papel essencial, proporcionando equilíbrio e contribuindo para o desenvolvimento global da criança. Toda criança deve ter a oportunidade de viver plenamente no mundo da brincadeira, manifestando-se integralmente, sentindo prazer no que realiza e exercendo sua capacidade criativa e liberdade de expressão.

Quando estimulada desde o ambiente familiar, a aprendizagem torna-se mais prazerosa, e a escola passa a ser percebida como um espaço agradável. O educador consegue perceber a presença e o envolvimento da família, o que contribui significativamente para o processo de ensino-aprendizagem.

A brincadeira, entendida como experiência criativa, deve ser espontânea, respeitando a autonomia das crianças. Na Educação Infantil, ela permite que as crianças reconstruam vivências socioculturais, reflitam criticamente sobre a realidade e ampliem seus conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor. Como atividade social e cultural, o brincar deve ser valorizado no projeto pedagógico da escola, não como mero passatempo, mas como uma ferramenta educativa fundamental.

A escola precisa oferecer espaços adequados que promovam autonomia, como estantes baixas com brinquedos de encaixe, fantoches, livros de pano, e objetos coloridos que estimulem a aprendizagem. O ambiente deve favorecer o lúdico, pois brincar é uma maneira eficaz de estimular o aprendizado e o desenvolvimento integral da criança.

Cabe ao professor coordenar e organizar essas atividades, considerando múltiplas possibilidades pedagógicas. Ele deve criar condições para que a criança explore, recrie e consolide seu conhecimento

de forma interativa e imaginativa. Assim, o docente deixa de ser apenas um transmissor de informações, assumindo o papel de mediador das interações entre crianças e entre elas e os objetos de conhecimento.

Paulo Freire (1993) ressalta que o professor deve ter postura crítica, preparo científico, emocional e afetivo, refletindo sobre sua prática e respeitando o aluno. O docente deve ser capaz de ler o contexto da sala, pesquisar sua própria atuação e cultivar humildade para ouvir e compreender as crianças, promovendo seu crescimento intelectual e social. Ao mesmo tempo, o professor precisa exercer autoridade quando necessário, equilibrando a liberdade da criança com regras que respeitem diferenças e valorizem o contexto social de cada aluno.

Oliveira (1993, p. 26) define mediação como “o processo de interação de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. O professor, ao priorizar atividades lúdicas, contribui para a construção da criatividade e para o aprendizado de forma prazerosa, fundamentada em teorias pedagógicas adequadas ao desenvolvimento infantil.

Utilizar a brincadeira como recurso pedagógico é tão complexo quanto trabalhar outras áreas do conhecimento, como Português, matemática ou Artes. Requer do educador clareza de princípios, objetivos definidos e fundamentação teórico-prática (LIMA, 2005, p. 158 apud Souza; Lima).

A Educação Infantil é a base para o desenvolvimento cognitivo e social, sendo o lúdico um elemento presente em todas as atividades que promovem o ensino-aprendizagem. A família exerce papel relevante neste processo, podendo estimular ou inibir a vontade de aprender, devendo atuar de maneira conjunta com a escola.

O lúdico por meio de brincadeiras, brinquedos e jogos atua como facilitador da aprendizagem, sendo estruturado conforme os objetivos de cada faixa etária. O professor, nesse contexto, assume função de incentivador e mediador das atividades, intervindo de maneira consciente no processo educativo.

Educar significa proporcionar situações integradas de cuidado, brincadeira e aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de capacidades de relação interpessoal, aceitação, respeito, confiança e acesso aos conhecimentos sociais e culturais. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL -BRASIL, 1998, p. 23 APUD FANTACHOLI, 2011).

Brincar é uma atividade séria, que exige dos adultos reflexão sobre a finalidade das atividades propostas, o conteúdo a ser trabalhado e as habilidades a serem desenvolvidas. O comportamento afetivo do professor, a organização das aulas e as técnicas pedagógicas empregadas podem gerar emoções de bem-estar ou mal-estar, impactando o aprendizado de forma duradoura. Conforme Goleman (1997), a criança aprende de maneira mais eficaz quando o tema estudado desperta interesse e prazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu a importância da afetividade e do lúdico na Educação Infantil, destacando que o aluno deve ser compreendido como um ser interativo e ativo na construção de seu próprio conhecimento. Torna-se imprescindível que o contexto escolar articule afetividade e aprendizagem, reconhecendo ambas como elementos essenciais da prática pedagógica.

As brincadeiras permitem que as crianças transcendam a realidade, transformando-a por meio da imaginação. Aprender deve ser uma experiência prazerosa, para que a criança se envolva de maneira plena no processo de ensino-aprendizagem e desenvolva habilidades que a preparem para interagir no mundo como cidadão crítico e participativo.

A relação afetiva entre professor e aluno é decisiva para o sucesso escolar. Muitas vezes, a admiração por um docente pode despertar interesse por uma disciplina ou influenciar escolhas futuras, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima, da estabilidade emocional e até da trajetória profissional da criança.

O professor deve redescobrir estratégias de ensino-aprendizagem, aplicando conhecimentos teóricos para intervir em conflitos emocionais e criar um ambiente seguro, confiável e respeitoso. Ao proporcionar liberdade de expressão emocional, física e criativa, o educador contribui para a formação de indivíduos capazes de transformar a sociedade.

Aprender a dialogar e respeitar o outro é um objetivo central da Educação Infantil. Para isso, é necessário educar para a igualdade, para o respeito à diversidade, para a paz e para a aceitação. Esse processo deve envolver criatividade, liberdade de expressão e sensibilidade pedagógica.

Somente por meio da afetividade será possível oferecer uma educação de qualidade, capaz de atender aos interesses e necessidades das crianças. A segurança emocional é fundamental para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa, e o professor deve agir com responsabilidade, sendo exemplo e referência para seus alunos.

Cabe aos educadores criar momentos prazerosos de aprendizagem, atuando como mediadores do conhecimento e corresponsáveis pelo fortalecimento psicossocial das crianças. O ambiente escolar, assim, deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos científicos, tornando-se um espaço de desenvolvimento integral, formação de valores e construção de habilidades sociais e emocionais.

Portanto, a integração entre afetividade, lúdico e práticas pedagógicas transforma a Educação Infantil em um processo significativo e enriquecedor, capaz de formar cidadãos conscientes, responsáveis e emocionalmente equilibrados, aptos a contribuir positivamente para o futuro da comunidade e da sociedade como um todo.

É fundamental que a escola valorize a construção afetiva como parte integrante do currículo, planejando atividades que promovam vínculos positivos, cooperação e empatia. O lúdico deve ser reconhecido não apenas como entretenimento, mas como ferramenta pedagógica capaz de facilitar o aprendizado, estimular a curiosidade e favorecer a expressão individual e coletiva das crianças.

Por fim, é muito importante a formação continuada dos professores que deve incluir reflexões sobre afetividade, psicologia infantil e práticas lúdicas, garantindo que os educadores estejam preparados para oferecer experiências educativas significativas. Dessa forma, a Educação Infantil

cumprir seu papel de promover o desenvolvimento pleno da criança, formando cidadãos capazes de pensar, sentir e agir com consciência, responsabilidade e solidariedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R., MAHONEY, A. A. **A Afetividade e a aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo, Edições Loyola, 3ª ed. 2011.
- ANDRADE, Maria Célia Milagre. **Afetividade e Aprendizagem**: Relação professor e aluno. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/car-reira/afetividade-e-aprendizagem-relacao-professor-e-aluno/44105/>>. Acesso em: 10 ago 2025.
- ANTUNES, C. **A afetividade na escola**: educando com firmeza. Londrina: Maxiprint, 2006.
- _____. **A construção do afeto**. São Paulo: Terra, 1996.
- BONTEMPO, Edda. **A brincadeira de faz-de-conta**: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. Cap.3, p. 57-71. In: **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. Kishimoto, Tizuko Morchida (org.). São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares/ Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 107-108.
- BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. Cap.1,p.19-32. In: O brincar e suas teorias. Kishimoto, Tizuko Morchida (org.). São Paulo: Pioneira, 1998.
- CARDOSO, Michelle Cardoso. **Importância da afetividade na educação infantil**. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/10-463/1/PDF%20-%20Michelle%20Gertrudes%20Cardoso.pdf>>. Acesso em: 12 ago. de 2025.
- FERNÁNDEZ, Alicia. A Inteligência Aprisionada: abordagem Psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-REGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Educ. rev., Curitiba, n.36,2010. Disponível em. Acessos em 15 ago de 2025.
- FREIRE, Paulo, **Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar**, ed. Olho d'água, São Paulo. 1979.
- LIMA, J.M. Educação Física no Ciclo Básico: **o jogo como proposta de conteúdo**. 1979. 229p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP de Marília, Marília, 1995.
- MALDONADO, Maria Tereza. **Aprendizagem e afetividade**. Revista de Educação AEC< v.23, n.91, p.37-44, 1994.
- NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, M K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo socio-historico**. . São Paulo: Scipione. . Acesso em: 09 set. 2025. , 1993

RIBEIRO, Marinalva Lopes. **A afetividade na relação educativa**. Estud. Psicol. (Campinas), Set 2010, vol.27, n.3, p.403-412.

TEIXEIRA, Carlos E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995. APUD FELTRIN 2010

WAJSKOP, G. **Brinquedoteca**: espaço permanente de formação de educadores. In: FRIEDMANN, A. (Org.). *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta, 2001.

WERLANG, Sandra Danieli. **Afetividade e aprendizagem na educação infantil**. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/Hendler/10183/36675>>. Acesso em: 15 ago 2025.

WALLON, H. (1995). **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70.

VYGOTSKY, LEVSEMIIONOVITCH. **Psicologia, Pedagogia**. Porto Alegre ARTMED, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O COMBATE AO BULLYING NAS ESCOLAS

EDUCATIONAL PRACTICES FOR COMBATING BULLYING IN SCHOOLS



DAYANNE CRISTINE FARIA DO NASCIMENTO

Graduação em História pelo Centro Universitário Sumaré (2019); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – História – na EMEF Vladimir Herzog

RESUMO

O bullying é um fenômeno recorrente nas escolas, com impactos negativos no desenvolvimento social, emocional e acadêmico dos estudantes. Combater essa prática exige ações pedagógicas planejadas, que envolvam professores, alunos, famílias e a comunidade escolar. Este artigo analisa estratégias educativas para prevenir e reduzir o bullying, destacando práticas de conscientização, mediação de conflitos, promoção da empatia e construção de ambientes escolares seguros e inclusivos. A reflexão é fundamentada em estudos de psicologia educacional, pedagogia e políticas de prevenção à violência escolar, enfatizando a importância de práticas contínuas e integradas para o bem-estar e aprendizado dos alunos.

Palavras-chave: Bullying; Educação; Práticas pedagógicas; Convivência escolar; Prevenção.

SUMMARY

Bullying is a recurring phenomenon in schools, with negative impacts on students' social, emotional, and academic development. Combating this practice requires planned educational actions involving teachers, students, families, and the school community. This article analyzes educational strategies to

prevent and reduce bullying, highlighting practices such as awareness raising, conflict mediation, empathy promotion, and the creation of safe and inclusive school environments. The reflection is based on studies in educational psychology, pedagogy, and school violence prevention policies, emphasizing the importance of continuous and integrated practices for student well-being and learning.

Keywords: Bullying; Education; Pedagogical practices; School coexistence; Prevention.

INTRODUÇÃO

O bullying é caracterizado por ações repetitivas de agressão física, verbal ou psicológica, direcionadas a um indivíduo ou grupo que apresenta vulnerabilidade. Esse fenômeno tem consequências significativas no contexto escolar, afetando a autoestima, a saúde emocional, o desempenho acadêmico e as relações sociais dos estudantes. A prevenção e o combate ao bullying demandam estratégias educativas que promovam respeito, empatia e cooperação entre os alunos, criando um ambiente escolar seguro e acolhedor.

Diversos estudos indicam que o papel do educador é central no enfrentamento do bullying. Professores e gestores escolares precisam identificar situações de conflito, intervir de maneira eficaz e implementar práticas pedagógicas que promovam a conscientização sobre os efeitos da violência escolar. Além disso, é fundamental envolver a comunidade escolar, incluindo famílias, alunos e profissionais de apoio, para que a prevenção seja contínua e integrada.

Este artigo tem como objetivo analisar práticas pedagógicas eficazes para o combate ao bullying nas escolas, abordando estratégias de prevenção, mediação de conflitos, promoção da empatia, conscientização e criação de ambientes inclusivos. A abordagem busca contribuir para a construção de uma cultura escolar baseada no respeito, na colaboração e no desenvolvimento integral dos estudantes.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O COMBATE AO BULLYING NAS ESCOLAS

O bullying é definido como um comportamento agressivo e intencional, repetitivo e direcionado a uma pessoa ou grupo que apresenta alguma vulnerabilidade. Ele pode se manifestar de diferentes formas, incluindo agressão física, intimidação verbal, exclusão social e cyberbullying, sendo todas elas prejudiciais ao desenvolvimento social, emocional e acadêmico dos estudantes. Compreender a natureza do bullying é essencial para a elaboração de práticas pedagógicas eficazes que promovam a prevenção e o enfrentamento desse problema nas escolas.

Um dos aspectos centrais do bullying é a repetição das ações agressivas, que diferencia essas condutas de conflitos pontuais entre alunos. A persistência do comportamento agressivo cria um

ambiente de medo e insegurança, afetando não apenas a vítima, mas também testemunhas e a própria dinâmica escolar. Além disso, o bullying está frequentemente associado a desigualdades de poder, em que o agressor utiliza recursos físicos, sociais ou psicológicos para dominar a vítima, reforçando padrões de exclusão e discriminação.

Os impactos do bullying são diversos e duradouros. Para a vítima, podem incluir baixa autoestima, ansiedade, depressão, isolamento social e queda no desempenho acadêmico. A exposição contínua a situações de violência também pode gerar consequências físicas, como insônia, dores de cabeça e problemas gastrointestinais, além de prejudicar o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Para a escola como um todo, a presença de bullying compromete o clima escolar, reduz a cooperação entre alunos e dificulta a criação de um ambiente seguro, inclusivo e favorável à aprendizagem.

Além disso, o bullying não afeta apenas as vítimas, mas também os agressores e os observadores. Os agressores podem desenvolver comportamentos de violência persistentes, dificuldades de relacionamento e problemas legais, enquanto os observadores podem experimentar sentimentos de medo, culpa e insegurança, afetando sua participação em atividades escolares e seu bem-estar emocional. Esses efeitos destacam a necessidade de uma abordagem pedagógica abrangente, que envolva toda a comunidade escolar na prevenção e no combate ao bullying.

A compreensão do bullying exige também atenção às suas diferentes manifestações, incluindo agressões físicas, verbais e sociais, bem como o cyberbullying, que ocorre no ambiente digital e pode ampliar o alcance e a intensidade das agressões. A escola deve estar atenta aos sinais de cada tipo de bullying, desenvolvendo estratégias específicas para identificar e intervir de forma eficaz, garantindo a proteção e o suporte adequado às vítimas.

Em síntese, compreender o bullying e seus impactos nas escolas é o primeiro passo para a implementação de práticas pedagógicas eficazes. O conhecimento sobre suas características, consequências e manifestações permite que educadores planejem ações preventivas, promovam a conscientização entre alunos e familiares e construam um ambiente escolar seguro, inclusivo e propício ao desenvolvimento integral de todos os estudantes.

A prevenção do bullying nas escolas requer a implementação de estratégias pedagógicas planejadas, que promovam a conscientização, o respeito e a empatia entre os alunos. Essas ações devem ser contínuas, sistemáticas e integradas ao cotidiano escolar, envolvendo professores, estudantes, famílias e a comunidade educativa.

Uma das estratégias mais eficazes é a educação socioemocional, que visa desenvolver habilidades como empatia, autocontrole, comunicação assertiva, resolução de conflitos e cooperação. Atividades voltadas para a reflexão sobre sentimentos, valores e comportamentos ajudam os alunos a compreender as consequências de suas ações, reconhecer diferenças individuais e respeitar os colegas. A integração da educação socioemocional ao currículo permite que o aprendizado sobre convivência saudável se torne uma prática cotidiana e não apenas uma ação pontual.

Outra prática relevante é a realização de projetos e campanhas de conscientização sobre o

bullying. Esses projetos podem incluir debates, rodas de conversa, dramatizações, exposições e materiais educativos, com o objetivo de informar sobre os efeitos da violência escolar, estimular a empatia e fortalecer valores como solidariedade e respeito. Ao envolver alunos ativamente na criação e execução das campanhas, eles se tornam protagonistas na construção de um ambiente escolar seguro e inclusivo.

O trabalho colaborativo e o protagonismo estudantil também são estratégias importantes. Incentivar que os alunos participem de grupos de mediação de conflitos, comitês de convivência e conselhos escolares permite que eles desenvolvam responsabilidade social e habilidades de liderança. Esses grupos atuam como mediadores e facilitadores de diálogos, promovendo a resolução de conflitos e reforçando normas de convivência pacífica, contribuindo diretamente para a prevenção do bullying.

Além disso, a formação e capacitação dos professores é fundamental para a eficácia das estratégias pedagógicas. Educadores bem preparados conseguem identificar sinais de bullying, intervir de forma adequada, orientar os alunos e planejar atividades que promovam a conscientização e a prevenção. A formação docente deve incluir temas como psicologia da infância, desenvolvimento socioemocional, mediação de conflitos e gestão de sala de aula, garantindo que os professores atuem de maneira proativa na construção de um ambiente escolar seguro.

A inclusão da família e da comunidade escolar nas ações preventivas também é essencial. Palestras, encontros, workshops e reuniões com familiares permitem que eles compreendam os sinais do bullying, conheçam estratégias de enfrentamento e participem do processo educativo. A colaboração entre escola e família fortalece a rede de proteção aos alunos e assegura que os princípios de respeito e convivência saudável sejam reforçados em diferentes contextos.

Por fim, o uso de materiais pedagógicos e recursos tecnológicos pode complementar as estratégias de prevenção. Jogos, vídeos educativos, livros e plataformas digitais ajudam a ilustrar situações de bullying, incentivam a reflexão sobre comportamentos e promovem a aprendizagem de forma lúdica e interativa.

Em síntese, as estratégias pedagógicas de prevenção e conscientização sobre o bullying incluem educação socioemocional, projetos de conscientização, protagonismo estudantil, capacitação docente, envolvimento da família e uso de recursos pedagógicos. A implementação consistente dessas práticas contribui para a criação de um ambiente escolar seguro, inclusivo e colaborativo, prevenindo situações de bullying e promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

Além das estratégias de prevenção, o combate efetivo ao bullying nas escolas requer intervenções pedagógicas planejadas e a aplicação de técnicas de mediação de conflitos. Essas ações visam não apenas corrigir comportamentos agressivos, mas também promover a reflexão, a responsabilização e a construção de habilidades sociais e emocionais que previnam novas ocorrências.

Uma abordagem central é a mediação de conflitos conduzida pelo professor ou por mediadores treinados. Esse processo envolve a identificação das partes envolvidas, a escuta ativa de cada um, a facilitação do diálogo e a construção conjunta de soluções que promovam a reparação dos danos e o restabelecimento do respeito mútuo. A mediação permite que os alunos desenvolvam habilidades de

comunicação, empatia e negociação, reduzindo a recorrência de comportamentos agressivos e fortalecendo a convivência escolar.

Outra intervenção importante é a realização de atividades reflexivas e pedagógicas após a ocorrência de bullying. Dinâmicas de grupo, debates, dramatizações e exercícios de escrita ou expressão artística permitem que os alunos compreendam o impacto de suas atitudes, reflitam sobre os sentimentos das vítimas e explorem alternativas positivas de comportamento. Essas atividades auxiliam na internalização de valores como respeito, solidariedade e responsabilidade, promovendo mudanças comportamentais de forma consciente e significativa.

O envolvimento da comunidade escolar e da família também é fundamental durante as intervenções. Reuniões com pais, orientadores e profissionais de apoio podem fornecer suporte emocional às vítimas, orientar agressores sobre as consequências de suas ações e criar estratégias conjuntas para reforçar normas de convivência. A participação ativa da família garante que as ações realizadas na escola sejam complementadas em casa, fortalecendo a prevenção e a responsabilização.

Além disso, a monitorização contínua e o acompanhamento individualizado são essenciais para avaliar a eficácia das intervenções. Observações sistemáticas, registros de ocorrências e feedbacks regulares permitem que educadores ajustem suas abordagens, identifiquem padrões de comportamento e forneçam apoio direcionado às necessidades de cada aluno. Essa prática contribui para a construção de um ambiente escolar seguro e para a prevenção de reincidência do bullying.

O desenvolvimento de programas institucionais de prevenção e intervenção é outra medida eficaz. Escolas que implementam políticas claras, códigos de conduta, protocolos de denúncia e ações educativas integradas conseguem reduzir significativamente os casos de bullying. Esses programas devem incluir capacitação docente, educação socioemocional, promoção de espaços de escuta e canais de comunicação acessíveis para alunos e familiares.

Em síntese, as intervenções pedagógicas e a mediação de conflitos no contexto escolar envolvem a mediação direta, atividades reflexivas, envolvimento da comunidade escolar, monitoramento contínuo e programas institucionais estruturados. Essas práticas fortalecem a responsabilidade, a empatia e as habilidades sociais dos alunos, contribuindo para a prevenção do bullying, a promoção de um ambiente seguro e a construção de uma cultura escolar baseada no respeito e na convivência saudável.

Embora as práticas pedagógicas para prevenção e combate ao bullying sejam essenciais, sua implementação enfrenta diversos desafios e limitações que podem comprometer a eficácia das ações. Compreender esses obstáculos é fundamental para que educadores, gestores e a comunidade escolar possam planejar estratégias mais efetivas e realistas, garantindo um ambiente seguro e inclusivo para todos os estudantes.

Um dos principais desafios é a resistência cultural e social presente em algumas comunidades escolares. Em determinados contextos, o bullying ainda é minimizado ou visto como uma situação normal entre crianças e adolescentes, o que dificulta a conscientização sobre seus impactos negativos.

Professores, alunos e familiares podem não reconhecer a gravidade do problema, subestimando a necessidade de intervenção e comprometendo as iniciativas pedagógicas. Superar essa barreira exige campanhas de sensibilização, educação continuada e envolvimento ativo da comunidade escolar.

Outro desafio relevante é a formação insuficiente dos educadores. Muitos professores não recebem treinamento específico para lidar com o bullying, o que limita sua capacidade de identificar comportamentos agressivos, intervir adequadamente e conduzir processos de mediação de conflitos. Sem orientação adequada, a abordagem do problema pode ser inadequada ou superficial, reduzindo a eficácia das práticas pedagógicas. Investir em capacitação continuada, workshops, cursos e materiais de orientação é essencial para que os professores atuem de maneira proativa e fundamentada.

A infraestrutura e os recursos disponíveis também representam um desafio significativo. Escolas com turmas numerosas, falta de espaço físico adequado, ausência de salas de apoio ou materiais pedagógicos limitados enfrentam dificuldades para implementar atividades lúdicas, debates, dramatizações ou grupos de mediação. A escassez de recursos reduz as oportunidades de interação positiva e impede a aplicação de estratégias diversificadas e planejadas, que são essenciais para o combate efetivo ao bullying.

A complexidade do comportamento humano e das relações sociais constitui outro limite das práticas pedagógicas. Cada criança apresenta características, necessidades, experiências e contextos familiares diferentes, o que exige abordagens individualizadas. Situações de bullying muitas vezes envolvem fatores emocionais, psicológicos e sociais complexos, tornando difícil para os educadores aplicar soluções uniformes.

Outro desafio significativo é a participação limitada da família. Embora a colaboração familiar seja fundamental para reforçar valores de respeito e prevenção do bullying, nem todos os pais ou responsáveis se envolvem ativamente nas ações da escola. Alguns podem minimizar comportamentos agressivos, justificar atitudes dos filhos ou apresentar dificuldades para acompanhar as orientações pedagógicas. A falta de engajamento familiar compromete a continuidade das práticas preventivas e limita a criação de uma rede de apoio integrada, fundamental para a eficácia das intervenções.

Além disso, a dificuldade na avaliação da eficácia das ações pedagógicas representa um obstáculo importante. Medir o impacto das práticas de prevenção e intervenção é complexo, exigindo instrumentos de observação, registros sistemáticos e análise contínua dos comportamentos dos alunos. Sem avaliação adequada, torna-se difícil identificar quais estratégias funcionam, ajustar abordagens e planejar ações mais efetivas, o que pode reduzir a sustentabilidade e os resultados das iniciativas.

A persistência de fatores externos também é um desafio. Problemas sociais, desigualdades, violência comunitária, exposição a mídias digitais e influências externas podem intensificar comportamentos agressivos e dificultar o controle do bullying no ambiente escolar. Mesmo com práticas pedagógicas consistentes, o contexto externo exerce influência sobre atitudes e relações, exigindo uma abordagem integrada que contemple a escola, a família e a comunidade.

Em síntese, os desafios e limites das práticas pedagógicas no combate ao bullying incluem resistência cultural, formação insuficiente dos professores, infraestrutura limitada, complexidade das

relações sociais, participação reduzida da família, dificuldade de avaliação e influência de fatores externos. Reconhecer essas barreiras permite que escolas adotem estratégias planejadas, integradas e adaptadas à realidade do contexto escolar, fortalecendo a prevenção e a intervenção no bullying e promovendo um ambiente de aprendizado seguro, inclusivo e saudável para todos os estudantes.

Superar o bullying exige compreender que este fenômeno não é apenas um problema escolar, mas um reflexo de questões mais amplas da sociedade. Crianças e adolescentes que convivem com desigualdade social, exclusão ou violência muitas vezes reproduzem essas experiências dentro da escola, transformando colegas em alvos de agressões físicas, verbais ou psicológicas. Assim, a escola precisa assumir uma postura ativa, mas também dialogar com outros espaços sociais para enfrentar o problema de forma eficaz.

Nesse sentido, programas de prevenção devem ir além da simples punição dos agressores. É essencial investir na promoção de valores como respeito, solidariedade e empatia, de modo a construir uma cultura escolar baseada na cooperação e não na rivalidade. Isso pode ser feito através de projetos interdisciplinares, oficinas de convivência, debates e atividades que incentivem os alunos a refletir sobre as consequências do bullying.

A capacitação docente continua a ser um ponto-chave. Professores bem preparados conseguem identificar sinais precoces de exclusão ou intimidação, evitando que pequenas situações se agravem. Além disso, ao trabalharem com metodologias inclusivas, tornam a sala de aula um espaço mais participativo e acolhedor, reduzindo as oportunidades de práticas agressivas.

Outro aspecto fundamental é o envolvimento da gestão escolar. Diretores e coordenadores devem apoiar os professores, criar protocolos claros de intervenção e garantir que a escola tenha uma política consistente de combate ao bullying. Esse apoio institucional dá segurança aos docentes e transmite aos alunos a mensagem de que a escola não é um espaço tolerante à violência.

A participação da família, embora muitas vezes limitada, não pode ser negligenciada. Pais e cuidadores precisam compreender que o bullying não é “brincadeira de criança” e que pode trazer consequências sérias para a vida escolar e emocional de todos os envolvidos. Para isso, a escola pode promover encontros, palestras e momentos de diálogo que fortaleçam a parceria entre família e instituição.

A comunidade também deve ser incluída nesse esforço. Parcerias com serviços de saúde, organizações sociais e órgãos públicos podem ampliar o alcance das ações, oferecendo suporte psicológico, acompanhamento especializado e campanhas de sensibilização. Assim, a escola não atua de forma isolada, mas como parte de uma rede de proteção que beneficia todos os estudantes.

O uso responsável da tecnologia é outro desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade. Se, por um lado, as mídias digitais ampliam o risco do cyberbullying, por outro podem ser utilizadas como ferramentas educativas para conscientização. Produção de vídeos, campanhas online e atividades interativas podem ajudar os alunos a refletir sobre os impactos das agressões virtuais e sobre o papel de cada um na promoção de um ambiente digital saudável.

É importante destacar também o protagonismo juvenil. Quando os próprios alunos participam ativamente das soluções, os resultados tendem a ser mais eficazes. Programas de mediação entre pares, grêmios estudantis e projetos de liderança juvenil podem transformar estudantes em agentes de mudança, incentivando-os a intervir e apoiar colegas em situações de bullying.

Outro ponto essencial é a avaliação contínua das práticas implementadas. Muitas escolas criam projetos, mas não acompanham os seus resultados, o que dificulta ajustes e melhorias. A adoção de instrumentos de monitorização, como questionários anónimos, observações de sala de aula e reuniões de acompanhamento, permite avaliar o impacto real das iniciativas e adaptá-las conforme as necessidades do contexto escolar.

Por fim, é fundamental compreender que combater o bullying não significa apenas eliminar comportamentos agressivos, mas promover uma cultura de paz, respeito e inclusão. Quando a escola consegue unir esforços com famílias e comunidade, cria-se um ambiente de confiança em que os alunos se sentem protegidos e valorizados. Assim, a instituição cumpre plenamente o seu papel educativo, formando não apenas bons estudantes, mas cidadãos conscientes, solidários e preparados para viver em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O combate ao bullying nas escolas é um desafio complexo que exige estratégias pedagógicas planeadas, contínuas e integradas. A implementação de práticas educativas voltadas para a prevenção, conscientização, mediação de conflitos e promoção da empatia é essencial para criar um ambiente escolar seguro, inclusivo e favorável ao desenvolvimento integral dos alunos.

As estratégias pedagógicas analisadas, como a educação socioemocional, projetos de conscientização, protagonismo estudantil, mediação de conflitos e envolvimento da família, demonstram que o enfrentamento do bullying vai além da correção de comportamentos agressivos. Ele envolve a construção de valores, habilidades sociais e emocionais, além de reforçar o respeito, a cooperação e a responsabilidade entre estudantes.

No entanto, os desafios e limitações identificados, como resistência cultural, formação insuficiente dos educadores, infraestrutura limitada, complexidade das relações sociais, participação reduzida da família e influência de fatores externos, indicam que o combate ao bullying requer um esforço conjunto e contínuo. Reconhecer essas barreiras permite que as escolas planejem ações mais efetivas, adaptadas à realidade de cada comunidade educativa, fortalecendo a prevenção e promovendo a aprendizagem em um ambiente seguro e acolhedor.

Em síntese, o sucesso das práticas pedagógicas no combate ao bullying depende do comprometimento de toda a comunidade escolar, da integração de estratégias preventivas e interventivas e da valorização de uma cultura de respeito e convivência saudável, garantindo que todos os alunos possam aprender e se desenvolver de forma plena e protegida.

Além dos aspetos já discutidos, é importante destacar que a prevenção ao bullying deve começar logo na educação infantil. Quanto mais cedo as crianças aprendem a lidar com emoções, a respeitar as diferenças e a cooperar em grupo, menores são as probabilidades de que comportamentos agressivos se consolidem no futuro. Nessa fase, atividades lúdicas, jogos cooperativos e histórias podem ser excelentes recursos pedagógicos.

Outro ponto relevante é a necessidade de incluir o tema do bullying de forma transversal no currículo escolar. Ao invés de tratá-lo apenas em datas específicas ou campanhas pontuais, é fundamental que ele esteja presente em diferentes disciplinas, como literatura, ciências sociais e até educação física, mostrando aos alunos que o respeito e a convivência saudável são valores essenciais em todas as áreas da vida.

A escola também pode recorrer a projetos artísticos e culturais como forma de prevenção. O teatro, a música, a pintura e a dança oferecem espaços de expressão e canalizam as emoções de forma criativa, diminuindo tensões e fortalecendo vínculos entre os estudantes. Essas atividades ainda têm o poder de valorizar talentos individuais, aumentando a autoestima e reduzindo sentimentos de exclusão.

É igualmente necessário trabalhar a comunicação não violenta. Ensinar os alunos a expressarem sentimentos, a resolverem conflitos de maneira pacífica e a ouvirem o outro com empatia são competências que contribuem não apenas para o combate ao bullying, mas também para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis.

Outro desafio a ser considerado é a formação de equipes multiprofissionais dentro das escolas. Psicólogos, assistentes sociais e mediadores podem oferecer suporte especializado, auxiliando professores e famílias no acompanhamento de situações mais graves. Essa abordagem interdisciplinar amplia a capacidade de intervenção e torna a escola um espaço mais acolhedor.

Também é essencial reforçar a importância da escuta ativa por parte dos educadores. Muitas vítimas de bullying permanecem em silêncio por medo, vergonha ou falta de confiança. Criar um ambiente onde os alunos se sintam seguros para falar é um passo decisivo para identificar e enfrentar os casos de forma rápida e eficaz.

Por último, mas não menos importante, é necessário cultivar a resiliência nos estudantes. A escola deve ajudá-los a desenvolver estratégias para lidar com frustrações, críticas e dificuldades da vida. Isso não significa aceitar o bullying, mas fortalecer os alunos emocionalmente para que possam enfrentar desafios de forma equilibrada e construtiva.

Dessa forma, a luta contra o bullying ultrapassa a ideia de combate direto e se transforma numa proposta de educação integral, que valoriza não apenas o conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento emocional, social e ético de cada criança e adolescente.

REFERÊNCIAS

OLWEUS, Dan. **Bullying nas escolas: prevenção e intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

COSTA, Maria Helena. **Prevenção do bullying na escola**. São Paulo: Cortez, 2017.

FERREIRA, Ana Paula. **Educação socioemocional e convivência escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOUZA, Ricardo; PEREIRA, Lúcia. **Mediação de conflitos e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

MENDES, João. **Convivência escolar e prevenção da violência**. São Paulo: Loyola, 2015.

GANDOLFO, Sonia. **Educação infantil: fundamentos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2015.

OLIVEIRA, Débora; SILVA, Carla. **Práticas pedagógicas e inclusão social na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENFRENTAMENTO DO RACISMO ESTRUTURAL

TEACHER TRAINING TO COMBAT STRUCTURAL RACISM



DÉBORA CORREIA DA SILVA

Graduação em pedagogia pela Faculdade UNIP (2009); Professora de Educação infantil CEI Jardim Três Estrelas

RESUMO

O presente artigo traz uma importante discussão sobre formação docente no combate ao racismo estrutural, assuntos que estão presentes nas escolas e na sociedade em que estamos inseridos. O texto tem como destacado como o racismo estrutural o que ainda é pouco compreendido, inclusive entre professores, o que faz com que muitas vezes o assunto seja silenciado ou tratado com desinformação. O estudo traz compreensões de autoras contemporâneas como Djamila Ribeiro e Barbara Carine Pinheiro que em suas contribuições reforçam que o racismo ultrapassa as ações individuais e muitas vezes se encontra enraizado nas instituições, relações de poder e práticas sociais cotidianas, o que inclui o ambiente escolar, o que torna importante que os professores se preparem para enfrentar esse problema de maneira crítica e consciente. O artigo mostra a importância de legislações como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que fizeram se tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em nossas escolas, no entanto é importante perceber que mesmo com a obrigatoriedade ainda encontramos desafios em sua efetivação. O artigo mostra que a prática pedagógica antirracista deve ser permanente, indo além de eventos pontuais, o que inclui a escolha de materiais diversos, valorização de autores negros e indígenas, escuta atenta dos estudantes possibilitando o respeito às diferenças.

Palavras-chave: Diversidade; Formação docente; Equidade; Relações étnico raciais.

ABSTRACT

This article presents an important discussion on teacher training in combating structural racism, issues that are present in schools and in the society in which we live. The text highlights how structural racism is still poorly understood, even among teachers, which often leads to the subject being silenced or treated with misinformation. The study draws on insights from contemporary authors such as Djamila Ribeiro and Barbara Carine Pinheiro, who emphasize that racism goes beyond individual actions and is often rooted in institutions, power relations, and everyday social practices, including the school environment. This makes it important for teachers to be prepared to address this problem in a critical and conscious manner. The article highlights the importance of legislation such as Laws 10.639/2003 and 11.645/2008, which made the teaching of Afro-Brazilian and indigenous history and culture mandatory in our schools. However, it is important to note that even with this mandate, we still face challenges in its implementation. The article shows that anti-racist teaching practices must be permanent, going beyond one-off events, which includes choosing diverse materials, valuing Black and Indigenous authors, and listening attentively to students, enabling respect for differences.

Keywords: Diversity; Teacher training; Equity; Ethnic-racial relations.

INTRODUÇÃO

O racismo estrutural é um mal que se faz presente nas diversas esferas da sociedade brasileira, o que infelizmente tem sustentado as desigualdades históricas que atingem, principalmente, a população negra e indígena. Temos o ambiente escolar como um importante espaço de formação cidadã, uma vez que as estruturas opressoras se manifestam de forma direta e indireta, por meio de práticas pedagógicas excludentes, currículos eurocentrados, ausência de representatividade, silenciamento de saberes não-hegemônicos e omissão diante de episódios discriminatórios. Os avanços conquistados, como através das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, com a obrigatoriedade do ensino das culturas afro-brasileira e indígena no currículo escolar, sua efetivação ainda encontra resistências e limitações, muitas vezes associadas à ausência de preparo dos educadores.

Diante desse cenário, a autora desse artigo pensa que se torna urgente abrir discussões sobre a importância da continuidade da formação docente no enfrentamento ao racismo estrutural. É mais que necessário que os professores desenvolvam um olhar crítico sobre a realidade social e racial dos estudantes, e se comprometam com práticas pedagógicas antirracistas que possam colaborar para a construção de uma escola democrática, inclusiva e promotora de justiça social.

O artigo tem como objetivo analisar o papel da formação docente no enfrentamento ao racismo estrutural e na construção de práticas pedagógicas antirracistas no contexto educacional brasileiro.

Além de levar o leitor a compreender o conceito do racismo estrutural e suas quais são as implicações no ambiente escolar. É imprescindível que possamos refletir sobre os desafios enfrentados pelos professores ao tratar das relações étnico-raciais dentro das salas de aula. Podendo assim identificar a contribuição das políticas públicas e legislações específicas para a formação docente antirracista.

A escolha desta temática tem como justificativa o olhar para o enfrentamento do racismo que ainda se encontra enraizado nas estruturas escolares, o que acaba impactando negativamente a vida de nossos estudantes negros e indígenas, reforçando desigualdades e silenciamentos. Quando o professor tem a oportunidade de se reconhecer como agente de transformação social, é de suma importância que ele esteja preparado para oportunizar uma educação antirracista, que pense na diversidade e combata todas as formas de discriminação.

O artigo tenta responder à pergunta problema, de como a formação docente pode contribuir de maneira efetiva para o enfrentamento do racismo estrutural e para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas nas escolas brasileiras?

O QUE ENTENDEMOS SOBRE RACISMO ESTRUTURAL?

Ainda compreendemos pouco sobre racismo estrutural, mesmo em grupos compostos por educadores. Essa temática, muitas vezes, é tratada de forma velada, como se fosse melhor não opinar a respeito. Quando há alguma manifestação, infelizmente, ela pode vir carregada de equívocos e desinformação. É comum ouvirmos falas como: *“Eu não sou racista”* ou *“Eu, pessoa branca, também sofro preconceito”*, o que demonstra o desconhecimento sobre as especificidades do racismo em sua forma estrutural.

Por isso, é fundamental explorar e desmistificar esse assunto, trazendo à tona uma verdade muitas vezes evitada: vivemos em um país racista. No Brasil, ainda se leva em consideração estereótipos para inferiorizar pessoas umas às outras seja no convívio social, nos espaços de trabalho e, inevitavelmente, na escola. Ribeiro (2019 p. 37-38) explica que,

A partir do momento em que se compreende o racismo como um sistema que estrutura a sociedade, essas respostas se mostram vazias. É impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar sempre.

A autora explica que, o racismo não é só sobre ações individuais, mas um sistema que estrutura a sociedade. Ou seja, ele está presente nas leis, nas instituições, nas relações de poder, na forma como oportunidades são distribuídas, na mídia, no currículo escolar, nas relações de trabalho e até mesmo nas imagens e ideias que temos como “naturais” sobre pessoas negras ou brancas.

Diante desse cenário, torna-se essencial que, antes mesmo de tratar um tema tão sério com os estudantes, é primordial que possamos aprofundá-lo entre os próprios educadores. Afinal, os professores são referências e espelhos para crianças e adolescentes. A forma como lidam com o tema seja pelo silêncio, pela omissão ou pelo enfrentamento consciente impacta diretamente na formação de uma geração mais justa, crítica e antirracista. Segundo Pinheiro (2023 p. 67)

O Brasil é um país estruturalmente racista e, nesse cenário, não há como fugir do racismo na escola [...] a escola é um complexo social gestado no interior de uma sociedade, que carrega as marcas estruturais dela. Isso não significa que, como a escola reproduz racismo, não há nada a ser feito. Muito pelo contrário: sendo a escola um espaço de reprodução dessas estruturas de opressão, precisamos pensar em mecanismos de superação dessas mazelas também, principalmente por meio do sistema educacional formal.

A autora nos leva a compreensão de que a escola é parte da sociedade, e assim não está imune ao racismo. Muitas vezes o ambiente escolar acaba reproduzindo, consciente ou inconscientemente, essas estruturas opressoras. O que pode ocorrer na forma como são escolhidos os conteúdos a serem ensinados, nos livros didáticos, na falta de representatividade, nas atitudes dos educadores e colegas, e até nas expectativas diferentes em relação ao desempenho de estudantes negros e brancos.

A FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DA DIVERSIDADE RACIAL

Ao longo dos anos, o Brasil tem buscado, por meio de políticas públicas e legislações específicas, abrir caminhos para que de fato possamos enfrentar o racismo e assim promover a equidade racial, em especial no campo da educação. Essas ações mostram um esforço vindo de várias frentes onde o objetivo é transformar o cenário educacional brasileiro, que por muito tempo foi silenciado e negligenciado a presença e os saberes das populações negras e indígenas. Dessa forma, a formação docente tem um importante papel uma vez que por meio dela que se torna possível romper com práticas pedagógicas de exclusão substituindo-as por abordagens críticas e antirracistas.

O Brasil é um país marcado por uma diversidade racial, além de uma pluralidade de identidades, culturas e histórias, o que faz com que a escola reconheça, valorize e reflita sobre as diferenças. No entanto, ainda nos deparamos com uma realidade onde nossos educadores ainda saem da formação inicial sem conhecimentos básicos sobre relações étnico-raciais. Muitos professores ainda se sentem inseguros ao tocar nessa temática com seus alunos, temendo cometer erros ou provocar desconfortos. Essa insegurança revela a falta de estudos existente na formação docente, que precisa ser preenchida para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e comprometida com a justiça social.

Com o intuito de enfrentar essa omissão histórica, importantes legislações foram criadas. A Lei nº 10.639/2003 lei essa que, "Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências". Anos depois,

essa legislação foi ampliada pela Lei nº 11.645/2008, “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Tais leis mostram um marco na educação brasileira, reconhecendo de forma legal, que o enfrentamento ao racismo e à exclusão passa necessariamente pela valorização das contribuições dos povos historicamente esquecidos e marginalizados.

Hoje se percebe que através das efetividades destas leis, foi possível a mudança de percepções com relação a construção de uma sociedade mais justa para todos, no entanto ainda encontramos obstáculos. Muitos cursos de licenciatura não tratam dessas temáticas de forma estruturada, e os programas de formação continuada, quando existem, nem sempre são suficientes para provocar mudanças profundas nas práticas pedagógicas. A formação docente voltada para a diversidade racial não pode ser tratada como algo complementar ou opcional. Ela precisa estar no centro das políticas educacionais, como condição para a construção de uma sociedade mais justa.

Os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, porcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente. (hooks, 2017, p. 36).

A autora nos leva a compreensão da importância do professor buscar meios para se conhecer melhor, e assim repensar suas ações deixando-a mais consciente de sua prática, se tornando assim capaz de desenvolver estratégias de ensino significativas, que vão além da simples transmissão de conteúdo. Tais práticas tocam a vida dos alunos, ajudando-os a aprender de maneira mais reflexiva e transformadora contribuindo para que vivam de forma mais plena, com mais consciência de si e do mundo.

Portanto, é primordial que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, seja orientada por princípios da equidade racial. Rompendo com a lógica do “não-racismo passivo” e assumir uma postura antirracista ativa, que não apenas evite atitudes preconceituosas, mas que questione e transforme estruturas discriminatórias dentro e fora da sala de aula. Ao preparar professores para lidar de forma consciente e crítica com a diversidade racial, contribuiremos para a formação de cidadãos mais sensíveis, respeitosos e engajados com os direitos humanos e a democracia.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Para que a formação docente voltada à equidade racial se materialize em ações concretas, é necessário pensarmos em ações que realmente sejam vivenciadas no cotidiano escolar, efetivando práticas pedagógicas do cotidiano escolar que vão além de datas comemorativas ou eventos pontuais associados a cultura dos povos negros, as ações deve ser pensadas de forma transversal e permanente, valorizando as culturas africanas e indígenas, durante todo o ano letivo, além do combate a estereótipos e discriminações em sala de aula.

Diante do emaranhado de problemas subjacentes às relações étnicas, cabe a nós, formuladores de opinião – professores, educadores e pesquisadores críticos –, pensar e lutar por práticas que objetivem a inclusão positiva de crianças e de jovens negros na estrutura educacional. É, portanto, indispensável a elaboração de um trabalho que promova o respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre elas sem receio e sem preconceito. Cavallero (2000 p. 125-126)

As vivências antirracistas devem acontecer no dia a dia de forma natural desde a escolha de materiais didáticos diversos, a valorização de autores e intelectuais negros e indígenas, e incentivando o debate sobre desigualdades raciais e suas origens históricas, além de oportunizar momentos que se compartilhe o respeito e a empatia. O currículo escolar precisa ser revisto através de uma perspectiva crítica, que não apenas inclua, mas centralize as vozes e experiências dos povos negros. A BNCC- Base Nacional Comum Curricular, explica que

A valorização da diversidade e o combate a todas as formas de discriminação devem estar presentes em todas as experiências de aprendizagem, promovendo o respeito às diferentes culturas, identidades e saberes. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 38)

Além disso, é importante que o ambiente escolar como um todo esteja comprometido com a luta antirracista. Isso inclui a equipe gestora, os funcionários, os alunos e seus responsáveis. Uma escola comprometida com a justiça racial não pode tolerar atitudes discriminatórias e precisa estabelecer canais de escuta e acolhimento para estudantes que enfrentam o racismo em suas múltiplas formas.

O PAPEL DO EDUCADOR COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO

O professor, neste contexto, assume um papel de agente transformador. Não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de formar sujeitos críticos e conscientes de seu lugar no mundo. Para isso, é necessário que o educador também esteja disposto a desconstruir suas próprias visões e revisar práticas que, muitas vezes de forma inconsciente, podem reforçar desigualdades.

Paulo Freire, grande pensador da educação brasileira, deu apontamentos sobre a importância de valorizar os saberes construídos para além dos muros da escola, esclarecendo que a prática pedagógica dialógica, onde o conhecimento do outro é respeitado e é usado no processo da construção do conhecimento. Freire (1996) esclarece que para ensinar é importante que o educador tenha uma escuta sensível, com respeito às múltiplas experiências culturais dos educandos e rejeitando qualquer tipo de imposição cultural disfarçada de neutralidade. Segundo o autor: *"Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte."* (FREIRE, 1996, p. 67). É perceptível que o currículo escolar, organizado

historicamente no Brasil, muitas vezes ignora a premissa de colocar o estudante como o protagonista de suas aprendizagens.

Vivenciar uma escola com postura antirracista exige de seus autores coragem, estudo e compromisso mútuo. É importante que a escola tenha espaços de escuta e diálogo com os estudantes, reconhecendo sua cultura e modo de viver, é primordial que os alunos negros e indígenas conheçam os saberes do seu povo, além de fomentar uma cultura escolar que celebre a diversidade como potência, e não como problema.

Gusmão (2000) orienta que,

a escola tem e deve assumir um papel de agente transformador, promovendo o conhecimento mútuo entre diferentes, formando professores e quadros teóricos, entre muitos outros pontos. Emergem dessa perspectiva, diferentes propostas educativas baseadas em princípios democráticos e legítimos. (Gusmão 2000 p. 24)

É importante pensar que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com uma escola disposta a promoção de uma educação antirracista, sendo capaz de interagir o respeito às diferenças em todos os componentes curriculares. O currículo escolar precisa ser repensado e reconstruído a partir de uma perspectiva crítica, onde se valorize as contribuições históricas, sociais, científicas e culturais dos povos negros, indígenas e de outras etnias marginalizadas, rompendo com estereótipos e silenciamentos.

Permitir aos professores o acesso a formação continuada dos profissionais da educação é um elemento indispensável nesse processo, uma vez que é por meio do estudo constante e da reflexão coletiva onde é possível desconstruir práticas excludentes construindo uma escola democrática. A escuta ativa dos estudantes, suas famílias e comunidades deve fazer parte do cotidiano escolar, oportunizando o pertencimento de todos.

Portanto, fazer parte de uma escola com postura antirracista vai além da inclusão das datas comemorativas ou figuras históricas em murais é um compromisso diário com a justiça social, com o enfrentamento do racismo estrutural e com a valorização das múltiplas formas de ser, viver e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo finaliza com a compreensão de que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, é primordial para que a escola cumpra seu papel de formar cidadãos conscientes de sua realidade social, de sua classe e do poder transformador que possuem. Somente educadores preparados, com olhar crítico e compromisso com a equidade, serão capazes de romper com práticas pedagógicas que sejam capazes de excluir construindo caminhos que promovam uma educação antirracista.

Durante muito tempo, vivemos em um país onde a história, a cultura e as contribuições do povo negro foram silenciadas e invisibilizadas. A criação e implementação de leis como a nº 10.639/2003 e a nº 11.645/2008 representam marcos fundamentais para o enfrentamento dessa negligência histórica, na medida em que reconhecem a urgência de reparar injustiças profundamente enraizadas na estrutura social e educacional brasileira.

Formar professores que compreendam o racismo como um sistema que atravessa as instituições inclusive a escola é um passo decisivo para desconstruir estereótipos, garantindo representatividade e valorizando os saberes historicamente marginalizados. Fazendo com que, a escola seja um espaço não só de ensino, mas de resistência, reconstrução e esperança.

É nesse cenário que se reafirma o papel do educador como agente de transformação social, capaz de inspirar novas gerações a construir uma sociedade mais justa, plural e verdadeiramente democrática.

REFERENCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

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

Cavallero, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil (Portuguese Edition) (pp. 125-126). Contexto. Edição do Kindle.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

Gusmão, Neusa Maria Mendes. "Desafios da diversidade na escola." *Mediações-Revista de Ciências Sociais* 5.2 (2000): 9-28.

Hooks, bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF, 2017

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista: para familiares e professores*. 1. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL



CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF INCLUDING CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

DÉBORA MOURA RAMOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho em 2019; Especialista em Alfabetização e Letramento, Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos em 2020 e 2023, Especialista em Neurociência e Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Conectada – Faconnect em 2021. Tecnóloga em Radiologia Médica pela Universidade Nove de Julho em 2009.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios e possibilidades da inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil, à luz de uma prática pedagógica inclusiva e crítica. Partindo do pressuposto de que a escola deve acolher a diversidade e promover uma aprendizagem significativa para todos, o estudo discute, inicialmente, os principais conceitos que envolvem a deficiência intelectual nesse segmento de ensino. Em seguida, analisa os entraves enfrentados por professores no cotidiano escolar, como a falta de formação adequada, a ausência de apoio institucional e as barreiras pedagógicas e atitudinais. Por outro lado, também são exploradas as possibilidades de superação desses obstáculos, com destaque para o uso de metodologias lúdicas e inclusivas, a importância da formação continuada, a atuação colaborativa entre educadores e profissionais do AEE, bem como o envolvimento das famílias no processo educativo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com base em revisão de literatura de autores brasileiros contemporâneos. Conclui-se que a inclusão de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil exige compromisso ético, planejamento intencional, formação crítica e práticas pedagógicas sensíveis às necessidades de cada criança.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão escolar; Deficiência intelectual; Prática pedagógica; Formação docente.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the challenges and possibilities of including children with intellectual disabilities in early childhood education, in light of an inclusive and critical pedagogical practice. Starting from the premise that the school should embrace diversity and promote meaningful learning for all, the study initially discusses the main concepts involving intellectual disability in this segment of education. Then, it analyzes the obstacles faced by teachers in their daily school life, such as the lack of adequate training, the absence of institutional support, and pedagogical and attitudinal barriers. On the other hand, it also explores the possibilities of overcoming these obstacles, highlighting the use of playful and inclusive methodologies, the importance of continuing education, collaborative work between educators and special education professionals, as well as the involvement of families in the educational process. This is a qualitative research based on a literature review of contemporary Brazilian authors. It is concluded that the inclusion of children with intellectual disabilities in early childhood education requires ethical commitment, intentional planning, critical training, and pedagogical practices sensitive to the needs of each child.

Keywords: Early Childhood Education; School inclusion; Intellectual disability; Pedagogical practice; Teacher training.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil tem sido, nas últimas décadas, alvo de políticas públicas e debates pedagógicos que buscam garantir o direito à educação para todos. Contudo, mesmo diante de avanços legislativos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, persistem obstáculos significativos no cotidiano das escolas, especialmente no que diz respeito à formação docente, aos recursos didáticos e às adaptações curriculares. A realidade concreta nas salas de aula ainda apresenta lacunas entre o que é proposto pela legislação e o que se efetiva na prática.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar os principais desafios e possibilidades vivenciados por professores da Educação Infantil no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual. Como objetivos específicos, busca-se: (1) identificar as práticas pedagógicas utilizadas por educadores; (2) compreender as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão; e (3) apontar estratégias e recursos que favoreçam a participação efetiva dos alunos no ambiente escolar.

A justificativa para este estudo fundamenta-se na necessidade de refletir criticamente sobre o papel da escola e dos educadores diante da diversidade presente nas salas de aula. Ao reconhecer a deficiência intelectual como parte da constituição humana, urge discutir formas de promover uma

educação de qualidade, equitativa e acessível desde os primeiros anos escolares. Assim, o estudo contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas e para o fortalecimento de uma cultura escolar mais sensível às diferenças.

Dessa forma, o artigo está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, apresenta-se um resgate conceitual sobre a deficiência intelectual e os fundamentos da educação inclusiva; em seguida, discute-se o papel do professor e os desafios enfrentados no ambiente escolar; por fim, são apontadas possibilidades e estratégias que colaboram para a construção de uma prática pedagógica mais inclusiva e transformadora.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil é uma questão que envolve não apenas aspectos pedagógicos, mas também éticos, sociais e legais. Considerando que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, é nesse período que se estabelecem as bases para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Assim, assegurar o direito à educação de crianças com deficiência intelectual nesse segmento é promover igualdade de oportunidades desde os primeiros anos de vida escolar.

A deficiência intelectual é definida por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expressos nas habilidades conceituais, sociais e práticas. Essas características afetam o modo como o indivíduo compreende o mundo, interage socialmente e lida com tarefas cotidianas. De acordo com a Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento (AAIDD), tais limitações surgem durante o período do desenvolvimento, geralmente antes dos 18 anos (AAIDD, 2010).

No Brasil, a legislação educacional respalda a inclusão por meio da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Esses marcos legais garantem o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas.

Entretanto, apesar do amparo legal, a inclusão de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil ainda apresenta entraves significativos. Marques e Siqueira (2021) afirmam que a ausência de formação adequada dos professores e a carência de recursos pedagógicos específicos contribuem para a exclusão velada desses alunos, que muitas vezes permanecem nas salas de aula sem participação efetiva nas atividades.

A dificuldade de identificação precoce da deficiência intelectual é um dos primeiros obstáculos enfrentados no contexto da Educação Infantil. Isso ocorre, em parte, porque as manifestações da deficiência nem sempre são evidentes nessa faixa etária. Conforme destacam Pereira e Gomes (2020), é necessário que os profissionais da Educação Infantil estejam capacitados para reconhecer sinais de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e encaminhar adequadamente para avaliação multiprofissional.

Outro ponto crítico é a adaptação curricular. A proposta pedagógica da Educação Infantil, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, deve ser centrada na brincadeira, na interação e na exploração do ambiente. No entanto, como observam Mendes e Oliveira (2022), muitas escolas ainda adotam práticas escolares rigidamente estruturadas, com foco em alfabetização precoce e atividades padronizadas, o que dificulta o atendimento às especificidades das crianças com deficiência intelectual.

É fundamental compreender que inclusão não significa apenas permitir o acesso físico à escola, mas assegurar o direito à aprendizagem significativa e ao desenvolvimento integral. A esse respeito, Ferreira e Costa (2023) ressaltam a importância da escuta ativa e da valorização das experiências das crianças, como estratégia para fomentar sua autonomia e protagonismo no processo educativo.

A atuação do professor da Educação Infantil é central nesse processo. Para além do domínio técnico, é necessário que o educador possua sensibilidade, empatia e compromisso ético com a inclusão. Como apontam Silva e Antunes (2019), a formação inicial ainda apresenta lacunas em relação ao atendimento educacional especializado, o que demanda investimentos em políticas de formação continuada com ênfase em práticas inclusivas.

O apoio de equipes multiprofissionais também se revela indispensável. O trabalho colaborativo entre educadores, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) permite o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e individualizadas. Segundo Rocha e Lima (2020), a articulação entre escola e serviços de apoio é um dos fatores que mais impactam positivamente na inclusão de alunos com deficiência intelectual.

Outro aspecto relevante é a atuação da família. A parceria entre escola e família é essencial para a construção de uma trajetória escolar exitosa. Pais e responsáveis devem ser orientados e acolhidos, de modo que se tornem aliados no processo educativo. Conforme observam Alves e Monteiro (2022), a escuta da família permite conhecer melhor as singularidades da criança, bem como respeitar seus ritmos e modos próprios de ser e aprender.

Por fim, é preciso destacar que a Educação Infantil inclusiva só se concretiza quando há uma mudança de paradigma: sair da lógica da normalização para a valorização da diversidade. Isso implica revisar currículos, metodologias e formas de avaliação, bem como criar espaços que reconheçam e celebrem as diferenças. Como concluem Cruz e Barreto (2023), a inclusão de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil é um compromisso coletivo que exige coragem, conhecimento e

sensibilidade.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS EDUCADORES

A inclusão de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil impõe uma série de desafios ao trabalho docente, exigindo não apenas preparo técnico, mas também posturas pedagógicas e éticas comprometidas com os princípios da equidade, do respeito às diferenças e da valorização da diversidade humana. Embora a legislação brasileira reforce o direito à educação inclusiva, a realidade das escolas demonstra que muitos educadores ainda enfrentam grandes dificuldades para garantir o acesso e, sobretudo, a participação efetiva dessas crianças no processo de aprendizagem.

Um dos principais desafios identificados na literatura é a formação inicial deficiente dos professores para atuar com alunos com deficiência. Muitos cursos de licenciatura não abordam, de forma sistemática e prática, o ensino na perspectiva inclusiva. Como apontam Santos e Rezende (2021), os professores chegam às salas de aula com pouca ou nenhuma preparação para lidar com a complexidade das necessidades educacionais específicas, o que gera insegurança, frustração e resistência.

Além da formação inicial, a formação continuada também se mostra insuficiente. As formações oferecidas pelos sistemas de ensino, muitas vezes, são pontuais, teóricas e desvinculadas da realidade cotidiana da escola. Para que os professores consigam construir práticas pedagógicas inclusivas, é necessário investir em processos formativos contínuos, colaborativos e contextualizados, conforme defendem Oliveira e Costa (2020). Eles ressaltam a importância de formações que promovam a reflexão crítica da prática, a troca de experiências entre os pares e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diversificadas.

Outro obstáculo recorrente é a falta de apoio pedagógico e institucional. Muitos professores se sentem sozinhos diante do desafio de incluir alunos com deficiência intelectual, principalmente quando não contam com o suporte de uma equipe multidisciplinar, como psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com Ferreira e Nunes (2022), a ausência desse suporte contribui para a sobrecarga dos professores e compromete a qualidade do atendimento às crianças.

A estrutura das escolas também é um fator limitante. Muitas instituições de Educação Infantil não possuem espaços físicos adequados, materiais pedagógicos acessíveis, nem recursos tecnológicos que facilitem a mediação das aprendizagens. Além disso, o número elevado de alunos por turma dificulta o atendimento individualizado e impede que o professor dedique atenção necessária às crianças com deficiência. Melo e Araújo (2019) destacam que a precariedade das condições de trabalho é um dos principais fatores que desestimulam os professores a adotarem práticas inclusivas.

Do ponto de vista pedagógico, os professores enfrentam o desafio de adaptar o currículo e as atividades para que as crianças com deficiência intelectual possam participar ativamente das experiências escolares. Isso exige conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, sobre as especificidades da deficiência, e domínio de estratégias pedagógicas alternativas. No entanto, como relatam Vieira e Santos (2023), ainda há grande dificuldade dos docentes em flexibilizar suas práticas, o que pode levar à exclusão velada desses alunos.

A resistência atitudinal também é um desafio importante. Alguns educadores, por falta de conhecimento ou por preconceitos internalizados, ainda acreditam que as crianças com deficiência intelectual não são capazes de acompanhar as atividades escolares e, por isso, acabam reduzindo suas expectativas e subutilizando o potencial dessas crianças. Tal postura, além de comprometer o processo de aprendizagem, reforça estigmas e promove a segregação. Carvalho e Lima (2020) alertam que a mudança de atitudes docentes é um elemento-chave para a efetivação da inclusão.

Por fim, destaca-se a necessidade de uma gestão escolar comprometida com a inclusão. Quando a equipe gestora não valoriza a diversidade ou não fornece as condições mínimas para o trabalho docente, os professores tendem a se sentir desvalorizados e desamparados. A inclusão requer um esforço coletivo que envolva todos os atores da escola – não apenas o professor da sala de aula. Conforme afirmam Silva e Gomes (2021), o compromisso institucional é essencial para a superação dos obstáculos enfrentados pelos docentes.

Em síntese, os desafios enfrentados pelos educadores na inclusão de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil são diversos e interligados. Superá-los exige uma atuação articulada entre políticas públicas, formação docente, apoio pedagógico, estrutura física adequada, materiais acessíveis e, acima de tudo, um olhar sensível e acolhedor que reconheça cada criança como sujeito de direitos e de possibilidades.

POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Apesar dos desafios enfrentados pelos educadores no processo de inclusão de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil, existem diversas possibilidades e estratégias pedagógicas que podem ser implementadas para tornar o ambiente escolar mais acessível, acolhedor e efetivamente inclusivo. Essas possibilidades estão atreladas a uma mudança de postura, à valorização da diversidade como elemento constitutivo do ambiente educativo e ao compromisso ético com o direito à educação para todos.

A primeira possibilidade está relacionada à reestruturação do planejamento pedagógico, de modo que ele contemple a flexibilização curricular, a diversificação das atividades e a valorização dos diferentes modos de aprender. Segundo Nascimento e Barreto (2020), um planejamento inclusivo não se limita à adaptação de conteúdos, mas exige a construção de propostas pedagógicas que partam do

interesse das crianças, respeitem seu ritmo de aprendizagem e ofereçam múltiplas formas de participação.

A metodologia ativa e lúdica, especialmente na Educação Infantil, tem se mostrado uma estratégia eficaz para o envolvimento de crianças com deficiência intelectual. Através de jogos, brincadeiras, contação de histórias, exploração sensorial e artes visuais, é possível promover a aprendizagem de maneira significativa e prazerosa. Para Tavares e Almeida (2021), essas metodologias contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora, da autonomia e das interações sociais, aspectos fundamentais para o processo de inclusão.

Outro aspecto relevante é a formação continuada dos professores, voltada para a prática reflexiva, o estudo de casos e o compartilhamento de experiências. A formação precisa ser contextualizada, construída coletivamente e focada em situações reais vividas pelos educadores. Lima e Oliveira (2019) destacam que o professor que tem acesso a espaços formativos colaborativos consegue ampliar sua compreensão sobre as necessidades dos alunos e, assim, aprimorar suas intervenções pedagógicas.

O uso de materiais pedagógicos acessíveis também é uma possibilidade importante. Livros com recursos visuais, jogos adaptados, objetos táteis e tecnologias assistivas são ferramentas que favorecem a participação das crianças e ampliam suas possibilidades de expressão e aprendizagem. Ferreira e Souza (2022) observam que a presença de recursos variados enriquece o ambiente educacional e permite a mediação entre o conhecimento e a vivência de cada aluno.

A construção de uma prática pedagógica inclusiva também passa pela parceria com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A atuação conjunta entre professores regentes e profissionais do AEE permite a elaboração de estratégias mais personalizadas, além do acompanhamento mais próximo das necessidades específicas de cada criança. Conforme apontam Macedo e Cruz (2023), o trabalho colaborativo favorece a inclusão efetiva, pois possibilita ações planejadas, integradas e coerentes com o projeto pedagógico da instituição.

Outro fator determinante é o envolvimento da família. Estabelecer uma relação de diálogo, confiança e cooperação com os pais ou responsáveis permite que a escola conheça melhor a trajetória da criança e adeque suas práticas às particularidades apresentadas. Rocha e Martins (2021) destacam que quando as famílias se sentem parte do processo educativo, há maior adesão às propostas pedagógicas e uma ampliação da rede de apoio à criança.

No campo das atitudes, a postura empática, acolhedora e ética do educador é uma possibilidade concreta de transformação da prática. Isso implica reconhecer a criança com deficiência como sujeito de direitos e protagonista do seu processo educativo. Para Campos e Ribeiro (2020), o professor precisa cultivar uma escuta sensível, aberta ao diálogo, disposta a aprender com a criança e a rever suas próprias crenças e práticas.

Além disso, a escola pode investir na organização do ambiente físico e social, de modo que ele promova autonomia e interação. Espaços organizados, com sinalizações visuais, áreas de descanso, cantinhos sensoriais e liberdade de movimentação favorecem a vivência plena das crianças na rotina escolar. Almeida e Gomes (2022) reforçam que ambientes acessíveis e estimulantes contribuem para o desenvolvimento da identidade, da autoconfiança e da criatividade infantil.

Por fim, é preciso compreender que a construção de uma prática pedagógica inclusiva é um processo contínuo, coletivo e que envolve toda a comunidade escolar. A inclusão não se dá de forma isolada ou espontânea, mas por meio de ações intencionais, planejadas e comprometidas com a justiça social. Como afirmam Borges e Lima (2023), a escola inclusiva é aquela que reconhece e celebra a diversidade, promovendo aprendizagens significativas para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil representa não apenas um compromisso legal, mas um imperativo ético e pedagógico que demanda ações concretas e intencionais por parte dos educadores e das instituições escolares. Ao longo deste artigo, discutiram-se os principais desafios enfrentados pelos professores, como a falta de formação específica, a ausência de apoio pedagógico, a estrutura física inadequada e as resistências atitudinais que ainda persistem no cotidiano escolar.

No entanto, também foi possível evidenciar que existem caminhos possíveis para tornar a prática pedagógica mais inclusiva. A reformulação do planejamento, o uso de metodologias lúdicas, o fortalecimento da formação continuada, o apoio do Atendimento Educacional Especializado e o envolvimento da família se destacam como estratégias eficazes para garantir o direito à educação com qualidade para todas as crianças, especialmente aquelas com deficiência intelectual.

É fundamental reconhecer que a Educação Infantil é um espaço privilegiado para a construção de valores, atitudes e experiências que moldarão a trajetória das crianças ao longo da vida escolar. Assim, promover a inclusão desde essa etapa significa lançar as bases para uma escola democrática, diversa e comprometida com a equidade.

Por fim, destaca-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva não é tarefa individual, mas sim coletiva. Requer vontade política, investimento em políticas públicas, apoio institucional e, sobretudo, sensibilidade humana por parte de todos os envolvidos no processo educativo. A superação dos desafios passa, necessariamente, pela valorização das possibilidades, pela escuta atenta das crianças e pela convicção de que toda criança é capaz de aprender quando encontra um ambiente que respeita suas necessidades e potencialidades.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. C.; GOMES, S. P. Ambientes inclusivos na Educação Infantil: contribuições para a autonomia e o desenvolvimento. *Revista Educação em Foco*, v. 33, n. 2, p. 77–92, 2022.
- BORGES, M. A.; LIMA, V. C. **Práticas pedagógicas inclusivas na primeira infância: um compromisso com a equidade.** *Educação & Sociedade*, v. 44, p. 1–18, 2023.
- CAMPOS, T. A.; RIBEIRO, F. J. **Escuta sensível e práticas inclusivas na Educação Infantil.** *Revista Pedagógica*, v. 21, n. 40, p. 98–115, 2020.
- CARVALHO, L. M.; LIMA, D. S. **Atitudes docentes frente à inclusão de crianças com deficiência intelectual.** *Revista Educação Inclusiva*, v. 8, n. 1, p. 65–82, 2020.
- CRUZ, M. F.; BARRETO, A. G. **Educação Infantil e inclusão: reflexões sobre a prática pedagógica na diversidade.** *Educar em Revista*, v. 39, p. 1– 17, 2023.
- FERREIRA, D. S.; COSTA, T. V. **Escuta sensível na educação infantil inclusiva: caminhos para a aprendizagem significativa.** *Cadernos de Educação*, v. 32, n. 1, p. 102–120, 2023.
- FERREIRA, M. R.; NUNES, T. L. **Desafios da prática docente na educação infantil inclusiva.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 28, n. 3, p. 311– 329, 2022.
- FERREIRA, D. S.; SOUZA, R. T. **Recursos didáticos acessíveis na Educação Infantil: possibilidades de inclusão.** *Cadernos Cedes*, v. 42, n. 118, p. 109–126, 2022.
- LIMA, R. T.; OLIVEIRA, C. M. **Formação docente e educação inclusiva: reflexões a partir da prática.** *Revista Diálogo Educacional*, v. 19, n. 61, p. 345–362, 2019.
- MACEDO, A. S.; CRUZ, E. R. **O trabalho colaborativo entre o professor regente e o AEE na Educação Infantil.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 29, p. 203–221, 2023.
- MARQUES, F. B.; SIQUEIRA, C. L. **Formação docente e inclusão na educação infantil: um estudo em instituições públicas.** *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 10, n. 2, p. 130–148, 2021.
- MELO, R. S.; ARAÚJO, A. F. **As condições de trabalho do professor na inclusão escolar.** *Cadernos Cedes*, v. 39, n. 109, p. 122–137, 2019.
- NASCIMENTO, A. L.; BARRETO, L. S. **Planejamento inclusivo na Educação Infantil: caminhos para uma prática transformadora.** *Revista Educação Inclusiva*, v. 7, n. 2, p. 144–160, 2020.
- OLIVEIRA, S. P.; COSTA, R. M. **Formação continuada e práticas pedagógicas inclusivas: um estudo de caso.** *Revista Retratos da Escola*, v. 14, n. 27, p. 145–160, 2020.

PEREIRA, J. C.; GOMES, A. R. **A identificação precoce da deficiência intelectual: desafios na prática pedagógica.** *Revista Psicopedagogia*, v. 37, n. 112, p. 89–104, 2020.

ROCHA, E. S.; MARTINS, B. R. **A participação da família no processo de inclusão escolar.** *Revista Retratos da Escola*, v. 15, n. 30, p. 213–229, 2021.

ROCHA, S. M.; LIMA, J. A. **Equipe multidisciplinar e práticas inclusivas na educação infantil.** *Revista Educação Especial em Foco*, v. 11, p. 79–93, 2020.

SANTOS, G. F.; REZENDE, A. L. **Formação docente e inclusão escolar: percepções de professores da educação infantil.** *Educação em Revista*, v. 37, p. 1–20, 2021.

SILVA, A. P.; GOMES, B. L. **Gestão escolar e inclusão: o papel do gestor na construção de uma escola para todos.** *Revista Eletrônica de Educação Especial*, v. 27, p. 89–104, 2021.

TAVARES, M. F.; ALMEIDA, D. L. **Metodologias lúdicas e inclusão: contribuições para o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual.** *Revista Educação Especial em Foco*, v. 10, p. 88–103, 2021.

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS COMO RECURSOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO CRIATIVIDADE, SENTIDOS E AUTONOMIA



UNSTRUCTURED MATERIALS AS LEARNING RESOURCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: EXPLORING CREATIVITY, THE SENSES, AND AUTONOMY

DENISE FERNANDES DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unicastelo (2011); Pós-graduada em Neuropsicologia pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2024); Pós-graduada em Psicomotricidade pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2025); professora de educação infantil e ensino fundamental I Pela Prefeitura da Cidade de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir o uso de materiais não estruturados como recursos pedagógicos na educação infantil, destacando seu potencial para promover a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa tem caráter qualitativo e baseia-se na análise de experiências educativas inspiradas em abordagens contemporâneas, como a Aprendizagem Criativa e a Robótica Livre. A partir da observação de práticas pedagógicas e do diálogo com documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade de São Paulo, são apresentados exemplos de como o brincar livre e a exploração sensorial podem ser integrados ao cotidiano escolar. Os resultados apontam para a importância de ambientes educativos que valorizem a experimentação, a escuta sensível e a construção de sentidos pelas crianças, contribuindo para práticas mais significativas e humanizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Materiais não estruturados; Educação infantil; Brincar; Aprendizagem criativa; Autonomia.

ABSTRACT

This article aims to discuss the use of unstructured materials as pedagogical resources in early childhood education, highlighting their potential to promote creativity, autonomy, and the integral development of children. The research is qualitative in nature and is based on the analysis of educational experiences inspired by contemporary approaches, such as Creative Learning and Free Robotics. Based on the observation of pedagogical practices and dialogue with official documents, such as the National Common Core Curriculum (BNCC) and the São Paulo City Curriculum, examples are presented of how free play and sensory exploration can be integrated into everyday school life. The results point to the importance of educational environments that value experimentation, sensitive listening, and the construction of meaning by children, contributing to more meaningful and humanized practices.

KEYWORDS: Unstructured materials; Early childhood education; Play; Creative learning; Autonomy.

INTRODUÇÃO

A infância é um período rico em descobertas, experimentações e construção de sentidos, vivenciados por meio da interação com o mundo. Nesse contexto, o brincar assume papel central no desenvolvimento infantil, sendo reconhecido como linguagem própria da criança. A observação de como bebês e crianças pequenas se apropriam de objetos simples do cotidiano — como caixas, colheres, tecidos ou garrafas — revela uma lógica inventiva e sensível, que transforma o banal em extraordinário. Essa percepção motivou a investigação sobre o uso pedagógico dos chamados materiais não estruturados, cuja riqueza está justamente na ausência de uma função pré-definida.

O presente artigo tem como objetivo geral refletir sobre as potencialidades dos materiais não estruturados como recursos de aprendizagem na educação infantil. Especificamente, busca-se compreender como esses materiais podem favorecer a criatividade, a autonomia e a exploração sensorial das crianças, além de analisar práticas pedagógicas que os integram de forma intencional ao cotidiano escolar.

Para isso, o texto inicia com uma contextualização teórica sobre os materiais não estruturados e suas relações com o brincar e a aprendizagem criativa. Em seguida, são discutidas experiências educativas que ilustram o uso desses materiais com diferentes faixas etárias, com base em documentos oficiais e autores contemporâneos. Por fim, são apresentadas reflexões sobre os desafios e possibilidades dessa abordagem, incluindo experiências com a Robótica Livre, convidando o leitor a repensar o papel do educador e dos ambientes de aprendizagem na infância.

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS NO COTIDIANO ESCOLAR: BRINCAR, DIVERSIDADE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

Os chamados materiais não estruturados — como botões, rolos de papel, tecidos, gravetos, sementes e embalagens — são objetos do cotidiano e da natureza que, ao serem disponibilizados às

crianças, ganham novos significados por meio da imaginação e da experimentação. Embora não tenham sido concebidos como brinquedos, tornam-se recursos potentes quando mediados por um olhar sensível e uma escuta atenta do educador.

Diferentemente dos brinquedos estruturados, que muitas vezes limitam a criatividade por já apresentarem uma função definida, os materiais não estruturados são versáteis, simples e abertos a múltiplas interpretações. Sua utilização, no entanto, exige planejamento pedagógico intencional, alinhado aos princípios que norteiam a prática educativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegura seis Direitos de Aprendizagem fundamentais à Educação Infantil, entre eles:

“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.” (BRASIL, BNCC, p. 38)

O brincar, portanto, é reconhecido como uma linguagem essencial da infância, por meio da qual a criança se apropria do mundo, constrói significados e desenvolve sua subjetividade. O Currículo da Cidade de São Paulo reforça essa perspectiva ao destacar três princípios fundamentais: Educação para Equidade, Educação Inclusiva e Educação Integral. Este último compreende a formação humana em suas múltiplas dimensões e reconhece a centralidade dos bebês e crianças nos processos educativos:

“A Educação Integral considera os bebês e as crianças na centralidade dos processos educativos, problematizando o currículo e contemplando a ampliação e a qualificação de tempos, espaços, interações, intencionalidade docente e materialidades.” (SÃO PAULO, SME, 2019, p. 34)

Nesse contexto, é fundamental reconhecer que não há uma infância única, mas infâncias plurais, marcadas por diferentes contextos culturais e sociais. A diversidade de materiais deve refletir essa pluralidade, considerando os objetos e elementos que fazem parte do cotidiano das crianças em suas comunidades.

Materiais como sementes, frutos, instrumentos musicais e objetos artesanais podem enriquecer as experiências pedagógicas, especialmente quando associados à criação de narrativas, cenários e engenhocas. O importante é que esses materiais sejam neutros e abertos, permitindo que a criança atribua novos sentidos a eles — ao contrário de brinquedos convencionais que, muitas vezes, reforçam estereótipos e padrões de consumo.

TEMPO, ESPAÇO E INTENCIONALIDADE: A ORGANIZAÇÃO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escolha dos materiais e a forma como são apresentados às crianças comunicam valores, expectativas e papéis sociais. Carrinhos para meninos, bonecas loiras para meninas, utensílios de cozinha para determinadas brincadeiras — tudo isso revela intencionalidades explícitas e implícitas que precisam ser constantemente revisitadas pelos educadores. A reflexão sobre a materialidade dos materiais e a intencionalidade pedagógica é essencial para garantir práticas mais inclusivas, criativas e significativas.

O Currículo da Cidade de São Paulo amplia o conceito de materialidade, incluindo elementos naturais, culturais e tecnológicos como parte dos territórios educativos:

“No campo das materialidades, podemos ter um balão e também um filme, galhos ou areias e um varal de poesia, fitas e tambores. Elementos naturais, culturais, tecnológicos: todos são materialidades.” (SÃO PAULO, SME, 2019, p. 34)

A seleção e a organização desses materiais devem considerar a diversidade de formas, texturas, tamanhos e sentidos que eles podem aguçar. A quantidade também importa: poucos objetos podem gerar disputas; muitos, podem inibir a interação. O equilíbrio é fundamental para promover tanto a colaboração quanto a criação autoral. Nesse processo, o papel do educador é central. Ele deve planejar experiências que respeitem o tempo e o ritmo das crianças, promovendo interações significativas e garantindo a segurança e a conservação dos materiais. Como destaca o documento:

“É importante a intencionalidade pedagógica, que se expressa na organização dos tempos, espaços, materiais, dos artefatos culturais e das interações que favoreçam e ampliem as aprendizagens e o desenvolvimento de bebês e crianças.” (SÃO PAULO, SME, 2019, p. 131)

A educadora Daniella Giroto reforça a importância de um ambiente acessível e estimulante:

“É fundamental que os objetos e todo o espaço tenham sido planejados para as crianças de fato. Que os materiais sejam organizados ao seu alcance e de maneira compreensível para que possa guardá-los e recuperá-los. Que ela possa agir sobre os objetos e interferir no espaço com autonomia e criatividade.” (GIROTO, 2013)

Além do espaço, o tempo também deve ser compreendido como elemento pedagógico. Não se trata apenas de cumprir uma grade horária, mas de respeitar o tempo da vivência, da escuta, da experimentação e da criação. Isso inclui prever momentos para brincadeiras livres, atividades orientadas, interações em grupo e experiências fora da sala de aula.

A criança, nesse ambiente, não é uma consumidora de conteúdos, mas uma protagonista ativa, que interage com o contexto, levanta hipóteses e constrói sentidos. A organização do espaço e do tempo, portanto, deve refletir uma concepção de infância que reconhece a criança como sujeito potente, criativo e participativo.

A música *Criança não trabalha*, do grupo Palavra Cantada, evoca memórias afetivas e brincadeiras que marcaram a infância de muitas gerações. Ao listar objetos simples — como pião, papelão, almofada, botão — a canção nos convida a refletir sobre o valor do brincar livre, da criação espontânea e da imaginação como formas legítimas de aprendizagem. Essa perspectiva resgata a importância de permitir que as crianças criem seus próprios brinquedos, muitas vezes a partir de materiais recicláveis ou não estruturados. A construção de um carrinho de rolimã, uma boneca de pano ou um brinquedo feito com garrafa PET não apenas ativa memórias, mas também revela o potencial educativo desses processos criativos. Como destaca o professor Mitchel Resnick:

“Eu sempre busco inspiração no modo que o ensino é conduzido no jardim de infância. As crianças estão constantemente criando em colaboração e, no processo, eles aprendem coisas importantes. Infelizmente o restante da vida escolar não é assim.” (RESNICK, 2014, Documento eletrônico)

A proposta da Aprendizagem Criativa, inspirada no construcionismo de Seymour Papert, defende que crianças (e adultos) aprendem melhor quando estão engajados em atividades significativas, colaborativas e motivadas por interesses pessoais. Essa abordagem se apoia nos chamados Quatro Ps da Aprendizagem Criativa:

- Projetos: aprender fazendo, criando e refinando ideias.
- Parcerias (Pares): aprender com e entre outras pessoas.
- Paixão: aprender com envolvimento emocional e interesse genuíno.
- Pensar brincando: aprender de forma lúdica, explorando e testando possibilidades.

Ao oferecer materiais como massinha, caixas, tampinhas ou tecidos, o educador estimula a criança a imaginar, criar, brincar e compartilhar — entrando em um ciclo contínuo de aprendizagem que Resnick chama de espiral do pensamento criativo. Esse processo é ainda mais potente quando vivido em colaboração, pois promove trocas, ressignificações e invenções coletivas.

A pedagoga Ana Carolina Dorigon reforça que:

“Criatividade é um elemento da essência humana, uma habilidade social e emocional que permite criar e recriar a partir de um movimento de dentro para fora e de fora para dentro [...] A criatividade precisa ser considerada pelo prisma da pluralidade, quebrando paradigmas de que ela é um dom.” (DORIGON, 2018, p. 5)

Portanto, promover a aprendizagem criativa na escola não significa infantilizar o processo educativo, mas sim reconhecer o brincar, a curiosidade e a criação como caminhos legítimos para o desenvolvimento integral. Trata-se de devolver à escola o encantamento, a liberdade e a potência de uma aprendizagem com sentido.

EXPERIMENTAÇÕES, MICROMUNDOS E INTENCIONALIDADES NA APRENDIZAGEM CRIATIVA

A metáfora do coelho branco, apresentada por Jostein Gaarder em *O Mundo de Sofia*, ilustra com sensibilidade como a curiosidade e o encantamento com o mundo tendem a se perder com o tempo. Assim como os filósofos, as pessoas criativas ousam subir até a ponta dos pelos do coelho, onde tudo é novo e surpreendente: “Só os filósofos têm ousadia para se lançar nesta jornada rumo aos limites da linguagem e da existência.” (GAARDER, 1995, p. 5)

Essa ousadia também é característica de quem se permite brincar, experimentar e criar. No entanto, o modelo educacional tradicional, centrado na instrução e na reprodução, muitas vezes sufoca essa potência criativa. Como destaca Leo Burd: “Podemos desenvolver a criatividade. [...] A brincadeira e a exploração livre permitem o exercício da criatividade. [...] Explorando coisas de maneira não tradicional exercitamos a criatividade.” (BURD, 2018, p. 11)

A criatividade, portanto, não é um dom, mas uma habilidade que pode ser cultivada — especialmente por meio da brincadeira e da experimentação. A Aprendizagem Criativa, proposta por Mitchel Resnick, oferece um caminho estruturado para o desenvolvimento da criatividade, com base em princípios já discutidos anteriormente, que valorizam a autoria, a colaboração e o pensamento lúdico.

Esses princípios se concretizam em ambientes que incentivam a autoria, a experimentação e a expressão criativa. Resnick (2016) destaca que espaços de aprendizagem criativa devem oferecer oportunidades para que crianças desenvolvam projetos significativos, em colaboração com outras pessoas, movidas por paixão e com liberdade para brincar com ideias — o que ele chama de os ‘4 Ps da Aprendizagem Criativa’: Projetos, Pares, Paixão e Pensar Brincando. Esses produtos podem incluir brinquedos, histórias, jogos, músicas ou qualquer outra criação que tenha significado para quem os produz. O importante é que o ambiente favoreça a autoria, a experimentação e a expressão.

Diversas práticas inspiradas nessa abordagem têm sido desenvolvidas em escolas e projetos educativos. Entre elas:

- “As aventuras de uma caixa de papelão”: curta-metragem que mostra como um simples objeto pode se tornar um universo de possibilidades criativas.
- “Brinquedos de Largo Alcance”: entrevista com o professor Vitor Janei sobre o uso consciente e criativo de materiais reutilizáveis.
- “Aldeia Criativa”: proposta da Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa que integra materiais não estruturados ao currículo escolar.
- “Escola de Aventureiros”: projeto em que estudantes criam jogos de tabuleiro a partir de narrativas e materiais reutilizáveis.
- “Aprendizagem Criativa em Casa”: atividades inspiradas em literatura infantil para estimular a imaginação com materiais simples.
- Artigos e vídeos que reforçam a importância do erro como parte do processo de aprendizagem e da criatividade como competência essencial.

Essas experiências mostram que é possível transformar o cotidiano escolar em um espaço de invenção, autoria e encantamento. O desafio está em planejar ambientes e tempos que favoreçam a

escuta, a liberdade e a experimentação — e, acima de tudo, em confiar na potência criativa de cada criança.

ATIVIDADES SENSORIAIS E A EXPLORAÇÃO DO MUNDO COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

Os materiais de largo alcance — também chamados de materiais não estruturados, objetos utilitários ou até sucata pedagógica — têm em comum a ausência de uma função pré-definida, o que os torna especialmente potentes para o brincar, a criação e a experimentação. Um de seus maiores potenciais está na capacidade de estimular os cinco sentidos: tato, olfato, paladar, visão e audição.

As atividades sensoriais, amplamente utilizadas na Educação Infantil, especialmente com bebês, são fundamentais para o desenvolvimento integral. No entanto, seu uso não deve se restringir à primeira infância. A exploração sensorial pode (e deve) acompanhar o sujeito ao longo de toda a vida escolar — e até na vida adulta — como forma de ampliar a percepção, a memória afetiva e a leitura do mundo.

Ao acessar diferentes texturas, sons e cheiros, a criança constrói significados e ressignifica experiências. Como observa Gandhi Piorski: “Imaginação requer espaço, folga, lugares de contemplação, devaneio, solidão, convívio, lugares desafiadores. Todas as coisas que tiram esse direito das crianças são excessos.” (PENZANI, 2019, Documento Eletrônico)

Nesse contexto, o papel do educador é planejar experiências que articulem Aprendizagem Criativa e sensorialidade, oferecendo tempo e espaço para que a criança imagine, crie e experimente com liberdade. Projetos como o *Construções Lúdicas*, do Instituto Avisa-la, mostram como é possível envolver as crianças na criação de brinquedos e ambientes a partir de suas próprias ideias: “A ideia de deixar a criança organizar seu próprio espaço, desenhá-lo e projetá-lo segundo sua ótica e contar efetivamente com sua participação para recriá-lo, foram preocupações constantes neste projeto.” (KLISYS; CAIUBY, 2004, Documento Eletrônico)

Diversas publicações e projetos reforçam essa abordagem, como os livros *Na Floresta dos Cinco Sentidos* (Cardoso, 2015) e *A Casa dos Cinco Sentidos* (Gir, 2011), além de iniciativas como *Brincadeiras Sensoriais*, *Criando Brinquedos com Materiais de Largo Alcance* e *10 Brincadeiras Sensoriais Incríveis*. Todas essas propostas apontam para um mesmo princípio: a aprendizagem significativa nasce da experiência sensível, da liberdade criativa e da escuta ativa da criança.

ROBÓTICA LIVRE E MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS: CRIATIVIDADE, SUSTENTABILIDADE E PROTAGONISMO

A robótica, muitas vezes associada a tecnologias complexas e inacessíveis, pode ser introduzida na escola de forma simples, criativa e significativa. A chamada Robótica Livre propõe justamente esse caminho: iniciar com materiais de largo alcance e movimentos mecânicos básicos, como os dos autômatos, para depois, gradualmente, incorporar a programação.

Essa abordagem respeita o tempo da criança e valoriza sua autonomia. Como destaca Mitchel Resnick, a programação deve surgir como uma necessidade do projeto, e não como um pré-requisito técnico: “A programação é apresentada como uma solução de um problema que nasce do próprio projeto e não como uma atividade de alta complexidade.” (RESNICK, 2014, Documento Eletrônico)

A história da robótica remonta aos autômatos — estruturas mecânicas movidas por alavancas e roldanas — que ajudam a compreender os princípios básicos da mecânica e da programação. A partir dessas experiências, as crianças desenvolvem habilidades fundamentais para a construção de robôs mais complexos.

Inspirado pelo construcionismo de Seymour Papert, o uso da robótica na educação visa promover a aprendizagem por meio da criação concreta. Como explica Deborah Ouchana: “A teoria vê o aluno como construtor de seu conhecimento por meio de descobertas, mas no caso do construcionismo o processo de aprendizagem ocorre por meio da realização de uma ação concreta, que resulta em um produto palpável.” (OUCHANA, 2015, Documento Eletrônico)

A Robótica Educacional permite que os estudantes construam protótipos com motores, sensores e materiais reutilizáveis, integrando conceitos de física, matemática, eletrônica e computação. Segundo Lyselene Prol: “A Robótica Educacional proporciona a vivência intuitiva de conceitos de matemática e de física [...] estabelecendo uma relação forte entre a instituição de ensino e o mundo externo.” (PROL, 2006, p. 133)

A Robótica Livre, também chamada de Robótica Sustentável ou Robótica com Sucata, amplia ainda mais esse potencial ao utilizar materiais recicláveis e lixo eletrônico. Como define Danilo Cesar:

“[...] o conjunto de processos e procedimentos envolvidos em propostas de ensino e de aprendizagem que utilizam os kits pedagógicos e os artefatos cognitivos baseados em soluções livres e em sucatas como tecnologia de mediação para a construção do conhecimento.” (CESAR, 2013, p. 55)

Essa abordagem democratiza o acesso à robótica, reduz custos e incentiva a criatividade, o protagonismo e a resolução de problemas reais. Projetos como os da professora Débora Garofalo, que utilizou sucata em escolas públicas de São Paulo, mostram como é possível transformar a realidade com recursos acessíveis e intencionalidade pedagógica.

A Robótica Livre se alinha aos princípios da Aprendizagem Criativa — Projetos, Pares, Paixão e Pensar Brincando — e promove ambientes com “chão baixo, teto alto e paredes amplas”, como propõe Resnick: acessíveis, desafiadores e abertos à diversidade de interesses e caminhos.

Além disso, como reforça Cesar: “As emoções interferem no processo de aprendizagem [...] o educador deve observar as emoções dos educandos, pois, assim, ele pode ter pistas de como as atividades de RPL estão instigando ou desestimulando o processo de aprendizagem.” (CESAR, 2013, p. 159)

A Robótica Livre, portanto, não é apenas uma prática tecnológica, mas uma proposta pedagógica transformadora, que articula sustentabilidade, criatividade, autoria e engajamento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, refletimos sobre as múltiplas possibilidades de uso dos materiais não estruturados como recursos potentes para a aprendizagem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Partimos da escuta sensível às infâncias, reconhecendo a importância do brincar, da experimentação e da criação como caminhos legítimos para o desenvolvimento integral das crianças.

Exploramos como esses materiais — simples, acessíveis e muitas vezes presentes no cotidiano — podem ser ressignificados em experiências educativas significativas, desde as primeiras interações sensoriais até projetos mais complexos, como os desenvolvidos na Robótica Livre. Em todas essas abordagens, o que se destaca é a valorização da autoria, da curiosidade e da imaginação como elementos centrais do processo de aprendizagem.

Acreditamos que a escola pode (e deve) ser um espaço de encantamento, onde crianças e educadores se reconhecem como sujeitos criativos, capazes de transformar o mundo ao seu redor com aquilo que têm à mão. Ao integrar os princípios da Aprendizagem Criativa — projetos, parcerias, paixão e pensamento lúdico — às práticas pedagógicas, ampliamos o repertório e abrimos caminhos para uma educação mais engajada, inclusiva e transformadora.

Mais do que apresentar técnicas ou metodologias, este trabalho buscou despertar um olhar mais atento e sensível para as infâncias plurais que habitam nossas escolas. Que possamos, como educadores, continuar nos encantando com pelos do coelho — como na metáfora de Gaarder — e, junto às crianças, ousar imaginar, criar e reinventar o cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Margarida de Souza. **Roda de Infância** (Blog). 2018. Disponível em: <http://rodadeinfancia.blogspot.com/>. Acesso em: 03 mar. 2020.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 mai. 2025.
- CASTELL, Creative Learning Company. **Micromundos para Aprendizagem – Programas Escolas Criativas da Faber**. Disponível em: <https://www.educacao.faber-castell.com.br/aprendizagem-criativa/>. Acesso em: 24 mai. 2020.
- CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Educação Integral nas Infâncias – Pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos**. 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/especiais/educacao-integral-nas-infancias/>. Acesso em: 25 mai. 2025.

- CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **5 formas de estimular a criatividade entre os alunos da sua escola**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/5-formas-de-estimular-criatividade-entre-os-alunos-da-sua-escola/>. Acesso em: 25 maio 2025.
- DORIGON, Ana Carolina. **Como Definir e Estimular a Criatividade**. Revista Faber-Castell de Aprendizagem Criativa. Faber Castell Educação, ago. 2018. Disponível em: https://www.educacao.faber-castell.com.br/wp-content/uploads/2019/08/Revista_Faber-Castell.pdf. Acesso em: 25 maio. 2025.
- GAARDER, Jostein. **O Mundo de Sofia: romance da história da filosofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Trad. Leonardo Pinto Silva.
- GIROTTTO, Daniela. **Brincadeira em todo canto: reflexões e proposta para uma educação lúdica**. São Paulo: Peirópolis, 2013.
- GOMES, Patrícia. **A universidade deveria ser como o jardim de infância**. Entrevista concedida ao Portal Porvir. Disponível em: <https://porvir.org/a-universidade-deveria-ser-como-jardim-de-infancia/>. Acesso em: 25 maio. 2025.
- MORITA, Gustavo. **O que é a robótica educacional e quais são os ganhos para o aprendizado**. Revista Educação, dez. 2015. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2015/12/02/o-que-e-a-robotica-educacional-e-quais-sao-os-ganhos-para-o-aprendizado/>. Acesso em: 25 maio. 2025.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na Educação Infantil... Mais que a atividade, a criança em foco**. Disponível em: <https://www.drb-assessoria.com.br/29PLANEJAMENTONAEDUCACAOINFANTIL.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2025.
- PETRICH, M.; WILKINSON, K.; BRONWYN, B. **Parece divertido, mas será que estão aprendendo?** 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/10q7gezmRT4YE85ouaZIYOYt2tXbn3af0/view>. Acesso em: 26 mai. 2025.
- RESNICK, Mitchel. **Dê uma chance aos P's: Projetos, Pares, Paixão, Pensar Brincando**. [2016?]. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1CGuzOFMiyL7ftlb7hK5LND3Tz4IWGoYc/view>. Acesso em: 26 mai. 2020.
- RESNICK, Mitchel. **Tudo o que eu preciso saber (sobre pensamento criativo) eu aprendi (estudando como as crianças aprendem) no jardim da infância**. 2007. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1oLqZRKPMz-zJR_y7641aXcMbBqa8pykA/view. Acesso em: 26 mai. 2025.
- RESNICK, Mitchel. **A universidade deveria ser como o jardim de infância**. Entrevista a Patrícia Gomes. Portal Porvir, abr. 2014. Disponível em: <https://porvir.org/a-universidade-deveria-ser-como-jardim-de-infancia/>. Acesso em: 26 maio 2025.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação – SME. **Currículo da Cidade – Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 26 maio 2025.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação – SME. **Currículo da Cidade – Tecnologias para Aprendizagem**. São Paulo: SME/COPED, 2017. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/images/2017/BaseCurricular-2018-Tecnologia.pdf>. Acesso em: 26 maio. 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação – SME. **Currículo integrador da infância paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-integrador-da-infancia-paulistana/>. Acesso em: 26 maio 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação – SME. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil.** São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/o-uso-da-tecnologia-e-da-linguagem-midiatica-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 26 maio 2025.

O TDAH NA ESCOLA: DESAFIOS, PRÁTICAS E FUNDAMENTOS LEGAIS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



ADHD IN SCHOOL: CHALLENGES, PRACTICES, AND LEGAL FOUNDATIONS FOR AN INCLUSIVE EDUCATION

DEYSE LIMA GUDIM DE MORAES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2010); Especialista em pós em psicopedagogia pela Faculdade FCE – Faculdade Campos Elíseos (2013); Pós em AEE – Atendimento Educacional Especializado (2024); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – Prefeitura de São Paulo (SME)

RESUMO

O presente artigo discute a inclusão de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto da escola regular, abordando os desafios reais enfrentados em sala de aula, os procedimentos institucionais da escola, a atuação docente, as lacunas existentes nas políticas públicas e as bases legais que sustentam a educação inclusiva. A pesquisa fundamenta-se na legislação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e normativas do Ministério da Educação, além de referenciais teóricos de autores como Barkley, Vygotsky, Mantoan e Luckesi. Destaca-se a importância do planejamento pedagógico flexível, da formação continuada dos professores, da parceria entre escola e família e do acompanhamento interdisciplinar para garantir a aprendizagem significativa, o desenvolvimento socioemocional e a permanência escolar do estudante com TDAH. O estudo reforça que a inclusão efetiva exige mais do que adaptações pontuais, demandando uma mudança cultural, pedagógica e institucional no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH; Inclusão Escolar; Prática Pedagógica; Legislação Educacional; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article discusses the inclusion of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in the context of regular schools, addressing the real challenges faced in the classroom, the school's institutional procedures, teacher performance, existing gaps in public policies, and the legal bases that support inclusive education. The research is based on Brazilian legislation, such as the 1988 Federal Constitution, the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law No. 9,394/1996), the Statute of Persons with Disabilities (Law No. 13,146/2015), and regulations from the Ministry of Education, in addition to theoretical frameworks from authors such as Barkley, Vygotsky, Mantoan, and Luckesi. The importance of flexible pedagogical planning, continuing teacher training, partnerships between school and family, and interdisciplinary support to ensure meaningful learning, socio-emotional development, and school retention for students with ADHD is highlighted. The study reinforces that effective inclusion requires more than just one-off adaptations, demanding a cultural, pedagogical, and institutional change in the school environment.

KEYWORDS: ADHD; School Inclusion; Pedagogical Practice; Educational Legislation; Learning.

INTRODUÇÃO

A presença de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas escolas regulares é uma realidade cada vez mais evidente no cenário educacional brasileiro. Caracterizado por padrões persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, o TDAH impacta diretamente o processo de ensino-aprendizagem, exigindo da escola e dos professores estratégias pedagógicas diferenciadas e sensíveis às necessidades do estudante.

Este artigo tem como objetivo analisar como a escola pode atender de forma efetiva os alunos com TDAH, considerando os fundamentos legais, as contribuições teóricas sobre desenvolvimento e aprendizagem, os procedimentos institucionais da escola e a prática docente. A relevância do estudo justifica-se pela recorrente dificuldade enfrentada pelos educadores em lidar com comportamentos considerados inadequados, muitas vezes interpretados de forma equivocada como indisciplina, desinteresse ou falta de limites.

O problema investigado centra-se em compreender de que maneira a escola e o professor podem promover práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança com TDAH. O objetivo geral é refletir sobre estratégias e procedimentos que garantam inclusão e equidade educacional. Como objetivos específicos, busca-se: (1) analisar a legislação vigente relacionada à educação inclusiva e ao TDAH; (2) discutir o papel da escola e do professor no atendimento ao estudante com TDAH; (3) identificar desafios e lacunas existentes; (4) propor práticas pedagógicas inclusivas e procedimentos institucionais eficazes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

LEGISLAÇÃO E DIREITOS EDUCACIONAIS DO ESTUDANTE COM TDAH

A legislação brasileira assegura o direito à educação a todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais específicas, como o TDAH. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Esse princípio fundamenta as políticas de inclusão e equidade educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) define a Educação Especial como modalidade transversal, destinada a atender estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e outras condições que impactam a aprendizagem. Embora o TDAH não seja classificado legalmente como deficiência, ele se enquadra no campo das necessidades educacionais específicas, exigindo adaptações pedagógicas, flexibilização curricular e estratégias diferenciadas. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça a obrigação das instituições de ensino em garantir práticas inclusivas, eliminando barreiras pedagógicas e atitudinais. Ainda que o TDAH não esteja explicitamente nomeado, o estatuto contribui para uma compreensão ampliada de inclusão, pautada no respeito às diferenças e na garantia de aprendizagem significativa.

Destaca-se também a Lei nº 14.254/2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral de educandos com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem. Essa legislação representa um avanço ao reconhecer oficialmente o TDAH no contexto escolar, determinando que as redes de ensino promovam identificação precoce, acompanhamento pedagógico e apoio especializado, em parceria com a área da saúde.

Documentos orientadores do Ministério da Educação, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçam a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis, avaliação formativa e respeito aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Assim, o respaldo legal existe, porém sua efetivação depende de ações concretas no cotidiano escolar.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE TDAH, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

A compreensão do TDAH no contexto escolar exige um diálogo aprofundado com teorias do desenvolvimento humano e da aprendizagem, que permitam compreender o estudante para além de uma visão clínica ou comportamental. Russell Barkley (2008) define o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade como um transtorno do neurodesenvolvimento que compromete, principalmente, as

funções executivas do cérebro, responsáveis pelo controle inibitório, atenção sustentada, memória de trabalho, planejamento, organização, monitoramento de ações e autorregulação emocional. Essas funções são essenciais para o desempenho escolar, pois estão diretamente relacionadas à capacidade de seguir regras, manter o foco em tarefas, concluir atividades, organizar materiais e regular comportamentos em situações coletivas.

No ambiente escolar, as dificuldades relacionadas às funções executivas manifestam-se, frequentemente, por meio de comportamentos como inquietação motora, impulsividade, dificuldade em aguardar a vez de falar, esquecimento de tarefas, desorganização de materiais e baixa tolerância à frustração. Tais comportamentos, quando não compreendidos à luz do TDAH, podem ser interpretados equivocadamente como indisciplina, desinteresse ou falta de esforço, reforçando experiências de fracasso escolar e prejuízos à autoestima do estudante. Barkley (2008) enfatiza que essas dificuldades não decorrem de má vontade, mas de limitações neurológicas que exigem intervenções pedagógicas específicas e suporte contínuo.

Sob a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991), a aprendizagem é um processo social e mediado, que ocorre por meio da interação entre o sujeito e o meio, especialmente nas relações estabelecidas com o professor e os colegas. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidencia que a criança é capaz de realizar aprendizagens mais complexas quando recebe apoio intencional de um mediador. Para o aluno com TDAH, esse apoio se concretiza em estratégias como instruções claras e objetivas, divisão das tarefas em etapas menores, uso de pistas visuais, reforços positivos, organização do tempo e intervenções planejadas que auxiliem na manutenção da atenção e na autorregulação do comportamento. Assim, a mediação pedagógica torna-se elemento central para promover avanços cognitivos, emocionais e sociais.

Mantoan (2003) contribui de forma significativa ao afirmar que a inclusão escolar pressupõe a transformação das práticas pedagógicas, da organização escolar e da cultura institucional, e não a tentativa de ajustar o aluno a um modelo escolar rígido e padronizado. Nessa perspectiva, o estudante com TDAH não deve ser visto como um problema a ser corrigido, mas como sujeito de direitos, com singularidades, potencialidades e formas próprias de aprender. A escola inclusiva é aquela que flexibiliza o currículo, diversifica metodologias, valoriza os diferentes ritmos de aprendizagem e reconhece que a diversidade é constitutiva do processo educativo.

Complementando essa abordagem, Wallon (1968) destaca a afetividade como dimensão indissociável do desenvolvimento humano e da aprendizagem. Para crianças com TDAH, o vínculo afetivo com o professor, o acolhimento, a escuta sensível e o reconhecimento de esforços são fatores determinantes para o engajamento nas atividades escolares, o fortalecimento da autoestima e a permanência na escola. A afetividade atua como mediadora do conhecimento, especialmente para estudantes que vivenciam repetidas experiências de insucesso escolar. Quando o ambiente educativo é marcado pela compreensão, pelo respeito e pela valorização das conquistas, mesmo que pequenas, cria-se um contexto favorável ao desenvolvimento da autonomia, da autorregulação e da aprendizagem significativa.

PROCEDIMENTOS DA ESCOLA NO ATENDIMENTO AO TDAH

A escola desempenha papel central na efetivação da inclusão do aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), pois é nesse espaço que as políticas públicas, as orientações legais e os referenciais teóricos se concretizam em práticas pedagógicas cotidianas. Para que a inclusão ocorra de forma efetiva, não basta apenas a matrícula do estudante; é necessário que a instituição organize seus procedimentos internos de modo a responder às necessidades educacionais específicas.

Entre os principais procedimentos institucionais, destacam-se a elaboração de projetos pedagógicos que contemplem a diversidade, incorporando no Projeto Político-Pedagógico (PPP) princípios da educação inclusiva, flexibilização curricular e estratégias de atendimento às diferenças. O PPP deve refletir o compromisso da escola com a equidade, prevendo ações concretas para o acompanhamento de alunos com TDAH e outras necessidades educacionais.

A flexibilização curricular e organizacional constitui outro eixo fundamental, permitindo adequações nos tempos, espaços, metodologias e formas de avaliação, sem prejuízo dos objetivos de aprendizagem. Essa flexibilização deve ser compreendida como estratégia pedagógica e não como privilégio, garantindo condições justas para que o aluno com TDAH possa aprender e participar das atividades escolares.

A construção de protocolos de acompanhamento pedagógico é essencial para sistematizar o atendimento ao estudante com TDAH. Esses protocolos podem incluir registros de observação, planos de intervenção individualizados, definição de responsabilidades da equipe escolar, critérios de acompanhamento e avaliação, bem como fluxos de encaminhamento quando necessário. Tais instrumentos contribuem para a continuidade das ações e evitam práticas isoladas ou desarticuladas.

A articulação com a família e com os serviços de saúde é outro aspecto imprescindível. A escola deve estabelecer canais permanentes de diálogo com os responsáveis, promovendo reuniões, devolutivas e orientações que fortaleçam a parceria no acompanhamento da criança. Quando há acompanhamento clínico ou terapêutico, o diálogo entre educação e saúde contribui para uma atuação mais coerente e integrada, respeitando os limites e as competências de cada área.

A oferta de formação continuada aos professores é condição indispensável para a inclusão. A gestão escolar deve investir em momentos formativos que abordem o TDAH, suas implicações no processo de aprendizagem, estratégias pedagógicas inclusivas e manejo de comportamento, favorecendo a construção de saberes teóricos e práticos. Além disso, a atuação da equipe gestora e pedagógica no apoio ao docente — por meio de orientações, acompanhamento em sala, escuta e planejamento coletivo — fortalece o trabalho do professor e reduz sentimentos de isolamento e sobrecarga.

Nesse contexto, a gestão escolar deve promover uma cultura inclusiva, orientando a equipe para que compreenda o TDAH para além do comportamento, evitando práticas punitivas, rotulações e exclusões veladas. Reuniões pedagógicas, estudos de caso, análise de práticas e planejamento coletivo

configuram-se como estratégias fundamentais para alinhar ações, compartilhar responsabilidades e garantir coerência no atendimento ao estudante com TDAH.

O PAPEL DO PROFESSOR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

O professor é mediador do processo de aprendizagem e figura-chave na inclusão do aluno com TDAH. Sua atuação exige planejamento intencional, flexibilidade pedagógica, sensibilidade e compreensão das especificidades do transtorno. Cabe ao docente criar condições para que o estudante participe ativamente das atividades, desenvolva autonomia e construa conhecimentos de forma significativa. Entre as principais práticas pedagógicas inclusivas, destaca-se a organização do ambiente físico, com a redução de estímulos distratores e a disposição estratégica do aluno em sala de aula, favorecendo a atenção e a interação. O uso de rotinas estruturadas e previsíveis contribui para a segurança emocional, a organização do tempo e a antecipação das atividades, aspectos fundamentais para estudantes com TDAH.

As instruções claras, objetivas e fragmentadas auxiliam na compreensão das tarefas e na execução das atividades, evitando sobrecarga cognitiva. A diversificação de estratégias metodológicas — como trabalhos em pequenos grupos, atividades práticas, jogos, projetos interdisciplinares e recursos tecnológicos — amplia as possibilidades de aprendizagem e mantém o engajamento do aluno.

As atividades práticas, lúdicas e contextualizadas são especialmente relevantes, pois favorecem a participação ativa, a motivação e a relação entre teoria e prática. A adaptação do tempo e das formas de avaliação permite respeitar o ritmo de aprendizagem do estudante, garantindo que ele possa demonstrar seus conhecimentos por diferentes meios.

Outro aspecto essencial é a valorização dos interesses, habilidades e potencialidades do aluno com TDAH, reconhecendo suas conquistas e incentivando sua autoestima. Segundo Barkley (2008), estratégias que auxiliam na autorregulação e na organização são fundamentais para esses estudantes. O uso de recursos visuais, listas de tarefas, agendas, contratos pedagógicos, jogos educativos e tecnologias digitais favorece a manutenção da atenção, a organização das ações e o engajamento nas atividades, contribuindo para o desenvolvimento das funções executivas.

AValiação e Acompanhamento da Aprendizagem

A avaliação do aluno com TDAH deve ser concebida como um processo contínuo, formativo e processual, conforme defendido por Luckesi (2011). Avaliar não significa punir, rotular ou classificar, mas compreender o percurso de aprendizagem do estudante, identificar avanços, dificuldades e potencialidades, e reorientar a prática pedagógica sempre que necessário.

Nesse sentido, a avaliação deve considerar não apenas os resultados finais, mas todo o processo de aprendizagem, valorizando o esforço, a participação, o progresso individual e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Instrumentos diversificados, como registros de observação sistemática, portfólios, relatórios descritivos, diários de acompanhamento, autoavaliação e planos individualizados, permitem uma compreensão mais ampla e qualitativa do desenvolvimento do aluno com TDAH.

A flexibilização dos instrumentos avaliativos, do tempo destinado às atividades e das formas de expressão do conhecimento é essencial para garantir equidade. Provas tradicionais podem ser substituídas ou complementadas por produções orais, atividades práticas, projetos, registros visuais e avaliações mediadas, respeitando as características do estudante.

A parceria com a família é indispensável no acompanhamento da aprendizagem, pois possibilita compreender o contexto da criança, alinhar expectativas, compartilhar estratégias e fortalecer o desenvolvimento integral. Reuniões periódicas, devolutivas individuais e comunicação constante contribuem para uma atuação mais coerente entre escola e família.

Quando necessário, o trabalho interdisciplinar com psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e outros profissionais amplia a compreensão sobre as necessidades do aluno e contribui para intervenções mais eficazes, respeitando o papel pedagógico da escola e evitando práticas de medicalização isoladas.

DESAFIOS, LACUNAS E O QUE AINDA FALTA

Apesar dos avanços legais e teóricos, a inclusão do aluno com TDAH ainda enfrenta inúmeros desafios no cotidiano escolar. Entre os principais obstáculos, destacam-se a falta de formação específica dos professores, o desconhecimento sobre o transtorno e suas implicações pedagógicas, a presença de turmas numerosas que dificultam o acompanhamento individualizado e a predominância de práticas pedagógicas tradicionais, pouco flexíveis e centradas em métodos homogêneos.

Observa-se também a ausência de protocolos claros nas escolas para identificação, acompanhamento e intervenção pedagógica, o que gera insegurança nos docentes e ações fragmentadas. Outro desafio recorrente é a medicalização excessiva, muitas vezes utilizada como única resposta às dificuldades do aluno, sem o devido acompanhamento pedagógico e sem considerar o contexto escolar e social.

O que ainda falta para o avanço da inclusão é o investimento consistente em formação continuada dos profissionais da educação, a implementação de políticas públicas integradas entre educação e saúde, a redução do número de alunos por turma e o fortalecimento das equipes pedagógicas. Além disso, faz-se necessária uma mudança de concepção sobre aprendizagem e comportamento, superando visões punitivas e normativas, e assumindo uma perspectiva inclusiva, humanizada e centrada no desenvolvimento integral do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão do aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade na escola regular é um compromisso ético, pedagógico e social. Embora existam leis e diretrizes que respaldem esse direito, a efetivação da inclusão depende da transformação das práticas escolares, do fortalecimento da formação docente e do engajamento coletivo da comunidade educativa.

O professor, apoiado pela gestão escolar, desempenha papel fundamental ao criar estratégias que respeitem o ritmo, as potencialidades e as necessidades do estudante com TDAH. A escola inclusiva é aquela que reconhece a diversidade como valor e compreende que ensinar exige flexibilidade, escuta e compromisso com a aprendizagem de todos.

Conclui-se que atender o aluno com TDAH não significa oferecer privilégios, mas garantir condições justas para que ele aprenda, participe e se desenvolva plenamente. A inclusão, portanto, não é apenas cumprimento da lei, mas construção diária de uma educação mais humana, democrática e equitativa.

REFERÊNCIAS

BARKLEY, Russell A. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Manual para Diagnóstico e Tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Acompanhamento integral de educandos com dislexia e TDAH.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

OS PRIMEIROS ANOS E A FORMAÇÃO DO VÍNCULO: A IMPORTÂNCIA DO AFETO NAS RELAÇÕES EDUCATIVAS



THE EARLY YEARS AND THE FORMATION OF BONDS: THE IMPORTANCE OF AFFECTION IN EDUCATIONAL RELATIONSHIPS

DIRCE DAIANE CUNHA NAZAR

Graduação em Pedagogia pela UNIP (2007); Graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de boa Ventura – FAFIBE (2019); Pós-graduada em Psicomotricidade e Desenvolvimento Humano pelo Centro Universitário Cidade Verde UNICV (2019); Pós-graduada em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação São Luís (2021); Professora de Educação Infantil no CEI Parque Edu Chaves, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo discute a importância do afeto na formação dos vínculos estabelecidos nos primeiros anos de vida, considerando sua relevância para o desenvolvimento integral da criança e para a qualificação das relações educativas na educação infantil. A partir de aportes teóricos de autores como Bowlby, Wallon, Vygotsky e Winnicott, analisa-se como o afeto se constitui elemento estruturante para a construção da segurança emocional, da autonomia, da identidade e das aprendizagens significativas. O estudo destaca o papel do educador como mediador sensível, capaz de promover interações acolhedoras e responsivas, bem como a necessidade de parcerias efetivas entre escola e família para fortalecer os vínculos que sustentam o desenvolvimento infantil. Também são discutidos os desafios contemporâneos enfrentados pelas instituições educativas, incluindo demandas de trabalho, fragilização das relações sociais e impactos emocionais na prática docente. Conclui-se que o afeto deve ser compreendido como eixo central da prática pedagógica, configurando-se como base ética, humana e educativa indispensável à consolidação de experiências significativas nos primeiros anos de escolarização.

Palavras-chave: Afeto; Vínculo; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Relações Educativas.

ABSTRACT

This article discusses the importance of affection in forming bonds established in the early years of life, considering its relevance for the integral development of children and for the quality of educational relationships in early childhood education. Based on theoretical contributions from authors such as Bowlby, Wallon, Vygotsky, and Winnicott, we analyze how affection is a structuring element for the construction of emotional security, autonomy, identity, and meaningful learning. The study highlights the role of the educator as a sensitive mediator, capable of promoting welcoming and responsive interactions, as well as the need for effective partnerships between school and family to strengthen the bonds that support child development. Contemporary challenges faced by educational institutions are also discussed, including work demands, the weakening of social relationships, and emotional impacts on teaching practice. It concludes that affection should be understood as the central axis of pedagogical practice, constituting an ethical, human, and educational basis that is indispensable for the consolidation of meaningful experiences in the early years of schooling.

Keywords: Affection; Bond; Early Childhood Education; Child Development; Educational Relationships.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida constituem um período fundamental para o desenvolvimento humano, marcado pela formação dos vínculos afetivos que influenciam de maneira decisiva os aspectos cognitivos, sociais, emocionais e comportamentais da criança. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, configura-se como um espaço privilegiado de relações, no qual o afeto atua como mediador dos processos de aprendizagem e construção da identidade. Nesse contexto, compreender a importância das interações e dos vínculos estabelecidos entre crianças, educadores e demais agentes escolares torna-se essencial para promover práticas pedagógicas que respeitem a integralidade do desenvolvimento infantil.

Autores como Bowlby, Winnicott, Wallon e Vygotsky destacam que o afeto não é um elemento secundário, mas constitutivo do desenvolvimento, influenciando diretamente a capacidade da criança de explorar o mundo, confiar nos outros e participar de experiências de aprendizagem significativas. A qualidade das relações construídas nos primeiros anos determina a formação de vínculos seguros, capazes de favorecer a autonomia, a curiosidade e o sentimento de pertencimento. Dessa forma, a escola, enquanto ambiente social ampliado, desempenha um papel central na continuidade e fortalecimento desses vínculos, especialmente quando oferece um espaço acolhedor, responsivo e sensível às necessidades das crianças.

Além disso, a presença do afeto nas relações educativas fortalece a interação entre professor e aluno, ampliando as possibilidades de mediação pedagógica e assegurando que o processo educativo

ultrapasse a transmissão de conteúdos, alcançando dimensões subjetivas indispensáveis à constituição do sujeito. Em uma sociedade marcada por rápidas transformações, desafios emocionais e crescente diversidade, torna-se ainda mais urgente discutir a relevância das práticas afetivas na educação infantil, refletindo sobre como elas podem promover um desenvolvimento saudável e uma escolarização mais humanizada.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a importância do afeto na formação dos vínculos durante os primeiros anos de vida, bem como compreender como as relações afetivas influenciam o processo educativo e o desenvolvimento integral da criança. Para isso, serão apresentados fundamentos teóricos, discussões sobre a prática pedagógica, o papel do educador, a parceria com a família e os desafios contemporâneos na construção de relações afetivas na escola. A partir dessa análise, busca-se contribuir para a valorização de práticas educativas que reconheçam o afeto como elemento estruturante da infância e indispensável para uma educação de qualidade.

AFETO, VÍNCULO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O afeto, entendido como componente constitutivo do desenvolvimento humano, tem sido amplamente discutido por diferentes teóricos da Psicologia e da Educação. Wallon foi um dos primeiros autores a integrar emoção, cognição e movimento em uma teoria unificada do desenvolvimento infantil, destacando que o afeto é fundamento das relações sociais e da construção da personalidade. Para o autor, “a emoção é a primeira forma de comunicação da criança com o mundo” (WALLON, 2007), o que revela sua centralidade na formação dos vínculos iniciais.

Vygotsky também enfatiza o papel das interações sociais e do afeto na aprendizagem, defendendo que pensamento e emoção são processos inseparáveis. Segundo o autor, o desenvolvimento ocorre por meio da relação dialógica e afetiva entre criança e adultos, que favorece a internalização de conhecimentos e a construção de significados. Nesse sentido, a aprendizagem é compreendida como um processo social que se materializa por meio do vínculo estabelecido entre os sujeitos envolvidos.

A Teoria do Apego, formulada por John Bowlby, destaca que os vínculos construídos na primeira infância têm impacto duradouro sobre o desenvolvimento emocional e social da criança. Para o autor, o apego é um mecanismo biológico que visa garantir proteção e segurança. Bowlby (1990), afirma que, “O vínculo afetivo estabelecido entre a criança e seu cuidador é essencial para sua formação emocional e para o desenvolvimento de sua personalidade.” Essa afirmação reforça a importância da presença sensível e responsiva dos adultos no início da vida, uma vez que vínculos seguros favorecem a autonomia, a confiança e a capacidade de explorar o ambiente.

Winnicott (1999) complementa essa perspectiva ao abordar a noção de “maternagem suficientemente boa”, destacando que o cuidado contínuo, atento e afetivo contribui para que a criança

desenvolva um senso de segurança interna. Para o autor, o ambiente estável e acolhedor permite a construção de um self integrado, condição indispensável para o desenvolvimento saudável. Assim, as relações afetivas constituem-se como base para a formação psicológica e emocional.

As emoções exercem influência direta sobre a forma como a criança aprende, interage e constrói significados. Estudos contemporâneos da neurociência apontam que sistemas emocionais e cognitivos operam de maneira integrada, reforçando o que Wallon já afirmava no século XX. Em diálogo com esses avanços, Damásio (2012) destaca, em citação indireta, que emoções e sentimentos organizam o comportamento humano e o processo de tomada de decisões, interferindo também nas aprendizagens escolares.

Sob essa perspectiva, torna-se evidente que práticas educativas desprovidas de afeto tendem a comprometer a motivação, o engajamento e a construção de vínculos pedagógicos. A emoção, portanto, não é um elemento secundário na escola, mas parte constitutiva das relações que sustentam o desenvolvimento integral.

O ambiente escolar precisa oferecer condições afetivas que favoreçam o bem-estar e a segurança emocional da criança. Sobre essa questão, Winnicott (1999), destaca que: “Quando o ambiente é suficientemente bom, a criança sente-se amparada para desenvolver sua criatividade, enfrentar desafios e construir sua autonomia.” Essa perspectiva demonstra que o vínculo estabelecido com o educador e a qualidade do clima emocional da sala de aula são fatores fundamentais para que a criança se desenvolva plenamente.

Além disso, autores contemporâneos reforçam que o ambiente responsivo não se limita às interações humanas, mas envolve a organização dos espaços, a disponibilidade de materiais e a forma como a rotina é estruturada. Assim, é por meio de experiências afetivas positivas que a criança cria condições para explorar, interagir e aprender de maneira significativa.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE VÍNCULOS DAS RELAÇÕES

A Educação Infantil é reconhecida legalmente como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 208, que a educação infantil é direito das crianças e dever do Estado, assegurando atendimento em creches e pré-escolas. Em consonância com esse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996) reforça que o trabalho pedagógico na primeira infância deve promover práticas que considerem o cuidado, o afeto e o desenvolvimento integral. A legislação, portanto, reconhece a escola como espaço privilegiado de interações e vínculos essenciais para a formação da criança.

Autores como Kramer (2003) apontam, em citação indireta, que a educação infantil não deve se restringir a cuidados básicos, mas proporcionar experiências significativas, mediadas pelo afeto e pelo

brincar, as quais possibilitam que a criança desenvolva seu potencial humano. Assim, a escola desempenha papel fundamental na construção de vínculos que sustentam o processo educativo.

A concepção contemporânea de infância compreende a criança como sujeito de direitos, ativa, competente e capaz de participar da construção de suas aprendizagens. Nessa perspectiva, o vínculo afetivo estabelecido com os educadores é condição indispensável para que a criança se sinta segura para explorar o ambiente, se comunicar e interagir com seus pares. Tal entendimento é reforçado por Oliveira (2002), ao afirmar que: “A criança se constitui na relação com o outro; é na interação que ela descobre quem é e como pode intervir no mundo.”

Essa visão coloca o afeto no centro das práticas pedagógicas, uma vez que é por meio de relações humanizadas que a criança encontra condições favoráveis para construir sua identidade, expressar emoções e ampliar suas experiências sociais.

O professor é figura fundamental na formação dos vínculos na educação infantil. Sua postura, sensibilidade e capacidade de escuta influenciam diretamente o clima emocional do grupo e a qualidade das interações. Vygotsky (1998), em citação indireta, destaca que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social, mediada por um adulto experiente, capaz de oferecer apoio emocional e cognitivo.

A presença afetiva do educador não se limita a gestos de carinho, mas envolve ações intencionais que promovam segurança, acolhimento e respeito. Nesse sentido, Tardif (2002) ressalta que: “O trabalho docente é um trabalho humano, realizado entre pessoas, o que exige sensibilidade, responsabilidade e compromisso ético.”

Assim, o professor, ao exercer seu papel de mediador afetivo, fortalece vínculos e favorece o desenvolvimento integral da criança.

A escola é um ambiente no qual as crianças estabelecem suas primeiras relações sociais fora do contexto familiar. Essas interações representam oportunidades de aprendizado sobre convivência, cooperação, empatia e resolução de conflitos. Segundo Corsaro (2011), em citação indireta, as crianças produzem cultura no dia a dia escolar, criando significados e aprendendo a conviver por meio da interação com seus pares.

A construção da confiança, nesse processo, é fundamental. Como afirma Winnicott (1999): “É na relação com o ambiente, especialmente com as figuras de cuidado, que a criança desenvolve a confiança necessária para se aventurar no mundo e constituir sua individualidade.”

Quando a escola oferece um ambiente seguro e afetivo, as crianças desenvolvem habilidades socioemocionais que repercutem positivamente em toda sua trajetória educacional e pessoal.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS PRIMEIROS ANOS

O acolhimento é um dos momentos mais importantes no cotidiano da educação infantil, pois estabelece as bases da relação afetiva entre professor e criança. Uma rotina organizada, previsível e sensível às necessidades infantis favorece a construção de vínculos seguros, permitindo que a criança desenvolva autonomia emocional e confiança no ambiente. Segundo Barbosa (2006), em citação indireta, o acolhimento cotidiano funciona como uma ponte entre o lar e a escola, proporcionando segurança e continuidade ao desenvolvimento emocional da criança.

A escuta sensível, por sua vez, é prática essencial para compreender as expressões, intenções e sentimentos infantis. Como afirma Rinaldi (2004): “Escutar significa estar aberto ao outro, acolhendo não apenas palavras, mas gestos, silêncios e emoções.”

Essa perspectiva reforça que a construção de vínculos afetivos exige atenção plena, disponibilidade emocional e postura ética por parte do educador.

As práticas pedagógicas que intencionalmente promovem o afeto favorecem a participação ativa das crianças e contribuem para o desenvolvimento socioemocional. Entre essas práticas estão atividades de roda de conversa, projetos de investigação, brincadeiras dirigidas e momentos de expressão simbólica. Campos (2018), em citação indireta, destaca que atividades coletivas, quando mediadas de forma acolhedora, contribuem para que as crianças se sintam pertencentes ao grupo, fortalecendo vínculos e promovendo aprendizagens significativas.

O professor, enquanto mediador, deve criar um clima relacional positivo, no qual o respeito, a empatia e o diálogo sejam valorizados. Em consonância com essa ideia, Freire (1996) afirma: “Ensinar exige a corporeidade, a amorosidade, a coragem de querer bem os educandos.”

A afetividade, portanto, torna-se fundamento da prática pedagógica, orientando ações que humanizam o processo educativo.

O brincar é elemento central na infância e representa um dos principais meios de expressão afetiva e social da criança. Por meio das brincadeiras, as crianças reproduzem experiências, elaboram sentimentos e constroem relações. Kishimoto (2010), em citação indireta, afirma que o brincar possibilita à criança experimentar papéis sociais, resolver conflitos e compreender regras que estruturam a convivência.

Além disso, o brincar compartilhado fortalece laços entre pares, promove a cooperação e oferece oportunidades para que os educadores observem e intervenham de maneira sensível no desenvolvimento emocional das crianças. Nesse sentido, Vygotsky (1998) destaca que: “No brinquedo, a criança comporta-se além do comportamento habitual de sua idade.” Essa afirmação reforça o potencial do brincar como espaço de desenvolvimento, vínculo e expressão afetiva.

A organização do ambiente também é um fator determinante para a construção de vínculos afetivos. Espaços acolhedores, esteticamente agradáveis e acessíveis estimulam a autonomia, a segurança e o bem-estar infantil. Horn (2004), em citação indireta, ressalta que o ambiente cuidadosamente planejado comunica à criança que ela é valorizada e que seu bem-estar é prioridade no contexto educativo.

Além disso, a disposição de materiais diversificados, sensoriais e culturalmente relevantes favorece interações e experiências que fortalecem o vínculo entre crianças e adultos. Sobre essa questão, Malaguzzi (1999) destaca: “O ambiente é o terceiro educador, pois fala com as crianças por meio de suas possibilidades e de sua beleza.”

Assim, ambientes afetivos, organizados com intencionalidade pedagógica, tornam-se elementos essenciais na promoção de vínculos e aprendizagens significativas nos primeiros anos de vida.

INCLUSÃO E DIVERSIDADE

A educação infantil é um espaço marcado pela diversidade, onde convivem crianças com diferentes histórias, culturas, ritmos, necessidades e modos de aprender. Nesse contexto, o afeto atua como princípio norteador do acolhimento das diferenças, garantindo que cada criança seja reconhecida, valorizada e respeitada em sua singularidade. Em consonância com essa ideia, Mantoan (2003), em citação indireta, afirma que a inclusão depende de práticas que enfrentam barreiras atitudinais e constroem um ambiente emocionalmente seguro, no qual a criança se sente pertencente.

O vínculo afetivo entre educador e criança é decisivo para promover um ambiente inclusivo. Como afirma Rodrigues (2006): “Incluir significa, antes de tudo, acolher o outro como ele é, reconhecendo suas potencialidades e necessidades.”

Essa compreensão reforça que o afeto é elemento estruturante das relações que favorecem o desenvolvimento de todas as crianças, especialmente aquelas que dependem de apoio específico para participar plenamente do cotidiano escolar.

A construção do vínculo afetivo contribui significativamente para o sentimento de pertencimento, componente essencial da convivência social e do desenvolvimento socioemocional. Crianças que se sentem acolhidas, respeitadas e compreendidas tendem a desenvolver maior autoestima, confiança e segurança para participar das interações escolares. De acordo com Carvalho (2017), em citação indireta, experiências positivas de vínculo fortalecem a identidade e ampliam as possibilidades de aprendizagem.

A escola, ao promover práticas pedagógicas inclusivas e afetivas, cria condições para que cada criança se sinta parte do grupo, reduzindo desigualdades e valorizando a diversidade como riqueza. Sobre isso, Freire (1996) afirma: “A prática educativa deve ser um exercício constante de inclusão, diálogo e respeito às diferenças humanas.”

A presença do afeto nos vínculos estabelecidos amplia as oportunidades de engajamento e fortalece as bases do desenvolvimento integral.

As práticas inclusivas, quando pautadas no afeto, tornam a escola um ambiente humanizado, contribuindo para o desenvolvimento pleno das crianças. Entre essas práticas estão a adaptação de materiais, a diversificação de linguagens, a observação sensível, a valorização das expressões individuais e o planejamento de experiências que respeitem diferentes modos de ser e aprender. Segundo Beyer (2010), em citação indireta, a educação inclusiva depende de uma postura ética que reconheça a criança como sujeito de direitos e que oriente o educador na busca de estratégias que rompam barreiras pedagógicas e emocionais.

O afeto, ao acompanhar essas práticas, reforça a ideia de que aprender é um processo social e interativo, sustentado por vínculos que motivam e significam as experiências escolares. Nesse sentido, Winnicott (1975) destaca: “Ser sustentado afetivamente permite que a criança descubra o mundo com confiança e crie formas próprias de lidar com suas experiências.”

Assim, práticas pedagógicas inclusivas, orientadas pela afetividade, colaboram para a construção de uma educação mais justa, democrática e sensível às necessidades humanas.

A RELAÇÃO ESCOLA- FAMÍLIA NO FORTALECIMENTO DOS VÍNCULOS

A relação entre escola e família é um dos pilares para o desenvolvimento integral da criança, especialmente nos primeiros anos de vida. A comunicação constante e o diálogo transparente entre educadores e responsáveis fortalecem o vínculo afetivo e contribuem para a continuidade das experiências vividas pela criança. Bronfenbrenner (1996), em citação indireta, destaca que o desenvolvimento infantil é influenciado por múltiplos contextos, sendo essencial que família e escola atuem de forma colaborativa.

A parceria entre essas duas instituições garante segurança emocional às crianças, que percebem coerência nas relações que estabelecem com adultos significativos. Como afirma Oliveira (2002): “A convivência harmônica entre família e escola proporciona à criança um ambiente de confiança, no qual ela pode ampliar suas experiências e desenvolver-se integralmente.”

Portanto, ações que aproximem esses dois contextos são fundamentais para a formação dos vínculos afetivos.

Para que a criança se sinta segura e acolhida no ambiente escolar, é essencial que exista continuidade entre as práticas afetivas vivenciadas na família e aquelas estabelecidas na escola. A presença de rotinas previsíveis, a escuta ativa e a atenção às necessidades emocionais da criança fortalecem essa continuidade, criando um clima de confiança. Em citação indireta, Szymanski (2011) observa que a coerência entre o cuidado familiar e o cuidado escolar contribui para que a criança estabeleça vínculos seguros e desenvolva maior autonomia.

Além disso, a construção de vínculos sólidos entre professores e responsáveis possibilita uma compreensão mais ampla das necessidades e potencialidades das crianças. A esse respeito, Rinaldi (2004) afirma: “A criança é um sujeito que pertence a múltiplos contextos, e a escola precisa dialogar com cada um deles para compreender suas expressões.”

Essa articulação favorece a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e alinhadas às realidades de cada família.

O contexto familiar exerce grande influência na construção da afetividade e no modo como a criança se relaciona com o mundo. Experiências positivas de cuidado, afeto e escuta contribuem para que ela desenvolva modelos internos seguros de relacionamento, como defendido por Bowlby (1990). Em citação indireta, Artus (2016) reforça que as vivências afetivas na família moldam a maneira como a criança interpreta e responde às interações sociais na escola.

Quando a escola compreende a importância desse contexto e busca estabelecer diálogos abertos e respeitosos com as famílias, cria-se uma rede de apoio que fortalece o desenvolvimento emocional da criança. Nesse sentido, Freire (1996) ressalta: “Educar é um ato coletivo, que envolve a família, a escola e a comunidade em um esforço comum de humanização.”

Assim, a construção de vínculos afetivos na educação infantil depende diretamente da qualidade das relações estabelecidas entre esses diferentes ambientes que acompanham a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo evidencia que os primeiros anos de vida representam um período decisivo para o desenvolvimento integral da criança, sendo o afeto elemento estruturante das relações que se estabelecem tanto no âmbito familiar quanto no escolar. Os vínculos afetivos, quando construídos em ambientes seguros, acolhedores e responsivos, favorecem a autonomia, a autoestima, o pertencimento e a capacidade de interação social, constituindo-se como base para aprendizagens significativas e para a formação da identidade infantil.

A educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, assume papel central na promoção dessas relações afetivas, funcionando como espaço ampliado de convivência, escuta, expressão e troca. Cabe ao educador atuar como mediador sensível, oferecendo suporte emocional, organizando experiências pedagógicas intencionais e garantindo que cada criança seja reconhecida em sua singularidade. O afeto, nesse contexto, deixa de ser um atributo espontâneo para se tornar prática pedagógica consciente e ética, capaz de transformar as interações e qualificar o processo educativo.

Verificou-se também que a parceria entre escola e família é indispensável para a continuidade dos vínculos estabelecidos nos diferentes ambientes que acompanham a criança. A comunicação adequada, o diálogo constante e a compreensão mútua entre professores e responsáveis fortalecem as relações e ampliam as possibilidades de cuidado e desenvolvimento.

Contudo, os desafios contemporâneos — como demandas burocráticas, turmas numerosas, uso excessivo de tecnologias e desgaste emocional dos educadores — mostram que a construção de vínculos afetivos requer condições de trabalho adequadas, formação continuada e políticas institucionais que valorizem o tempo, o acolhimento e a qualidade das relações.

Diante disso, reafirma-se a necessidade de compreender o afeto como dimensão essencial da educação infantil, fundamental para garantir às crianças experiências que favoreçam seu desenvolvimento pleno. Promover vínculos afetivos sólidos não é apenas um objetivo pedagógico, mas um compromisso ético e humano que orienta a construção de uma educação mais sensível, inclusiva e significativa. Assim, espera-se que este trabalho contribua para reflexões e práticas que valorizem as relações afetivas como eixo estruturante do fazer educativo, fortalecendo o papel da escola como espaço de cuidado, aprendizagem e humanização.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria. **Infância e relações afetivas no contexto escolar**. São Paulo: Cortez, 2019.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do tempo e do espaço na educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BOCK, Ana Mercês; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- CAMPOS, Maria Malta. **A educação infantil como direito**. São Paulo: Cortez, 2018.
- CUNHA, Maria Isabel da. **A afetividade no desenvolvimento infantil**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do possível**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as emoções e a educação**. Porto: Afrontamento, 1997.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

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

WINNICOTT, Donald. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



STORYTELLING AS A TOOL FOR DEVELOPING IMAGINATION AND LANGUAGE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

EDENISE PEREIRA DOS SANTOS

Graduação em História pela Faculdade UNICV (2025).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a contação de histórias como instrumento de desenvolvimento da imaginação e da linguagem na Educação Infantil. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica de autores que discutem a importância da literatura infantil e das práticas narrativas no contexto escolar. Destaca-se o papel do educador como mediador, promovendo estímulos à criatividade, à oralidade e à compreensão linguística das crianças. A contação de histórias é apresentada como uma prática pedagógica capaz de favorecer não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a socialização e a expressão emocional dos alunos. Os resultados evidenciam que a utilização de narrativas na Educação Infantil contribui significativamente para o fortalecimento das habilidades linguísticas, ampliação do repertório cultural e incentivo à imaginação, consolidando-se como uma estratégia essencial no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Histórias; Educação; Pedagógica; Práticas; Estratégia.

ABSTRACT

This study aims to analyze storytelling as a tool for developing imagination and language in early childhood education. The research is based on a qualitative approach, grounded in a literature review of

authors who discuss the importance of children's literature and narrative practices in the school context. It highlights the role of the educator as a mediator, promoting creativity, oral expression, and linguistic comprehension in children. Storytelling is presented as a pedagogical practice capable of promoting not only cognitive development, but also socialization and emotional expression in students. The results show that the use of narratives in early childhood education contributes significantly to strengthening linguistic skills, expanding cultural repertoire, and encouraging imagination, consolidating itself as an essential strategy in the learning process.

Keywords: Stories; Education; Pedagogical; Practices; Strategy.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias desempenha um papel fundamental na Educação Infantil, funcionando como um recurso capaz de despertar a imaginação, estimular a criatividade e promover o desenvolvimento da linguagem das crianças. Por meio das narrativas, os pequenos têm a oportunidade de explorar novos mundos, vivenciar diferentes experiências e compreender sentimentos e valores de maneira lúdica e envolvente. Esse processo também contribui para a socialização, favorece a expressão emocional e amplia o repertório cultural, aspectos essenciais para a formação integral na primeira infância.

Diante dessa relevância, o presente estudo propõe-se a investigar como a contação de histórias pode ser utilizada como instrumento pedagógico para o desenvolvimento da linguagem e da imaginação na Educação Infantil. Busca-se compreender, de forma detalhada, de que maneira as narrativas contribuem para a ampliação do vocabulário, o fortalecimento da oralidade e o estímulo à criatividade das crianças, assim como identificar estratégias que os educadores podem empregar para tornar essa prática ainda mais significativa e envolvente.

A justificativa para a realização deste estudo está no reconhecimento da contação de histórias como uma prática educativa que vai além do entretenimento, promovendo aprendizagem e desenvolvimento integral. Ao explorar narrativas, as crianças não apenas aprimoram habilidades linguísticas, mas também exercitam o pensamento crítico, a empatia e a imaginação, consolidando a importância dessa prática como ferramenta pedagógica indispensável na Educação Infantil.

Diante desse contexto, surge o problema central que orienta a pesquisa: como a contação de histórias pode ser utilizada de maneira eficiente para estimular a imaginação e o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil? A investigação se propõe, assim, a responder essa questão, oferecendo subsídios teóricos e práticos para que os educadores possam planejar e realizar atividades narrativas mais criativas, inclusivas e eficazes, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais significativo e prazeroso.

O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A contação de histórias constitui um recurso pedagógico essencial na Educação Infantil, capaz de promover o desenvolvimento integral da criança, envolvendo dimensões cognitivas, linguísticas, criativas e socioemocionais. Kato (2019, p. 45) destaca que:

A narrativa é um recurso essencial para o desenvolvimento da linguagem, pois permite que a criança compreenda estruturas textuais, amplie seu vocabulário e aprimore a expressão oral, contribuindo para a construção de sentidos de forma lúdica e significativa. Por meio da escuta e da participação ativa, a criança desenvolve habilidades cognitivas complexas, como a atenção, a memória e a capacidade de argumentação, ao mesmo tempo em que se envolve emocionalmente com o enredo e com os personagens.

A partir dessa perspectiva, percebe-se que a contação de histórias vai além do simples entretenimento. Ela estimula a criança a refletir sobre acontecimentos, formular hipóteses, expressar sentimentos e interpretar os personagens, desenvolvendo tanto a imaginação quanto a capacidade de resolver problemas de forma criativa. A oralidade e a construção do pensamento estruturado também são favorecidas, preparando a criança para a alfabetização e para futuras aprendizagens.

Vygotsky (1998, p. 121) reforça a importância da mediação do educador nesse processo:

A interação social é fundamental para o desenvolvimento da linguagem; a criança aprende a organizar o pensamento e a comunicar-se de maneira eficaz quando envolvida em atividades mediadas por adultos ou colegas mais experientes. A mediação do educador, por meio da narração e do diálogo sobre a história, permite que a criança internalize estruturas linguísticas complexas e compreenda significados que, isoladamente, não seriam acessíveis, promovendo, assim, um desenvolvimento mais amplo e integrado.

Dessa forma, o educador cria um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual a criança se envolve ativamente, compartilhando interpretações e experiências. A interação social favorece a empatia, a compreensão de diferentes perspectivas e a internalização de valores sociais, proporcionando um aprendizado que integra emoção, linguagem e reflexão crítica.

A contação de histórias também desempenha papel crucial na construção do repertório cultural e na formação de valores éticos e sociais. Ferreira (2020, p. 112) afirma:

As histórias funcionam como instrumentos de socialização, pois permitem à criança compreender comportamentos, atitudes e consequências das ações dos personagens, oferecendo modelos para a compreensão das relações humanas e do mundo ao seu redor. A narrativa, ao apresentar dilemas, escolhas e soluções, promove a reflexão sobre ética, respeito, empatia e cooperação, permitindo que a criança internalize valores importantes de forma lúdica e significativa.

Ao participar de histórias que apresentam diferentes contextos e desafios, a criança aprende a lidar com sentimentos próprios e alheios, desenvolvendo habilidades socioemocionais fundamentais,

como comunicação assertiva, resolução de conflitos e cooperação em grupo. Essa experiência contribui para a convivência harmoniosa no ambiente escolar e para o fortalecimento da autonomia emocional.

Além dos aspectos linguísticos e socioemocionais, a contação de histórias estimula a criatividade e a capacidade de expressão por meio de múltiplas linguagens. Lima (2021, p. 89) observa:

A imaginação das crianças é estimulada de forma plena quando elas participam ativamente das histórias, interpretando personagens, criando diálogos e visualizando cenários que não existem no cotidiano. Esse processo fortalece a capacidade de resolução de problemas, a inventividade e a autonomia, permitindo que a criança explore possibilidades e compreenda múltiplas perspectivas em um ambiente seguro e estimulante.

A participação ativa nas narrativas permite que a criança crie enredos próprios, imagine finais alternativos e proponha soluções para os desafios apresentados, desenvolvendo o pensamento divergente e a capacidade de expressão simbólica. Essa prática amplia o repertório de ideias e incentiva a autonomia intelectual, consolidando o papel da narrativa como ferramenta de aprendizagem criativa.

O estímulo à atenção, à memória e ao raciocínio lógico também é evidente durante a contação de histórias. Martins (2022, p. 134) explica:

O envolvimento da criança em atividades narrativas exige atenção contínua e memória ativa, pois ela precisa acompanhar o desenrolar da história, lembrar de informações apresentadas anteriormente e fazer conexões entre diferentes episódios. Esse processo contribui para o desenvolvimento cognitivo, aprimorando a capacidade de organização mental, o raciocínio lógico e a habilidade de retomar informações de maneira estruturada, habilidades essenciais para a aprendizagem escolar e para a vida cotidiana.

Ao acompanhar os acontecimentos da narrativa, a criança organiza mentalmente sequências, identifica relações de causa e efeito e desenvolve a capacidade de prever desfechos. Paralelamente, a argumentação e a comunicação oral são aprimoradas, pois ela é incentivada a discutir motivações, soluções e sentimentos dos personagens. Souza e Almeida (2021, p. 98) reforçam:

Participar ativamente de histórias possibilita que a criança desenvolva habilidades de raciocínio crítico e lógico, ao mesmo tempo em que aprimora a capacidade de comunicação oral. A interpretação das ações dos personagens e a elaboração de hipóteses sobre os acontecimentos estimulam a reflexão, permitindo que a criança organize pensamentos, expresse opiniões e construa narrativas próprias de maneira coerente e estruturada.

A diversidade de recursos utilizados na contação, como: livros ilustrados, dramatizações, fantoches, músicas e tecnologias digitais, enriquece a experiência sensorial, favorecendo diferentes estilos de aprendizagem. Oliveira (2019, p. 73) aponta:

A incorporação de elementos visuais, auditivos e táteis nas histórias proporciona uma aprendizagem mais rica e envolvente, permitindo que cada criança participe de acordo com suas habilidades, interesses e ritmos. A diversidade de estímulos reforça a memória, a atenção e a compreensão, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e prazeroso.

Assim, a contação de histórias configura-se como uma prática pedagógica multifacetada, que integra habilidades linguísticas, cognitivas, criativas e socioemocionais. Por meio de experiências significativas, as crianças desenvolvem atenção, memória, raciocínio lógico, imaginação, criatividade e empatia, consolidando-se como ferramenta indispensável para a Educação Infantil.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A contação de histórias na Educação Infantil torna-se especialmente significativa quando mediada por estratégias pedagógicas diversificadas, capazes de engajar a criança de maneira ativa e estimular múltiplas competências. O uso de recursos visuais, auditivos e táteis permite que as crianças estabeleçam conexões mais profundas com a narrativa, compreendendo não apenas o enredo, mas também as emoções, valores e relações sociais presentes na história. Almeida (2021, p. 88) ressalta que:

A contação de histórias se torna mais significativa quando mediada por recursos visuais, sonoros e táteis, pois esses elementos ampliam a compreensão e a retenção do conteúdo. Ao associar imagens, gestos, sons e expressões corporais aos textos, o educador proporciona experiências sensoriais que fortalecem a linguagem, a memória e a capacidade de criar conexões entre o que é narrado e o cotidiano da criança.

Essa abordagem evidencia que a narrativa não é apenas um estímulo linguístico, mas uma experiência sensorial completa. Ao integrar imagens, sons e gestos, a criança consegue compreender a história em múltiplos níveis, relacionando os acontecimentos narrados com sua própria vivência, o que amplia a imaginação e fortalece a capacidade de interpretação e expressão verbal.

A dramatização das histórias é outra estratégia que transforma a narrativa em experiência concreta e vivencial. Quando a criança representa os personagens, experimenta sentimentos, conflitos e soluções, desenvolvendo simultaneamente linguagem, criatividade e habilidades sociais. Costa e Pereira (2020, p. 105) afirmam que:

A dramatização das histórias possibilita que a criança vivencie de forma concreta os acontecimentos narrados, experimentando sentimentos, conflitos e soluções dos personagens. Essa prática fortalece a imaginação, a expressão corporal e a linguagem oral, além de promover a socialização, a cooperação e o desenvolvimento de habilidades cognitivas ao lidar com situações hipotéticas dentro de um contexto lúdico e seguro.

Por meio da dramatização, a criança não apenas compreende o enredo, mas também ensaia soluções para problemas apresentados na narrativa, desenvolvendo raciocínio crítico, empatia e habilidades de colaboração. Esse envolvimento ativo reforça a capacidade de comunicação e cria oportunidades para que a criança explore diferentes perspectivas, consolidando aprendizagens de maneira lúdica e significativa.

O uso de fantoches e materiais manipuláveis acrescenta outra dimensão à experiência narrativa, permitindo que as crianças projetem ideias, sentimentos e interpretações nos personagens. Lima e Silva (2022, p. 92) observam:

O uso de fantoches e materiais manipuláveis permite que a criança projete sentimentos e ideias nos personagens, desenvolvendo a capacidade de criar narrativas próprias e de interagir de forma mais espontânea. Essa prática também contribui para a concentração, a atenção e a motivação, pois envolve múltiplos sentidos e permite que a aprendizagem seja concreta, significativa e prazerosa.

A manipulação de objetos e personagens fortalece a imaginação, promovendo um engajamento ativo que amplia a retenção de informações e o desenvolvimento da linguagem oral. As crianças também aprendem a organizar sequências de acontecimentos, a interpretar relações de causa e efeito e a estruturar narrativas próprias, fortalecendo simultaneamente competências cognitivas, linguísticas e criativas.

A incorporação de tecnologias digitais, como aplicativos interativos e livros digitais, conecta a narrativa ao universo contemporâneo das crianças, tornando a aprendizagem mais atrativa e dinâmica. Souza (2021, p. 74) explica:

As tecnologias digitais podem potencializar a contação de histórias ao fornecer recursos interativos que permitem a criança explorar diferentes perspectivas, manipular elementos da narrativa e criar desfechos próprios. Esses instrumentos favorecem o engajamento, a autonomia e a aprendizagem significativa, conectando o desenvolvimento da linguagem à exploração de múltiplos códigos simbólicos presentes na cultura digital.

Essa abordagem não apenas torna a narrativa mais envolvente, mas também promove a autonomia, incentivando a criança a experimentar, criar e reorganizar a história de acordo com sua interpretação pessoal. Ao explorar diferentes perspectivas e construir desfechos próprios, a criança fortalece o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de argumentação, integrando aprendizagem linguística e cognitiva.

O diálogo reflexivo após a narrativa amplia os benefícios da contação de histórias, permitindo que a criança articule ideias, questione acontecimentos e compartilhe interpretações. Ferreira e Almeida (2020, p. 101) destacam:

O momento de reflexão posterior à narrativa é fundamental para consolidar aprendizagens, pois permite que a criança articule ideias, desenvolva raciocínio crítico e compreenda relações de causa

e efeito dentro da história. Ao dialogar sobre sentimentos, atitudes e soluções, a criança amplia o vocabulário, fortalece a argumentação e aprimora habilidades cognitivas e sociais essenciais para a aprendizagem e a vida em comunidade.

A reflexão transforma a experiência narrativa em um processo ativo de construção de sentido, no qual a criança se torna protagonista da aprendizagem. A articulação de pensamentos, o desenvolvimento do raciocínio e a capacidade de expressar opiniões contribuem para a formação de habilidades socioemocionais, cognitivas e linguísticas, consolidando a contação de histórias como ferramenta pedagógica essencial na Educação Infantil.

A contação de histórias na Educação Infantil apresenta-se como prática pedagógica de grande relevância, não apenas pelo estímulo à imaginação, mas também pela promoção de competências cognitivas complexas e habilidades socioemocionais essenciais. Ao se envolver com a narrativa, a criança mobiliza atenção sustentada, memória ativa e percepção de sequência temporal, desenvolvendo competências que se estenderão para outras áreas do aprendizado. Martins (2022, p. 134) evidencia que:

O envolvimento da criança em atividades narrativas exige atenção contínua e memória ativa, pois ela precisa acompanhar o desenrolar da história, lembrar de informações apresentadas anteriormente e fazer conexões entre diferentes episódios. Esse processo contribui para o desenvolvimento cognitivo, aprimorando a capacidade de organização mental, o raciocínio lógico e a habilidade de retomar informações de maneira estruturada, habilidades essenciais para a aprendizagem escolar e para a vida cotidiana.

Essa abordagem demonstra que a narrativa transcende a função de entretenimento, atuando como um instrumento que organiza e estrutura o pensamento da criança, permitindo a construção de raciocínios lógicos e a compreensão de relações de causa e efeito. A aprendizagem passa a ocorrer de forma ativa, em que a criança articula hipóteses sobre o desenrolar da história, experimenta diferentes soluções para os conflitos narrativos e integra o conhecimento adquirido ao seu repertório de experiências pessoais.

Além do desenvolvimento cognitivo, a contação de histórias favorece a expressão criativa e linguística. Ao criar finais alternativos, imaginar novos desfechos ou reproduzir a história por meio de escrita, desenho ou dramatização, a criança aprofunda a compreensão de estruturas textuais e fortalece a capacidade de comunicação. Souza e Almeida (2021, p. 98) explicam que:

Participar ativamente de histórias possibilita que a criança desenvolva habilidades de raciocínio crítico e lógico, ao mesmo tempo em que aprimora a capacidade de comunicação oral. A interpretação das ações dos personagens e a elaboração de hipóteses sobre os acontecimentos estimulam a reflexão, permitindo que a criança organize pensamentos, expresse opiniões e construa narrativas próprias de maneira coerente e estruturada.

Assim, a narrativa torna-se um espaço privilegiado de construção do pensamento independente, no qual a criança articula ideias, reflete sobre as motivações dos personagens e fortalece a capacidade de argumentação. Este processo promove autonomia intelectual e consolida competências essenciais para o desenvolvimento escolar e social.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento das habilidades socioemocionais. Por meio da identificação com personagens e das situações narradas, a criança desenvolve empatia, cooperação e compreensão de normas sociais. Lima (2020, p. 76) destaca que:

A criança, ao ser estimulada a representar histórias por meio de múltiplas linguagens, desenvolve a criatividade e a capacidade de expressão. Essa prática favorece não apenas à experimentação estética, mas também a construção de sentido, pois a criança aprende a relacionar palavras, imagens e gestos, ampliando seu repertório simbólico e fortalecendo a competência comunicativa em diferentes contextos.

A contação de histórias, portanto, não se limita à transmissão de conteúdo, mas atua como mediadora de experiências que ampliam a compreensão de si mesma e do outro. Ao interagir com colegas durante atividades narrativas, a criança aprende a ouvir, respeitar opiniões divergentes e articular respostas, desenvolvendo habilidades essenciais para a convivência coletiva e para o fortalecimento da inteligência emocional.

A integração de recursos diversificados, como livros ilustrados, fantoches, dramatizações e tecnologias digitais, potencializa o engajamento e torna a aprendizagem mais significativa. Souza (2021, p. 74) observa que:

As tecnologias digitais podem potencializar a contação de histórias ao fornecer recursos interativos que permitem a criança explorar diferentes perspectivas, manipular elementos da narrativa e criar desfechos próprios. Esses instrumentos favorecem o engajamento, a autonomia e a aprendizagem significativa, conectando o desenvolvimento da linguagem à exploração de múltiplos códigos simbólicos presentes na cultura digital.

Dessa maneira, a narrativa incorpora múltiplas linguagens e sentidos, permitindo que cada criança participe de acordo com suas habilidades, interesses e ritmo. A contação de histórias transforma-se, assim, em prática pedagógica integral, capaz de articular aspectos cognitivos, linguísticos, criativos e socioemocionais, garantindo experiências significativas que contribuem para o desenvolvimento pleno na Educação Infantil.

A análise do papel da contação de histórias na Educação Infantil evidencia que esta prática pedagógica vai muito além do entretenimento, constituindo-se em instrumento essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Por meio da narrativa, a criança mobiliza competências cognitivas, linguísticas, criativas e socioemocionais, construindo conhecimento de forma ativa e significativa. A atenção, a memória, o raciocínio lógico, a expressão oral e a criatividade são

continuamente estimulados, permitindo que a aprendizagem se estabeleça de maneira sólida e prazerosa.

A mediação do educador, o uso de recursos diversificados e a exploração de múltiplas linguagens são elementos centrais que ampliam os benefícios da contação de histórias. Estratégias como dramatizações, fantoches, recursos visuais e tecnologias digitais proporcionam experiências sensoriais e cognitivas enriquecedoras, possibilitando que cada criança participe de acordo com seu ritmo, potencializando a autonomia, o pensamento crítico e a empatia.

A narrativa funciona como uma ponte entre o mundo da imaginação e a realidade social, promovendo a compreensão de valores, regras e relações humanas. Ao se identificar com os personagens, elaborar hipóteses, refletir sobre dilemas e criar soluções, a criança não apenas amplia seu repertório cultural e linguístico, mas também desenvolve habilidades socioemocionais fundamentais para a convivência e a aprendizagem colaborativa.

Portanto, a contação de histórias configura-se como prática pedagógica estratégica e indispensável, capaz de integrar de maneira harmoniosa dimensões cognitivas, linguísticas, criativas e emocionais, consolidando-se como um recurso transformador no processo educativo da Educação Infantil. A pesquisa demonstra que, quando aplicada de forma planejada e diversificada, a contação de histórias proporciona experiências profundas, significativas e duradouras, contribuindo de maneira ampla para o desenvolvimento integral das crianças.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E REFLEXIVO DAS CRIANÇAS

A contação de histórias na Educação Infantil não se limita à transmissão de conteúdo ou ao entretenimento, mas constitui uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Ao interagir com as narrativas, a criança é estimulada a interpretar acontecimentos, questionar decisões dos personagens e propor soluções para conflitos apresentados, exercitando habilidades cognitivas essenciais para a construção de um raciocínio estruturado e autônomo.

Segundo Carvalho (2021, p. 72):

O diálogo mediado pelo educador durante e após a contação de histórias favorece a reflexão e a argumentação das crianças, permitindo que organizem pensamentos, avaliem diferentes possibilidades e tomem decisões fundamentadas. A prática narrativa estimula a análise crítica de situações hipotéticas e reais, promovendo o desenvolvimento cognitivo de forma lúdica e significativa.

Essa abordagem evidencia que o processo de escuta e participação ativa em narrativas vai além da compreensão do enredo. A criança aprende a identificar relações de causa e efeito, a antecipar consequências e a avaliar atitudes de personagens, habilidades fundamentais para a construção do

pensamento crítico. Por meio da discussão de dilemas, escolhas e soluções presentes na narrativa, ela é incentivada a argumentar, justificar suas ideias e considerar diferentes pontos de vista.

Silva e Mendes (2020, p. 88) reforçam:

Quando incentivadas a refletir sobre histórias, as crianças desenvolvem capacidade de análise e síntese, aprendem a estruturar argumentos e aprimoram a tomada de decisão. Essa prática contribui para a autonomia intelectual, estimula a curiosidade e fortalece competências sociais ao permitir a troca de opiniões e experiências em contextos de diálogo respeitoso.

O desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo por meio da contação de histórias também favorece a capacidade de resolução de problemas. Ao propor finais alternativos, questionar atitudes dos personagens ou imaginar diferentes desfechos, a criança treina a avaliação de consequências e a construção de estratégias, habilidades transferíveis para situações do cotidiano escolar e da vida em sociedade.

Para potencializar o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, o educador pode promover momentos de diálogo estruturado após a narrativa, incentivando perguntas abertas que levem a criança a analisar, comparar e interpretar situações. Perguntas como “O que você faria se estivesse no lugar do personagem?”, “Por que você acha que ele tomou essa decisão?” ou “Quais poderiam ser outras soluções para o problema?” estimulam a reflexão profunda e a argumentação, fortalecendo a capacidade de formar opiniões fundamentadas e de considerar múltiplas perspectivas (Almeida, 2022, p. 94).

A dinâmica de debates lúdicos entre crianças permite que elas apresentem suas ideias, escutem colegas e aprendam a negociar pontos de vista diferentes. Essa prática não só reforça o raciocínio lógico e a capacidade de argumentação, mas também promove habilidades socioemocionais, como empatia, respeito às opiniões alheias e autocontrole, essenciais para a convivência em grupo (Ferreira & Costa, 2021, p. 67).

O uso de histórias com dilemas morais ou decisões complexas é outro recurso eficiente para estimular o pensamento crítico. Ao se deparar com situações que exigem escolhas, a criança é convidada a ponderar consequências, avaliar riscos e refletir sobre valores éticos e sociais, construindo um repertório de raciocínio responsável e consciente. Lima e Rocha (2020, p. 81) afirmam:

A narrativa de situações desafiadoras permite que a criança se engaje em processos de avaliação crítica, reconheça alternativas e aprenda a tomar decisões de maneira reflexiva. Esse exercício cognitivo, aliado à discussão mediada pelo educador, contribui para a autonomia intelectual e para a formação ética desde os primeiros anos da Educação Infantil.

A articulação entre interpretação das histórias, dramatização e registro das ideias fortalece o pensamento crítico de forma integrada. Ao dramatizar finais alternativos, registrar hipóteses por meio de

desenho ou escrever pequenos relatos, a criança pratica análise, síntese e comunicação de ideias de maneira estruturada. Essa combinação de práticas lúdicas e reflexivas consolida a narrativa como um espaço de aprendizagem ativo, capaz de formar crianças autônomas, criativas e cognitivamente engajadas.

Portanto, a contação de histórias se consolida como instrumento pedagógico capaz de integrar diversão, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo avançado. Ao estimular a reflexão, a argumentação e a tomada de decisão, a narrativa contribui para a formação de indivíduos críticos, autônomos e capazes de analisar situações de maneira ética e responsável, fortalecendo competências essenciais para a Educação Infantil e para o crescimento pessoal da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias revela-se, na Educação Infantil, como um instrumento pedagógico de grande impacto, capaz de integrar de maneira harmoniosa o desenvolvimento cognitivo, linguístico, criativo e socioemocional das crianças. Por meio da narrativa, os pequenos têm a oportunidade de vivenciar experiências que estimulam a imaginação, ampliam o vocabulário, fortalecem a linguagem oral e promovem a construção de pensamento crítico. Essa prática, quando mediada por educadores sensíveis às necessidades individuais de cada criança, torna-se um espaço de aprendizagem significativo, prazeroso e transformador.

O envolvimento ativo com histórias permite que as crianças estabeleçam conexões entre o que é narrado e suas próprias experiências, favorecendo a compreensão de si mesmas e do mundo ao redor. Ao explorar personagens, situações e enredos, elas aprendem a refletir sobre dilemas, a analisar causas e consequências, a criar soluções e a expressar ideias e sentimentos. Esse processo não apenas fortalece habilidades cognitivas e linguísticas, mas também contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, cooperação, respeito e capacidade de dialogar com os outros de forma construtiva.

O uso de estratégias diversificadas (dramatizações, fantoches, livros ilustrados, músicas e tecnologias digitais) potencializa o impacto da contação de histórias, tornando a experiência mais sensorial, envolvente e acessível. Por meio dessas práticas, a criança não é apenas espectadora, mas protagonista da narrativa, podendo criar finais alternativos, reinterpretar acontecimentos e experimentar múltiplas formas de expressão. Essa participação ativa promove autonomia, criatividade e confiança, consolidando a contação de histórias como prática pedagógica estratégica e essencial na Educação Infantil.

A contação de histórias favorece a socialização e o desenvolvimento de hábitos de escuta e atenção, elementos fundamentais para a aprendizagem e a convivência em grupo. A narrativa se torna, assim, um espaço de experimentação segura, no qual a criança aprende a reconhecer e expressar emoções, a compreender perspectivas diversas e a construir relações de respeito e colaboração.

Diante disso, pode-se afirmar que a contação de histórias não se limita à dimensão lúdica ou recreativa; ela constitui-se como ferramenta pedagógica indispensável, capaz de promover o

desenvolvimento integral da criança. Quando planejada e aplicada de forma intencional, ela cria oportunidades de aprendizagem profunda, significativa e duradoura, preparando os pequenos para os desafios da vida escolar e social, e fomentando o gosto pelo conhecimento, pela leitura e pela expressão criativa.

Em síntese, a contação de histórias na Educação Infantil cumpre papel transformador, integrando aprendizagem, afetividade, criatividade e socialização. É uma prática que respeita o ritmo, a singularidade e o potencial de cada criança, consolidando-se como um caminho essencial para a formação de sujeitos autônomos, críticos, empáticos e imaginativos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. **A contação de histórias e o desenvolvimento crítico na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2022.

FERREIRA, L.; COSTA, R. **Diálogo e argumentação na infância: estratégias pedagógicas para o pensamento crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

KATO, S. **Narrativas e linguagem: a contação de histórias como instrumento pedagógico**. São Paulo: Loyola, 2019.

LIMA, A.; ROCHA, T. **Histórias e dilemas morais: desenvolvimento da tomada de decisão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

LIMA, M. F. **Criatividade e expressão na infância: múltiplas linguagens na Educação Infantil**. São Paulo: Moderna, 2021.

MARTINS, P. R. **Memória, atenção e raciocínio lógico em atividades narrativas**. Porto Alegre: Sulina, 2022.

SOUZA, F.; ALMEIDA, R. **Aprendizagem significativa e participação ativa na contação de histórias**. São Paulo: Cortez, 2021.

SOUZA, J. **Tecnologias digitais e contação de histórias: inovação na Educação Infantil**. Recife: Educar, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CIDADE TIRADENTES HISTÓRIA, CULTURA E GEOGRAFIA

TIRADENTES CITY: HISTORY, CULTURE, AND GEOGRAPHY



EDER JULIO MINEIRO

Graduação em Artes Visuais pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) (2013), Graduação em História pela Universidade Cidade Verde (UNICV) (2023) Professor de Ensino Fundamental II – História na EMEF Professor Mailson Delane.

RESUMO

A história da Cidade Tiradentes antecede muito a construção da COHAB em 1984. No século XIX, o território era ocupado pela Fazenda Santa Etelvina, pertencente ao coronel Antônio Proost Rodovalho, empresário influente que atuou em diversos setores da economia paulista e empregava trabalhadores livres, sobretudo imigrantes. A região se destacava pela extração de madeira, produção de blocos de barro e outras atividades que contribuíram para o crescimento da cidade. A partir do final da década de 1970, a área da antiga fazenda foi adquirida para a construção da COHAB Cidade Tiradentes, planejada para reduzir o déficit habitacional de São Paulo. Porém, sua localização distante mais de 35 km do centro reforçou o caráter periférico do bairro, pensado como um “bairro-dormitório”. As primeiras famílias chegaram em 1984 e enfrentaram a falta de infraestrutura e serviços básicos, evidenciando contradições na política habitacional. Geograficamente, Cidade Tiradentes ocupa cerca de 15 km² e abriga mais de 40 mil unidades habitacionais. O território é marcado pela coexistência entre a “Cidade Formal”, representada pelos conjuntos planejados da COHAB, e áreas de ocupação irregular. Apesar da densidade populacional, a região preserva remanescentes importantes da Mata Atlântica em parques urbanos, como o Parque da Consciência Negra, o Parque do Rodeio e o Parque da Ciência, que protegem nascentes e abrigam diversas espécies da fauna e flora. No campo cultural, Cidade Tiradentes se destaca pela intensa produção artística. O bairro revelou artistas como o grupo de rap Doctor’s MC’s e a cantora MC Tha. Espaços culturais, como o Arte em Construção, criado pelo grupo Pombas Urbanas, o Centro de Formação Cultural, a Casa de Cultura e os CEUs Água Azul e Enedina Alves, fortalecem o

acesso à arte, ao teatro, ao cinema e à formação cultural gratuita. Dessa forma, a história da Cidade Tiradentes evidencia as contradições urbanas de São Paulo, mas também a capacidade de seus moradores de transformar o território em espaço de identidade, resistência e produção cultural. O bairro reúne passado rural, planejamento habitacional, densidade urbana, áreas ambientais preservadas e forte expressão artística, consolidando sua importância histórica, geográfica e cultural dentro da metrópole paulistana.

Palavras-Chave: Cidade Tiradentes; Bairro dormitório; Cultura; Maior COHAB da América Latina.

ABSTRACT

The history of Cidade Tiradentes predates the construction of COHAB in 1984. In the 19th century, the territory was occupied by the Santa Etelvina Farm, belonging to Colonel Antônio Proost Rodovalho, an influential businessman who worked in various sectors of the São Paulo economy and employed free workers, especially immigrants. The region stood out for its timber extraction, clay block production, and other activities that contributed to the city's growth. From the late 1970s onwards, the area of the former farm was acquired for the construction of COHAB Cidade Tiradentes, planned to reduce the housing deficit in São Paulo. However, its location more than 35 km from the city center reinforced the peripheral character of the neighborhood, conceived as a "dormitory suburb". The first families arrived in 1984 and faced a lack of infrastructure and basic services, highlighting contradictions in housing policy. Geographically, Cidade Tiradentes occupies approximately 15 km² and houses more than 40,000 housing units. The territory is marked by the coexistence of the "Formal City," represented by the planned housing developments of COHAB (São Paulo's public housing company), and areas of irregular occupation. Despite the population density, the region preserves important remnants of the Atlantic Forest in urban parks, such as the Parque da Consciência Negra (Black Consciousness Park), the Parque do Rodeio (Rodeo Park), and the Parque da Ciência (Science Park), which protect springs and shelter diverse species of fauna and flora. In the cultural field, Cidade Tiradentes stands out for its intense artistic production. The neighborhood has revealed artists such as the rap group Doctor's MC's and the singer MC Tha. Cultural spaces, such as Arte em Construção (Art in Construction), created by the Pombas Urbanas group, the Centro de Formação Cultural (Cultural Training Center), the Casa de Cultura (House of Culture), and the CEUs Água Azul and Enedina Alves (Unified Educational Centers), strengthen access to art, theater, cinema, and free cultural education. Thus, the history of Cidade Tiradentes highlights the urban contradictions of São Paulo, but also the capacity of its residents to transform the territory into a space of identity, resistance, and cultural production. The neighborhood combines rural heritage, housing planning, urban density, preserved environmental areas, and a strong artistic expression, consolidating its historical, geographical, and cultural importance within the São Paulo metropolis.

Keywords: Cidade Tiradentes; Dormitory neighborhood; Culture; Largest COHAB in Latin America.

INTRODUÇÃO

A história da Cidade Tiradentes não começa em 1984, ano que marca a conclusão dos primeiros edifícios do conjunto habitacional implantado pela Companhia Metropolitana de Habitação (COHAB). Embora este marco tenha sido decisivo para a consolidação urbana da região, sua trajetória remonta a um período muito anterior, profundamente enraizado nos processos de expansão territorial, transformação econômica e conflitos fundiários que acompanharam o crescimento de São Paulo ao longo dos séculos XIX e XX. Conforme destaca o historiador Mário Reis, aquele território já possuía importância social e produtiva muito antes de ser incorporado ao planejamento urbano moderno.

Durante o século XIX, a vasta área que hoje corresponde à Cidade Tiradentes integrava a Fazenda Santa Etelvina, propriedade do coronel Antônio Proost Rodovalho, empresário influente e figura ativa nos círculos econômicos e políticos do Império, inclusive mantendo relações de proximidade com Dom Pedro II. Além de revelar a presença de elites agrárias na região, esse dado evidencia como o espaço hoje conhecido como periferia já participou de dinâmicas econômicas centrais, contribuindo para a construção e modernização da capital paulista. A fazenda exerceu papéis variados: fornecimento de madeira, produção de tijolos e blocos de barro em olarias, cultivo de eucaliptos em ciclos posteriores e até a extração de cal em áreas próximas, compondo um complexo produtivo fundamental para obras de infraestrutura urbana.

Mesmo com a intensa urbanização iniciada nas décadas finais do século XX, fragmentos dessas antigas atividades permaneceram vivos. Algumas olarias, como menciona Mário Reis, seguiram em funcionamento até o início dos anos 2000, demonstrando a coexistência de práticas tradicionais e processos modernos de urbanização. Ao analisar esse território, portanto, torna-se indispensável recuperar a profundidade histórica que antecede a criação da COHAB e compreender como diferentes temporalidades convivem e se sobrepõem na formação da Cidade Tiradentes.

Diante dessa perspectiva, este trabalho organiza-se em três grandes eixos temáticos. O primeiro resgata a história do território antes da implantação do conjunto habitacional, destacando a trajetória da Fazenda Santa Etelvina, sua função econômica, o papel do coronel Rodovalho e as transformações que antecederam a urbanização massiva. Inclui também a análise das condições encontradas pelos primeiros moradores da COHAB e a presença por vezes tardia do poder público na região.

O segundo eixo analisa a geografia da Cidade Tiradentes, discutindo a forma como o espaço urbano foi configurado, o planejamento que visou transformar o local em um “bairro-dormitório” afastado do centro e as consequências dessa escolha para a mobilidade, acessibilidade e qualidade de vida dos moradores. Além disso, reflete sobre as áreas de preservação ambiental que resistem em meio à urbanização densa, compondo um cenário geográfico marcado por contrastes.

O terceiro eixo aborda as dinâmicas sociais, culturais e artísticas que emergem no território. Ao contrário da imagem estigmatizante associada historicamente às periferias, a Cidade Tiradentes consolidou-se como um polo cultural de grande relevância na metrópole paulistana, revelando artistas, coletivos, espaços comunitários e iniciativas de resistência que transformaram o bairro em referência

nacional. Exemplos incluem o grupo de rap Doctor's MC's e a cantora MC Tha, além da atuação fundamental do grupo teatral Pombas Urbanas.

Assim, compreender a Cidade Tiradentes exige olhar para além de seu conjunto habitacional: trata-se de analisar um território vivo, atravessado por disputas, memórias, resistências, identidades e produções culturais que reafirmam sua importância histórica e contemporânea dentro da cidade de São Paulo.

O CORONEL

A TRAJETÓRIA DE ANTÔNIO PROOST RODOVALHO

A figura de Antônio Proost Rodovalho constitui um dos pilares interpretativos essenciais para compreender o passado da região. Empresário multifacetado, Rodovalho integrou a elite econômica paulista durante o século XIX e deixou marcas profundas na história da cidade. Proprietário de terras que se estendiam da atual Cidade Tiradentes até a região da Penha, ele atuou em diversos setores estratégicos, contribuindo diretamente para o desenvolvimento urbano, industrial e financeiro de São Paulo.

Rodovalho foi responsável por investimentos importantes na modernização da infraestrutura urbana, entre eles a implantação de sistemas de iluminação a gás, o comércio de sal, açúcar e café, e a fabricação de bondes — essenciais para o surgimento das primeiras linhas de transporte coletivo da capital. Sua atuação no setor financeiro, como gerente tesoureiro do Banco do Brasil em São Paulo, destaca sua inserção nas redes econômicas mais influentes do Império.

Um elemento distintivo em sua prática empresarial era a adoção do trabalho livre, sobretudo de imigrantes europeus, em um período que antecedia a abolição da escravidão. Embora tal prática não representasse necessariamente uma postura progressista, revela a presença de modelos produtivos que buscavam antecipar tendências econômicas que se consolidariam após 1888. Na Fazenda Santa Etelvina e nas demais propriedades de Rodovalho, a utilização de mão de obra assalariada revela tanto uma preocupação com produtividade quanto a adoção de novos paradigmas de trabalho.

A Fazenda Santa Etelvina: produção, território e memória

A Fazenda Santa Etelvina não era apenas uma extensa propriedade rural, mas um território estratégico para a capital paulista. Suas múltiplas funções incluíam:

- fornecimento de madeira, essencial para construções urbanas;
- produção de blocos de barro e tijolos, por meio de olarias que movimentavam o comércio da região;
- cultivo de eucaliptos, introduzido posteriormente para atender à demanda por madeira de reflorestamento;
- extração de cal em áreas adjacentes, como na antiga Fazenda de Caieiras, um recurso indispensável para obras públicas;
- mão de obra imigrante, que se tornou referência em práticas produtivas da época.

Esse conjunto de atividades evidencia o peso econômico da região no processo de urbanização da capital. A presença de olarias ativas até o início dos anos 2000 confirma a persistência de saberes

tradicionais e de formas de trabalho que atravessam gerações, compondo uma memória cultural e material que ainda marca a identidade dos moradores.

O SURGIMENTO DA CIDADE TIRADENTES

A CONSTRUÇÃO DA MAIOR COHAB DA AMÉRICA LATINA

A partir da década de 1970, o avanço das políticas habitacionais no Brasil foi marcado por contradições. Ao mesmo tempo que buscavam amenizar o déficit de moradia, acabaram reforçando a segregação urbana ao direcionar populações de baixa renda para áreas periféricas distantes dos centros econômicos.

Em 1979, a Prefeitura de São Paulo adquiriu parte das terras da Fazenda Santa Etelvina para construir o conjunto que seria conhecido como COHAB Cidade Tiradentes. Planejado para abrigar dezenas de milhares de famílias, o projeto foi apresentado como solução para a demanda crescente por habitação popular. Entretanto, sua localização — a mais de 35 quilômetros do centro — revelava uma lógica de expulsão indireta das camadas populares para as bordas da metrópole.

As primeiras famílias e as contradições da política habitacional

A chegada dos primeiros moradores, em 1984, marcou o início de um processo de ocupação marcado por dificuldades estruturais. Entre os principais desafios enfrentados estavam:

- falta de transporte público regular;
- ausência de comércio local;
- inexistência de hospitais, escolas e serviços públicos básicos;
- dificuldades de saneamento e abastecimento de água;
- isolamento geográfico acentuado.

Essas condições revelam o descompasso entre o discurso governamental de modernização e a realidade concreta vivida pelas famílias. A construção de grandes conjuntos habitacionais sem infraestrutura adequada tornou-se um dos símbolos da precarização da vida urbana na periferia paulistana.

Com o passar do tempo, porém, os próprios moradores assumiram o protagonismo na construção do bairro, reivindicando direitos, organizando associações comunitárias, criando redes de solidariedade e ocupando espaços públicos para promover cultura, arte e convivência social. Assim, o processo de urbanização da Cidade Tiradentes envolve não apenas a ação estatal, mas principalmente a ação coletiva dos habitantes.

A CIDADE E SUA GEOGRAFIA

UM TERRITÓRIO ENTRE O PLANEJADO E O IMPROVISADO

A geografia da Cidade Tiradentes expressa uma combinação singular de urbanização planejada e ocupação espontânea. O conjunto habitacional construído pela COHAB forma a chamada Cidade Formal, composta por edifícios padronizados, ruas largas e quadras organizadas geometricamente. Esse padrão, característico de projetos habitacionais dos anos 1970 e 1980, busca racionalizar o espaço e

maximizar o número de unidades, ainda que muitas vezes em detrimento da convivência e da integração com o entorno.

Paralelamente, surgiram ocupações irregulares, favelas e loteamentos informais que expandiram a mancha urbana para além do perímetro original da COHAB. Esses territórios, compondo a chamada Cidade Informal, revelam tanto a insuficiência de políticas habitacionais quanto a urgência de moradia vivenciada pelas famílias excluídas dos programas oficiais.

Preservação ambiental e fragmentos da Mata Atlântica

Apesar da intensa urbanização, a Cidade Tiradentes conserva áreas importantes de proteção ambiental. Entre os principais espaços destacam-se:

Parque da Consciência Negra

Abriga a nascente do Rio Itaquera e é considerado um dos poucos remanescentes significativos de vegetação nativa no extremo leste. Além de seu valor ecológico, tem forte significado simbólico para movimentos culturais e para a memória negra da região.

Parque do Rodeio

Com mais de 100 espécies de fauna registradas — em sua maioria aves — apresenta fragmentos vegetais relevantes para a manutenção da biodiversidade local, além de trilhas, pequenas nascentes e áreas de recreação.

Parque Vila do Rodeio

Preserva espécies nativas como açoita-cavalo, angico, águaí-vermelho e bico-de-pato, compondo um espaço natural de grande valor educativo e ambiental.

Parque da Ciência

O mais recente dos parques, localizado próximo ao Hospital Cidade Tiradentes, tornou-se habitat para aves como:

- pica-pau;
- tucano-de-bico-verde;
- sabiá-laranja;
- bem-te-vi e diversas outras espécies.

A coexistência entre urbanização densa e preservação ambiental revela uma geografia marcada por contrastes, desafios e oportunidades para o desenvolvimento sustentável.

ARTE E CULTURA NA CIDADE TIRADENTES

A Cidade Tiradentes é amplamente reconhecida como um polo cultural da metrópole paulista. Ao longo das últimas décadas, artistas, coletivos, grupos independentes e movimentos comunitários desenvolveram projetos que se tornaram referência nacional.

Música, Hip-Hop e Identidade Periférica

A cultura hip-hop desempenha papel fundamental na construção da identidade da região. O bairro é berço de artistas que se tornaram referência na cena paulistana, como:

- Doctor's MC's, grupo pioneiro do rap na Zona Leste;

- MC Tha, cantora de projeção nacional que dialoga com ritmos afro-brasileiros e eletrônicos;
- artistas ligados ao circuito de batalhas de rima, slam e saraus;
- coletivos que atuam na formação de jovens através da música, dança e poesia.

A música aparece, assim, como ferramenta de denúncia, resistência e afirmação cultural.

Teatro, coletivo e transformação social

A presença do grupo Pombas Urbanas é um dos símbolos mais importantes da produção cultural local. Instalado no Espaço Arte em Construção, em um antigo galpão abandonado, o grupo transformou o local em:

- escola de teatro;
- centro de convivência comunitária;
- espaço de difusão cultural;
- polo formativo para crianças, jovens e adultos.

O trabalho realizado pela companhia demonstra como a arte pode modificar relações sociais, fortalecer laços comunitários e criar oportunidades para novas gerações.

Equipamentos culturais e democratização do acesso

A Cidade Tiradentes possui diversos equipamentos públicos que ampliam o acesso à arte, entre eles:

- CEU Água Azul;
- CEU Enedina Alves;
- Centro de Formação Cultural Cidade Tiradentes;
- Casa de Cultura da Cidade Tiradentes;
- Casa Fazenda (Casa do Hip-Hop).

Esses espaços oferecem cursos gratuitos, salas de cinema, arenas culturais, bibliotecas, oficinas de dança, teatro, música, circo e diversas atividades que fortalecem a cultura periférica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da Cidade Tiradentes é marcada por múltiplas camadas de tempo, memória e transformação. Desde os tempos da Fazenda Santa Etelvina, administrada pelo coronel Antônio Proost Rodovalho, até a construção da maior COHAB da América Latina, o território esteve no centro de disputas econômicas, políticas e urbanas.

A implantação da COHAB, embora tenha atendido parte da demanda por moradia, também reforçou desigualdades ao criar um grande bairro-dormitório afastado das centralidades econômicas e simbólicas da cidade. Porém, ao longo das décadas, foram os próprios moradores que resignificaram o espaço, transformando-o em território de resistência, criação e potência cultural.

Hoje, a Cidade Tiradentes não pode ser vista apenas como produto de uma política habitacional excludente, mas como um espaço vivo, onde urbanização, natureza, arte e identidade se entrelaçam. Seus fragmentos de Mata Atlântica, suas práticas culturais, seus coletivos, suas memórias históricas e

sua força comunitária constituem elementos fundamentais para compreender a complexidade da metrópole paulistana.

Desta forma, estudar a Cidade Tiradentes é compreender como periferias constroem cidade, produzem conhecimento, transformam histórias e reivindicam seu lugar na construção do futuro de São Paulo.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA MURAL. *Cidade Tiradentes: o que havia antes de surgir a maior COHAB de SP*. Agência Mural de Jornalismo das Periferias, 2023. Disponível em: <https://www.agenciamural.org.br/cidade-tiradentes-o-que-havia-antes-de-surgir-a-maior-cohab-de-sp/>. Acesso em: 27 ago. 2025.
- CORDEIRO, Simone Lucena. *Cidade Tiradentes: identidade, cultura e representações sociais*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/13165/1/Simone%20Lucena%20Cordeiro.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2025.
- FÁBRICA DE CULTURA. *Fábrica de Cultura Cidade Tiradentes*. 2024. Disponível em: <https://www.fabricadecultura.org.br/cidade-tiradentes>. Acesso em: 22 set. 2025.
- PREFEITURA DE SÃO PAULO. *Boletim Censo Demográfico 2022 – Cidade Tiradentes*. Secretaria Municipal da Saúde, 2022. Disponível em: https://prefeitura.sp.gov.br/documents/d/saude/boletim_censo_demografico2022_n01v2. Acesso em: 20 set. 2025.
- PREFEITURA DE SÃO PAULO. *Histórico da Cidade Tiradentes*. Portal da Prefeitura de São Paulo. Disponível em: https://prefeitura.sp.gov.br/web/cidade_tiradentes/w/historico/94. Acesso em: 27 ago. 2025.
- RIZZON, R. C. A Construção Periférica e a Construção do Estigma Territorial em Cidade Tiradentes São Paulo. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista UNIESP, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: file:///C:/Users/PROFESSOR/Desktop/TCC%20Sociologia/rizzon_rc_tcc_prud.pdf. Acesso em: 27 ago. 2025.
- SÃO PAULO (Município). *SP Cultura – Espaço Cultural Cidade Tiradentes*. Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. Disponível em: <https://spcultura.prefeitura.sp.gov.br/espaco/668/>. Acesso em: 20 set. 2025.

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: UM LUGAR PARA TODOS

EDUCATION AND INCLUSION: A PLACE FOR EVERYONE



EDNA PEREIRA MARTINS DE SANTANA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de São Paulo (2005); Professora de Educação Infantil – no CEI Jardim Catanduva.

RESUMO

Um ambiente educativo deve sempre apostar na educação inclusiva ampliando e fortalecendo toda a comunidade através de ferramentas de aprendizagens diferenciadas e de qualidade a todos os envolvidos. Este ambiente inclusivo acolhe e reconhece as diversidades, desenvolvendo um importante papel na construção do ensino de forma coletiva. Assim, esta pesquisa tem como objetivo evidenciar de forma breve e reflexiva histórico e concepções que possibilitam a ação educativa dentro da perspectiva de uma escola para todos. Um ambiente inclusivo ainda não é algo fácil, ele exige transformações e mudanças progressivas no que tange ao ato educativo por parte de toda a sociedade. É importante ressaltar que a inclusão dentro do ambiente educativo precisa ser um processo acolhedor para todos, isso só será possível quando todos nós compreendermos que a inclusão é uma ação que precisa estar presente em nossa rotina e em nosso cotidiano. O tipo de pesquisa a ser realizada será uma revisão bibliográfica de literatura, através de busca nas seguintes bases de dados: Scielo Brasil, Bireme, Google Acadêmico e Biblioteca Virtual em Saúde.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Ambiente Inclusivo. Educação Para Todos.

ABSTRACT

An educational environment should always focus on inclusive education, expanding and strengthening the entire community through differentiated and high-quality learning tools for all involved. This inclusive environment welcomes and recognizes diversity, playing an important role in the collective construction of education. Thus, this research aims to briefly and reflectively highlight the history and conceptions that enable educational action within the perspective of a school for all. An inclusive environment is not yet easy; it requires progressive transformations and changes in the educational act on the part of the entire society. It is important to emphasize that inclusion within the educational environment needs to be a welcoming process for everyone; this will only be possible when we all understand that inclusion is an action that needs to be present in our routine and in our daily lives. The type of research to be carried out will be a bibliographic literature review, through searches in the following databases: Scielo Brasil, Bireme, Google Scholar, and Virtual Health Library.

Keywords: Inclusive Education. Inclusive Environment. Education for All.

INTRODUÇÃO

O ambiente educativo é a principal instituição para a construção do conhecimento humano, e nos dias atuais está frente à um enorme desafio: ser um ambiente inclusivo, quando pensamos em inclusão é preciso repensar sobre o direito a diferença e o direito a igualdade, pois nossa sociedade mesmo ainda com muito esforço em parecer-se homogeneia tem em sua essência a multiculturalidade, não existem grupos sociais ou países em que todos os sujeitos hajam ou sejam da mesma maneira ou que possuam a mesma fé, ou ainda tenham os mesmo anseios, enquanto seres humanos somos únicos e o tempo inteiro construindo historicamente nossas necessidades e necessariamente precisamos estar juntos. Assim, esta pesquisa tem como justificativa trazer algumas reflexões sobre a inclusão dentro de ambientes educativos, repensando todas as nossas singularidades e não somente focando em deficiências, afinal somos todos únicos e singulares.

Incluir dentro do ambiente educativo não pode ser apenas homogeneizar a todos, mas construir espaços para que haja expressão de todas as diversidades. Diversidades essas que não se apresentam como desigualdades, mas sim como uma afirmação categórica de que todos nós somos iguais dentro do âmbito dos direitos humanos, das oportunidades, da liberdade de expressão da existência com dignidade. Assim, ressaltamos que o ambiente educativo precisa guiar-se através destes princípios.

A inclusão educativa deve ultrapassar modalidades, etapas e níveis com o objetivo de proporcionar um atendimento especializado, disponibilizando serviços, recursos e orientações no que tange ao processo de aprendizagem destes indivíduos que estão inseridos no ensino regular. Estes ambientes precisam acolher todos os indivíduos independente de suas condições linguísticas, emocionais, sociais, intelectuais, físicas etc., precisam acolher a todos os grupos marginalizados e desvantajados, isto é educação inclusiva.

Portanto acreditamos ser de suma importância o tema abordado a toda a sociedade pois é importante refletir e compreender os processos de inclusão e a sua importância no que tange à construção de uma sociedade mais igualitária para todos. O presente trabalho iniciará com um breve histórico da educação inclusiva, a seguir abordará de forma sucinta algumas concepções acerca da inclusão em ambiente educativo e por fim trará as considerações finais acerca da bibliografia analisada.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva nasce dentro de um período histórico em que a educação é privilégio de uma pequena parcela econômica da sociedade. Para refletir sobre a educação inclusiva é importante compreender a história, o contexto, o comportamento e os arquétipos da sociedade ao longo dos séculos. Inclusão é um tema bastante complexo, uma área muitas vezes desconhecida por muitos. O discurso atual e seus conceitos podem causar polemicas e angústias e para que se possa compreender melhor é necessário voltar e olhar para os processos históricos do indivíduo com deficiência, ultrapassar a educação especial e enfim avistar o novo movimento da educação inclusiva que existe nos tempos de hoje (ROCHA, 2017)

Segundo Ferreira (2015) desde os primórdios da antiguidade a história deixa evidente a exclusão de pessoas com alterações anormais por causas genéticas, a estes indivíduos o convívio social era negado, ficavam trancafiados em suas casas ou em locais específicos para o tratamento. Mesmo no período da pré-história indivíduos com dificuldades intelectuais eram abandonados e rejeitados pelas suas famílias e pela sociedade em que estavam inseridos, já na antiguidade presumia-se que tais indivíduos eram possuídos por demônios recebendo assim tratamentos de cunho demonológico. Chegamos na Idade Média, onde a ciência tem um longo período de escuridão, assim, o sujeito que fosse considerado “anormal” era julgado como um demônio ou ainda considerado profeta em transe.

Na Idade Média, os padrões sociais eram determinados, sob forte influência da igreja. Aqueles que não se enquadravam eram punidos ou condenados. Nessa época, ter um filho com alguma deficiência era visto como maldição, muitas vezes ligada a algo diabólico. Os diferentes, assim como no período da Inquisição, poderiam ser executados na forca ou queimados vivos. (NETO, 2018, p.84)

No período do Renascimento, acontece a transformação do pensamento no que tange à compreensão das anormalidades genéticas, os avanços medicinais agora apresentam uma visão patológica que tem semelhança aos conceitos atuais, estabelecendo assim uma nova fase e uma nova forma de tratamento:

No século XVII, os deficientes, principalmente os com deficiências mentais, eram totalmente segregados, internados em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais. Esses

internatos acolhiam uma diversidade de sujeitos com patologias distintas, alguns deficientes, outros doentes. (NETO, 2018, p.84)

Aqui temos a fase da exclusão, indivíduos que não se encaixassem nos padrões de comportamento e desenvolvimento eram excluídos de forma integral do convívio com a sociedade. Ao final do século XVIII e começo do século XIX, surgem as instituições especializadas no atendimento para indivíduos com deficiências. É provável que foi neste período em que nasceu a educação inclusiva. (BARBOSA, 2021)

Acontece então uma cisão da educação, surgindo uma pedagogia especializada e institucionalizada, que oferecia atendimento diferenciado levando em consideração o diagnóstico. Assim, surge a fase de segregação, estas escolas se multiplicavam e cresciam por fundamentos diferentes: indivíduos com deficiência intelectual, cegueira, surdez etc. Estas instituições apresentavam programações próprias, possuíam especialistas e técnicos, que colaboravam para um programa de educação diferenciado e especial se comparado ao sistema de educação comum. (ROCHA, 2017)

Pessoas com deficiência eram educadas em locais especializados, o que mudou a partir da década de 1970 em que se iniciam as reivindicações para que estas sejam inseridas na sociedade. Neste período acontecem mudanças importantes na educação especial, através das mobilizações constantes das famílias que lutavam por espaços escolares regulares para suas crianças, resultando assim na educação pública gratuita para todas as crianças deficientes, nesta luta famílias e profissionais fizeram muita pressão para que a sociedade garantisse os direitos essenciais evitando a discriminação destes indivíduos. (NOZU, 2017)

Para Neto (2018) mesmo com a integração da educação comum com a educação inclusiva houve pouquíssimos benefícios em prol do desenvolvimento da igualdade de direitos destas pessoas, a deficiência aqui ainda era encarada como um problema do indivíduo, assim ele precisava estar apto a integração social, não era função escolar adaptar-se às necessidades destes alunos, mas sim a pessoa com deficiência deveria adaptar-se à escola.

É importante ressaltar que a integração física era baseada em classes especiais dentro dos ambientes escolares, organizadas de uma forma que não atendia de fato a inclusão. “Surge então a inclusão social, que era a forma mais radical de legitimar a inclusão de todas as pessoas na classe regular e proposta de eliminar os programas paralelos de educação especial”. (NETO, 2018, p.85). Já na década de 1990 a educação inclusiva é reforçada, a proposta de implantar um movimento global chamado de “Inclusão Social”, originando então o termo “Educação Inclusiva”, tal movimento teve como objetivo criticar as práticas que marginalizavam estes indivíduos no passado. (ROCHA, 2017)

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentando na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, dentro e fora da escola. (BRASIL, 2007, p.1)

Já no Brasil, existe uma Política Nacional de Educação Especial que garante o acesso ao ensino regular às pessoas com deficiências diversas desde a educação infantil até a educação de nível superior. A inclusão hoje é o resultado de uma trajetória histórica muito longa, construída por muitas mãos ao longo das décadas, em um processo preconizado pela discriminação e morte, quando falamos sobre inclusão, estamos falando de seres humanos que tiveram suas vidas presas por hospícios ou que foram lançados em fogueiras a fim de salvarem suas almas do corpo deficiente, como ocorria na Idade Média. (BARBOSA, 2021)

É preciso ressaltar que no Brasil conduziu o ensino especial da mesma forma que outros países, em sua origem, um sistema isolado da educação de pessoas com deficiências, era separado do ensino regular, pautado na ideia de que as necessidades destes indivíduos não poderiam ser atendidas em escolas regulares, não existiam recursos, não havia profissionais capacitados, as estruturas não eram adequadas, as dinâmicas escolares, recursos dentre outros não estavam aptos a receberem estes alunos. Fica evidente que através deste breve histórico que a situação da inclusão ainda é um assunto bastante complexo, através do tempo é preciso olhar para o passado para compreendê-la nos dias de hoje. (FERREIRA, 2015)

EDUCAÇÃO EM AMBIENTE INCLUSIVO

A educação inclusiva deve possibilitar a transformação de toda a sociedade dentro de um processo que se amplifica através da participação dos educandos que fazem parte do sistema regular de ensino. “Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos” (NETO, 2018, p.86), assim tal cenário deve apresentar uma estrutura humana e democrática que compreende o indivíduo e todas as suas singularidades, com o objetivo de possibilitar o crescimento, a inserção social e a satisfação pessoal destas pessoas.

Para Ferreira (2015) atualmente existe um significativo movimento de se repensar a escola que não é mais homogenia, mas sim heterogenia abrindo espaço para todos, construindo assim um conceito humanístico que incluem e acolhem a todos os educandos sem exceções frequentando as aulas e espaços escolares do ensino regular normalmente.

Quando se fala em educação dentro de um ambiente inclusivo precisamos pensar em um espaço diversificado, multicultural que possibilita um atendimento objetivo que respeite e priorize todas as diferentes demandas e necessidades educacionais destes indivíduos, este local educativo tem suas características próprias onde acolhe a todos os sujeitos com múltiplas diversidades sejam de cunho religioso, sociais, políticos e tantos outros. A educação inclusiva precisa transformar indivíduos, através de uma gama de transformações comportamentais que culminam no processo de aprendizagem. (FERREIRA, 2015)

Os processos de aprendizagens dos educandos com deficiência são extremamente possíveis dentro dos ambientes regulares de educação, é necessário acabar com o pensamento retrogrado e

excludente de que estes educandos não podem ou não são capazes de conviver, estudar e aprender com os outros, é dentro da escola que este importante processo de transformação nasce de maneira continua, são nestes locais únicos que estas pessoas serão capazes de construir conhecimento, assimilar os conteúdos e interagir com o outro. (BARBOSA, 2018)

“Em sala de aula, há inúmeras vozes que se cruzam, quando todos os alunos contribuem com seus pensamentos de forma a construir um diálogo, através do qual se pode colher assim os frutos do conteúdo abordado” (NETO, 2018, p.87), a escola tem papel fundamental na vida dos educandos, possibilitando o desenvolvimento físico, intelectual, social e cultural que transformam de forma positiva a construção deste cidadão do mundo, enquanto a escola não se pode mais ignorar os acontecimentos que rodeiam os seus muros, não se pode mais marginalizar as diferenças étnicas, culturais e sociais que fazem parte dos processos de aprendizagens dos educandos. Aprender deve ser um processo que possibilite ao educando a capacidade de expressar-se de diversas maneiras, representando o mundo pela ótica de suas origens, valores e sentimentos.

A educação inclusiva segundo Ferreira (2015) consiste na educação para todos os educandos juntos, tornando-os aptos para integrar-se na sociedade através da escola, assim a inclusão escolar é acolher a todos de forma comum, dentro de um processo que não faz distinção e nem exclusão. Dentro de uma escola inclusiva todos aprendem muito mais e melhor através da oportunidade de se ter um aprendizado que respeita as diferenças, compreende e convive de forma humana com as diversidades da vida.

Precisamos compreender que a educação inclusiva integra a todos em um único processo de educação, em escolas de educação especial estes indivíduos podiam conviver apenas com os seus pares no que tange as deficiências. Hoje o cenário mudou, o respeito à diversidade deve ser compreendido como um processo totalmente natural pois a inclusão educacional deve possibilitar oportunidade a todos de frequentarem a escola regular e assim juntos aprendem a respeitar as diferenças humanas. (ROCHA, 2017)

A característica mais importante de uma educação inclusiva deve ser a de auxiliar os educandos a sozinhos solucionarem suas dificuldades ocasionadas pela deficiência superando seus limites através de um processo contínuo e colaborativo por parte de toda a comunidade escolar em que este individuo encontra-se. Um ambiente inclusivo deve perpassar os padrões políticos, sociais e humanos, precisa expandir-se de forma gradual dentro da sociedade contemporânea, auxiliando no desenvolvimento dos indivíduos, contribuindo na construção de ações e práticas inclusivas e sem preconceitos. (FERREIRA, 2015)

Para Neto (2018, p.89), “as crianças precisam da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimentos à parte”, assim a educação inclusiva deve se caracterizar pela diversidade que é inerente aos humanos, na busca constante do atendimento das necessidades educacionais especiais de todos os educandos dentro do ensino regular, promovendo o aprendizado e o desenvolvimento global. Assim, as práticas coletivas pedagógicas devem ser flexíveis, dinâmicas e multifacetadas que exigem transformações relevantes no que tange as estruturas,

funcionamento da escola, da equipe gestora, dos professores, nas relações família x escola, na comunidade escolar em geral.

Educação inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola regular como um espaço de convivência para desenvolver sua socialização. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento. (NETO, 2018, p.90)

Portanto, educação inclusiva deve ter como premissa a inclusão de todos, independentes da deficiência, posição econômica, cultural e social. Sua proposta reluz um anseio de longas décadas, educação de qualidade com todos e para todos, através de mecanismos que perpassem as dificuldades de aprendizagem com a participação ativa dos educandos sem distinção. Inclusão educacional consiste em efetivar a permanência e o acesso de todos, a discriminação e os mecanismos de seleção utilizados até pouco tempo estão descartados e são substituídos por processos que identificam e removem os obstáculos de aprendizagem. (NOZU, 2017)

Assim, educar em ambiente inclusivo consiste em ações e práticas que evidenciam a importância de todas as pessoas dentro da comunidade escolar, tornando as diferenças e diversidade um mecanismo rico culturalmente, tornando possível a aprendizagem para indivíduos com qualquer tipo de deficiência que em algum momento não puderam adaptar-se ao ensino escolar e foram excluídas de alguma forma. A inclusão educacional garante igualdade nas oportunidades permitindo que os educandos com deficiência tenham a possibilidade de relacionar-se, trocando experiências diárias, assim constroem uma sociedade equitativa que compreende a importância da inclusão. Neste cenário, o desenvolvimento coletivo é inevitável, através das trocas as relações despertam as potencialidades, os exemplos trazem a superação das fraquezas, a igualdade permite o crescimento. (BARBOSA, 2021)

Promover a inclusão é respeitar o próximo em uma afetuosa lição de cidadania, neste movimento reconhecemos que existem outras pessoas que necessitam participar e estar inserido as ações e processos educacionais, profissionais, sociais independente de suas diversidades humanas. A educação inclusiva não é uma tarefa simples, a todo momento precisamos refletir e discutir preconceitos e valores que estão presentes dentro de nossa cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é considerada um importante processo da construção do ser humano, no que tange seus aspectos sociais e pessoais, assim dada a sua importância é reconhecida como um direito humano. Já a educação em ambiente inclusivo nasceu com o objetivo de abolir a discriminação e segregação de pessoas com deficiência nos espaços escolares, possibilitando o acesso e a permanência destas. Esta nova prática social deve ser vista como um rico espaço para as diversidades que acolhe e auxilia a todos

que possuem necessidades educacionais especiais, é um instrumento que oportuniza o aprendizado de maneira coletiva e individualizada que respeita as singularidades, interesses e ritmos.

A educação inclusiva respeita as diversidades e a utiliza como ferramenta de aprendizagem, construindo o conhecimento através da perspectiva de cada indivíduo, observando o desenvolvimento individual. A aprendizagem neste cenário é formulada nos relacionamentos, promovendo novas atribuições cognitivas essenciais no ambiente escolar.

A inclusão escolar precisa promover aprendizagem de qualidade que possa amplificar as habilidades proporcionando novas experiências e sinapses cognitivas, a sociedade de forma geral precisa compreender que a inclusão escolar faz parte de um processo democrático que possibilita uma vida regular para estas pessoas, garantido assim os seus direitos enquanto cidadãos. Ambientes inclusivos promovem a integração social, desenvolve potencialidades, o espaço e seus contextos tornam-se mais significativos, interações e relações sociais são muito mais produtivos quando comparamos aos espaços segregativos.

Um ambiente escolar inclusivo reconhece as diferenças culturais, diferentes modos de aprendizagem, diversos interesses, respeita e acolhe as pluralidades e capacidades, identifica novos mecanismos para auxiliar no desenvolvimento individual e coletivo, possibilita o atendimento integral de seus educandos independente de suas deficiências e necessidades. A escola deve ser para todos, ela deve estar aberta as diversidades e oportunizar que cada um tenha o seu lugar dentro dela, aceitando os valores da diversidade humana considerando tudo isso uma contribuição valiosa para os processos de aprendizagem, intercalando atitudes e valores que são exteriorizadas em conjunto ou individualmente através de uma sociedade que deve promover a igualdade e a inclusão para todos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Karla Gomes. Educação inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Revista Ensino em Perspectivas**, v.2, n.2, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5871>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. Brasília: SESP/SEED/MEC, 2007.

FERREIRA, Marco Maia. Educação inclusiva: natureza e fundamentos. **Revista Nacional e Internacional de Educação Inclusiva**, v.8, n.3, nov. 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446531>. Acesso em: 10 ago. 2025.

NETO, Antenor de Oliveira Silva. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v.31, n.60, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313154906008/313154906008.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

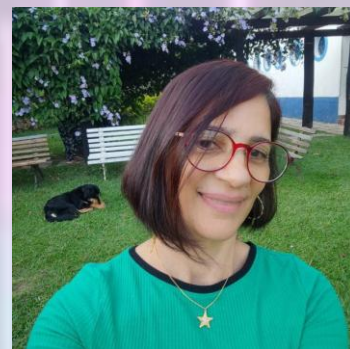
NOZU, Washington Cesar Shoiti. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Revista Inc. Soc.** Brasília, v.11, n.1, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076>. Acesso em: 10 ago. 2025.

ROCHA, Artur Batista de Oliveira. O papel do professor na educação inclusiva. **Revista Ensaios Pedagógicos**, v.7, n.2, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SILVA, Berenice Maria Dalla Costa da. Educação inclusiva. **Revista Semana Acadêmica**, 2019. Disponível em: https://semanaacademica.com.br/system/files/artigos/educacao_inclusiva.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

O ENSINO DA ARTE: CONTEXTO HISTÓRICO

TEACHING ART: HISTORICAL CONTEXT



ELIANA VALADÃO DA SILVA

Graduação Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Norte do Paraná (2009); Graduada em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo(2021); Especialização em Educação Infantil pela Faculdade São Luís de França (2013).

RESUMO

As tendências pedagógicas originam-se de movimentos sociais e filosóficos, num dado momento histórico, que acabem por propiciar a união das práticas didático-pedagógicas, com os desejos e aspirações da sociedade de forma a favorecer o conhecimento, sem, contudo, querer ser uma verdade única e absoluta. Seu conhecimento se reveste de especial importância para o professor que deseja construir sua prática. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a criança de alguma forma expressa o que sente ou o que vê através do desenho, da música, da dança ou do teatro. A arte tem como objetivo ajudar a criança a se desenvolver livremente, a estimular a criatividade e a expressão. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

Palavras-chave: Artes; Educação; Aprendizagem.

ABSTRACT

Pedagogical trends originate from social and philosophical movements at a given moment in history, which ultimately bring together teaching and learning practices with the desires and aspirations of society in order to promote knowledge, without, however, claiming to be the sole and absolute truth. Knowledge

of these trends is particularly important for teachers who wish to develop their practice. According to the National Curriculum Parameters (PCNs), children express what they feel or see through drawing, music, dance, or theater. The purpose of art is to help children develop freely and to stimulate creativity and expression. The work presented here is based on readings and reflections on the bibliography compiled on the subject.

Keywords: Arts; Education; Learning.

INTRODUÇÃO

As tendências pedagógicas originam-se de movimentos sociais e filosóficos, num dado momento histórico, que acabem por propiciar a união das práticas didático-pedagógicas, com os desejos e aspirações da sociedade de forma a favorecer o conhecimento, sem, contudo, querer ser uma verdade única e absoluta. Seu conhecimento se reveste de especial importância para o professor que deseja construir sua prática.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a criança de alguma forma expressa o que sente ou o que vê através do desenho, da música, da dança ou do teatro. A arte tem como objetivo ajudar a criança a se desenvolver livremente, a estimular a criatividade e a expressão. A arte desenvolve o pensamento artístico, deixando o particular dar sentido às experiências do exterior, onde a criança aumenta a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. A criança sem o conhecimento das artes tem uma aprendizagem limitada, escapando o faz-de-conta, as cores do seu mundo, os gestos e as luzes.

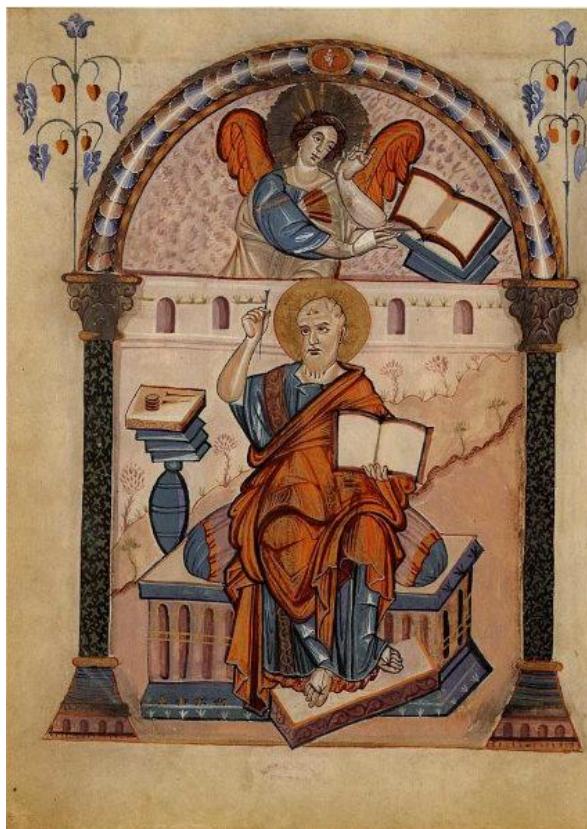
Por isso, o professor deve estar a par das teorias e tendências pedagógicas, ao problematizar suas questões do cotidiano e ao pensar sua prática, sem, contudo, estar firmemente preso a uma delas. Deve, antes de tudo, procurar o melhor de cada uma seguindo uma aplicação cuidadosa que permita avaliar sua eficiência.

Os fundamentos da Arte-Educação são os pensamentos construídos cotidianamente conforme as experiências vividas nas situações de ensino aprendizagem, é a teoria que sustenta nossa prática, são os princípios; os conhecimentos organizados que contribuem para - e porque não dizer, determinam - uma prática arte-educativa consciente e de qualidade.

Assim, Este artigo perfaz um caminho que busca compreender o sentido da arte-educação na produção de conhecimento

DESENVOLVIMENTO

A educação escolar, assim como o ensino da arte, é influenciados reciprocamente pelo contexto histórico-social de um povo. As práticas educativas aplicadas em aula são desenvolvidas pelos professores através das teorias da educação escolar (pedagogias). As teorias prevaletentes decorrem das necessidades sociais de um determinado momento histórico e têm o intuito de direcionar o trabalho do professor conforme suas concepções ideológicas e filosóficas sobre o que é educar.



Fonte: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/historia-da-arte.htm>. Acesso em: 12 jun. 2024.

Devemos ressaltar que as teorias são importantes, mas cabe ao professor construir sua prática embasado nelas, pois elas são elementos norteadores e não "receitas" prontas. Vemos que na prática escolar as condicionantes sócio-políticas exercem forte ascendência sobre as tendências pedagógicas.

Existem professores (educadores) que desenvolvem a educação escolar de forma idealística, considerando-a influente e capaz de mudar as práticas sociais, estes educadores pertencem à *tendência idealista-liberal de educação escolar*. Entretanto outro grupo entende a sociedade como agente determinante e modificador da educação, a qual se torna reprodutora dessa sociedade e incapaz de mudá-la, estes pertencem à *tendência realista-progressista da educação escolar* (Fusari & Ferraz, 2001).

Ao aprofundar-se na tendência idealista-liberal de educação escolar, observa-se que o ensino da arte baseou-se no último século em três diferentes teorias da educação, ou melhor, da pedagogia (Tradicional, Nova e Tecnicista), que surgiram em determinado momento histórico e influenciam até hoje as práticas na sala de aula, modificadas e/ou até inter-relacionadas.

Essa pedagogia tem sua origem no século XIX (criação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro e chegada da Missão Francesa no Brasil em 1816), percorrendo o século XX até os dias atuais.

Tem como base preparar os alunos para o "mercado de trabalho", valorizando o traço, o contorno e a repetição de modelos estrangeiros e o estudo aprofundado do desenho geométrico, que seria utilizado pelos estudantes no desenvolvimento da prática profissional nas fábricas e/ou artesanato.

O processo de ensino dá-se de forma unilateral, no qual o professor aparece como o detentor do conhecimento e o aluno, apenas, seu receptor.



Fonte: <https://brasilescola.uol.com.br/artes>. Acesso em: 12 jun. 2024.

A criatividade e a espontaneidade não são valorizadas, o aluno é obrigado a realizar cópias de modelos considerados esteticamente ideais mesmo quando desvinculados da realidade social e das diferenças individuais. O aluno não tem motivação para criar e refletir sobre determinada atividade, obra ou conceito artístico, tornando-se apenas um reproduzidor de modelos preestabelecidos.

A partir dos anos 50, passa a fazer parte do currículo escolar matérias como Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, que mantinham o caráter artístico anterior.

Também conhecida por Movimento da Escola Nova ou do Escolanovismo, tem origem no século XIX na Europa e Estados Unidos, surgindo no Brasil a partir de 1930. Tem como ênfase a expressão, valorizando a subjetividade e a individualidade do aluno no desenvolvimento das atividades voltadas para a arte.

O conhecimento do aluno é construído a partir de suas experiências pessoais, dos seus interesses e motivação quanto a atividade proposta (desenhos/pinturas), o trabalho deve ter algum significado para o aluno, assim o aluno traça seu processo de aprendizagem conforme seu desenvolvimento cognitivo.

O uso da cópia não é mais valorizado e sim o estado psicológico do aluno ao realizar as atividades artísticas, assim a arte torna-se importante na educação ao garantir que a aprendizagem acompanhe o desenvolvimento natural do indivíduo (intelectual, emocional, social, perceptivo e físico) e permitir uma autoavaliação do aluno frente a seus sentimentos/ ações na sociedade.

No Brasil, em 1948, inicia-se a divulgação do Movimento Educação pela Arte através de Augusto Rodrigues (baseado em Herbert Read, filósofo inglês), que valoriza a arte infantil e a concepção de arte baseada na expressão e na liberdade criadoras.

Diferente da pedagogia tradicional, o desenvolvimento da criatividade do aluno torna-se prioridade, e o professor trabalha o conteúdo através da troca de experiências, capacitando-o a viver em sociedade e com diferenças.

Desenvolveu-se a partir da segunda metade do século XX no mundo, principalmente nos Estados Unidos, sendo introduzida no Brasil entre 1960 e 1970. Ela tem como objetivo preparar os estudantes para um novo "mercado de trabalho", que agora exige maior conhecimento tecnológico (indústrias).

As aulas são desenvolvidas pelos professores de forma racional através dos planos de aula, em que são enfatizados apenas os aspectos técnicos do processo de aprendizagem da arte, principalmente o desenho geométrico, afastando-se, mais uma vez, do uso da criatividade criadora e desprezando a emoção e sensibilidade.

Já a tendência realista-progressista da educação-escola baseia-se no desenvolvimento da educação junto do indivíduo e seu meio social, valorizando sua experiência prévia, em que a opinião do professor não é autoritária, passando a ser mais receptiva com o intuito de encontrar recursos e soluções para os principais problemas sociais que dificultam o ensino/aprendizagem.

Tem como objetivo facilitar a conscientização do indivíduo frente à sociedade e seu papel na mesma, desenvolvendo o sentimento de cidadania de forma plena e consciente através da reflexão crítica das práticas de ensino.

Amplia-se, assim, a discussão sobre o papel da sociedade na educação e vice-versa. O maior idealizador dessa tendência foi Paulo Freire (pedagogia libertadora).

A educação, em geral, começou a ser reconhecida, no plano institucional, como uma questão nacional, apenas em 1930 (após a Revolução), com a criação do Ministério da Educação e Saúde.

Daquela época até a década de 70, eram ministradas nas escolas, matérias opcionais, que faziam acreditar que o ensino da arte já estava presente no currículo escolar, dentre elas pode-se considerar: o Desenho (ênfase na Geometria), a Música (hinos cívicos) e as Artes Industriais (visão mecanicista e utilitarista da arte). (Saviani, 2000; São Paulo, p. 6).

No início da década de 70, precisamente em 1971, com o advento da Lei 5.692, foram fixadas as diretrizes e bases para o ensino de 1o e 2o graus, ocasião em que a arte foi incluída como atividade obrigatória no currículo escolar, com o título de Educação Artística, não sendo considerada uma disciplina e sim uma atividade educativa.

Entretanto, os professores responsáveis pelas aulas tinham diferentes formações acadêmicas e metodologias para ensinar arte, enfatizando em classe, apenas, as áreas de sua formação, como desenho, música, artes plásticas, artes cênicas e artes industriais, pois não tinham o domínio das várias linguagens da arte ou as mesclavam sem o aprofundamento dos saberes referente a cada uma delas.

A partir dos anos 80, os professores de arte se organizaram num movimento denominado de Arte-educação com o intuito de discutir e valorizar o papel do professor de arte na educação escolar, (BRASIL,

1998). Mas é apenas em 20 de dezembro de 1996, com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394, que a arte é considerada obrigatória na educação básica (formada pelo ensino fundamental e ensino médio):

O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, para desenvolver a criatividade, a percepção e a sensibilidade estética, respeitadas as especificidades de cada linguagem artística, pela habilitação em cada uma das áreas, sem prejuízo da integração das artes com as demais disciplinas. (SAVIANI, artigo 35, p.85)

Atualmente o ensino da arte transcende a visão antiga de mera atividade extracurricular e mostra-se importante para o exercício da cidadania na escola como área para o desenvolvimento dos temas transversais, que têm o intuito de discutir na sala de aula soluções para os principais problemas sociais do Brasil (ética pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo, saúde e orientação sexual).



Fonte: <https://blog.portaleducacao.com.br/ensino-de-artes-e-a-historia-da-arte-na-educacao/>.

Acesso em: 12 jun. 2024.

A arte faz parte do fazer do ser humano e acontece de forma atemporal e universal. As maneiras pelas quais se apresenta, ou melhor, os tipos de produções artísticas, tanto quanto o tema, a técnica ou o estilo, estão sempre mudando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição da arte está justamente em promover uma via de conhecimento singular de si mesma e da realidade em que a capacidade de percepção sensível e de reinvenção estão fortemente presentes. O conhecimento artístico da realidade é um conhecimento singular que não pode nos ser

proporcionado por outros modos de apreensão do real. Isto quer dizer que, se ignorarmos esta dimensão do conhecimento, nossa compreensão da realidade se torna mais pobre, mais deficitária, mais fragmentada e mais dispersa.

A educação dos sentidos pela arte, seja pela apreciação, seja pelo fazer artístico ou por ambos, sem dúvida alguma, se reflete positivamente na formação para a vida, uma vez que habilita as pessoas a processarem de forma mais criativa os dados de sua experiência nas diversas esferas da existência humana (criatividade como atitude básica diante da vida). A arte possibilita desenvolver o senso estético e a sensibilidade do educando, ou seja, a sua capacidade de relacionar-se com o mundo das formas e conteúdo, que se expressam através das mais diversas manifestações da criação artística.

A arte promove a ampliação do conhecimento de mundo que possuem. A manipulação de diferentes objetos e materiais, a exploração de suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e ao entrar em contato com formas diversas de expressão artística, como também a utilização de diversos materiais gráficos, plásticos, naturais e descartáveis sobre diferentes superfícies pode ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação.

No seu trabalho criador, o indivíduo utiliza e aperfeiçoa processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação, o raciocínio, o controle gestual. Capacidade psíquica que influem na aprendizagem. No processo de criação ele pesquisa a própria emoção, liberta-se da tensão, ajusta-se, organiza pensamentos, sentimentos, sensações e forma hábitos de trabalho.

Diante desta situação, há um apelo, por parte dos arte-educadores, para que os valores estéticos sejam incluídos no currículo escolar das instituições de ensino brasileiras. Instituições essas que valorizam uma educação baseada numa concepção cientificista, em que muitos professores, inseridos nesta ideologia, deixam seu imaginário ser contaminado pelo mercado e pela mídia, encaram a educação como um caminho para se chegar a um bom emprego e assim obter prestígio econômico.

Assim, nesta visão simplista, ignoram a arte e seu potencial, ignoram-na como enriquecedora da prática individual, prática que se refere à construção de conhecimento, de sentido, de significado no que fazem, observam e pensam, não no sentido mecânico e imediato que o termo prático sugere.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. A. **Arte para que Preocupação Social na Arte Brasileira 1930-1970: Subsídios para uma História Social da Arte no Brasil**. São Paulo: Nobel. 1987.

- BARBOSA, A.M.T.B. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- _____. **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- BARBOSA, A. M. (Org.); EISNER, A.; OTT, R. W. **Arte-educação; leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1998.
- BARROS, C.S.G. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. 4.^a ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- BOSI, A. **Reflexões sobre arte**. 3.^a ed. São Paulo: Editora Ática, 1989. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Conhecimento de Mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998)
- BUORO, A. B. **O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BUENO, F. da S. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 11.^a ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986.
- CAMARGO, L. e cols. **Arte-educação: da pré-escola à universidade**. 2.^a ed. São Paulo: Studio Nobel, 1994.
- CARVALHO, A. & QUINTELLA, A. **Arte**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1988.
- CROSS, Jack. **O ensino de arte nas escolas**. São Paulo: Cultrix (Editora da Universidade de São Paulo), 1983.
- DUARTE J. R. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas/SP Papyrus, 1995. READ, Herbert. **Educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Por que Arte-Educação?** 12.^a ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.
- FALCÃO, G. M. **Psicologia da aprendizagem**. 3.^a ed. São Paulo: Editora Ática, 1986
- FERRAZ, M. H. C. T. & FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino da arte**. 2.^a ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRA, Sueli (Org.). **O Ensino das Artes: Construindo Caminhos**. Campinas: Papyrus, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- NICOLAU, M. L. M. **A educação pré-escolar**. 5.^a ed. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- NOVA ENCICLOPÉDIA ILUSTRADA FOLHA. Volume 1. São Paulo: Publifolha, 1996.
- PROSSER, E. S. **Ensino de Artes**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2003.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 6.^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- SEKEFF, M. L. e cols. **Arte e cultura: estudos interdisciplinares**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2001.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22.^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TOURINHO, I. **Emoções e sentimentos: polêmica sobre o ensino da arte**. Comunicação & Educação, São Paulo, (25): 36a 44, set./dez.2002

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins fontes, 2001.



PROJEÇÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PROJECTIONS OF INCLUSIVE EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ELIANE MARIA BONFIM

Graduação em Pedagogia – Faculdade Mozarteum de São Paulo (2017); Especialista em Educação Especial e Educação Infantil – Faculdade Unicv (2025); Professora de Educação Infantil no CEI Maestro Arturo de Angelis.

RESUMO

O presente artigo examina as projeções e perspectivas futuras da educação inclusiva no contexto da educação infantil, considerando os desafios contemporâneos, as transformações tecnológicas e as mudanças nas políticas públicas educacionais. Realiza-se uma análise crítica das tendências que modelam a inclusão de crianças com deficiência, transtornos do espectro autista e outras necessidades educacionais especiais nas instituições de educação infantil. Investigam-se os avanços legislativos, os recursos pedagógicos inovadores, a formação de docentes e as contribuições da comunidade acadêmica para o fortalecimento da inclusão. Conclui-se que a educação inclusiva na educação infantil constitui um horizonte em permanente construção, exigindo esforços colaborativos entre gestores, educadores, famílias e sociedade civil para sua efetivação plena e equitativa.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Educação infantil; Políticas públicas; Formação de professores; Necessidades educacionais especiais.

ABSTRACT

This article examines the projections and future perspectives of inclusive education in the context of early childhood education, considering contemporary challenges, technological transformations, and changes in public educational policies. A critical analysis is conducted of the trends shaping the inclusion of children with disabilities, autism spectrum disorders, and other special educational needs in early childhood

education institutions. Legislative advances, innovative pedagogical resources, teacher training, and the contributions of the academic community to strengthening inclusion are investigated. It concludes that inclusive education in early childhood education constitutes a horizon in permanent construction, requiring collaborative efforts among managers, educators, families, and civil society for its full and equitable implementation.

Keywords: Inclusive education; Early childhood education; Public policies; Teacher training; Special educational needs.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolida-se, progressivamente, como um direito fundamental que permeia as discussões sobre equidade, justiça social e desenvolvimento humano nas sociedades contemporâneas. Sua implementação na educação infantil reveste-se de importância singular, uma vez que os primeiros anos de vida constituem período crítico para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional das crianças. Nesse contexto, o acesso de crianças com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais às instituições de educação infantil torna-se questão central nas agendas das políticas educacionais em diversos países (MANTOAN, 2015, p. 89). A inclusão, compreendida não meramente como presença física em ambientes de aprendizagem coletiva, mas como participação significativa e desenvolvimento pleno de potencialidades, apresenta implicações profundas para a reorganização dos espaços pedagógicos, das práticas docentes e dos recursos disponibilizados (SASSAKI, 2012, p. 47).

Sendo assim, as projeções da educação inclusiva na educação infantil delineiam-se a partir de análises das tendências globais, das produções científicas recentes e das experiências bem-sucedidas de inclusão em diferentes contextos socioculturais. Organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), reafirmam, repetidamente, o compromisso com a educação inclusiva, estabelecendo metas e indicadores que orientam as políticas educacionais nacionais e municipais. O Brasil, signatário de acordos internacionais e detentor de legislação específica sobre educação inclusiva, apresenta avanços significativos, mas igualmente enfrenta desafios de ordem administrativa, financeira e cultural que permeiam a efetiva inclusão de crianças com deficiência nas instituições de educação infantil (BRASIL, 1988, p. 166). Assim, torna-se relevante investigar as tendências, os desafios e as possibilidades que estruturam as projeções futuras da educação inclusiva nesta etapa educacional fundamental.

Desta forma, o objetivo do presente artigo centra-se em analisar as projeções da educação inclusiva na educação infantil, examinando os aspectos legislativos, pedagógicos, tecnológicos e formativos que influenciam sua trajetória. Busca-se compreender como as transformações sociais, o avanço científico e as mudanças nas percepções sobre deficiência e diferença redefinem os horizontes

da inclusão educacional. Deste modo, pretende-se contribuir para o aprofundamento das reflexões acadêmicas sobre este tema e subsidiar discussões acerca da construção de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos e equitativos na educação infantil.

DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva fundamenta-se em princípios filosóficos, legais e pedagógicos que reconhecem a dignidade, os direitos humanos e o potencial de desenvolvimento de todos os indivíduos, independentemente de suas características pessoais ou limitações funcionais. Na educação infantil, essa compreensão adquire dimensões particulares, pois coincide com período sensível do desenvolvimento, no qual as experiências de aceitação, valorização e participação reverberam ao longo da trajetória educacional e pessoal das crianças. Estudos em psicologia do desenvolvimento evidenciam que crianças com necessidades educacionais especiais inseridas em ambientes inclusivos apresentam melhorias significativas em indicadores de autoestima, socialização e aprendizagem acadêmica, comparativamente àquelas mantidas em ambientes segregados ou de isolamento (VYGOTSKY, 1997, p. 123). A teoria vygotskiana, amplamente utilizada em pesquisas sobre inclusão, destaca o papel das interações sociais e da mediação cultural no desenvolvimento cognitivo, sugerindo que ambientes diversos, onde diferentes formas de pensar e ser coexistem, potencializam a aprendizagem de todas as crianças (VYGOTSKY, 1997, p. 156).

Não obstante, a legislação brasileira construiu, ao longo das últimas três décadas, um arcabouço normativo que sustenta a educação inclusiva em todas as etapas da educação básica, incluindo a educação infantil. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 208, inciso terceiro, que é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, p. 166). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, reafirma esse compromisso, dedicando capítulo específico à educação especial e determinando que a educação de alunos com necessidades especiais deve, sempre que possível, ocorrer na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, p. 45). Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008, consolida a visão de que a educação especial não constitui sistema educacional paralelo, mas dimensão transversal que permeia toda a educação (BRASIL, 2008, p. 14). Essas transformações legais refletem mudanças paradigmáticas nas conceituações de deficiência, deslocando-se de modelos biomédicos, centrados na patologia e na reabilitação, para modelos sociais, que enfatizam os fatores ambientais, culturais e atitudinais que criam barreiras à participação (DINIZ, 2012, p. 78).

Necessariamente, as projeções futuras da educação inclusiva na educação infantil encontram substrato nas discussões sobre acessibilidade arquitetônica, curricular e atitudinal. A acessibilidade arquitetônica envolve a adaptação dos espaços físicos das instituições de educação infantil para permitir a circulação, a participação e a autonomia de crianças com mobilidade reduzida, deficiência visual ou auditiva. Entretanto, análises sobre a situação atual das instituições brasileiras de educação infantil

revelam que grande proporção delas carece de infraestrutura adequada, incluindo rampas de acesso, banheiros adaptados, elevadores e sinalização visual ou tátil (SILVA, 2016, p. 91). A acessibilidade curricular refere-se às adaptações nos conteúdos, nos métodos de ensino, nos materiais pedagógicos e nas formas de avaliação, visando garantir que o currículo seja acessível a todas as crianças, independentemente de suas características. Estudos recentes sugerem que a flexibilização curricular, associada ao uso de tecnologia assistiva e de recursos pedagógicos diversificados, possibilita melhorias significativas na participação de crianças com deficiência em atividades educacionais (ALMEIDA, 2018, p. 67). A acessibilidade atitudinal, frequentemente negligenciada nos documentos normativos, mas crucial para o sucesso da inclusão, envolve a transformação das percepções, preconceitos e crenças que profissionais da educação, crianças não-deficientes e famílias mantêm sobre deficiência e diferença (BRASIL, 2006, p. 34).

É importante denotar que, a formação de professores emerge como aspecto estratégico nas projeções da educação inclusiva na educação infantil. Pesquisas internacionais demonstram que a preparação inadequada de educadores constitui obstáculo significativo à implementação bem-sucedida de práticas inclusivas em salas de aula (UNESCO, 2020, p. 112). No Brasil, as instituições formadoras de professores incorporaram, progressivamente, componentes curriculares relacionados à educação especial e inclusiva em seus programas de formação inicial. Entretanto, análises críticas sugerem que tal incorporação ocorre, frequentemente, de modo superficial, fragmentado e desprovido de conexões com a prática pedagógica concreta (GATTI, 2016, p. 103). A formação continuada de educadores da educação infantil em temas relacionados à inclusão, deficiência e desenvolvimento infantil representa caminho promissor para qualificar as práticas docentes, ampliar o repertório de estratégias pedagógicas e fortalecer atitudes positivas frente à diversidade. Experiências em diferentes estados brasileiros demonstram que programas de formação continuada, associados ao apoio de especialistas em educação especial e ao trabalho colaborativo entre educadores, resultam em transformações significativas nas práticas de inclusão (MENDES, 2017, p. 156).

Além do mais, as tecnologias da informação e comunicação constituem ferramentas potencialmente transformadoras para a educação inclusiva na educação infantil. A tecnologia assistiva, definida como qualquer equipamento, produto ou sistema que aumenta, mantém ou melhora as capacidades funcionais de pessoas com deficiência, abre possibilidades inéditas para a participação e aprendizagem de crianças com diferentes tipos de deficiência. Crianças cegas podem acessar conteúdos através de softwares de leitura de tela; crianças surdas beneficiam-se de recursos visuais e de legendagem automática; crianças com limitações motoras utilizam dispositivos de controle por voz ou eye-tracking. Entretanto, a incorporação efetiva dessas tecnologias nas instituições de educação infantil brasileiras permanece limitada, frequentemente devido a questões de financiamento, falta de capacitação de educadores e escassez de informações sobre recursos disponíveis (LIMA; SOARES, 2019, p. 88). Projetar o futuro da educação inclusiva implica considerar estratégias para democratizar o acesso a essas tecnologias e garantir que sua utilização seja pedagógica e contextualizada, e não meramente instrumental (SANTAROSA; CONFORTO, 2015, p. 74).

Vale predizer que, a participação de famílias no processo educacional de crianças com necessidades educacionais especiais constitui fator crítico nas projeções da educação inclusiva na educação infantil. Pesquisas demonstram que quando famílias e educadores trabalham colaborativamente, estabelecendo comunicação regular, compartilhando informações sobre as características de desenvolvimento da criança e participando nas decisões sobre estratégias de aprendizagem, os resultados educacionais melhoram significativamente (MARQUES; OLIVEIRA, 2014, p. 129). Contudo, muitas famílias de crianças com deficiência enfrentam desafios no acesso às instituições de educação infantil, relacionados a preconceitos, falta de recursos especializados e comunicação inadequada sobre as possibilidades de inclusão. O envolvimento significativo de famílias requer, portanto, esforços proativos das instituições no sentido de criar ambientes acolhedores, fornecer informações acessíveis sobre direitos e possibilidades de aprendizagem, e reconhecer o conhecimento e experiência que as famílias possuem sobre suas crianças (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 156).

Ademais, as perspectivas futuras da educação inclusiva na educação infantil necessitam também considerar as transformações nos modelos de compreensão da deficiência. A progressiva adoção do modelo social de deficiência, que enfatiza a responsabilidade da sociedade em criar ambientes inclusivos ao invés de responsabilizar indivíduos por suas limitações, redefine as expectativas sobre o papel das instituições de educação infantil e dos educadores. Sob essa perspectiva, a presença de crianças com deficiência não constitui problema a ser resolvido através de "integração" em ambientes pensados para crianças sem deficiência, mas oportunidade de reimaginar e reorganizar as instituições educacionais para que sejam verdadeiramente inclusivas desde sua concepção (DINIZ, 2012, p. 102). Essa mudança paradigmática implica revisões profundas em políticas públicas, alocação de recursos, práticas pedagógicas e culturas organizacionais das instituições.

Vale elencar que, a interseccionalidade emerge como categoria analítica relevante nas projeções da educação inclusiva na educação infantil. Crianças com deficiência frequentemente pertencem a grupos sociais historicamente marginalizados, tais como populações afrodescendentes, indígenas, migrantes ou em situação de pobreza. A discriminação múltipla, resultante da interação entre deficiência e outras identidades sociais, cria barreiras específicas ao acesso e à participação na educação infantil, muitas vezes invisibilizadas em discussões sobre inclusão que não adotam perspectivas interseccionais (CRENSHAW, 1989, p. 140). Assim, as projeções futuras da educação inclusiva necessitam articular-se com outros movimentos sociais que combatem discriminação e promovem justiça social, reconhecendo que a verdadeira inclusão na educação infantil não pode dissociar-se de questões de raça, classe, gênero e outras dimensões da desigualdade social (HOOKS, 1994, p. 71).

Desta forma, a colaboração entre diferentes profissionais especializados constitui elemento estratégico nas projeções da educação inclusiva na educação infantil. Educadores de educação infantil, educadores especiais, fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas e outros especialistas, quando trabalham de modo integrado e colaborativo, contribuem significativamente para a qualidade das práticas inclusivas. Modelos de co-ensino, nos quais educador de educação infantil e educador especial planejam e executam aulas conjuntamente, demonstraram resultados positivos em diferentes contextos.

Entretanto, no Brasil, a implementação de tais modelos permanece limitada, em parte pela escassez de recursos humanos especializados, pela organização curricular que segrega a educação especial, e pela falta de políticas que estimulem e viabilizem o trabalho colaborativo entre profissionais (MENDES; ALMEIDA, 2012, p. 97). As projeções futuras necessitam incluir planejamento adequado de recursos humanos, criação de condições nas instituições para que o trabalho colaborativo seja possível, e investimento em formação de especialistas em educação especial.

Não obstante, as políticas públicas de financiamento da educação infantil inclusiva apresentam-se como questão central nas projeções futuras. A educação inclusiva, quando executada com qualidade, demanda investimentos significativos em infraestrutura, materiais pedagógicos, tecnologia assistiva, recursos humanos especializados e processos de formação continuada. No contexto brasileiro, onde a educação infantil já enfrenta desafios de financiamento inadequado, a inclusão de crianças com deficiência sem incrementos proporcionais de recursos financeiros resulta frequentemente em inclusão precária, na qual crianças com necessidades especiais permanecem fisicamente presentes em instituições, mas sem acesso real a aprendizagem significativa (MENEZES; FERNANDES, 2011, p. 114). As projeções para o futuro necessitam incluir discussões sobre financiamento sustentável e equitativo da educação infantil inclusiva, associado a mecanismos de accountability que garantam que recursos sejam efetivamente utilizados para melhorar a qualidade das práticas inclusivas.

Ademais, a produção de conhecimento científico sobre educação inclusiva na educação infantil constitui domínio em expansão, mas ainda necessitado de aprofundamento em certos aspectos. Pesquisas recentes exploram temas como impacto de práticas inclusivas no desenvolvimento socioemocional de crianças, efetividade de intervenções pedagógicas específicas para crianças com diferentes tipos de deficiência, e mudanças em atitudes de pares não-deficientes em contextos inclusivos. Entretanto, lacunas persistem no conhecimento sobre implementação de educação inclusiva em contextos de vulnerabilidade social, sobre processos de inclusão de crianças com deficiências múltiplas ou severas, e sobre perspectivas de crianças com deficiência sobre suas próprias experiências educacionais. O fortalecimento de pesquisas em educação inclusiva na educação infantil, com ênfase em estudos longitudinais, investigações de natureza qualitativa que captem significados e experiências vividas, e pesquisas participativas que incluam vozes de crianças com deficiência, famílias e profissionais, contribuiria significativamente para o avanço das práticas inclusivas (TEIXEIRA; MOTA, 2020, p. 143).

Necessariamente, a discussão sobre currículo na educação infantil assume contornos específicos quando se considera frentes à educação inclusiva. Modelos curriculares contemporâneos enfatizam o aprendizado através do brincar, a exploração do ambiente, a construção de significados através de experiências sensoriais e motoras, e o respeito aos ritmos individuais de desenvolvimento. Esses princípios, quando adequadamente implementados, revelam-se altamente compatíveis com uma perspectiva inclusiva, uma vez que reconhecem a diversidade de formas através das quais as crianças aprendem e se desenvolvem. Entretanto, a incorporação efetiva desses princípios em instituições de educação infantil permanece desafiadora, particularmente quando se trata de acomodar necessidades

muito diversas de crianças com diferentes tipos de deficiência. As projeções futuras apontam para modelos curriculares flexíveis, que mantenham como eixos as brincadeiras e a exploração significativa, mas que incluam estratégias deliberadas de diferenciação pedagógica, permitindo que cada criança acesse o currículo de formas que correspondam às suas características de desenvolvimento e estilos de aprendizagem (BNCC, 2017, p. 56).

Por fim, vale denotar que, a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil apresenta-se como tema complexo nas projeções futuras. Instrumentos tradicionais de avaliação, frequentemente padronizados e baseados em modelos normativo-comparativos, podem produzir resultados descontextualizados ou enganosos quando aplicados a crianças com deficiência, particularmente quando tais instrumentos não consideram barreiras de comunicação ou limitações sensoriais. Abordagens alternativas, tais como avaliação autêntica, observação sistemática em contextos naturais, portfólios e avaliação participativa, demonstram maior potencial para captar o desenvolvimento real de crianças com deficiência e para orientar práticas pedagógicas diferenciadas (LUCKESI, 2011, p. 102). As projeções futuras sugerem movimento em direção a modelos de avaliação mais dinâmicos, contextualizados e inclusivos, que reconheçam a diversidade de formas de aprender e se desenvolver das crianças, independentemente de possuírem deficiência ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das projeções da educação inclusiva na educação infantil revelou que, embora progressos significativos tenham sido alcançados em termos de arcabouço legislativo, produção de conhecimento científico e discussões sobre equidade educacional, desafios substanciais ainda persistem na implementação prática e cotidiana da inclusão nas instituições brasileiras. As transformações necessárias abrangem múltiplas dimensões: estruturais, relacionadas à acessibilidade arquitetônica e curricular; humanas, concernentes à formação, qualificação e sensibilização de profissionais; tecnológicas, envolvendo a incorporação de tecnologia assistiva e recursos digitais; políticas, referentes ao financiamento adequado e à elaboração de normas que garantam qualidade; e culturais, pertinentes à transformação de valores, crenças e atitudes perante deficiência e diferença.

Necessariamente, as projeções futuras da educação inclusiva na educação infantil não constituem cenários determinados ou inevitáveis, mas possibilidades construídas através de escolhas coletivas, alocação de recursos, vontade política e esforço colaborativo entre múltiplos atores sociais. Para que a educação infantil verdadeiramente inclusiva deixe de ser aspiração distante e converta-se em realidade vivida por todas as crianças, com ou sem deficiência, torna-se imperativo que governos invistam em políticas educacionais robustas, que universidades aprofundem pesquisas sobre inclusão na primeira infância, que instituições de educação infantil reimaginem seus espaços e práticas, e que sociedade civil mobilize-se em defesa de direitos educacionais de crianças com necessidades especiais.

Ademais, o horizonte delineado nas projeções aponta para instituições de educação infantil que serão espaços verdadeiramente inclusivos, onde a diversidade seja reconhecida, valorizada e considerada fonte de enriquecimento mútuo. Nessas instituições, profissionais possuirão formação qualificada para trabalhar com crianças com diferentes tipos de deficiência; recursos pedagógicos e tecnológicos estarão disponíveis para garantir acessibilidade; famílias participarão ativamente na educação de suas crianças; e todas as crianças experimentarão pertencimento, sucesso acadêmico e desenvolvimento integral de seus potenciais. A construção de tal realidade exige, contudo, persistência, dedicação e esperança, bem como comprometimento profundo com valores de justiça social, dignidade humana e direitos fundamentais.

Conclui-se, portanto, que as projeções da educação inclusiva na educação infantil constituem convite permanente à reflexão, à ação e à transformação. Educadores, pesquisadores, gestores, formuladores de políticas e cidadãos são todos chamados a contribuir para a realização de uma educação infantil que, verdadeiramente inclusiva, reconheça e celebre a humanidade e o potencial de cada criança, sem exceção. O caminho ainda é longo, mas as possibilidades são fecundas, e o futuro, ainda que desafiador, permanece aberto à construção coletiva de uma educação mais justa, equitativa e profundamente humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. H. **Currículo adaptado: estratégias de inclusão na educação infantil**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 24, n. 1, p. 61-76, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais inclusivos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CRENSHAW, K. **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. 138-167, 1989.

DENSIDADE. **Deficiência no Brasil: história de construção social e subjetividades**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE IBEROAMERICANA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL, 3., 2012, Brasília. Anais [...]. Brasília: Universidade de Brasília, 2012. p. 98-106.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. **A contribuição da família para o desenvolvimento da criança**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 2, p. 143-161, 2007.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2016.

HOOKS, b. **Teaching as a practice of freedom**. In: HOOKS, bell. Teaching to transgress: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994. p. 1-12.

LIMA, P. A.; SOARES, M. A. A. **Tecnologia assistiva na educação infantil: contribuições e limitações**. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 32, p. 82-96, 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2015.

MARQUES, C. N. M.; OLIVEIRA, A. S. **Família e escola: parceria bem-sucedida no processo de inclusão**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 19, n. 2, p. 121-132, 2014.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

_____. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, v. 22, n. 57, p. 108-132, 2010.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.. **Demandas de formação docente para a educação inclusiva**. Revista Ibero-Americana de Educación, Madrid, v. 60, n. 1, p. 89-101, 2012.

MENDES, E. G. **Colaboração entre educação especial e educação infantil: perspectivas para inclusão**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 145-162, 2017.

MENEZES, E. T.; FERNANDES, R. R. **Dicionário interativo da educação brasileira**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: educabrasil.com.br. Acesso em: 12 out. 2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, v. 12, n. 60, p. 10-16, 2012.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. **Tecnologias digitais acessíveis na educação especial**. Revista de Informática Aplicada, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 68-81, 2015.

SILVA, M. **Infraestrutura e acessibilidade nas instituições de educação infantil brasileiras**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 84-101, 2016.

TEIXEIRA, M. C. L.; MOTA, F. S. **Pesquisa sobre inclusão na educação infantil: metodologias e perspectivas**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, p. 135-158, 2020.

UNESCO. **Global monitoring report: education for all commitments and challenges**. Paris: UNESCO Publishing, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: incluindo los fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CONSIDERATIONS ABOUT LITERATURE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



ELIENE BONIFACIO CABRAL

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2012). Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil Jardim Vista Alegre.

RESUMO

Este estudo, resultante de revisão bibliográfica e de cunho qualitativo, apresenta uma análise sobre questões a serem consideradas no que tange às contribuições que a Literatura Infantil oferece ao desenvolvimento Infantil e, portanto, devem ser consideradas e incorporadas pela Educação Infantil por meio da mediação do professor, o qual pode viabilizar o acesso de seus alunos à literatura, estimulando-os e oportunizando o contato com diversos gêneros literários, de forma que diferentes experiências possam ser vividas pelas crianças no contato com os livros e com o universo imaginário que ele auxilia a construir. É de suma importância que se considere o contexto em que a criança é entendida, pois esta visão sofreu significativas mudanças ao longo do tempo, e a Literatura Infantil reflete as diferentes formas de compreender e interagir com a infância. A Educação Infantil precisa ser o espaço em que o contato com esta experiência e o professor deve conhecer e valorizar este recurso e seu papel neste processo. Para o desenvolvimento do trabalho foram consultados teóricos que abordam o tema, além de textos oficiais.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This study, resulting from a literature review and of a qualitative nature, presents an analysis of issues to be considered regarding the contributions that Children's Literature offers to Child Development and, therefore, should be considered and incorporated by Early Childhood Education through the mediation of the teacher, who can enable their students' access to literature, stimulating them and providing opportunities for contact with various literary genres, so that different experiences can be lived by children in contact with books and with the imaginary universe that it helps to build. It is of utmost importance to consider the context in which the child is understood, as this view has undergone significant changes over time, and Children's Literature reflects the different ways of understanding and interacting with childhood. Early Childhood Education needs to be the space where contact with this experience occurs, and the teacher must know and value this resource and their role in this process. For the development of the work, theorists who address the topic were consulted, in addition to official texts.

Keywords: Children's Literature; Early Childhood Education; Child Development.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo lançar um olhar sobre a Literatura Infantil, procurando conhecê-la e compreendê-la melhor, de forma que se possa verificar sua relevância e seu impacto nas crianças, especialmente aquelas que frequentam a Educação Infantil.

É importante que sejam levantadas as características e origens deste gênero literário, para que se possa entender como sua presença pode influenciar e impactar no desenvolvimento infantil, possibilitando que o professor identifique a importância de viabilizar o contato de seus alunos com este universo.

Buscar-se-á aferir logo na Educação Infantil, o estímulo e o contato com os livros podem auxiliar nos processos de início de aquisição da leitura, construção e formação de estruturas cognitivas e ampliação gradual da comunicação e expressão da criança. Através de história infantil desenvolver o raciocínio podendo viver o mundo imaginário.

A motivação para este estudo provém da observação da atenção que as crianças demonstram no momento de contação de histórias, demonstrando enorme interesse. A partir deste cenário, é preciso compreender como utilizar este recurso de modo prazeroso e significativo, para que seja fomentada na criança a curiosidade pelo universo letrado, desenvolvendo o imaginário, enriquecendo sua experiência simbólica e aperfeiçoando sua linguagem.

A escola é um espaço privilegiado para o encontro entre a criança e a literatura. Desse modo, se faz necessário um entendimento sobre o qual a leitura mais apropriada, quais os autores são os mais indicados, de que modo a leitura é mais adequada para cada faixa etária etc.

O contato com o universo literário é imprescindível para as crianças durante a primeira infância, pois enriquece a sua imaginação, simbologia e fomenta a curiosidade e interesse pela linguagem e pela escrita. Assim o entendimento sobre a Literatura Infantil e a educação é um importante elemento dessa pesquisa, pois demonstra como a contação de histórias para crianças de 0 a 3 anos auxilia no desenvolvimento cognitivo, emocional, simbólico e motor dessa criança.

Para o alcance dos objetivos e desenvolvimento da pesquisa, far-se-á uso de revisão bibliográfica, de caráter qualitativo, estabelecendo o debate entre autores que abordam temas pertinentes ao estudo. Serão, para isso, utilizados livros, periódicos e artigos científicos, revistas e textos oficiais. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Severino (2007), é:

[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados (SEVERINO, 2007, p. 122).

Por meio dos procedimentos apresentados, espera-se alcançar dados e informações que possibilitem um conhecimento mais aprofundado sobre o tema, para que a reflexão e a discussão propostas sejam viabilizadas.

Para iniciar a abordagem do tema, apresentar-se-á brevemente alguns apontamentos sobre o reconhecimento da infância, bem como alguns aspectos históricos da Literatura Infantil, desde sua origem até a chegada ao Brasil. Em seguida, averiguar-se-á a importância da Literatura Infantil, abrangendo o maravilhoso e a criança. Por fim, o papel do professor enquanto viabilizador e estimulador de todo este processo é discutido, e são também expostas também considerações acerca da Literatura Infantil inserida na Educação Infantil, da relação da criança com o livro e sua experiência com a leitura.

BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL

Até a Idade Média a criança era vista como um adulto em miniatura, de forma que o mundo da criança era o mesmo mundo dos adultos. A criança estava imersa neste cenário, desempenhando tarefas, vivenciando experiências e presenciando acontecimentos do universo adulto.

A aprendizagem da criança também era alvo de reflexão específica e não seguia um método adequado à infância. Este era um momento em que, como sinaliza Kramer (2003), os índices de mortalidade infantil eram alarmantes e a morte das crianças, especialmente ainda bebês, era considerada algo natural. Diante dessa apatia em relação à criança, as expectativas eram baixas, entretanto, “quando sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos” (p. 17).

De acordo com Cunha (2006), somente por volta do século XVIII a criança passou a ter reconhecidas suas próprias características, deixando de ser pensada e considerada dentro de parâmetros próprios dos adultos.

Foi então que houve um distanciamento dos dois universos, e começou a ser introduzida uma ideia de infância como momento de preparação para a vida adulta. Sobre isso, Kramer (2003) observa que

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ('de adulto') assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura (KRAMER, 2003, p. 19).

A autora aponta ainda que essa nova forma de ver a criança surge de uma ação que tem como objetivo preservá-la em relação aos perigos do meio, na intenção de mantê-la inocente e contribuir para a constituição de seu caráter.

A infância foi, então, um conceito construído para uma finalidade específica e por motivos originários delimitados, como afirma Kramer (2003, p.19), ao dizer que “a ideia de infância, como pode se concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira”.

A concepção de infância surge, então, em decorrência da estruturação da sociedade capitalista, na qual o papel atribuído à criança dentro da comunidade foi modificado por conta da urbanização e da industrialização, atendendo a interesses e necessidades próprios deste cenário.

Antes da transformação causada pelo período industrial, a realidade em que a criança estava inserida tinha como eixo a figura da mulher, mãe, que cuidava dos filhos. Nesta época:

o papel da mãe e das outras mulheres era o de cuidar da criança, atendendo-lhe no seu desenvolvimento físico a fim de que esta crescesse e assumisse seu papel social no mundo dos adultos. Na falta da mãe, buscava-se um contexto doméstico para que a criança fosse atendida. Situação em que geralmente: ou a criança ficava com parentes; ou ficava em instituições de guarda, geralmente sob a responsabilidade de entidades religiosas. No período subsequente, com a saída da mulher para o campo de trabalho, decorrente do processo de urbanização e industrialização dos centros urbanos que solicitavam a mão de obra operária feminina, a criança passa a ser atendida por terceiros, ficando a maior parte do tempo fora do contato com seus pais. Neste contexto, a função de educar passou a ser delegada a outrem, e aos pais cabia o papel principal de prover recursos financeiros para sustentar as necessidades básicas da família (CARTAXO, 2011, p. 31-32).

Cartaxo (2011) aponta que, nos dias de hoje, a ideia do que é a criança e como ela é compreendida na sociedade são questões de grande complexidade cultural, até mesmo no que tange à determinação específica de uma faixa de idade na qual o indivíduo será visto e tratado como criança do ponto de vista legal, para todos os efeitos.

No caso do Brasil, vigora, por exemplo, a Convenção dos Direitos da Criança, que define como criança todo ser humano antes de completar 18 anos. No entanto, O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), disposto pela Lei nº 8.069^a, de 13 de junho de 1990, considera como criança o indivíduo de até 12 anos. Percebemos que, além de não haver nas leis que tratam do tema uma concordância sobre a idade determinante para a concepção de infância, existem muitas diferenças observadas nessa conceituação. Tal fato leva ao entendimento de que cada contexto social produz seu próprio conceito de infância (CARTAXO, 2011, p. 26).

Assim, é possível notar que o olhar sobre a infância passou por significativas transformações até hoje. Contudo, mesmo na atualidade ainda tentamos definir concepções mais claras a respeito do tema para que este estágio da vida possa ser reconhecido em toda a sua importância, complexidade e relevância no contexto da experiência e do desenvolvimento humano.

É no contexto de um novo olhar sobre a criança no século XVIII, que conforme Cunha (2006), tem início a história da literatura infantil, pois até então a criança, presa ao universo adulto, também terminava por compartilhar a literatura a ele destinada.

As primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, As aventuras de Telêmaco, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os Contos da Mamãe Gansa, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697 (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.14).

Entretanto, a autora afirma ainda que é preciso ressaltar a existência de dois tipos de crianças e que estas estavam, então, em contato com distintos tipos de literatura:

A criança da nobreza, orientada por preceptores, lia geralmente os grandes clássicos, enquanto a criança das classes desprivilegiadas lia ou ouvia as histórias de cavalaria, de aventuras. As lendas e contos folclóricos formavam uma literatura de cordel de grande interesse das classes populares (CUNHA, 2006, p. 22).

De acordo com Lajolo & Zilberman (2007), este despertar da literatura no século XVIII ocorreu apenas na Europa, com a publicação de Contos da Mamãe Gansa, de Charles Perrault em 1697, de maneira que, no Brasil, a literatura infantil ainda demoraria muito tempo, tendo seu início às portas do século XX. Foi a partir do surgimento da Imprensa Régia, em 1808, que obras literárias destinadas a crianças começaram a ser publicadas. As aventuras pasmosas do Barão de Munkausen, e uma coletânea de José Saturnino da Costa Pereira estavam entre elas.

Entretanto, as autoras lembram que estas eram publicações de frequência irregular, dessa maneira, ainda não era possível considerar que havia no Brasil uma produção de literatura infantil consistente: “a história da literatura brasileira para a infância só começou tardiamente, nos arredores da proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 23).

Dentre as grandes mudanças pelas quais passava o Brasil na época da proclamação da República, a que recebeu destaque das autoras foi a substituição de um imperador por um marechal, perfazendo a imagem de um país que caminhava rumo à modernização.

Entre o fim do século XIX e o início do XX houve uma clara aceleração na urbanização, o que propiciou o surgimento da literatura infantil.

Gestam-se aí as massas urbanas que, além de consumidoras de produtos industrializados, vão constituindo os diferentes públicos, para os quais se destinam os diversos tipos de publicações feitos por aqui: as sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.24).

Como expressão de uma evolução da população brasileira em relação ao consumo de produtos culturais tidos como modernos, Lajolo & Zilberman (2007) apontam o aparecimento da revista infantil O TICO-TICO, em 1905, que era especificamente direcionada a uma faixa etária definida e teve enorme

repercussão, sustentando-se longamente no mercado e marcando a vida dos leitores com seus personagens que fizeram parte do imaginário das crianças de toda a nação.

Lajolo & Zilberman (2007) esclarecem que a questão linguística também foi um obstáculo a ser superado para que a literatura infantil brasileira ganhasse forma. Eram feitas traduções de produções europeias que mesmo em língua portuguesa não se faziam acessíveis às crianças brasileiras por terem sua edição em Portugal.

Esse movimento de nacionalização do acervo literário ocorre por meio de adaptações, como as realizadas por Figueredo Pimentel em 1894, que levou às crianças brasileiras histórias de Grimm, Andersen e Perrault, por meio dos Contos da Carochinha, de acordo com as autoras, que adiciona que em 1915 ocorre a inauguração da Biblioteca Infantil da editora Melhoramentos, ocasião em que se dá a publicação da história O patinho feio como primeiro volume da coleção.

Dessa forma, é possível perceber que a produção literária existente até o referido momento se limitava a traduções e adaptações de contos que não tinham uma ligação verdadeira com as crianças brasileiras, este distanciamento cultural entre a realidade do local de origem das histórias e a realidade brasileira representava um obstáculo e uma deficiência.

Era urgente a necessidade do aparecimento de uma literatura infantil com a qual as crianças brasileiras pudessem se identificar e na qual pudessem se reconhecer e se reinventar, de maneira que o contato com a leitura se tornasse ainda mais prazeroso e significativo.

O surgimento de Monteiro Lobato em 1920 é apontado como o nascimento da Literatura Infantil Brasileira, por serem obras que não se restringiam à tradução de contos estrangeiros, levando para o mundo da escrita histórias que imprimiam muito da identidade brasileira, a exemplo da presença de inúmeros personagens do folclore.

A cultura brasileira ganhou representação literária adequada ao universo infantil. Contudo, segundo Oliveira & Palo (2006), a Literatura Infantil surge como “uma forma literária menor, atrelada à função utilitário-pedagógica que a faz ser mais pedagogia do que literatura” (p. 9).

Extremamente pragmática, essa função pedagógica tem em vista uma interferência sobre o universo do usuário através do livro infantil, da ação de sua linguagem, servindo-se da força material que palavras e imagens possuem, como signos que são, de atuar sobre a mente daquele que as usa; no caso, a criança (OLIVEIRA & PALO, 1986, p. 13).

Considerando esta função pedagógica da Literatura Infantil, é preciso refletir sobre o fato de que ela precisa ser vista de forma muito mais abrangente do que a mera simbolização e assimilação utilitárias.

Esta forma literária pode proporcionar à criança muito mais do que um tipo de condicionamento estéril.

Atualmente, lidamos, basicamente, com dois tipos de textos literários para crianças, segundo Costa (2007), são eles o moralizador e o imaginativo.

É importante distinguir estas duas vertentes para que se possa realizar um trabalho de qualidade, de modo que se possa

conseguir formar um leitor capaz de lidar, simultaneamente, com o prazer de ler e com a leitura significativa. Mais ainda, a possibilidade de que a literatura venha a exercer uma função de resposta aos desejos e às características infantis está presente no modo como a crítica da literatura infantil valoriza a relação entre imaginário e literatura (COSTA, 2007, p. 31).

A autora traz à reflexão a questão de que “a literatura se constitui num gênero textual específico, marcado pela beleza da linguagem. Conhecê-la e entendê-la significa participar da cultura de um povo” (COSTA, 2007, p. 33), e é no sentido de contribuir para que as crianças se apropriem da cultura à qual pertencem, bem como das demais existentes, que devemos proporcionar a elas todo o contato possível com o repertório historicamente acumulado, com as possibilidades de novas construções da realidade de diferentes formas de conhecer, compreender e atuar no mundo em que vivemos.

Ao longo do tempo, as lendas, os contos e as demais histórias foram transmitidas para as crianças e hoje a literatura infantil vem sendo utilizada de diversas formas.

Desde o tímido e lento início de produção literária voltada para crianças, tem-se discutido muito acerca do que define, de fato, a literatura infantil.

Na perspectiva de Cecília Meireles (1979), a literatura infantil não é aquilo que é produzido tendo as crianças como público alvo, mas é o que a criança elege como interessante para si.

São as crianças na verdade, que delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como literatura infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez assim classificar o que o que elas leem com prazer. Não haveria; pois uma literatura infantil a priori, mas a posteriori. Mais do que literatura infantil existem ‘livros’ para ‘crianças’ (MEIRELES, 1979, p. 25).

Nesse sentido, ainda há muito para refletir sobre o desenvolvimento e a evolução da literatura infantil no Brasil.

Sendo uma produção literária feita pelo adulto para a criança, deve-se refletir o quanto de uma possível projeção e de uma suposição do que pode vir a ser interessante para a criança está sendo aplicado, nos dias de hoje, nos livros de Literatura Infantil.

É preciso que a criança de fato permaneça como foco central das produções a ela destinadas, de modo que, para isso, precisa ser ouvida e considerada, pois é a sua identificação com a produção que define o que é, de fato, literatura infantil.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

O prazer pela leitura é de extrema relevância para o desenvolvimento da criança. Entretanto, muitas vezes percebemos que os livros ocupam um lugar de menos destaque em seu dia a dia. O consumismo que acomete a sociedade como um todo, nos dias atuais, também atinge o universo infantil de maneira avassaladora, atribuindo um valor absurdo a aparelhos eletrônicos que seduzem a todos.

A sociedade ocidental moderna dá ao brinquedo um lugar e uma difusão sem precedentes, por meio de um desenvolvimento industrial que instituiu a produção, a venda e o consumo sistemático desses objetos (KRAMER, 2006, p. 173).

O desinteresse das crianças por outras formas de representação e diversão tem preocupado os educadores.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as seguintes práticas de leitura devem ser observadas:

Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas, etc.

Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional.

Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.

Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo.

Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento (BRASIL, 1998, Volume III, p. 140-141).

Em relação às orientações didáticas, o RNCEI (1998) aponta que o valor das práticas de leitura não se resume somente à leitura em si, podendo significar uma grande oportunidade de propor atividades a partir das histórias, “como o desenho dos personagens, a resposta de perguntas sobre a leitura, dramatização das histórias etc.” (p. 141). No Referencial também é ressaltada a importância de que essas atividades estejam dentro de um projeto, com objetivos definidos e formas de aplicação direcionadas, de modo que se evite prejudicar a experiência da leitura para a criança.

Costa (2007) frisa pontos importantes a serem considerados sobre a literatura enquanto elemento indispensável e viabilizador no processo de socialização. A autora também destaca o papel da leitura na aquisição por parte das crianças da noção de alteridade.

Mesmo aqueles que ainda não sabem ler de maneira convencional podem ter contato com a leitura de maneira prazerosa e significativa, por meio da escuta da leitura feita pelo professor, segundo o RCNEI (1998). Ao ouvir o texto, a criança já está se apropriando da leitura, ainda que não compreenda todas as palavras nele contidas.

Ainda de acordo com o Referencial (1998, p.141), “as poesias, parlendas, trava-línguas, os jogos de palavras, memorizados e repetidos, possibilitam às crianças atentarem não só aos conteúdos, mas também à forma, aos aspectos sonoros da linguagem”. Além destes pontos do desenvolvimento trabalhados por meio de ritmo e rimas, existem as questões de cunho cultural e afetivo que também estão envolvidas.

Segundo Faria (2009), para que um livro infantil ilustrado possa ser considerado bom, é necessário que haja uma boa articulação entre texto e imagem, contribuindo para que a narrativa possa ser satisfatoriamente compreendida pela criança. Dessa forma, é importante que ocorra um equilíbrio entre as funções que desempenham a linguagem escrita e a linguagem visual. A autora aponta que “em princípio, a relação entre a imagem e o texto, no livro infantil, pode ser de repetição e/ou de complementaridade, segundo os objetivos do livro e a própria concepção do artista sobre a ilustração do livro infantil” (p. 40).

Segundo Coelho (2000), a Literatura Infantil tem um papel essencial para cumprir na nossa sociedade em transformação. Ela precisa servir como um agente de formação, tanto na relação direta entre leitor e livro, quanto no contato incentivado pela escola. A autora afirma ainda que é parte da condição essencial do ser humano o impulso que nos leva a “ler”, no desejo de observar e compreender o entorno e as coisas com as quais convivemos.

O registro das experiências humanas, a partir do desenvolvimento da capacidade de organização de forma coerente dos acontecimentos da vida diária, foi uma necessidade que o ser humano sentiu para que tais experiências não se perdessem.

A literatura é, antes de mais nada, uma expressão artística, de acordo com Coelho (2000), e como tal, é uma representação de mundo, do homem e da vida por meio da criatividade humana, fazendo uso da palavra. Nela, os sonhos se fundem com a vida prática, e o imaginário e o real, como o possível e o impossível têm suas fronteiras dissolvidas. A literatura é uma linguagem que não pode ser definida de maneira exata, devido a sua complexidade e relação que possui com a efêmera e intraduzível natureza humana. Cada época a vivenciou e a expressou à sua maneira e “conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...)” (COELHO, 2000, p. 28).

Um dos aspectos mais importantes da literatura que se destina às crianças é o maravilhoso. Segundo Coelho (2000), a psicanálise aponta ligações entre os significados simbólicos que estão presentes nos contos maravilhosos e as questões da vida humana, que encontramos no percurso de nossa formação e amadurecimento emocional.

Na fase em que a criança começa a construir noções de bem e mal, os contos de fadas podem ter um papel significativo, ajudando-as a compreender valores da conduta humana e as regras básicas do convívio em sociedade.

A Literatura bem trabalhada na infância pode fornecer subsídios para compreensões mais profundas do entorno por meio de reflexões que auxiliarão a construção do universo da criança e do reconhecimento e invenção de si mesma.

O repertório cultural do qual a Literatura Infantil está imbuída, fornece à criança condições de inserção e identificação com o grupo em que está inserida, bem como de formação do eu, por meio de contato com o tradicional e com o novo, podendo assim criar suas próprias hipóteses e visões sobre a realidade que a cerca e sobre quem é.

A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM O LIVRO

A relação da criança com o livro não foi sempre a mesma, tendo passado por significativas transformações que a trouxeram ao ponto que conhecemos atualmente.

De acordo com Bajard (2007), tempos atrás, grande parte das crianças, especialmente as provenientes de famílias mais simples e pouco letradas, somente iniciava seus primeiros contatos com os livros por volta dos sete anos, na escola. Nestas circunstâncias, a função do livro era estritamente

servir de instrumento para a alfabetização, sem qualquer outro papel significativo, de modo que “era único – não havia outros – coletivo – cada aluno tinha um exemplar – e didático – a cartilha”.

O grande problema apontado pelo autor neste caso é que, em tais condições, o livro só era utilizado dentro da escola e, ficando restrito ao seu papel escolar, não tinha função social.

Atualmente, segundo o autor, a fase inicial da relação da criança com o livro encontra-se um pouco diferente:

Em vez de aguardar a conclusão do processo de alfabetização para só então entrar em contato com livros, a criança de hoje inaugura esse encontro nos primeiros anos de vida ou até mesmo nos primeiros meses. De fato, não existe mais idade mínima para a criança ser presenteada com obras de literatura infanto-juvenil, folheá-las no sofá e escutar ‘histórias do livro’ na cama antes de dormir (BAJARD, 2007, p. 15).

O autor também considera importante frisar o papel da leitura em voz alta, de modo que “mesmo sem saber ler, as crianças têm acesso à literatura pelo caminho da escuta” (p. 15).

O álbum de imagens permite uma exploração do livro muito direta, de modo que viabiliza o contato precoce do indivíduo com a literatura infantil. O autor cita que “desde os primeiros anos da sua vida, a criança, imersa nos livros, é convidada a interpretar uma primeira linguagem – visual – que, apesar de exigir aprendizagens, não requer alfabetização” (p. 38).

Em relação à imagem como linguagem nos livros e o desenvolvimento dos bebês, o autor também afirma que “uma das primeiras descobertas que o bebê deve fazer é reconhecer a imagem como representação, isto é, como objeto distinto da realidade” (BAJARD, 2007, p. 65).

É neste aspecto que se dá a articulação e a distinção que o bebê começa a construir e atribuir ao seu entorno. Esse é um momento importante para a criança, especialmente para os bebês. A separação entre a representação das coisas e as coisas em si.

Assim, os livros podem contribuir muito neste processo em que realidade vai se construindo e tomando forma diante de olhos curiosos e atentos, ávidos por conhecer e compreender o mundo que os cerca.

O autor ressalta ainda que a maior recorrência da utilização do desenho como ilustração, em detrimento ao uso de fotografias em livros infantis. Porém, apensar de a variedade dos tipos de imagens apresentadas às crianças nos livros acabar sendo prejudicada pela predileção pelos desenhos, “é importante destacar que o desenho expõe melhor seu caráter de representação. Não esconde a fabricação da ficção, como pode ser o caso da fotografia, mais transparente à realidade” (BAJARD, 2007, p. 66).

O desenho mostra-se, então, como detentor de um importante papel nos livros infantis, estimulando ainda mais a imaginação e auxiliando a criança no processo de compreensão e diferenciação entre ficção e realidade.

No que tange à contribuição da literatura para o estímulo do imaginário, Costa (2007) lembra que “a literatura cria uma outra realidade, que representa o que acreditamos ser real, mas o faz de maneira a ressaltar no texto o caráter de fantasia, de imaginação” (p. 27).

Pode-se notar o quão positiva pode ser a relação da criança, desde muito pequena, com o livro, especialmente quando recebe incentivo e mediação neste contato.

O desenvolvimento da organização e da leitura de tudo que a envolve pode ser um processo muito mais significativo, lúdico e prazeroso com o apoio da literatura como potencializadora da experimentação e da descoberta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa foi possível conhecer aspectos relevantes relativos ao papel da Literatura Infantil no desenvolvimento da criança.

Ao buscar-se compreender de que forma a criança era tratada e compreendida há alguns séculos e como este cenário sofreu significativas transformações ao longo do tempo até o momento presente, pode-se entender como se deu o reconhecimento da primeira etapa da vida humana como sendo, por si só, uma importante fase do desenvolvimento, e não somente algo que antecede e deve preparar para o que realmente tem valor, ou seja, a fase adulta.

A partir desta compreensão, nota-se que tanto a História da Educação Infantil como a História da Literatura Infantil passaram pelo mesmo processo de amadurecimento de uma ideia sobre o que é ser criança, o que a criança precisa e o que deve ter garantido como direito inegável, bem como quais suas características e como se pode atendê-las plenamente para que seu desenvolvimento seja favorecido.

A História da Literatura Infantil revelou-se, neste estudo, algo construído em uma trajetória que imprime claramente a forma como a visão sobre a criança foi sendo modificada ao longo do tempo, passando de uma produção meramente formadora de pequenos adultos ao deleite do maravilhoso e da liberdade da imaginação.

Considerando os teóricos abordados neste trabalho, foi possível perceber o quanto a Literatura Infantil pode contribuir para o desenvolvimento infantil.

A manipulação dos livros, a observação das gravuras, a escuta do texto lido e interpretado pela voz do adulto proporcionam à criança uma verdadeira viagem em que ela explora diversas possibilidades de compreensão e organização dos acontecimentos narrados e da representação das coisas, alimentando seu imaginário e sua forma de se relacionar com o mundo ao seu redor.

Também é neste contexto que a criança vai construindo o hábito de deixar-se envolver pelas histórias e passar a buscar esta experiência, dando início ao desejo de adquirir a habilidade de ler.

O professor tem o papel imprescindível de oportunizar experiências diferenciadas e diversas a seus alunos envolvendo a Literatura Infantil. Sem dúvida, este é um rico recurso pedagógico que se mostra muito eficaz no auxílio ao desenvolvimento oral e social da criança. Contudo, não deve ser compreendido de forma limitada apenas por este aspecto.

A leitura e a escuta de histórias despertam na criança um envolvimento consigo mesma e com o mundo, por meio de experiências prazerosas e significativas, e por isso deve ser algo valorizado e priorizado na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- BAJARD, Élie. **Da escuta dos textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. **Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARTAXO, Simone Regina Manosso. **Pressupostos da educação infantil**. 1. ed. Curitiba: Ibpx, 2011.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSTA, Marta Moraes da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. 1. ed. Curitiba: Ibpx, 2007.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: Teoria e Prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____.; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância e produção cultural**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2006.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: história e histórias. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2007.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1979.
- OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte; PALO, Maria José. **Literatura Infantil**: voz de criança. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Literatura Infantil**: voz de criança. 4. ed. – São Paulo: Ática, 2006.

PAIVA, Aparecida de. Alfabetização e Leitura Literária. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Alfabetização e Letramento na infância**. Boletim 09/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2005. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150630AlfabetizacaoeLetramento.pdf>> Acesso em: 19 dez. 2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

O PAPEL DO EDUCADOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA



THE ROLE OF THE EDUCATOR IN THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN SCHOOL

ELIZABETH ANA DE LUCENA MELLO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Capital em 2007. Pós-graduada em Arte Educação e Ludo Pedagogia pela FALC – Faculdade da Aldeia de Carapicuíba em 2014. Pós-graduada em A arte de Contar Histórias pela Faculdade Gennari e Peatre GGP em 2022. Professora de educação infantil no CEI Jd. Vila Carrão, da Prefeitura municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo aborda a importância da mediação do professor na construção do conhecimento, destacando seu papel central na aprendizagem significativa. Discutem-se estratégias pedagógicas, processos de interação e a responsabilidade ética e social do docente no desenvolvimento intelectual, emocional e social dos alunos. A pesquisa enfatiza a necessidade de práticas reflexivas e participativas, que promovam autonomia, criticidade e formação integral, considerando a diversidade e as demandas contemporâneas da educação.

Palavras-chave: Mediação docente, construção do conhecimento, aprendizagem significativa, pedagogia crítica, educação.

ABSTRACT

This article discusses the importance of teacher mediation in knowledge construction, highlighting the central role of the educator in meaningful learning. Pedagogical strategies, interaction processes, and the ethical and social responsibility of the teacher in students' intellectual, emotional, and social development are addressed. The study emphasizes the need for reflective and participative practices that promote autonomy, critical thinking, and holistic education, considering contemporary educational demands and diversity.

Keywords: Teacher mediation, knowledge construction, meaningful learning, critical pedagogy, education.

INTRODUÇÃO

A mediação do professor é um elemento central na construção do conhecimento e na formação integral dos alunos, envolvendo dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

O papel do docente vai além da transmissão de conteúdos; ele atua como orientador, facilitador e organizador de situações de aprendizagem que permitam aos estudantes desenvolverem pensamento crítico e autonomia.

A prática pedagógica mediadora favorece a aprendizagem significativa, pois conecta experiências prévias dos alunos com novos conhecimentos, tornando o aprendizado mais relevante e duradouro.

No contexto contemporâneo, marcado por diversidade cultural, tecnológica e social, a mediação docente exige atenção às necessidades individuais e coletivas, garantindo inclusão e equidade no processo educativo.

A construção do conhecimento não é um ato isolado do aluno, mas uma negociação entre professor, estudantes e contexto educativo, em que a interação e o diálogo são essenciais para que o aprendizado ocorra de forma consistente.

O professor, ao mediar, precisa estar atento às estratégias didáticas, aos recursos pedagógicos e à organização do espaço e do tempo, favorecendo ambientes que estimulem a curiosidade, a reflexão e a participação ativa.

A mediação também está ligada à dimensão ética da docência, pois envolve responsabilidade na orientação de aprendizagens, na valorização da diversidade e na promoção de práticas inclusivas e justas.

A formação docente deve contemplar o desenvolvimento de competências reflexivas e críticas, capazes de sustentar a mediação e orientar a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas na realidade de cada turma e comunidade escolar.

O uso de metodologias ativas, recursos tecnológicos e práticas colaborativas potencializa a mediação, permitindo que o professor se torne um articulador do conhecimento e um facilitador do protagonismo estudantil.

Portanto, compreender a mediação do professor como eixo central do processo educativo é fundamental para garantir aprendizagens significativas, desenvolvimento integral e formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos.

A MEDIAÇÃO DOCENTE COMO EIXO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A mediação do professor é compreendida como o processo pelo qual o educador organiza, orienta e favorece situações de aprendizagem significativas, garantindo que os alunos possam construir conhecimento de forma autônoma e crítica. Essa prática envolve não apenas a transmissão de

conteúdos, mas também a criação de contextos em que o aluno se torna protagonista de seu aprendizado, estabelecendo conexões entre suas experiências prévias e os novos saberes. O papel do docente, portanto, é atuar como facilitador, estimulador da curiosidade e promotor de interações que favoreçam o desenvolvimento integral do estudante.

O professor, ao mediar, precisa considerar a diversidade de ritmos, estilos de aprendizagem e interesses dos alunos, adaptando suas estratégias pedagógicas de modo a incluir todos e potencializar suas capacidades. (SAVIANI, 2008, p. 45) Essa perspectiva amplia a compreensão do conhecimento como processo dinâmico e interativo, no qual o aluno não é receptor passivo, mas sujeito ativo do aprendizado, capaz de refletir, questionar e construir sentido sobre o que aprende.

A mediação docente também envolve habilidades socioemocionais, pois o educador precisa perceber sinais de dificuldade, frustração ou desmotivação e intervir de forma sensível, acolhedora e ética. O vínculo estabelecido entre professor e aluno é um fator determinante para a aprendizagem, e a empatia constitui ferramenta essencial na construção de ambientes educativos inclusivos e colaborativos.

“A mediação pedagógica não se reduz à explicação de conteúdos, mas envolve orientar o aluno a refletir sobre o que aprende, estimulando a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade de solucionar problemas. O professor age como facilitador, mediador de conflitos e promotor da autonomia, criando condições para que cada estudante se desenvolva integralmente e encontre significado no processo educativo” (LIBÂNEO, 2013, p. 72).

A articulação entre conteúdos, métodos e recursos didáticos deve ser planejada de maneira a respeitar o tempo de aprendizagem e o ritmo individual, permitindo que o estudante avance de forma consistente, internalizando conceitos e aplicando-os em diferentes contextos. A mediação docente fortalece a capacidade de aprender a aprender, promovendo autonomia e independência intelectual.

A construção do conhecimento mediada pelo professor também se relaciona à aprendizagem colaborativa, na qual estudantes compartilham ideias, constroem projetos conjuntos e aprendem uns com os outros. O docente atua como articulador dessas interações, incentivando o diálogo, o respeito às diferenças e a construção coletiva de saberes, fortalecendo habilidades sociais e cognitivas simultaneamente.

O uso de recursos tecnológicos e metodologias ativas potencializa a mediação, oferecendo novas possibilidades de interação, experimentação e resolução de problemas. Ao integrar tecnologia com prática pedagógica reflexiva, o professor amplia os horizontes de aprendizagem e prepara os alunos para enfrentar desafios do mundo contemporâneo, sem substituir a dimensão humana da mediação.

“Mediar não é apenas transmitir informação, mas organizar situações que possibilitem ao aluno explorar, experimentar, errar e reconstruir seu conhecimento. A mediação docente pressupõe compreensão das necessidades individuais, capacidade de ouvir, observar e interagir, garantindo que o processo educativo seja significativo, inclusivo e transformador” (FREIRE, 1996, p. 102).

O professor mediador deve estar atento à avaliação formativa, utilizando observação, feedback e orientação contínua para acompanhar o progresso dos alunos, identificar dificuldades e ajustar

estratégias pedagógicas. Essa prática assegura que a aprendizagem não seja apenas cumulativa, mas processual, reflexiva e contextualizada.

A mediação também implica responsabilidade ética, pois envolve decisões sobre o que ensinar, como ensinar e como organizar o ambiente de aprendizagem. O educador deve agir com consciência, respeitando a diversidade, promovendo equidade e valorizando a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento.

“A função mediadora do professor é inseparável da dimensão ética da docência. Educar implica orientar, provocar reflexões, estimular a criatividade e promover o respeito à diversidade. O docente não é apenas transmissor de conteúdos, mas agente de transformação social, responsável por criar condições de aprendizagem significativas e inclusivas” (SAVIANI, 2008, p. 61).

A prática reflexiva do professor é fundamental para aprimorar continuamente sua mediação. Analisar resultados, repensar métodos e ajustar abordagens permite que o processo educativo evolua, tornando-se mais eficaz e ajustado às demandas contemporâneas e às necessidades de cada estudante.

A mediação docente é também estratégica para o desenvolvimento da autonomia e protagonismo do aluno. Ao criar oportunidades para que ele explore ideias, tome decisões e resolva problemas, o professor contribui para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e capazes de agir de maneira consciente na sociedade.

O ambiente escolar, quando estruturado com foco na mediação, torna-se espaço de experimentação, diálogo e construção coletiva de conhecimento. A interação entre professor, alunos e comunidade educativa fortalece vínculos, estimula participação e promove aprendizagem significativa, conectando teoria e prática.

A mediação docente é indispensável para a construção de um aprendizado autêntico e duradouro. Ela articula conteúdo, afetividade, ética e interação, consolidando o papel do professor como facilitador do conhecimento e protagonista na formação integral do estudante.

A MEDIAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A mediação do professor vai além da simples transmissão de conteúdos, configurando-se como um processo ativo de condução da aprendizagem, em que o docente cria condições para que o aluno construa significados e compreenda conceitos de forma autônoma. Nesse contexto, o papel do educador não é apenas informar, mas transformar o ambiente educacional em espaço de diálogo, reflexão e investigação.

O professor atua como articulador entre o conhecimento formal e a experiência dos alunos, conectando teorias com vivências concretas, o que favorece a internalização de conceitos e a capacidade de aplicar saberes em diferentes situações. “A mediação pedagógica é a ponte que liga a experiência do aluno com o conhecimento científico, tornando o aprendizado significativo” (VYGOTSKY, 1998, p. 54).

A prática mediadora envolve o uso de estratégias diversificadas, que consideram diferentes estilos de aprendizagem e ritmos individuais. O docente deve planejar atividades que promovam a interação, a curiosidade e o pensamento crítico, estimulando a participação ativa dos estudantes e a construção colaborativa do saber.

“O processo de ensino não é completo sem a participação ativa do aluno, e o mediador é responsável por criar condições para que essa participação ocorra. Ele não dita respostas, mas orienta caminhos, questiona, provoca reflexão e acompanha a construção do conhecimento de maneira consciente e planejada” (FREIRE, 1996, p. 112).

A mediação docente também exige sensibilidade para reconhecer as necessidades, interesses e dificuldades de cada aluno. Observar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social permite que o professor adapte recursos, estratégias e conteúdos, promovendo uma aprendizagem inclusiva e significativa.

A interação entre professor e aluno deve ser pautada em diálogo, escuta e feedback constante. Ao favorecer a troca de ideias, o docente estimula a autonomia intelectual, encorajando os estudantes a formular hipóteses, resolver problemas e expressar opiniões de forma fundamentada.

O planejamento pedagógico é central na mediação, pois define os objetivos, os métodos e os instrumentos avaliativos. Nesse sentido, o professor articula o currículo, os conteúdos e as experiências de aprendizagem, promovendo integração entre teoria e prática e fortalecendo a compreensão crítica dos estudantes.

“Ensinar não é apenas repassar informações; é criar condições para que os alunos se apropriem do conhecimento, construam sentido e se tornem capazes de agir sobre a realidade. O professor-mediador atua como facilitador, orientador e provocador de aprendizagem, promovendo a transformação pessoal e social do educando” (MORAN, 2018, p. 73).

A mediação docente envolve, ainda, a capacidade de avaliar continuamente os processos de aprendizagem, ajustando estratégias e recursos de acordo com os resultados observados. A avaliação não deve se limitar a medir desempenho, mas também a analisar a compreensão, a aplicação e a internalização do conhecimento.

A utilização de recursos tecnológicos e metodologias ativas potencializa a mediação, permitindo que o docente personalize experiências e estimule o protagonismo do aluno. Plataformas digitais, jogos educativos e atividades interativas são ferramentas que fortalecem a construção de significados.

“A mediação não é neutra; ela implica escolhas éticas, metodológicas e pedagógicas que influenciam diretamente o desenvolvimento do aluno. O professor deve estar atento às relações de poder, às diferenças individuais e ao contexto cultural, promovendo uma aprendizagem crítica e consciente” (KENSKI, 2019, p. 88).

A prática reflexiva é fundamental para o mediador. Ao avaliar sua atuação, o docente identifica acertos e limitações, ajusta estratégias e amplia sua compreensão sobre os processos de aprendizagem, contribuindo para o aperfeiçoamento contínuo do ensino.

A interação com a comunidade escolar, familiares e demais educadores reforça o papel do professor como mediador, garantindo que o aprendizado seja contextualizado e significativo, estabelecendo conexões entre a escola e a realidade social do aluno.

A mediação efetiva promove a autonomia do estudante, permitindo que ele se torne protagonista do próprio aprendizado, capaz de construir, questionar e transformar o conhecimento adquirido. O papel do professor é, portanto, orientar sem sobrepor, guiar sem impor.

Por fim, compreender o professor como mediador da aprendizagem reforça a ideia de que a educação é um processo social, relacional e dinâmico. O docente atua como facilitador do pensamento crítico, da compreensão reflexiva e da construção de significados, consolidando seu papel essencial na formação integral do sujeito.

ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DOCENTE

A mediação docente exige planejamento e flexibilidade, pois cada turma apresenta características, interesses e ritmos próprios. Para que a construção do conhecimento seja efetiva, o professor precisa organizar atividades que integrem teoria e prática, estimulando o protagonismo do aluno e promovendo experiências de aprendizagem significativas. O planejamento mediador deve considerar a diversidade de estilos de aprendizagem e o contexto social e cultural dos estudantes, garantindo que todos tenham oportunidades de participação ativa.

O uso de estratégias didáticas variadas é essencial para atender às diferentes necessidades cognitivas e emocionais. (KISHIMOTO, 2010, p. 38) Métodos como estudo de casos, debates, dramatizações, projetos colaborativos e experimentos práticos permitem que os alunos explorem conceitos de maneira concreta, promovendo reflexão e autonomia.

A mediação inclui também a organização do espaço de aprendizagem, de modo que salas de aula e ambientes educativos estimulem interação, criatividade e cooperação. A disposição de materiais, recursos e espaços pode favorecer o trabalho em grupo, o intercâmbio de ideias e a construção coletiva de saberes, reforçando o papel do professor como facilitador.

“Mediar é criar oportunidades para que cada aluno descubra, experimente e construa seu próprio conhecimento. O professor orienta, observa, propõe desafios e incentiva a reflexão, garantindo que a aprendizagem seja significativa, participativa e conectada à realidade dos estudantes. Essa prática requer sensibilidade, planejamento e compromisso com a formação integral” (FREIRE, 1996, p. 108).

A utilização de tecnologias digitais como apoio pedagógico amplia o alcance da mediação, permitindo recursos multimodais que enriquecem o aprendizado e possibilitam diferentes formas de expressão e compreensão. Entretanto, a tecnologia não substitui a mediação humana, mas complementa as estratégias do professor, mantendo o foco no desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno.

A avaliação contínua e formativa faz parte da mediação, pois permite identificar avanços, dificuldades e ajustar métodos e conteúdo. O feedback orientador e construtivo contribui para que os estudantes se tornem conscientes de seu processo de aprendizagem e assumam responsabilidade pelo próprio desenvolvimento.

O incentivo à aprendizagem colaborativa é outro aspecto central da mediação. Ao trabalhar em grupos, os alunos compartilham experiências, aprendem com os colegas e desenvolvem habilidades

sociais, comunicativas e cognitivas. O professor atua como articulador, garantindo que a interação seja produtiva e respeitosa.

“A mediação docente é a ponte entre o conhecimento e o aluno. Não se trata apenas de transmitir informações, mas de organizar experiências que promovam reflexão, criatividade e autonomia. O educador precisa estar atento às necessidades individuais, incentivar o diálogo e apoiar a construção coletiva do saber” (LIBÂNEO, 2013, p. 79).

A prática mediadora também contempla o desenvolvimento socioemocional, integrando aspectos afetivos e cognitivos. O professor observa sinais de dificuldades emocionais, frustrações ou conflitos e intervém de maneira acolhedora, promovendo um ambiente seguro e estimulante para o aprendizado.

Inovar nas estratégias de mediação requer conhecimento sobre metodologias ativas, aprendizagem baseada em projetos e integração de recursos tecnológicos. Ao diversificar abordagens, o professor favorece o engajamento, a criatividade e a capacidade crítica dos alunos, tornando o processo educativo mais dinâmico e eficaz.

“O professor mediador não apenas ensina, mas aprende com seus alunos, adapta estratégias, propõe desafios e cria ambientes de aprendizagem que favorecem a autonomia e a participação. Essa mediação exige reflexão constante, sensibilidade pedagógica e compromisso ético com a educação” (SAVIANI, 2008, p. 68).

A mediação docente é particularmente importante em contextos de diversidade cultural e social, em que estudantes apresentam diferentes referências, experiências e expectativas. A prática reflexiva do professor permite adequar conteúdos e estratégias, garantindo equidade e valorizando a singularidade de cada aluno.

O estímulo à criatividade e à resolução de problemas é uma ferramenta poderosa da mediação. Ao propor situações desafiadoras e abertas, o professor permite que os alunos explorem múltiplas soluções, desenvolvendo pensamento crítico e capacidade de tomada de decisão.

A mediação também fortalece a autonomia do aluno, promovendo protagonismo e autogestão da aprendizagem. Quando o estudante é orientado a explorar, experimentar e refletir, ele se torna sujeito ativo, capaz de articular conhecimento, habilidades e valores.

Estratégias de mediação bem-sucedidas envolvem integração entre planejamento, observação, interação e avaliação. O professor atua de maneira consciente e ética, garantindo que o processo educativo seja inclusivo, significativo e transformador, promovendo o desenvolvimento integral de cada estudante.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA MEDIAÇÃO DOCENTE

A mediação docente enfrenta desafios complexos no contexto educacional contemporâneo, marcado por diversidade cultural, rápida transformação tecnológica e demandas sociais crescentes. O professor precisa lidar com turmas heterogêneas, diferentes níveis de conhecimento, expectativas familiares e exigências institucionais, equilibrando cuidado pedagógico com rigor acadêmico. A mediação, nesse cenário, requer planejamento flexível, sensibilidade e capacidade de adaptação às necessidades emergentes dos alunos.

A inclusão educacional é um dos principais desafios da mediação docente. Cada estudante apresenta ritmos, habilidades e estilos de aprendizagem distintos, o que exige que o professor desenvolva estratégias diferenciadas para garantir participação e aprendizagem efetiva de todos. (KISHIMOTO, 2010, p. 42)

O uso de tecnologias digitais também impõe desafios, pois exige que o professor domine recursos tecnológicos e saiba integrá-los de forma pedagógica, sem reduzir a aprendizagem à mera interação com dispositivos. A mediação deve manter o foco no desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno, evitando a dependência tecnológica e promovendo a autonomia cognitiva.

A avaliação é outro aspecto delicado da mediação, pois envolve equilibrar critérios de desempenho, progresso individual e participação ativa. O professor deve combinar instrumentos formais e informais de avaliação, garantindo que o feedback seja construtivo, motivador e orientador do processo de aprendizagem.

“A mediação docente contemporânea exige mais do que conhecimento técnico; requer sensibilidade, criatividade e capacidade de inovar. O professor precisa organizar situações que promovam reflexão, autonomia e participação, conciliando diversidade de ritmos, estilos de aprendizagem e expectativas sociais” (LIBÂNEO, 2013, p. 84).

A gestão do tempo em sala de aula também representa desafio, pois o professor precisa equilibrar momentos de exposição de conteúdos, atividades práticas, debates e projetos, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades de participação efetiva.

O relacionamento interpessoal é central na mediação, pois o professor atua como modelo de comunicação, ética e respeito. A escuta ativa, o diálogo e a valorização da opinião do aluno fortalecem a confiança e a cooperação, essenciais para a aprendizagem significativa.

“Mediar no contexto atual é criar ambientes ricos em estímulos, orientando o aluno a refletir, questionar e interagir, sem abdicar da responsabilidade ética e pedagógica. Cada ação do professor deve considerar o desenvolvimento integral do estudante, promovendo a formação de cidadãos críticos e conscientes” (FREIRE, 1996, p. 115).

A diversidade cultural exige que o professor compreenda e valorize diferentes referências, tradições e saberes, articulando-os no processo educativo e promovendo equidade e respeito. Essa abordagem fortalece a inclusão e contribui para a formação cidadã dos alunos.

A sobrecarga de tarefas administrativas e burocráticas pode limitar o tempo e a energia disponíveis para a mediação efetiva. O professor precisa equilibrar essas demandas com a atenção pedagógica, garantindo que a aprendizagem e o acompanhamento individualizado não sejam comprometidos.

A promoção da aprendizagem colaborativa enfrenta desafios em turmas grandes, em que o professor deve organizar grupos de maneira estratégica e orientar interações para que sejam produtivas e respeitadas. O desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas depende de mediação qualificada e acompanhamento atento.

“O professor, como mediador, deve criar condições para que cada aluno se engaje, participe e aprenda de forma significativa. Isso implica compreensão profunda do contexto educativo, planejamento estratégico, atenção às necessidades individuais e promoção de experiências de aprendizagem inclusivas e reflexivas” (SAVIANI, 2008, p. 72).

O estímulo à criatividade e à resolução de problemas continua sendo um desafio, pois exige que o professor proponha situações abertas, incentive experimentação e aceite erros como parte do processo educativo, equilibrando orientação e liberdade.

A formação continuada é fundamental para enfrentar os desafios contemporâneos, pois permite que o professor atualize práticas, conheça novas metodologias e aprofunde conhecimentos sobre diversidade, tecnologia e estratégias de mediação.

O acompanhamento do desenvolvimento socioemocional dos alunos também é tarefa complexa, exigindo do professor atenção, empatia e estratégias de intervenção que promovam bem-estar, colaboração e engajamento.

A mediação docente, apesar dos desafios contemporâneos, permanece como eixo central da construção do conhecimento, integrando planejamento, reflexão, ética e prática pedagógica. O professor é peça-chave para garantir que a aprendizagem seja significativa, inclusiva e transformadora, formando sujeitos críticos, autônomos e socialmente conscientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidencia que a mediação docente é elemento central para a construção do conhecimento, articulando dimensão cognitiva, ética, socioemocional e pedagógica. O professor, ao mediar, não se limita à transmissão de conteúdos, mas atua como facilitador, orientador e promotor da autonomia, estimulando a participação ativa e o pensamento crítico dos alunos.

A mediação efetiva exige planejamento reflexivo, sensibilidade e flexibilidade diante da diversidade de ritmos, estilos de aprendizagem e contextos socioculturais. Ao integrar metodologias ativas, recursos tecnológicos e estratégias colaborativas, o professor potencializa a aprendizagem, promove a inclusão e fortalece o protagonismo dos estudantes.

Os desafios contemporâneos da docência, como a diversidade cultural, o avanço tecnológico e as demandas institucionais, exigem que o educador esteja em constante atualização. A formação continuada, a prática reflexiva e a atenção à dimensão socioemocional do aluno são instrumentos essenciais para que a mediação seja eficaz, inclusiva e transformadora.

A avaliação contínua, o feedback construtivo e a organização do espaço educativo contribuem para que o aprendizado seja significativo, contextualizado e integrado às experiências de vida dos estudantes. A mediação docente, portanto, articula planejamento, prática e ética, assegurando a formação integral do sujeito.

O estudo reafirma que o professor é peça-chave no processo educativo, e sua atuação mediadora transcende a sala de aula, influenciando a construção de valores, cidadania e autonomia intelectual. Dessa forma, investir na valorização da docência e no fortalecimento das práticas de mediação é investir na qualidade da educação e na formação de indivíduos críticos e socialmente conscientes.

Compreende-se que a mediação docente é inseparável da ética, da reflexão crítica e do compromisso social. A educação de qualidade depende da capacidade do professor de organizar experiências de aprendizagem significativas, promover diálogo, estimular criatividade e autonomia, e garantir que o conhecimento seja construído de maneira inclusiva, participativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e a formação social da criança*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e currículo: fundamentos da pedagogia histórico-crítica*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- NÓVOA, António. *Profissão professor: problemas e perspectivas*. Lisboa: Dom Quixote, 2009.
- MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2015.
- MATTAR, José. *Didática e práticas pedagógicas: mediação do conhecimento na escola*. São Paulo: Moderna, 2012.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Larissa G. *Docência e docência crítica: desafios da prática educativa*. São Paulo: Cortez, 2012.
- HARDMAN, Frederick; ROSS, Stephen. *Teaching and learning in the 21st century classroom*. London: Routledge, 2010.

REFLEXÕES SOBRE A REINVENÇÃO A AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

REFLECTIONS ON REINVENTING TEACHING PRACTICE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



ELIZETE BRITO DE SOUSA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Nove de Julho 2010; Especialista em Alfabetização e letramento, 2013 e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Universidade Nove de Julho, 2016; Professora de Educação Infantil – no CEI Ayrton Senna da Silva.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo promover alguns pontos de reflexões acerca da ação docente na Educação Infantil, fundamentando-se em estudo bibliográfico que discute as novas concepções de criança e infância. As concepções atuais defendidas por vários autores demandam uma revisão das práticas pedagógicas e uma releitura da postura profissional alinhada às necessidades e singularidades dos bebês e crianças, de forma que promovam uma prática pedagógica coerente com a vida real.

Palavras-chave: Educação infantil; Ação docente; Professor pesquisador.

ABSTRACT

This article aims to promote some points of reflection on teaching practice in Early Childhood Education, based on a bibliographic study that discusses new conceptions of children and childhood. Current conceptions defended by various authors demand a review of pedagogical practices and a reinterpretation of professional posture aligned with the needs and singularities of babies and children, in order to promote a pedagogical practice consistent with real life.

Keywords: Early childhood education; Teaching practice; Teacher-researcher.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi baseado em uma pesquisa bibliográfica, entrelaçando as ideias de alguns autores entre outros, que de certa forma possui grande influência em estudos e pesquisas que dialogam sobre a criança, infância e o papel da ação docente na educação infantil.

Defende-se aqui a perspectiva de que a criança é um ser social e de direitos. Não é pretensão deste artigo, criar novas abordagens, conceituar práticas, mas sim promover uma reflexão de forma que cada educador possa refletir e compreender melhor seu papel e suas ações com coerência e atendendo as reais necessidades dos bebês e crianças que frequentam os centros de educação infantil.

Sendo a educação infantil, a primeira etapa da educação básica prevista nas legislações brasileiras e reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A visão sobre a infância e a criança vem culturalmente sendo estudada por diferentes áreas do conhecimento, tais como a sociologia da infância que traz importantes contribuição para que o educador, reflita e promova mudanças importantes na sua prática, rompendo com paradigmas tradicionais, que nem sempre dialoga com as demandas dos bebês e crianças da atualidade.

Por um longo período histórico, os bebês e crianças foram invisibilizados, pelo destaque dado apenas às suas incapacidades e a falta de maturidade. Nos tempos atuais, com avanços e estudos sobre a infância e a concepção de criança, já se sabe que a criança é um ser de direito, ativo, capaz, social e inserido num contexto cultural desde que nasce.

A indagação que pretende-se responder: é necessária uma reinvenção da ação docente na educação infantil?

No decorrer destas páginas, visa-se contribuir com educadores que atuam na educação infantil, para que haja mais compreensão e clareza na realização da sua prática, construindo um caminho onde deixa-se de ser um professor transmissor para adotar uma nova postura de pesquisador das infâncias.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE INVENÇÃO E HUMANIZAÇÃO.

A educação infantil por longos períodos manteve o foco do seu currículo na transmissão de conteúdos escolares, preparando as crianças para futuras etapas escolares, desconsiderando seus saberes e experiências de vida. O corpo dos bebês e crianças de certa forma eram silenciados numa visão desintegrada de corpo e mente.

Atualmente compreende-se que o ser humano não é só produto de sua genética, para Paulo Freire “a invenção da existência envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos.” (FREIRE, 1996. p. 51).

Desta forma, a interação com o outro, as emoções construídas, a cultura vivida, as diferentes maneiras de se comunicar, sentir, expressar, são complexas e superam a visão rasa da genética.

Um fator importante e muito discutido é a integralidade do sujeito, no sentido de não se separar corpo e mente, porque segundo Madalena Freire “Como seres humanos somos, de certa forma,

“programados” para aprender com o mundo, com as pessoas, nas relações que construímos e nas diferentes fases e momentos de nosso percurso de vida.” (DOWBOR, 2008 p. 59).

A infância contemporânea reconhece o bebê e a criança como sujeitos de direitos, produtos de cultura e portadoras de linguagens próprias. E para esta infância, que são múltiplas e ao mesmo tempo singular.

“Corpo que tem criança interna viva é corpo irrequieto e não parado, é corpo solto e não amarrado, é corpo falante e não mudo. Olhar de quem tem criança interna viva é olhar cheio e não vazio, é olhar brilhante e não opaco, é olhar direto e não evasivo.”

(DOWBOR, 2008 p. 28).

Pensar a educação infantil como espaço de invenção exige profundas mudanças no ambiente escolar e na postura educativa, capazes de acolher a diversidade e as diferentes potências que trazem os bebês e crianças, que frequentam a educação infantil.

É antes de tudo romper com a prática de mero transmissão de conhecimentos para dar espaços a criação, a experimentação e autoria infantil, a organização de tempos, espaços, materialidades e possibilitar a exploração, pesquisa e experiências de forma não padronizada.

Assumir prática humanizadora, é compreender que:

“aprendemos porque somos seres humanos e nos tornamos humanos pelo ato de conhecer o mundo; ou seja, nosso processo de “humanização” é marcado ao longo da nossa história de vida.” (DOWBOR, 2008 p. 61).

A ação humanizadora está também presente nas interações de qualidade, nas ações acolhedoras, que respeitam os diferentes ritmos, emoções e diversidades presentes no cotidiano de vida dos bebês, crianças, educadores e todos que frequentam.

BEBÊS E CRIANÇAS COMO CENTRO DO PROCESSO EDUCATIVO

Antes de pensar a criança como o centro do processo educativo, faz-se necessário compreender de qual concepção de criança estamos falando.

Fala-se no decorrer deste artigo enxergá-la como traz as Orientações Normativas nº 01/13 Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares, (2014, p.13) “pessoa capaz que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto “sujeito potente”, socialmente competente, com direito a voz e participação nas escolhas.”

O planejamento para atender às tantas potencialidades que existem na jornada de vida de uma criança, exige compreensão de quem ela é, do que gosta, quais manifestações e interesses demonstram nas suas diferentes formas de interação e partir delas organizar tempos, espaços e materiais que permita ampliar suas curiosidades para construir suas aprendizagens.

Para que a criança seja o “o centro” o professor precisa abrir mão desse lugar, sair da posição de quem decide tudo sozinho, para adotar postura de mediador, o que oportuniza e é capaz de organizar

de organizar os tempos, os espaços e materiais, mas não a partir de suas decisões e sim partindo da escuta e das observações cotidianas.

“...é preciso que a equipe tenha clareza de que o centro é a criança e que a proposta pedagógica deve ser construída com e para ela. Assim, toda essa articulação deve se efetivar pela escuta ativa e atenta das crianças.” (Currículo Cidade Educação Infantil, 2019. p.182).

Por meio de outras reflexões os adultos precisam adquirir capacidades de aceitação, a partir da compreensão de que bebês e crianças são sujeitos, que possuem desejos, sentimentos e realiza múltiplas interações próprias, ou seja, ela não aprende só quando ensina, ela aprende o tempo todo nas relações que estabelecem com o meio, as pessoas, os objetos e assim apropriam-se do conhecimento de mundo, sendo mais eficaz quando ocorre por meio de suas experiências.

Viver um planejamento participativo, “não pode esquecer que não planejo sozinho - ninguém organiza a ação do outro por ele.” (FRIEDMANN, 2022 p. 100).

De fato, para que a criança tenha seus direitos respeitados, e usufrua deles, sendo protagonista de seu processo de aprendizagem a “professora de educação infantil tem como compromisso realizar intervenções pedagógicas que ampliem as experiências e descobertas das crianças a respeito do mundo que as cercam” (Currículo da Cidade Educação Infantil, 2019 p. 132).

Respeitar a criança segundo Adriana Friedmann:

“passa pelo compromisso de apresentar a elas e vivenciar com elas valores, introduzir ritmos, repertórios multiculturais, apresentar conhecimentos universais, compartilhar e mostrar o valor da vida em comunidade...” (FRIEDMANN, 2022 p. 21.)

As reflexões apontam para que a criança seja o centro de todo processo educativo é preciso romper com atitudes adultocêntricas, para levar em consideração os saberes e a forma de ser e cada criança no contexto do seu tempo real, o presente. E somente por meio da escuta de cada uma delas, sendo ético, pesquisar e interessado, garantindo espaços para os imprevisíveis que surgem no viver as relações cotidianas. Essa é uma necessária reinvenção da prática dos professores.

O DOCENTE COMO PESQUISADOR E PROTAGONISTA DA PRÁTICA

Busca-se subentender aqui, o docente como pesquisador é protagonista da sua prática, e para tanto, não é preciso invisibilizar o protagonismo das crianças. Afinal, o professor é o sujeito do conhecimento, o que observa, escuta, oportuniza, replaneja, organiza, interage.

Entre tantas demandas presentes nos fazeres da prática docente, existe a necessidade de atualização constante, por ser o sujeito do conhecimento. Compreende-se atualmente que as crianças aprendem por meio da interação, da brincadeira, do contato com a vida, atuando como pesquisador, é antes de tudo refletir sobre sua ação e sobre o contexto que atua.

Para romper com práticas que presa pela quantidade de “atividades” e pela busca do produto final, que para Fátima Freire Dowbor “...perde-se assim, mais uma vez, a oportunidade de oferecer às crianças o que deveria ser natural: tempos, espaços de viverem suas infâncias” (2008, p. 20).

Assim, reinventar a prática docente aqui, remete a transformar a rotina em espaços de investigação e criação, valorizando a autonomia e a autoria docente, parece simples, mas fora da pesquisa e estudos, não há atualização e reinvenção da prática.

Usando como estratégia o planejamento participativo, quer dizer que o professor está totalmente comprometido com o processo de pensar e organizar sua paraíba para que, partindo de sua própria organização, possa com seus alunos construir a história do grupo. (DOWBOR, 2008 p. 97).

As novas demandas pedagógicas, exige um profissional docente que seja um “investigador permanente”, defendido por Loris Malaguzzi.

Para finalizar e de acordo com o Currículo Integrador da Infância Paulistana - SME -SP. (2015, p. 39), os professores são os “protagonistas que organizam as condições para o protagonismo dos bebês e crianças.”Ambas ações se completam.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A documentação pedagógica pressupõe uma observação atenta das potencialidades, singularidades e competências das crianças. Ela fornece elementos da sua história e memórias de sua vida no individual e no coletivo.

Para tanto, não se desenvolve no improviso ela precisa ser previamente planejada.

Ação que precisa ser refletida e reinventada, documentar o percurso traçado e acompanhar as aprendizagens por meio de diferentes linguagens (vídeos, fotos, áudio, exposições, produções infantis, o registro diário, entre outros), faz necessário a clareza no olhar, pontos chaves são o interesse pela infância e a documentação pedagógica que dê conta da criança real, concreta no seu tempo “o presente”.

Na Educação infantil, avaliar é documentar o percurso percorrido, valorizar o processo e não tem a intenção de promover para ciclos futuros e sim narrar seus interesses, curiosidade, hipóteses referentes ao vivido. “O seu sentido e a sua potência estão no poder de desvelar a realidade.” (Currículo Cidade Educação Infantil, 2019 p. 146).

Em outras palavras, documentar para comunicar, para dar visibilidade e para replanejar a prática pedagógica, é um processo reflexivo e dinâmico.

Segundo currículo da Cidade Educação Infantil (2019 p. 146). “A documentação pedagógica nos permite assumir a responsabilidade pela construção dos significados e chegar às nossas próprias decisões sobre o que está acontecendo no processo educacional”.

Materializar as observações e escuta das interações, contribui para revisitar o planejamento junto a prática, porque é capaz de evidenciar as experiências vividas, a intenção das propostas e o percurso das aprendizagens dos bebês e crianças.

Defende-se aqui a luz da teoria para evidenciar olhares transformadores, alinhadas à prática que considera a realidade de vida de todos os envolvidos e conta o processo vivido e não apenas o produto final.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO METODOLOGIA DE TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA

A formação continuada, muitas vezes pautada na ideia de formação em serviço, defendida pelo currículo, está pautada na troca entre pares e no diálogo com as experiências das crianças.

Não se nega que a formação continuada é um pilar fundamental para atualizar e transformar a ação docente, sem ela dificilmente pode-se pensar em reinventar uma ação docente.

Para Selma Garrido Pimenta, “pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua” ... “a formação envolve segundo a autora um duplo processo: o de autoformação e o de formação nas instituições escolares que atuam.” (2012, p. 35)

Refletir sobre a ação e abre a reflexão da ação, é uma identidade construída por cada professor, que forma a sua identidade sendo muito necessária para uma atuação de modo a “conquistarem consciência e sensibilidade social”. Educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e democracia.” (2012, p.35).

Tornar-se um professor pesquisador, exige estudo contínuo, reflexões presentes, redirecionar o olhar, segundo Sandra Azzi:

“O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social”. (2012, p.45).

Não parece ser possível diante a pesquisa realizada pelos autores a transformação da prática docente, sem agregar ao seu fazer pedagógico, a vida social.

Paulo Freire, traz contribuição de que “Não há ensino sem pesquisa.” (1996, p.29). Reinventar a prática docente não é um ato isolado, ela dialoga diretamente com o processo permanente e coletivo que são proporcionados nas formações continuadas, mas que há espaço para troca e para que todos compartilhem seus conhecimentos construindo ao longo de sua vida pessoal e profissional.

Há a necessidade de investimentos e de políticas públicas, que de fato promovam investimentos, para qualificar a educação, sem que essa seja mais um fardo jogado nas costas dos professores. Educação de qualidade exige participação democrática, investimentos e envolvimento de todos.

PARA CONCLUIR: É NECESSÁRIA UMA REINVENÇÃO DA AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Pode-se concluir perante as reflexões apresentadas no decorrer deste artigo, que sim, é extremamente necessário e urgente a reinvenção da ação docente.

Apesar das transformações não serem responsabilidade unicamente do educador, ele tem papel fundamental, de compreender a criança em seu tempo, de realizar práticas humanizadoras que acolha as singularidades e as demais necessidades, presente na criança concreta e real, que vive num mundo onde ela faz parte e tem saberes construídos ao longo de sua existência.

Saberes que quando desconsiderados, pela ação adultocêntrica, inviabiliza as potencialidades dos bebês e crianças.

É urgente construir um novo olhar, guiado pelas pesquisas atuais, e por aquelas não tão atuais, mas que ainda são novas na presença da prática docente. (2012, p.45).

Não basta, e não dá conta das múltiplas infâncias a reprodução de práticas tradicionais, num contexto contemporâneo que vivemos, com fortes influências midiáticas, com excessos de informação e com rápidas transformações que sofremos no nosso modo de vida pela presença tecnológica.

Adotar a escuta e observação, são pontos de transformações riquíssimas para práticas que dialogam com a vida, que está sendo vivida pelos bebês e crianças em tempo real.

Há a necessidade de qualificar a formação continuada dos profissionais, dando luz às ações realizadas com os bebês e crianças, considerando tempos, espaços e materialidades que sustentam as aprendizagens significativas, quando o professor tem clareza da ação que realiza.

Reinventar a prática docente é ressignificar as ações docentes, é compreender a realidade, é ter clareza da necessidade de mudanças, é mudar para atender com qualidade os bebês e crianças e ao mesmo tempo, é atuar com mais eficácia e segurança, e não pode-se dar longe da atitude pesquisadora de quem educa.

REFERÊNCIA

PIMENTA, Selma Garrido e org. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª edição. São Paulo. Editora Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 39ª edição. São Paulo. Editora Paz e Terra, 2009.

FRIEDMANN, Adriana e org. **Olhares para as crianças e seus tempos. Caminhos, frestas, travessias**. 1ª edição. São Paulo. Editora Passarinho, 2022.

PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo. **Orientação Normativa nº 01/13. Avaliação na Educação Infantil: Aprimorando os olhares**. 2014.

PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. 2015.

PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo. **Currículo da Cidade Educação Infantil**. 2019.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. 2º Edição. São Paulo. Editora Cortez, 2008.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. Revista Pátio, n.29, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília. MEC, SEB, 2012.



THÉO E O CESTO MÁGICO: MINI HISTÓRIAS NO BERÇÁRIO COMO PRÁTICA DA ESCUTA, LIBERDADE E IMAGINAÇÃO

THÉO AND THE MAGIC BASKET: MINI STORIES IN THE NURSERY AS A PRACTICE OF LISTENING, FREEDOM AND IMAGINATION

EMANUELA ALVES DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (2009), Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade Uninove (2018), Professora de Educação Infantil – Berçário II – CEMEI Celina Guimarães Vianna – SP.

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão prático-teórica sobre o uso de mini histórias no Berçário II como gesto de escuta, documentação pedagógica e planejamento sensível. A partir de episódios vividos por Théo e Isis, discute-se o brincar como linguagem corporal, simbólica e emocional, tomando-o como eixo estruturante das aprendizagens na primeira infância. Inspirado em Bell Hooks, Paulo Fochi, Adriana Friedmann, Loris Malaguzzi e Nilma Lino Gomes, o texto argumenta que narrar o cotidiano com poesia, método e intencionalidade amplia o currículo, valoriza a singularidade das crianças e fortalece práticas docentes alinhadas aos direitos de aprendizagem e convivência previstos na BNCC e no Currículo da Cidade de São Paulo. Ao transformar pequenas cenas em narrativas significativas, as minis histórias possibilitam ao professor compreender os modos de ser e estar das crianças, evidenciando suas hipóteses, curiosidades, medos, vínculos e percursos exploratórios. Essa escrita também funciona como ferramenta de formação docente, favorecendo processos reflexivos sobre planejamento, organização dos espaços, mediação das interações e construção de tempos mais flexíveis para o brincar. Além disso, atua como devolutiva sensível às famílias, aproximando-as das experiências vividas no berçário e fortalecendo a parceria educativa. O artigo apresenta, ainda, um protocolo de observação, orientações de escrita, exemplos de mini histórias e um quadro de articulações com os Campos de Experiência. Conclui-se que a documentação narrativa, quando ancorada na escuta atenta e na ética da

responsabilidade, sustenta decisões pedagógicas mais humanas, democráticas e coerentes com a infância, reafirmando o direito das crianças à imaginação, à liberdade e à participação.

Palavras-chave: Educação Infantil; Berçário II; Mini histórias; Documentação pedagógica; Escuta; BNCC.

ABSTRACT

This article presents a practical-theoretical reflection on the use of mini-stories in Nursery II as a gesture of listening, pedagogical documentation, and sensitive planning. Based on episodes experienced by Théo and Isis, play is discussed as bodily, symbolic, and emotional language, taking it as a structuring axis of learning in early childhood. Inspired by Bell Hooks, Paulo Fochi, Adriana Friedmann, Loris Malaguzzi, and Nilma Lino Gomes, the text argues that narrating daily life with poetry, method, and intentionality broadens the curriculum, values the uniqueness of children, and strengthens teaching practices aligned with the learning and coexistence rights foreseen in the BNCC (National Common Core Curriculum) and the Curriculum of the City of São Paulo. By transforming small scenes into meaningful narratives, mini-stories allow the teacher to understand the children's ways of being and existing, highlighting their hypotheses, curiosities, fears, bonds, and exploratory paths. This writing also serves as a teacher training tool, promoting reflective processes on planning, organizing spaces, mediating interactions, and creating more flexible playtime. In addition, it acts as sensitive feedback to families, bringing them closer to the experiences lived in the nursery and strengthening the educational partnership. The article also presents an observation protocol, writing guidelines, examples of mini-stories, and a framework of articulations with the Fields of Experience. It concludes that narrative documentation, when anchored in attentive listening and the ethics of responsibility, supports more humane, democratic, and coherent pedagogical decisions for childhood, reaffirming children's right to imagination, freedom, and participation.

Keywords: Early Childhood Education; Nursery II; Mini-stories; Pedagogical documentation; Listening; BNCC.

INTRODUÇÃO

No pátio da escola, sob um céu comum de uma manhã qualquer, Théo encontra um cesto vermelho cheio de furinhos. Aos olhos apressados, poderia ser apenas um objeto plástico; mas, para Théo, aquele cesto se transforma imediatamente em possibilidade, mistério e invenção. É desse tipo de encontro, simples e extraordinário, que nascem as minis histórias: pequenos relatos que, quando observados com atenção poética, revelam mundos simbólicos e modos de ser que a pressa cotidiana muitas vezes não permite enxergar. Inspiradas por autores como Paulo Fochi, Adriana Friedmann e Bell Hooks, compreendemos a documentação pedagógica como uma prática de liberdade, de responsabilidade e de planejamento sensível. O educador que observa, escuta e escreve transforma o invisível em visível, dá forma ao que poderia passar despercebido e, ao fazer isso, qualifica o currículo vivido pelas crianças.

As experiências de Théo, Isis e das demais crianças do Berçário II mostram que pequenos gestos são carregados de intenções, hipóteses e afetos. Cada olhar, cada tentativa, cada apropriação do espaço e dos materiais comunica algo sobre quem elas são e quem estão se tornando. Contudo, mesmo diante dessa riqueza, ainda existe na Educação Infantil o desafio de transformar o cotidiano em conhecimento pedagógico sistematizado, capaz de orientar decisões, fortalecer o planejamento e criar pontes significativas com as famílias. As minis histórias surgem, então, como uma possibilidade concreta de articular escuta, documentação e currículo, oferecendo ao professor uma ferramenta que une sensibilidade, método e intencionalidade.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar como as minis histórias podem atuar como estratégia de ampliação da escuta e do planejamento, ao mesmo tempo em que se relacionam aos direitos de aprendizagem e aos Campos de Experiência previstos na BNCC e no Currículo da Cidade de São Paulo. A relevância desta investigação reside na necessidade de valorizar a criança como sujeito potente, criativo e produtor de cultura, reconhecendo que o registro narrativo é também uma forma de garantir direitos. Diante disso, o problema que orienta este estudo pode ser sintetizado na seguinte questão: de que forma a produção de mini histórias no Berçário II qualifica o olhar docente, amplia o currículo e fortalece a relação entre escola, criança e família? Ao desenvolver essa reflexão, situamos o leitor na complexidade do cotidiano da Educação Infantil e defendemos que observar, registrar e narrar são práticas que sustentam uma pedagogia mais humana, democrática e sensível às infâncias.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS MINI HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – VERSÃO EXPANDIDA

A produção de mini histórias na Educação Infantil se insere em um campo teórico que compreende a criança como sujeito potente, produtor de cultura e protagonista de suas formas de aprender. Diferentes autores convergem ao afirmar que o cotidiano da creche é um território fértil de significações, e que cabe ao educador desenvolver uma escuta qualificada capaz de transformar gestos aparentemente simples em conhecimento pedagógico. Nesse sentido, as minis histórias não são apenas registros descritivos, mas narrativas interpretativas que revelam como a criança experimenta o mundo, constrói sentidos e estabelece relações com pessoas, objetos e espaços.

Paulo Fochi (2021) contribui para essa discussão ao afirmar que a documentação pedagógica é um ato político, pois permite que a escola reconheça a agência das crianças e rejeite práticas que silenciam sua participação. Ao registrar as experiências infantis, o professor assume a responsabilidade ética de tornar visível aquilo que costuma ser ignorado na rotina escolar — e que, paradoxalmente, constitui o núcleo do trabalho pedagógico. Essa visibilidade não é neutra: ela orienta decisões de planejamento, reorganiza o ambiente, produz diálogo entre os adultos e sustenta devolutivas mais sensíveis às famílias.

Adriana Friedmann (2019) fortalece essa perspectiva ao compreender o brincar como linguagem vital, na qual corpo, emoção, fantasia e pensamento se entrelaçam. Para a autora, observar a criança brincar é acessar um território onde ela narra quem é, o que imagina e como compreende o mundo. As minis histórias, ao traduzirem esses processos em palavras, fazem emergir a profundidade do brincar e

evidenciam que cada ação infantil é permeada por hipóteses, escolhas e afetos. Esse olhar desloca a criança de um lugar passivo para uma posição de autoria, reconhecendo que ela dá significado ao que vive antes mesmo de dominar a linguagem verbal.

Bell Hooks (2013), ao discutir a educação como prática de liberdade, oferece uma lente importante para compreender a documentação como ato de cuidado e presença. Para a autora, a escuta genuína é um gesto de resistência em uma sociedade acelerada e desigual. Quando o professor se dispõe a observar com afeto e rigor, ele cria condições para que as crianças sejam vistas em sua inteireza. As minis histórias, nesse sentido, não apenas registram acontecimentos, mas produzem uma ética da atenção, um compromisso com a singularidade de cada criança.

Essa visão dialoga com as contribuições de Loris Malaguzzi (1996), que propõe a ideia das “cem linguagens da criança”. Para o autor, a expressão infantil é múltipla: está presente no movimento, no olhar, nos materiais manipulados, nos silêncios, nos sons, nos gestos de aproximação e até nas recusas. As minis histórias assumem a função de legitimar essas diferentes linguagens, evitando que a escola reduza a criança a um único modo de expressão. Ao reconhecer o caráter estético da documentação, Malaguzzi amplia sua função pedagógica: registrar também é uma forma de cuidar da beleza da infância. Nilma Lino Gomes (2005) e Kabengele Munanga (2005) aprofundam esse debate ao abordarem a necessidade de considerar as identidades, as culturas e as diferenças nas práticas educativas. Em uma sociedade marcada por desigualdades raciais e culturais, as minis histórias podem se tornar instrumentos de afirmação de experiências plurais, permitindo que as infâncias historicamente invisibilizadas tenham lugar no currículo. Esse olhar é reforçado por Vera Candau (2016), ao defender a interculturalidade como eixo de uma educação democrática. A documentação, nesse sentido, não apenas registra fatos, mas produz memória e reconhecimento.

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Currículo da Cidade de São Paulo (2019) sustentam que a Educação Infantil deve se ancorar nas interações e no brincar como eixos estruturantes. Os Campos de Experiência, ao valorizarem a corporeidade, a imaginação, a convivência e a expressão, oferecem uma estrutura que dialoga diretamente com as minis histórias. Ao transformar cenas reais em material pedagógico, essa metodologia concretiza o currículo na prática e permite que o planejamento se faça a partir da vida cotidiana — e não dissociado dela.

Assim, os fundamentos teóricos das minis histórias revelam uma concepção de infância complexa, sensível e múltipla. Documentar é, ao mesmo tempo, interpretar, poetizar, organizar e devolver sentido. É reconhecer a criança em suas cem linguagens e afirmar que cada gesto dela tem valor, potência e lugar no currículo vivo da Educação Infantil.

OBJETIVOS DO ESTUDO: ENTRE A ESCUTA E A AÇÃO PEDAGÓGICA

O presente estudo tem como fio condutor a necessidade de compreender como a documentação pedagógica entendida aqui como prática investigativa, ética e estética pode sustentar um fazer educativo mais atento às experiências das crianças. Ao formular os objetivos, buscamos mais do que delimitar um percurso metodológico: procuramos revelar a intencionalidade que sustenta cada gesto de

observação, registro e interpretação. Para isso, o objetivo geral e os objetivos específicos dialogam entre si como um movimento circular, no qual olhar, registrar, refletir e planejar tornam-se partes inseparáveis de um mesmo processo formativo.

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar de que maneira a documentação pedagógica, inspirada nas perspectivas de Paulo Fochi, Tizuko Morchida Kishimoto, Friedmann e Bell Hooks, pode contribuir para tornar visíveis as narrativas infantis e, a partir delas, qualificar o planejamento curricular na Educação Infantil. Ao assumir a documentação como prática que produz sentido — e não apenas como técnica de registro — o estudo pretende evidenciar sua potência para revelar os modos como as crianças pensam, negociam significados e constroem mundos possíveis.

A partir desse horizonte amplo, desdobram-se os objetivos específicos, que buscam aprofundar dimensões complementares do processo: compreender como o educador pode desenvolver uma postura investigativa diante do cotidiano; identificar as potencialidades da documentação para orientar práticas pedagógicas mais responsivas; e analisar como o registro de narrativas infantis possibilita novos olhares sobre o brincar, sobre os vínculos que se constituem e sobre a própria organização do tempo e do espaço educativo. Tais objetivos surgem do reconhecimento de que observar e documentar não são atos neutros: eles exigem sensibilidade, ética e implicação do adulto com a infância que se apresenta diante dele.

Assim, ao formular os objetivos, reafirmamos a centralidade da criança como protagonista do processo educativo e ressaltamos a necessidade de que os educadores assumam um papel reflexivo, atento e disposto a revisitar suas próprias práticas. Documentar, nesse sentido, é também um exercício de humildade pedagógica: olhar de novo, ouvir melhor, perguntar com mais cuidado. É nesta tessitura que os objetivos se transformam em horizonte de sentido, orientando o estudo e posicionando a documentação pedagógica como um caminho possível para uma educação mais democrática, sensível e significativa.

JUSTIFICATIVA: POR QUE DOCUMENTAR O COTIDIANO INFANTIL?

Justificar este estudo significa reconhecer que, na Educação Infantil, os acontecimentos mais significativos raramente fazem barulho. Eles se escondem em pequenos gestos, nas conversas sussurradas durante o brincar, nos percursos espontâneos pelo pátio, nos objetos aparentemente banais como o cesto vermelho de Théo que, quando observados com cuidado, revelam universos simbólicos pulsantes. A documentação pedagógica surge, portanto, como uma resposta ética à necessidade de tornar visível o que costuma permanecer nas margens do cotidiano escolar.

Em muitas instituições, predomina ainda uma lógica que prioriza resultados, produtos finais e evidências “medíveis”. Essa lógica, porém, raramente alcança aquilo que constitui o coração da infância: suas hipóteses, suas narrativas internas, suas formas próprias de interpretar o mundo. Como argumenta Friedmann, a criança é um sujeito potente, pensante e autor. E, seguindo Bell Hooks, compreendemos

que toda prática educativa que se pretende libertadora precisa romper com estruturas que invisibilizam vozes especialmente as vozes pequenas, leves e, por isso mesmo, facilmente ignoradas.

A documentação pedagógica, nesse sentido, justifica-se como um gesto político. Ela desloca o foco daquilo que o adulto espera para aquilo que a criança realmente faz. Ao registrar, o educador não busca confirmar previsões, mas reconhecer emergências: ideias que surgem, perguntas inesperadas, caminhos criativos que as crianças inventam quando lhes é oferecido tempo, espaço e confiança. Inspirados por Paulo Fochi, compreendemos que documentar é muito mais do que selecionar fotos ou escrever relatórios; é construir narrativas que devolvem às crianças e aos educadores a consciência de seus próprios processos.

Há ainda outra camada que sustenta a justificativa deste estudo: o impacto da documentação na formação docente. Quando o professor se coloca como observador sensível, ele amplia sua capacidade de planejar experiências mais potentes. Quando volta ao registro, revisita suas certezas. Quando compartilha suas análises com colegas, reconstrói o olhar coletivo da equipe. Cada documentação é, portanto, também formação — contínua, dialógica e profundamente humana.

Justificar este estudo é, assim, justificar um modo de existir na escola. Uma escolha pedagógica que coloca o cotidiano no centro, que entende o brincar como linguagem legítima, que reconhece na criança um sujeito histórico e cultural. Ao afirmar a documentação como prática essencial, reafirmamos uma educação que deseja ver, escutar e narrar as infâncias com dignidade e beleza. Porque, no fundo, documentar é uma forma de cuidar. E cuidar, na Educação Infantil, é sempre um ato de amor e responsabilidade.

ANÁLISE INTERPRETATIVA DAS MINI HISTÓRIAS E DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO

A análise das minis histórias evidencia como o currículo se concretiza nas relações, nos objetos e nos gestos cotidianos das crianças. Cada narrativa registrada funciona como uma janela para compreender como os pequenos constroem sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o espaço compartilhado. Interpretar essas narrativas implica ir além da descrição: exige buscar camadas simbólicas, desvelar aprendizagens invisíveis e compreender o que as crianças comunicam por meio de suas múltiplas linguagens.

Tomando como referência as proposições de Loris Malaguzzi, percebemos que tanto Théo quanto Isis revelam aspectos de suas cem linguagens ao interagir com materiais e com pessoas. O cesto vermelho, que se transforma em chapéu, carrinho ou abrigo, não é apenas um objeto funcional — ele é matéria-prima de uma imaginação que se expande. O gesto de Théo, aparentemente simples, mostra um modo singular de explorar o mundo: ele recolhe, organiza, experimenta e cria narrativas corporais que revelam avanços importantes na coordenação motora, no pensamento simbólico e na autonomia. A análise desse gesto permite ao professor compreender quais experiências estão mobilizando o interesse da criança e quais recursos podem ampliar esse processo.

De maneira semelhante, Isis transforma a leitura em ritual. O ato de puxar o livro, virar as páginas com cuidado e convidar os colegas para participar constitui uma prática cultural rica, em que a literatura se

entrelaça à oralidade e à socialização. A interpretação desse momento ultrapassa a constatação de que a criança gosta de livros; ela revela aspectos ligados à construção da linguagem, ao protagonismo e à mediação entre pares. Na perspectiva de Friedmann, esse tipo de acontecimento expressa a potência do brincar e do gesto narrativo, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral.

A análise interpretativa das minis histórias também permite perceber como a escuta docente influencia a qualidade das interações. Conforme destaca Bell Hooks, educar é um compromisso ético que envolve a disposição para ouvir aquilo que o outro comunica, mesmo quando esse discurso não se apresenta em palavras. Ao registrar e interpretar os gestos de Théo e Isis, a professora assume o papel de pesquisadora do cotidiano, postura que Malaguzzi e Fochi defendem como essencial para um trabalho pedagógico sensível e intencional.

Outro aspecto relevante dessa análise é a articulação com a BNCC e com o Currículo da Cidade. A interpretação das minis histórias possibilita identificar, com clareza, como os Campos de Experiência se manifestam na prática. Em Théo, observamos elementos ligados ao “Corpo, gestos e movimentos” e ao “Traços, sons, cores e formas”; em Isis, emergem aprendizagens relacionadas à “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e à “Conviver e participar”. Essa leitura curricular não engessa as narrativas, mas oferece ao professor um caminho para transformar observações em planejamento significativo.

A análise interpretativa também se torna um espaço de reflexão coletiva. Quando a equipe docente discute as narrativas registradas, amplia-se a compreensão sobre o grupo de crianças e sobre os próprios educadores. Nesse movimento, revela-se o caráter formativo da documentação: ela não apenas mostra o que as crianças fazem, mas também convida o professor a repensar o que ele próprio faz, como observa, como intervém e como organiza o ambiente.

Assim, a interpretação das minis histórias confirma que o currículo não é um documento estático, mas um organismo vivo que pulsa nos movimentos das crianças e nas escolhas pedagógicas que emergem do cotidiano. Ler e reler essas narrativas é reconhecer que cada gesto infantil é um texto aberto, pronto para ser compreendido, acolhido e ampliado pela prática docente.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A prática das minis histórias, quando assumida de maneira sistemática e sensível, projeta implicações pedagógicas que ultrapassam o registro isolado de episódios. Ela se transforma em uma ferramenta formativa que impacta diretamente o modo como a equipe compreende as crianças, organiza o tempo, planeja experiências e constrói vínculos com as famílias. Uma das contribuições mais significativas desse processo é o deslocamento do olhar docente: a atenção passa do “fazer pela criança” para o “ver com a criança”, permitindo que o professor desenvolva uma postura investigativa e dialógica.

Ao registrar e compartilhar mini histórias, a professora reconhece as crianças como sujeitos de direitos, potentes e competentes, perspectiva defendida tanto pela BNCC quanto pela pedagogia participativa inspirada por Malaguzzi. Esse reconhecimento não ocorre de maneira abstrata: ele se materializa no cotidiano, quando o educador observa o gesto de Théo ao transformar um cesto em diversos objetos simbólicos, ou quando percebe a liderança de Isis na criação de rituais de leitura. Essas cenas, quando

analisadas com intencionalidade, convidam o professor a repensar o papel do ambiente, a qualidade dos materiais e o valor dos tempos não estruturados.

As minis histórias também produzem um movimento de autoformação docente. Ao escrever sobre as crianças, o professor escreve também sobre si: suas escolhas, suas interpretações, seus valores e suas lacunas. Como aponta Fochi, a documentação não é apenas sobre as infâncias, mas sobre as culturas pedagógicas que as cercam. Quando a equipe discute coletivamente esses registros, cria-se um território de aprendizagem compartilhada, no qual emergem novas perguntas, dúvidas e possibilidades. Esse processo favorece práticas reflexivas, fortalecendo uma profissionalidade docente que reconhece o cotidiano como território legítimo de pesquisa.

Outro aspecto relevante é o potencial democrático e inclusivo das minis histórias. Inspirados por Nilma Lino Gomes e Vera Candau, compreendemos que a documentação pode funcionar como instrumento de valorização das identidades diversas presentes na escola. Ao registrar cada criança em sua singularidade, o educador contribui para romper com estereótipos e invisibilizações, assegurando que as múltiplas infâncias negras, periféricas, indígenas, migrantes, com deficiência tenham seus gestos reconhecidos e legitimados. A escuta sensível se transforma, nesse contexto, em prática de equidade. Na relação com as famílias, as minis histórias cumprem outro papel essencial: aproximam, informam e humanizam o diálogo escolar. Quando os responsáveis acessam cenas do cotidiano, percebem dimensões do desenvolvimento que muitas vezes passam despercebidas. Esse compartilhamento amplia a corresponsabilidade e fortalece a confiança entre casa e escola, transformando a documentação em uma ponte comunicativa que ressignifica o tradicional “relatório infantil”.

Por fim, a prática das minis histórias contribui para a construção de um currículo vivo, que se reinventa continuamente. Ao tomar o cotidiano como fonte de planejamento, o educador abre espaço para experiências mais autênticas, menos engessadas e mais coerentes com os direitos de aprendizagem da Educação Infantil. Assim, as minis histórias deixam de ser apenas narrativas poéticas e se consolidam como dispositivo pedagógico capaz de formar professores mais atentos, crianças mais protagonistas e comunidades educativas mais sensíveis ao valor da escuta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever mini histórias é um gesto de pesquisa, sensibilidade e amorosidade pedagógica. Trata-se de uma prática que desloca o olhar do professor para aquilo que, muitas vezes, passa despercebido: os detalhes, as pausas, as invenções silenciosas e os rituais espontâneos das crianças. Cada registro transforma o cotidiano em matéria de estudo, revelando a complexidade e a beleza das múltiplas linguagens que constituem a infância. Quando o educador narra o que vê, ele não apenas descreve uma cena — ele produz conhecimento, constrói hipóteses e tece possibilidades para planejar com ética, responsabilidade e intencionalidade.

As minis histórias reafirmam que a infância é autora de si mesma, capaz de criar mundos, representar ideias e expressar emoções de formas diversas. Inspiradas por Paulo Fochi, Adriana Friedmann, Bell Hooks e Loris Malaguzzi, essas narrativas fortalecem uma pedagogia que valoriza a imaginação, a

corporeidade, a diversidade e o protagonismo infantil. Ao mesmo tempo, convidam o professor a assumir um papel mais investigativo: aquele que observa com rigor, escuta com profundidade e escreve com compromisso ético, reconhecendo que cada gesto infantil é também um gesto de formação docente.

Além disso, a prática das minis histórias amplia o entendimento de currículo como algo vivo, pulsante e relacional. Quando o professor transforma o cotidiano em narrativa, ele constrói um currículo que nasce do encontro entre crianças, adultos, espaços e objetos — um currículo que escuta antes de ensinar, que acolhe antes de intervir, que acompanha antes de avaliar. Essa postura está alinhada às orientações da BNCC e do Currículo da Cidade, que defendem a centralidade das interações e brincadeiras como territórios legítimos de aprendizagem.

Por fim, elas também fortalecem a comunicação e a parceria com as famílias, oferecendo uma devolutiva sensível sobre o desenvolvimento das crianças e evidenciando o valor da Educação Infantil como etapa fundamental da formação humana. Elas constroem memória pedagógica, formam professores reflexivos e celebram infâncias plurais em sua potência criadora. Assim, escrever mini histórias torna-se um ato político, poético e profundamente formativo — um modo de honrar o direito das crianças de serem vistas, escutadas e reconhecidas em toda a sua grandeza.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Crianças pequenas: formação e prática de professores**. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2017.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: mediações, diálogos, sentidos**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- FOCHI, Paulo. **A documentação pedagógica como prática ética e política**. Porto Alegre: Penso, 2021.
- FRIEDMANN, Adriana. **A criança e o brincar: o caminho do ser**. São Paulo: Papyrus, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- LEONTIEV, Alexei N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1983.
- MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Penso, 2016.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2019.



ENTRE A TELA E O OLHAR: A INFLUÊNCIA DAS MÍDIAS DIGITAIS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

BETWEEN THE SCREEN AND THE GAZE: THE INFLUENCE OF DIGITAL MEDIA ON CHILD DEVELOPMENT

ERIKA PEREIRA COSTA TEIXEIRA

Graduação em Letras pela Universidade Anhembi Morumbi (2005); Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Facuminas (2022); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Portuguesa – na EMEF Perimetral.

RESUMO

O avanço tecnológico e a popularização das mídias digitais transformaram profundamente a forma como crianças se relacionam com o mundo, afetando suas experiências cognitivas, emocionais e sociais. Nos últimos anos, a presença das telas tornou-se quase onipresente no cotidiano infantil, alcançando até mesmo bebês em seus primeiros meses de vida. Este artigo busca refletir criticamente sobre os impactos do uso precoce e excessivo das telas no desenvolvimento infantil, especialmente em suas dimensões neurológicas, afetivas e relacionais. A partir de uma abordagem teórico-argumentativa, sustentada em autores como Piaget, Vygotsky, Daniel Siegel e Sherry Turkle, discute-se de que maneira a exposição contínua às telas compromete processos fundamentais de construção do pensamento, linguagem e empatia. Também são analisados os fatores sociais e culturais que naturalizam esse uso, destacando o papel da família e da escola frente a esse desafio. Defende-se, por fim, que a mediação consciente e o equilíbrio no uso das tecnologias são caminhos possíveis para promover um desenvolvimento saudável em um mundo cada vez mais digitalizado.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil; Telas; Tecnologia; Educação; Interação social.

ABSTRACT

Technological advances and the popularization of digital media have profoundly transformed the way children relate to the world, affecting their cognitive, emotional, and social experiences. In recent years, screens have become almost ubiquitous in children's daily lives, reaching even babies in their first months of life. This article seeks to critically reflect on the impacts of early and excessive screen use on child development, especially in its neurological, affective, and relational dimensions. Based on a theoretical-argumentative approach, supported by authors such as Piaget, Vygotsky, Daniel Siegel, and Sherry Turkle, we discuss how continuous exposure to screens compromises fundamental processes of thought, language, and empathy construction. We also analyze the social and cultural factors that naturalize this use, highlighting the role of family and school in facing this challenge. Finally, it argues that conscious mediation and balance in the use of technologies are possible ways to promote healthy development in an increasingly digitized world.

Keywords: Child Development; Screens; Technology; Education; Social Interaction.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as tecnologias digitais deixaram de ser simples ferramentas de informação para se tornarem mediadoras das relações humanas. No caso das crianças, especialmente na primeira infância, esse fenômeno assume dimensões preocupantes. Segundo pesquisa da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2023), cerca de 80% das crianças com menos de dois anos têm contato diário com algum tipo de tela, seja celular, televisão ou tablet. A infância, que antes era marcada pela experiência sensorial direta e pela interação humana, vem sendo substituída por estímulos artificiais mediados por dispositivos eletrônicos.

A questão central que se impõe é: **quais são os impactos do uso precoce e excessivo das telas no desenvolvimento integral das crianças?** Esta indagação conduz a reflexão deste artigo, cujo objetivo geral é analisar de forma crítica a influência das mídias digitais sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social infantil, com foco especial na faixa etária de zero a seis anos.

Entre os **objetivos específicos**, destacam-se: compreender os efeitos das telas sobre os processos de atenção e linguagem; discutir o papel da interação humana no desenvolvimento segundo as teorias de Piaget e Vygotsky; e propor caminhos educativos e familiares que favoreçam um uso equilibrado das tecnologias digitais.

A **justificativa** deste estudo baseia-se na urgência de discutir o tema em um contexto em que o consumo midiático começa cada mais cedo e sem mediação adequada. Em tempos em que o olhar da criança se volta para o brilho da tela, corre-se o risco de comprometer o olhar para o outro — elemento essencial da constituição da subjetividade.

Assim, o **problema** que orienta esta reflexão pode ser formulado da seguinte forma: **em que medida o uso precoce e desmedido das telas influencia negativamente o desenvolvimento integral das crianças, especialmente em seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais?**

A INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM OLHAR PSICOLÓGICO E SOCIOLÓGICO

A infância é uma fase de intensa formação neural, emocional e social. Segundo Jean Piaget (1976), é durante os primeiros anos de vida que a criança constrói os esquemas mentais que lhe permitem compreender o mundo. Esse processo depende de experiências concretas, de manipulação de objetos e da interação com o outro. Quando essas experiências são substituídas por estímulos digitais bidimensionais, o aprendizado tende a tornar-se superficial e fragmentado.

Vygotsky (1984) reforça essa visão ao afirmar que “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual” (VYGOTSKY, 1984, p. 97). A tela, ao reduzir o contato direto com o outro, rompe essa dinâmica dialógica que sustenta o amadurecimento psicológico e linguístico.

Do ponto de vista sociológico, autores como Neil Postman (1999) alertam para o desaparecimento simbólico da infância, entendido como uma fase distinta da vida. O excesso de exposição midiática antecipa comportamentos, valores e desejos que não correspondem ao estágio maturacional da criança. A cultura das telas tende a homogeneizar experiências, afastando o sujeito da singularidade de seu tempo de infância.

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E O IMPACTO DAS TELAS

As primeiras experiências sensório-motoras são fundamentais para o desenvolvimento do cérebro infantil. Daniel Siegel (2012) demonstra que o cérebro se organiza a partir das interações interpessoais, especialmente aquelas mediadas pelo afeto e pela linguagem corporal. O excesso de tempo diante das telas, contudo, priva a criança dessas experiências reais, reduzindo sua capacidade de atenção, memória e empatia.

Estudos de Christakis et al. (2004) indicam que a exposição precoce à televisão está associada a maiores índices de déficit de atenção e dificuldades de aprendizagem. Tais efeitos ocorrem porque os estímulos rápidos e fragmentados das mídias digitais treinam o cérebro para respostas imediatas, dificultando a manutenção do foco em atividades prolongadas.

Lino de Macedo (2005) argumenta que o desenvolvimento cognitivo depende da construção de significados a partir da ação e da interação. Quando o conhecimento é consumido passivamente, sem o engajamento corporal e emocional da criança, há um empobrecimento da experiência de aprendizagem. A tela oferece a ilusão de participação, mas raramente promove a verdadeira construção do pensamento.

AS TELAS E O DESENVOLVIMENTO AFETIVO

O desenvolvimento emocional da criança está intrinsecamente ligado à presença e ao olhar do outro. O bebê reconhece o mundo a partir do rosto da mãe, dos gestos e da tonalidade da voz. Donald Winnicott (1971) afirma que é por meio da “mãe suficientemente boa” que a criança constrói a confiança básica no mundo. Quando essa presença é substituída por estímulos digitais, o processo de vinculação afetiva pode ser comprometido.

A interação com telas tende a ser unidirecional e desprovida de empatia genuína. Embora vídeos infantis possam conter expressões e vozes humanas, o cérebro do bebê não reconhece a bidimensionalidade da imagem como um interlocutor real. Pesquisas da American Academy of Pediatrics (AAP, 2020) apontam que o uso de telas por bebês de 0 a 2 anos pode atrasar o desenvolvimento da linguagem e reduzir as interações olho no olho com os cuidadores.

Segundo Sherry Turkle (2017), vivemos em uma era de “solidão conectada”, na qual as tecnologias prometem aproximação, mas produzem distanciamento afetivo. As crianças crescem imersas em um ambiente onde a comunicação mediada substitui a presença física, e isso impacta diretamente sua capacidade de empatia, regulação emocional e convivência social.

AS TELAS, A LINGUAGEM E A INTERAÇÃO SOCIAL

A linguagem é o principal instrumento de humanização e base da construção do pensamento. Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento da linguagem está diretamente ligado à interação social e ao diálogo com o outro. No entanto, as telas promovem uma comunicação fragmentada e monológica, na qual a criança é mais espectadora do que participante.

Pesquisas recentes de Kuhl (2010) demonstram que bebês aprendem novos sons e palavras muito mais efetivamente quando interagem com uma pessoa real do que quando assistem ao mesmo conteúdo em vídeos. Isso ocorre porque a aprendizagem linguística depende da atenção compartilhada, do olhar e da reciprocidade emocional — elementos ausentes nas interações digitais.

A exposição precoce às telas também interfere na capacidade da criança de brincar, elemento essencial para a aquisição simbólica da linguagem. Como afirma Kishimoto (2011), “o brincar é a

linguagem da infância”. O jogo simbólico permite que a criança atribua significados, experimente papéis sociais e desenvolva narrativas. O tempo excessivo diante de telas reduz o espaço da imaginação ativa, substituindo-a por conteúdos prontos e roteirizados.

O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA DIANTE DO DESAFIO DIGITAL

A responsabilidade pelo uso equilibrado das telas não recai apenas sobre as famílias, mas também sobre as instituições educativas. A escola contemporânea precisa lidar com crianças que já chegam com repertórios midiáticos complexos, mas com dificuldades de concentração, expressão oral e convivência social.

É papel da educação, portanto, ensinar a “alfabetização midiática”, ou seja, desenvolver a capacidade crítica de compreender, selecionar e equilibrar o uso das tecnologias. Segundo Buckingham (2003), educar para a mídia é essencial para formar sujeitos conscientes e autônomos em uma sociedade digital.

No contexto familiar, a presença ativa dos pais é decisiva. A SBP (2023) recomenda que crianças menores de dois anos não sejam expostas a telas, e que, entre dois e cinco anos, o tempo de uso não ultrapasse uma hora diária, sempre com supervisão e conteúdo de qualidade. A mediação afetiva e o diálogo sobre o que é visto na tela transformam a tecnologia em oportunidade educativa, e não em risco.

ENTRE A TELA E O OLHAR: O DESAFIO DE REENCONTRAR A INFÂNCIA

O olhar humano é o primeiro espelho da existência. É nele que o bebê descobre que é visto e reconhecido. As telas, embora luminosas, não devolvem o olhar. Elas refletem imagens, mas não devolvem presença. Esse contraste simbólico revela o cerne do problema contemporâneo: quanto mais o olhar se prende à tela, mais se distancia da experiência viva da alteridade.

Não se trata de demonizar a tecnologia, mas de compreender que o desenvolvimento infantil requer experiências encarnadas, afetivas e reais. A infância é o tempo da descoberta sensorial, da palavra dita e do toque compartilhado. Quando esses elementos são substituídos por estímulos digitais, perde-se uma dimensão essencial da formação humana.

Como argumenta Turkle (2017), “precisamos reaprender a conversar”. Essa é uma urgência não apenas comunicacional, mas ética e existencial. Reencontrar o olhar é reencontrar a humanidade que se perde no reflexo das telas.

O IMPACTO NEUROBIOLÓGICO DA EXPOSIÇÃO PRECOCE ÀS TELAS

A neurociência tem contribuído de forma significativa para compreender os efeitos do uso precoce das telas sobre o cérebro em desenvolvimento. Daniel Siegel (2012) enfatiza que as conexões neuronais são moldadas pelas experiências relacionais, sobretudo pela interação face a face, que ativa circuitos de empatia, atenção e regulação emocional. Quando essas interações são substituídas por estímulos digitais rápidos e não responsivos, ocorre uma reorganização neural que pode prejudicar o amadurecimento das funções executivas — como concentração, memória de trabalho e autocontrole.

Estudos realizados por Christakis, Zimmerman e DiGiuseppe (2004) indicam que o tempo de exposição a telas em idades inferiores a dois anos está associado a alterações na atenção sustentada e aumento da impulsividade em idade escolar. O cérebro infantil, em processo de formação, tende a buscar padrões de recompensa imediata, característica reforçada pelo design dos aplicativos e vídeos voltados ao público infantil.

Além disso, há impactos significativos na regulação do sono. A luz azul emitida pelos dispositivos inibe a produção de melatonina, hormônio responsável pela indução do sono, interferindo nos ciclos circadianos. A privação ou irregularidade do sono, por sua vez, afeta a consolidação da memória e o crescimento neural, etapas críticas na primeira infância (AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS, 2020).

Dessa forma, é possível afirmar que o uso precoce e prolongado das telas altera a dinâmica neurobiológica do desenvolvimento, deslocando o cérebro de uma lógica de exploração e curiosidade natural para uma lógica de estímulos artificiais e recompensas instantâneas. Como alerta Macedo (2005), “aprender é sustentar o esforço de compreender”, e esse esforço é incompatível com a fragmentação atencional que as telas frequentemente impõem.

O PAPEL DAS INTERAÇÕES HUMANAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL

A construção da identidade infantil está intrinsecamente ligada à qualidade das interações sociais. Winnicott (1971) descreve que a constituição do “self verdadeiro” ocorre no espaço potencial das relações afetivas, no qual a criança experimenta a continuidade de ser e o sentimento de segurança. Quando a presença humana é substituída por uma tela, esse espaço simbólico se empobrece, e o desenvolvimento emocional perde o suporte da reciprocidade.

Segundo Vygotsky (1984), é no diálogo com o outro que a criança internaliza significados culturais e desenvolve consciência de si. O olhar, o gesto e a palavra do adulto funcionam como espelhos simbólicos que permitem à criança reconhecer-se como sujeito. A interação mediada por telas, porém, tende a ser unilateral — há emissão de estímulos, mas ausência de resposta contingente, elemento essencial para a formação da subjetividade.

Piaget (1976) também ressalta que a autonomia moral e intelectual nasce da cooperação entre iguais, do confronto de pontos de vista e da negociação de regras. O isolamento mediado por dispositivos reduz oportunidades de trocas reais, empobrecendo a experiência da alteridade.

Portanto, o desenvolvimento saudável da identidade infantil depende do encontro humano — do olhar compartilhado, da escuta ativa e da corporeidade presente. A tecnologia pode ser uma ferramenta de mediação, mas jamais um substituto da relação. Como afirma Turkle (2017), “o diálogo é o berço da empatia”. Quando ele é substituído por telas, perde-se o espaço onde o eu e o outro se encontram para formar a humanidade.

A MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO: ENTRE O USO E O ABUSO

No campo educacional, o uso das tecnologias digitais é inevitável e pode representar avanços significativos quando conduzido de maneira crítica e intencional. A questão central não é a presença das telas na escola, mas a forma como elas são utilizadas. Para Buckingham (2003), a educação midiática deve formar sujeitos capazes de compreender os meios de comunicação, interpretando-os e questionando-os. Isso exige que a tecnologia seja ferramenta de mediação e não de dependência.

O uso pedagógico das telas deve privilegiar atividades que promovam a reflexão, a criatividade e a colaboração — nunca o consumo passivo. Projetos que envolvem produção de vídeos, podcasts, pesquisas orientadas ou jogos educativos podem potencializar a aprendizagem se acompanhados de interação e diálogo. O problema surge quando a tecnologia substitui o professor, o brincar e a experiência coletiva.

É preciso lembrar que o aprendizado significativo depende da mediação humana, do vínculo afetivo e da contextualização cultural. Como observa Macedo (2005), “o conhecimento se constrói na tensão entre o sujeito e o mundo, não na repetição de imagens”. Assim, cabe à escola delinear estratégias de equilíbrio, garantindo tempos e espaços de convivência, leitura, arte e movimento.

Ao promover um uso responsável e intencional da tecnologia, a educação cumpre seu papel humanizador, ajudando a criança a compreender que as telas são instrumentos — e não espelhos — do mundo.

CAMINHOS PARA UMA INFÂNCIA SAUDÁVEL NA ERA DIGITAL

Diante dos riscos e desafios analisados, torna-se urgente repensar as práticas familiares, escolares e sociais em relação ao uso das telas. A Sociedade Brasileira de Pediatria (2023) recomenda que crianças menores de dois anos não sejam expostas a telas e que, entre dois e cinco anos, o tempo

máximo de exposição não ultrapasse uma hora diária, sempre acompanhado de adultos. Contudo, mais importante que o tempo é a **qualidade da mediação**.

Pais e educadores devem assumir o papel de curadores da experiência digital, escolhendo conteúdos adequados, compartilhando o momento com a criança e conversando sobre o que se vê. Essa coassistência transforma o uso da tecnologia em oportunidade de diálogo, vínculo e aprendizado.

Outro aspecto essencial é a recuperação do brincar livre e das experiências corporais. Kishimoto (2011) reforça que o brincar é o eixo estruturante da infância, pois é nele que a criança elabora emoções, experimenta papéis sociais e exercita a criatividade. Brincadeiras ao ar livre, jogos simbólicos e atividades artísticas são insubstituíveis para o desenvolvimento integral.

Por fim, é necessário que políticas públicas promovam campanhas de conscientização sobre o impacto do uso precoce de telas, bem como apoio às famílias e escolas na construção de práticas educativas digitais equilibradas. A infância precisa ser compreendida como um tempo de presença, de descoberta e de relação — e não como uma extensão do consumo digital.

Como sintetiza Postman (1999), “proteger a infância é proteger a possibilidade de imaginar um futuro humano”. É nesse horizonte que se deve pensar a relação entre

tecnologia e criança: não em oposição, mas em harmonia com a vida real, o afeto e o olhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou de forma crítica a influência das mídias digitais no desenvolvimento infantil, evidenciando os prejuízos que o uso precoce e excessivo das telas pode causar em aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Com base em Piaget, Vygotsky, Winnicott, Siegel e outros teóricos, observou-se que o desenvolvimento integral da criança depende de interações reais, do brincar simbólico e da presença afetiva do outro.

As telas, quando usadas sem critério, tendem a substituir a experiência pela simulação, empobrecendo a construção do pensamento e fragilizando os vínculos humanos. Contudo, quando mediadas com consciência e intencionalidade pedagógica, podem também se tornar instrumentos de aprendizagem e expressão criativa.

Dessa forma, conclui-se que o desafio contemporâneo não é eliminar as telas, mas **reencantar o olhar**: resgatar o valor da presença, do diálogo e do encontro humano em um mundo cada vez mais mediado por imagens. É papel da escola e da família formar sujeitos capazes de equilibrar tecnologia e humanidade — para que a infância continue sendo o espaço do olhar vivo, e não apenas do reflexo luminoso das telas.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS (AAP). *Media and Young Minds*. Pediatrics, v. 138, n. 5, 2020.
- BUCKINGHAM, D. *Educação para a mídia: alfabetização, aprendizagem e cultura contemporânea*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CHRISTAKIS, D. A. et al. *Early television exposure and subsequent attentional problems in children*. Pediatrics, v. 113, n. 4, p. 708–713, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. *O brincar e a criança: implicações para a educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2011.
- KUHL, P. K. *Brain mechanisms in early language acquisition*. Neuron, v. 67, p. 713–727, 2010.
- MACEDO, L. de. *Ensinar: um exercício de transgressão*. São Paulo: Artmed, 2005.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- SIEGEL, D. *The Developing Mind: how relationships and the brain interact to shape who we are*. New York: Guilford Press, 2012.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). *Manual de orientação: crianças e adolescentes na era digital*. Rio de Janeiro: SBP, 2023.
- TURKLE, S. *Alone Together: why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books, 2017.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

RESGATANDO BRINCADEIRAS ANTIGAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

REVIVING TRADITIONAL GAMES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



FABIANA CRISTINA CIRINO

Graduação em Letras pela Universidade paulista – UNIP (2008); Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE (2014); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Ensino Infantil – Na rede Pública Municipal.

RESUMO

O presente artigo discute a importância do resgate de brincadeiras antigas na Educação Infantil e como essas práticas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Em um contexto marcado pelo avanço tecnológico e pelo aumento do uso de telas, as brincadeiras tradicionais — como amarelinha, pular corda, passa-anel, pega-pega, ciranda, entre outras — tornaram-se menos presentes no cotidiano infantil. A pesquisa evidencia que essas brincadeiras são carregadas de valores culturais, favorecem a socialização, estimulam a criatividade e desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. Fundamentado em referenciais teóricos que reconhecem o brincar como linguagem essencial da infância, o estudo apresenta o resgate das brincadeiras antigas como uma prática pedagógica significativa, capaz de fortalecer vínculos afetivos, promover interações e valorizar a cultura popular. Conclui-se que integrar essas brincadeiras ao currículo possibilita vivências ricas e autênticas, mantendo viva a memória cultural e contribuindo para uma educação humanizadora.

Palavras-chave: Brincadeiras Antigas; Cultura Infantil; Educação Infantil; Desenvolvimento Integral; Ludicidade.

ABSTRACT

This article discusses the importance of reviving traditional games in early childhood education and how these practices contribute to the holistic development of children. In a context marked by technological advancement and increased screen time, traditional games—such as hopscotch, jump rope, ring-around-the-rosie, tag, and circle dances, among others—have become less present in children's daily lives. The research shows that these games are full of cultural values, promote socialization, stimulate creativity, and develop motor, cognitive, and socio-emotional skills. Based on theoretical frameworks that recognize play as an essential language of childhood, the study presents the revival of traditional games as a significant pedagogical practice, capable of strengthening affective bonds, promoting interactions, and valuing popular culture. It concludes that integrating these games into the curriculum allows for rich and authentic experiences, keeping cultural memory alive and contributing to a humanizing education.

Keywords: Traditional Games; Children's Culture; Early Childhood Education; Holistic Development; Playfulness.

INTRODUÇÃO

O brincar sempre acompanhou a história da infância e se constituiu como uma das principais formas de interação, expressão e aprendizagem das crianças. Muito antes do surgimento das tecnologias digitais, as ruas, quintais e praças eram os cenários privilegiados das brincadeiras, onde amarelinha, passa-anel, roda, bola de gude, pular corda, esconde-esconde e tantas outras atividades faziam parte da rotina cotidiana de meninos e meninas. Essas brincadeiras tradicionais carregam elementos culturais, memórias afetivas e saberes populares que atravessaram gerações e contribuíram para a formação de vínculos sociais, desenvolvimento motor e construção da autonomia infantil.

Entretanto, as transformações sociais das últimas décadas — urbanização acelerada, diminuição dos espaços de convivência, aumento da violência urbana, rotina escolar mais estruturada e a forte presença das telas — impactaram diretamente o modo como as crianças brincam. Nesse cenário, observa-se um afastamento das brincadeiras antigas e um aumento significativo de atividades sedentárias ou mediadas por dispositivos eletrônicos. Louv (2008) e Postman (1999) apontam que a infância contemporânea, cada vez mais mediada pela tecnologia, perdeu parte do contato espontâneo com o brincar tradicional, o que repercute no desenvolvimento físico, social e emocional das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça que o brincar é um eixo estruturante da Educação Infantil e constitui-se como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança. As brincadeiras antigas, portanto, representam não apenas um patrimônio cultural, mas também um recurso pedagógico capaz de ampliar repertórios, fortalecer vínculos, estimular a cooperação e favorecer aprendizagens significativas. Para Kishimoto (2011), o brincar articula cultura, linguagem e experiência,

permitindo que a criança crie, recrie e ressignifique situações vividas, em um processo ativo de construção de conhecimento.

Ao resgatar essas brincadeiras dentro do contexto escolar, o professor promove oportunidades de socialização, negociação de regras, desenvolvimento da imaginação e vivências corporais que muitas crianças já não têm acesso fora da escola. Além disso, essas atividades incentivam o diálogo entre gerações, despertam a curiosidade pela cultura popular e fortalecem o sentimento de pertencimento. A escola torna-se, assim, um espaço de preservação cultural e reinvenção de práticas que fazem parte da identidade infantil brasileira.

Este artigo discute a importância do resgate das brincadeiras tradicionais na Educação Infantil, analisando como elas contribuem para o desenvolvimento integral, a construção da identidade cultural e a ampliação das experiências lúdicas da criança. A partir de referenciais teóricos sobre cultura, brincadeira e infância, busca-se evidenciar que integrar essas práticas ao cotidiano escolar é uma forma de garantir uma infância mais plena, ativa, significativa e conectada às raízes culturais.

OBJETIVO GERAL

Investigar a importância do resgate de brincadeiras antigas na Educação Infantil e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar como as brincadeiras tradicionais favorecem aprendizagens sociais, motoras e cognitivas.
- Refletir sobre a importância cultural dessas brincadeiras para a identidade infantil.
- Analisar o papel do educador na mediação e incentivo dessas práticas no cotidiano escolar.

JUSTIFICATIVA

A infância contemporânea tem sido marcada por mudanças profundas: menos espaços para brincar na rua, excesso de compromissos, aumento do uso de telas e diminuição das interações livres. Com isso, muitas brincadeiras antigas — que durante décadas fizeram parte do cotidiano das crianças — estão sendo esquecidas. Essa perda cultural impacta não apenas o repertório lúdico, mas também o desenvolvimento social e emocional das crianças.

Brincadeiras tradicionais, como bola de gude, esconde-esconde, adoleta e roda cantada, favorecem a imaginação, o movimento corporal e a convivência coletiva. Como destaca Friedmann (1996), o brincar

livre permite que a criança experimente papéis, organize emoções e desenvolva criatividade. Além disso, essas brincadeiras carregam elementos culturais que aproximam as crianças de histórias, músicas, tradições e modos de viver de outras épocas.

Com o fortalecimento dos vínculos escolares e a promoção da socialização, o resgate dessas práticas se torna uma estratégia pedagógica fundamental. Trata-se de valorizar a cultura popular, promover experiências significativas e ampliar as possibilidades de aprendizagem por meio do brincar.

PROBLEMA

Como o resgate de brincadeiras antigas pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança e para a valorização da cultura na Educação Infantil?

AS BRINCADEIRAS ANTIGAS COMO CONTEXTO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As brincadeiras antigas, quando inseridas intencionalmente no cotidiano educativo, constituem-se como um contexto formativo potente, rico em cultura, movimento, imaginação e interação. Elas ultrapassam a dimensão de simples entretenimento e assumem o papel de elementos pedagógicos vivos, dinâmicos e multifuncionais, capazes de mobilizar diferentes linguagens da criança e favorecer aprendizagens profundas. Na primeira infância, fase em que o brincar é o eixo estruturante do desenvolvimento, essas brincadeiras tradicionais tornam-se ainda mais fundamentais, pois dialogam com aspectos motores, cognitivos, sociais, afetivos e culturais.

Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, autores como Kishimoto (2011) e Brougère (1998) afirmam que as brincadeiras são manifestações da cultura infantil e que, por meio delas, as crianças reorganizam o pensamento, expressam sentimentos, comunicam ideias e experimentam papéis sociais. Brincadeiras como amarelinha, pular corda, passa-anel, roda cantada, queimada ou esconde-esconde possibilitam vivências corporais que ampliam o repertório motor e fortalecem o domínio espacial e temporal. Ao saltar, correr, equilibrar-se ou manter o ritmo de uma canção, a criança desenvolve coordenação, agilidade e consciência corporal, aspectos essenciais na primeira infância.

Além disso, as brincadeiras antigas carregam uma dimensão simbólica e cultural que enriquece o processo educativo. Elas trazem rimas, músicas, gestos e regras transmitidas entre gerações, o que contribui para a construção da identidade e para a valorização da cultura popular. Segundo Brougère (1998), o brincar constitui um patrimônio cultural que precisa ser preservado, pois transmite modos de ser e viver de determinado grupo social. Assim, ao resgatar brincadeiras tradicionais no ambiente escolar, o professor aproxima as crianças da cultura oral, da memória coletiva e das histórias que compõem o imaginário social.

Outro aspecto relevante é o impacto socioemocional dessas brincadeiras. Wallon (2007) destaca que a interação é elemento central no desenvolvimento afetivo da criança, e as brincadeiras antigas, frequentemente coletivas, proporcionam situações de diálogo, cooperação, disputa saudável, resolução de conflitos e alternância de papéis. Em brincadeiras como pega-pega, mãe da rua ou corre cutia, as crianças precisam negociar regras, respeitar limites, lidar com a frustração e exercitar a empatia. Essas vivências fortalecem habilidades socioemocionais essenciais, como autocontrole, comunicação, paciência e respeito mútuo.

As brincadeiras antigas também favorecem metodologias ativas e práticas investigativas no contexto escolar. Ao experimentar diferentes formas de brincar, a criança levanta hipóteses, testa possibilidades, cria estratégias e fórmula soluções. Segundo Vygotsky (1989), o brincar amplia a capacidade imaginativa e simbólica, permitindo que a criança opere em um nível superior ao seu comportamento cotidiano. Assim, uma simples brincadeira de esconde-esconde envolve antecipação, planejamento, observação do espaço e raciocínio lógico, transformando-se em uma experiência completa de aprendizagem.

A BNCC (2017) reforça que a Educação Infantil deve garantir espaços e tempos para que as crianças explorem múltiplas linguagens e construam conhecimento por meio das interações e brincadeiras. Nesse sentido, as brincadeiras antigas se alinham aos Campos de Experiências, principalmente "Corpo, gestos e movimentos" e "O eu, o outro e o nós", pois possibilitam vivências corporais amplas e relações sociais significativas. Ao brincar juntos, observar o colega, cantar em roda ou esperar sua vez, as crianças desenvolvem autonomia, protagonismo e consciência de grupo.

Do ponto de vista pedagógico, resgatar brincadeiras tradicionais significa ampliar as possibilidades educativas e transformar a escola em um espaço vivo de cultura e movimento. Cabe ao educador criar ambientes que favoreçam essas práticas, promovendo momentos intencionais, escutando as escolhas das crianças, envolvendo famílias e registrando as experiências. Brincadeiras como corrida de saco, passa-anel ou brincadeiras com cantigas podem se transformar em projetos culturais, estudos sobre diferentes regiões do Brasil, produções artísticas ou investigações corporais.

Assim, reconhecer as brincadeiras antigas como contexto formativo é afirmar que elas são mais do que atividades recreativas: representam uma forma de aprender, viver e se relacionar. Ao integrá-las ao cotidiano escolar, garantimos às crianças uma infância mais plural, significativa e culturalmente rica, fortalecendo vínculos, ampliando repertórios e valorizando práticas que atravessam gerações. Promover essas brincadeiras é, portanto, preservar um patrimônio imaterial e, ao mesmo tempo, oferecer experiências que formam sujeitos críticos, criativos e profundamente conectados à cultura da infância.

DESENVOLVIMENTO

As brincadeiras antigas fazem parte de uma herança cultural transmitida de geração em geração, carregando ritmos, músicas, regras, gestos e elementos da vida coletiva. Consideradas patrimônios da

cultura infantil, elas desenvolvem múltiplas habilidades e promovem a construção de conhecimentos significativos.

Segundo Kishimoto (2011), o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma prática que envolve aprendizagem, cultura e imaginação. Brincadeiras como amarelinha, elástico, passa-anel ou roda cantada estimulam a coordenação motora, a atenção, o equilíbrio e a organização espacial.

Para Vygotsky (1989), a brincadeira permite à criança desenvolver funções psicológicas superiores, como memória, imaginação e linguagem. As regras presentes em brincadeiras tradicionais — como “não pode pisar na linha” ou “passa o anel sem deixar perceber” — exigem autorregulação, pensamento estratégico e cooperação.

Brougère (1998) afirma que o brincar é uma manifestação cultural, e, portanto, resgatar brincadeiras antigas é também promover a cultura popular. Essas brincadeiras apresentam músicas, rimas e gestos que fortalecem vínculos afetivos e identitários. Além disso, favorecem o convívio intergeracional, pois muitas delas podem ser ensinadas por pais, avós e membros da comunidade.

Na BNCC (2017), os Campos de Experiências “O eu, o outro e o nós” e “Corpo, gestos e movimentos” destacam a importância do brincar coletivo e da expressão corporal. Brincadeiras antigas contribuem diretamente para esse processo, pois envolvem movimento, regras, cooperação e interações constantes. Outro aspecto importante é o desenvolvimento socioemocional. Segundo Wallon (2007), a afetividade é central na aprendizagem, e as brincadeiras coletivas são espaços de resolução de conflitos, negociação e respeito mútuo. Em brincadeiras como pega-pega ou queimada, as crianças precisam lidar com frustrações, fazer combinados e aprender a se colocar no lugar do outro.

O papel do educador é essencial ao planejar momentos em que essas brincadeiras possam acontecer de forma intencional e prazerosa, garantindo espaço, tempo e materiais adequados. Cabe ao professor agir como mediador, incentivando a participação, propondo variações das brincadeiras e promovendo diálogos sobre sua origem e importância cultural.

Assim, o resgate das brincadeiras antigas amplia o repertório cultural e corporal das crianças, fortalece laços comunitários e promove aprendizagens significativas, respeitando a essência da infância,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As brincadeiras antigas, quando incorporadas de forma intencional ao cotidiano da Educação Infantil, revelam-se um recurso pedagógico de extrema relevância para o desenvolvimento integral das crianças. Ao longo deste estudo, observou-se que essas práticas lúdicas carregam valores culturais, sociais e afetivos que atravessam gerações, constituindo-se como parte importante do patrimônio imaterial da infância. A retomada dessas brincadeiras dentro da escola não apenas resgata elementos da cultura popular, mas também devolve às crianças a oportunidade de vivenciar experiências essenciais para seu crescimento cognitivo, motor, emocional e social.

O resgate das brincadeiras tradicionais possibilita uma ampliação do repertório infantil, fortalecendo a imaginação, a criatividade, as interações e o protagonismo da criança. Práticas como amarelinha, pega-pega, pular corda, ciranda e passa-anel promovem movimentos amplos, regras coletivas, comunicação e cooperação, tornando-se ricas oportunidades de aprendizagem. Nesse contexto, reconstrói-se um ambiente educativo que reconhece o brincar como linguagem central da infância, valorizando práticas culturais que têm sido progressivamente substituídas pelo uso excessivo de tecnologias digitais.

Além disso, as brincadeiras antigas favorecem a convivência harmoniosa e a construção de vínculos, criando momentos em que as crianças exercitam a autonomia, a paciência, a tomada de decisões e a resolução de conflitos. Ao brincar coletivamente, elas aprendem a negociar, esperar a vez, lidar com frustrações e compreender diferentes perspectivas, habilidades fundamentais para a vida em sociedade.

O papel do educador é fundamental nesse processo, pois cabe a ele criar condições para que essas práticas aconteçam de maneira prazerosa, segura e significativa. É o professor quem organiza o espaço, propõe brincadeiras, média situações de conflito e incentiva a participação de todos, garantindo que a infância seja vivida em sua plenitude. A escola, ao valorizar as brincadeiras tradicionais, reafirma seu compromisso com uma educação humanizadora, que respeita a cultura da infância e reconhece que aprender brincando é uma experiência potente, formativa e indispensável.

Diante disso, conclui-se que integrar brincadeiras antigas ao currículo amplia as possibilidades pedagógicas e fortalece a identidade cultural das crianças, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos, sensíveis e conectados às suas raízes. Investir nesses momentos é garantir uma infância mais autêntica, rica em interações e experiências significativas — uma infância que honra o passado, vive plenamente o presente e prepara as crianças para um futuro de participação, sensibilidade e pertencimento.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2011.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Editora 34, 2002.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. Cultura lúdica e educação. São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIEDMANN, Adriana. O brincar e a criança do século XXI. São Paulo: Moderna, 2013.
- FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender. São Paulo: Moderna, 1996.
- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2012.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar na educação infantil. São Paulo: Pioneira, 2002.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2001.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA (0 a 3 ANOS)

THE IMPORTANCE OF GAMES AND PLAY IN EARLY CHILDHOOD (0 TO 3 YEARS)



FABIANA FURTADO BRICHUCKA

Graduação em Pedagogia Licenciatura plena pela Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos (1997); Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2016); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos. Com base em fundamentos teóricos e documentos legais, aborda-se o brincar como direito essencial da infância e linguagem privilegiada para a aprendizagem e expressão na primeira infância. São exploradas as contribuições das brincadeiras para os aspectos cognitivos, motores, emocionais e linguísticos, destacando-se também o papel do adulto como mediador afetivo e organizador de ambientes lúdicos e seguros. Além disso, o texto apresenta diferentes tipos de brincadeiras adequadas à faixa etária de 0 a 3 anos e reflete sobre os desafios e possibilidades no planejamento de práticas lúdicas no contexto educativo e familiar. Conclui-se que o brincar, quando valorizado e incentivado, fortalece vínculos, promove descobertas e contribui de forma decisiva para o desenvolvimento pleno da criança pequena.

Palavras-chave: Brincadeiras; Desenvolvimento; Infantil; Educação Infantil; Jogos; Primeira Infância

ABSTRACT

This article aims to reflect on the importance of games and play in the integral development of children aged 0 to 3 years. Based on theoretical foundations and legal documents, it addresses play as an essential right of childhood and a privileged language for learning and expression in early childhood. It explores the contributions of play to cognitive, motor, emotional, and linguistic aspects, highlighting the role of adults as emotional mediators and organizers of playful and safe environments. In addition, the text presents different types of games suitable for children aged 0 to 3 years and reflects on the challenges and possibilities in planning playful practices in educational and family contexts. It concludes that play, when valued and encouraged, strengthens bonds, promotes discovery, and contributes decisively to the full development of young children.

Keywords: Play; Development; Children; Early Childhood Education; Games; Early Childhood

INTRODUÇÃO

A infância é uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, sendo os três primeiros anos de vida marcados por intensas descobertas, construções cognitivas, emocionais, motoras e sociais. Nessa fase, o brincar assume papel central como linguagem natural da criança pequena, constituindo-se como uma das formas mais potentes de aprendizagem e expressão. Jogos e brincadeiras não são apenas formas de entretenimento: representam instrumentos essenciais para o crescimento saudável e para a construção de vínculos, conhecimentos e habilidades.

A partir do nascimento, o bebê interage com o mundo por meio dos sentidos, do movimento e da afetividade. Nesse processo, as brincadeiras estimulam múltiplas conexões neurais, promovem o desenvolvimento da linguagem e da imaginação, além de favorecerem a socialização progressiva com o outro e com o ambiente. Assim, compreender a importância e as especificidades dos jogos e brincadeiras na faixa etária de 0 a 3 anos é essencial para educadores, cuidadores e familiares que atuam na primeira infância.

Além disso, a valorização do brincar está presente em importantes documentos legais e pedagógicos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que asseguram o direito ao lúdico como elemento estruturante das práticas na Educação Infantil. Cabe aos adultos o papel de oferecer ambientes seguros, ricos em estímulos e afeto, nos quais a criança possa explorar, imaginar, experimentar e construir sua autonomia.

Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir sobre o papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos, destacando suas contribuições para os aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais. Também serão abordadas as responsabilidades do adulto nesse processo, os tipos de brincadeiras mais apropriadas para a faixa etária e os desafios enfrentados na promoção de

uma infância plena e significativa.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ASPECTOS COGNITIVOS, MOTORES E SOCIAIS

Os primeiros anos de vida representam uma fase crítica do desenvolvimento humano. De 0 a 3 anos, a criança passa por transformações rápidas e profundas, que influenciam diretamente sua formação física, emocional, cognitiva e social. Nessa etapa, o cérebro apresenta alta plasticidade, estando especialmente sensível aos estímulos do ambiente. As experiências vividas nesse período serão fundamentais para a construção de estruturas mentais e comportamentais que acompanharão o indivíduo ao longo de toda a vida.

No aspecto cognitivo, a criança começa a desenvolver a percepção, a atenção, a memória e o raciocínio, ainda de maneira concreta e sensorial. Segundo Piaget (1975), essa fase corresponde ao estágio sensório-motor, no qual o bebê aprende por meio da ação sobre o mundo ao seu redor. É explorando objetos, observando o movimento das pessoas, ouvindo sons e repetindo ações que a criança constrói seus primeiros esquemas mentais. As brincadeiras, nesse sentido, são meios naturais de experimentação e aprendizagem, proporcionando à criança oportunidades de descobrir relações de causa e efeito, permanência dos objetos e resolução de pequenos problemas.

Do ponto de vista motor, o desenvolvimento segue uma progressão que vai do controle da cabeça até os movimentos mais refinados das mãos e dedos. Nos primeiros meses, o bebê começa a dominar o próprio corpo e, com o tempo, passa a rolar, sentar, engatinhar, andar e correr. As brincadeiras com bolas, blocos, brinquedos de encaixe e movimentos livres ajudam a fortalecer músculos, aperfeiçoar a coordenação motora e ampliar a noção de espaço e equilíbrio. Estimular o movimento, respeitando o ritmo de cada criança, é essencial para que ela se torne progressivamente mais autônoma em suas ações.

Já no campo sócio emocional, as interações com adultos e outras crianças são fundamentais para o desenvolvimento da afetividade, da empatia e das primeiras noções de convivência social. O vínculo seguro estabelecido com figuras de apego, como pais, cuidadores ou professores, proporciona confiança para explorar o ambiente e experimentar novas situações. Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento humano é mediado pelas interações sociais e que o brincar coletivo favorece a internalização de normas, valores e comportamentos. Assim, jogos de imitação, brincadeiras de turnos e atividades compartilhadas são estratégias valiosas para fortalecer as relações interpessoais desde os primeiros anos.

Diante disso, é possível compreender que os jogos e brincadeiras não apenas acompanham, mas também impulsionam o desenvolvimento integral da criança pequena. Cada gesto, cada riso, cada exploração lúdica representa um passo importante na construção da identidade e na apropriação do

mundo ao seu redor. Por isso, reconhecer as especificidades do desenvolvimento infantil nessa fase é fundamental para oferecer experiências lúdicas significativas, que respeitem o tempo, o interesse e a individualidade de cada criança.

O BRINCAR COMO DIREITO E NECESSIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O ato de brincar é mais do que uma atividade espontânea da infância: é uma linguagem essencial e uma necessidade vital para o desenvolvimento humano. Para crianças de 0 a 3 anos, o brincar é a principal forma de conhecer o mundo, de expressar sentimentos e de se relacionar com o outro. Diante disso, reconhecer o brincar como direito é fundamental para garantir uma infância plena, respeitosa e promotora de aprendizagens significativas.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança o direito ao desenvolvimento saudável e à dignidade. Nesse contexto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8.069/1990, afirma em seu artigo 16 que toda criança tem direito à liberdade, ao brincar, à cultura e às atividades lúdicas. Portanto, garantir momentos e espaços para o brincar é respeitar os direitos fundamentais da infância.

Além da legislação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador das práticas pedagógicas brasileiras, destaca que “as interações e brincadeiras são eixos estruturantes das práticas na Educação Infantil, sendo por meio delas que as crianças constroem conhecimentos, estabelecem vínculos e se expressam” (BRASIL, 2017, p. 38). A brincadeira, nesse sentido, não é apenas um recurso didático, mas sim um direito de aprendizagem e desenvolvimento, que precisa ser promovido intencionalmente pelas instituições de educação infantil.

Autores como Kishimoto (2011) reforçam essa concepção ao afirmar que o brincar é uma prática cultural carregada de significados, que varia conforme o tempo e o contexto, mas que permanece como expressão autêntica da infância. Para a autora, “o brincar é uma forma de conhecimento e construção da realidade que merece ser respeitada e incentivada” (KISHIMOTO, 2011, p. 25). Brincar é, portanto, uma maneira de viver, de criar e de se desenvolver.

Além disso, Vygotsky (1998) destaca que, na brincadeira, a criança opera em um nível de desenvolvimento superior ao que demonstra em atividades cotidianas, pois projeta ações, imagina situações e antecipa significados. “A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. Na brincadeira, ela é maior do que é na vida real” (VYGOTSKY, 1998, p. 116). Assim, o brincar não apenas revela competências já adquiridas, mas impulsiona novas aprendizagens.

Portanto, reconhecer o brincar como um direito implica compreendê-lo como elemento essencial da prática educativa e do cotidiano infantil. Cabe aos adultos, pais, educadores e cuidadores, garantir

tempos, espaços e materiais que permitam às crianças brincar livremente, com segurança e afeto. Nessa perspectiva, brincar não é perder tempo: é viver intensamente a infância em sua forma mais autêntica e potente.

TIPOS DE JOGOS E BRINCADEIRAS ADEQUADOS PARA A FAIXA ETÁRIA DE 0 a 3 ANOS

A escolha dos jogos e brincadeiras para crianças de 0 a 3 anos deve considerar as características específicas do desenvolvimento dessa faixa etária. Nessa fase, a criança está em constante processo de descoberta do próprio corpo, do ambiente e dos outros. Por isso, as atividades lúdicas precisam ser simples, seguras, sensoriais e estimulantes, respeitando os interesses e o ritmo individual de cada bebê ou criança pequena.

As brincadeiras sensoriais são especialmente importantes nos primeiros anos de vida, pois exploram os sentidos e ajudam a criança a conhecer o mundo ao seu redor. Atividades como tocar diferentes texturas, brincar com água, areia, tecidos, massas ou tintas comestíveis proporcionam experiências táteis, visuais, olfativas e auditivas que fortalecem as conexões neurais e promovem o desenvolvimento cognitivo e emocional. Essas brincadeiras favorecem a concentração, a curiosidade e a autonomia.

Outro tipo comum são os jogos de exploração e manipulação, ideais para crianças que estão começando a segurar, bater, encaixar e empilhar objetos. Blocos de montar grandes, brinquedos de encaixe, argolas, chocalhos e objetos do cotidiano (sempre seguros) permitem à criança testar suas habilidades motoras e cognitivas. Como observa (Oliveira, 2002, p. 42), “a criança pequena aprende com o corpo em movimento, manipulando, jogando e observando os efeitos de suas ações”. A repetição dessas atividades ajuda a criança a compreender relações de causa e efeito e desenvolver a coordenação motora fina.

As brincadeiras com movimento também são fundamentais, especialmente para os que já engatinham ou caminham. Jogos que envolvem empurrar, puxar, rolar, entrar e sair de túneis, subir em estruturas seguras ou dançar ao som de músicas simples são ideais para o desenvolvimento da motricidade global, do equilíbrio e da lateralidade. Além disso, favorecem o gasto de energia e a exploração do espaço. Músicas com gestos, cantigas de roda e atividades que envolvem o corpo contribuem tanto para a linguagem quanto para a expressão corporal.

Há também os jogos simbólicos e de imitação, que começam a aparecer por volta dos dois anos de idade. Nessa fase, a criança começa a fingir que está cozinhando, cuidando de bonecas, falando ao telefone ou dirigindo um carrinho, por exemplo. Esses jogos revelam o avanço da imaginação e da linguagem, além de reproduzirem experiências vividas em casa ou na escola. Segundo Vygotsky (1998),

o brincar simbólico permite que a criança represente situações sociais, internalize papéis e experimente o mundo de maneira criativa.

É importante destacar que todas essas brincadeiras devem ocorrer em ambientes preparados, com materiais acessíveis, seguros e supervisionados. Os brinquedos não precisam ser caros ou sofisticados; objetos simples, como potes plásticos, colheres de pau, panos coloridos e caixas de papelão, podem se transformar em grandes aliados do brincar criativo, desde que utilizados com segurança e intencionalidade.

Em suma, os jogos e brincadeiras adequados para a faixa etária de 0 a 3 anos são aqueles que valorizam o corpo, os sentidos, o movimento e a interação. Eles não apenas divertem, mas também educam, desenvolvem e fortalecem os vínculos entre criança e adulto. Cabe aos cuidadores e educadores observar atentamente os interesses e as necessidades das crianças, proporcionando experiências lúdicas ricas, afetivas e significativas.

O PAPEL DO ADULTO NAS BRINCADEIRAS

Nos primeiros anos de vida, a criança depende da presença, do cuidado e da mediação do adulto para explorar o mundo e desenvolver-se de forma segura e afetiva. No contexto das brincadeiras, a atuação do adulto é fundamental para criar condições propícias ao brincar livre. Mais do que um simples observador, o adulto deve ser um facilitador, um parceiro lúdico e um promotor de experiências que respeitem as necessidades da criança.

A mediação do adulto consiste em organizar o ambiente, apresentar objetos e materiais que estimulem a curiosidade, observar os interesses da criança e intervir com sensibilidade, favorecendo interações que promovam aprendizagens. Como defende Vygotsky (1998), o adulto exerce um papel central no desenvolvimento da criança ao oferecer suporte nas situações que ela ainda não consegue resolver sozinha, criando uma “zona de desenvolvimento proximal”. Dessa forma, ao propor desafios adequados e apoiar as descobertas da criança durante as brincadeiras, o adulto amplia suas possibilidades de aprendizagem e expressão.

Outro aspecto essencial é a presença afetiva. Crianças pequenas precisam sentir-se amadas e seguras para brincar com liberdade e criatividade. A qualidade do vínculo com o adulto influencia diretamente na confiança com que a criança se lança em novas explorações. Segundo Winnicott (1982), a relação afetiva estável e responsiva com o cuidador é o alicerce da saúde emocional e da autonomia infantil. Nesse sentido, olhar nos olhos, acolher, escutar e brincar junto são atitudes que fortalecem o vínculo afetivo e contribuem para o desenvolvimento emocional equilibrado.

Além disso, o adulto tem o importante papel de garantir a segurança física e emocional durante as brincadeiras. Isso envolve supervisionar os materiais utilizados, adaptar os espaços conforme a faixa etária e assegurar que a criança tenha liberdade com limites claros. Crianças pequenas ainda não têm consciência dos riscos, e o adulto deve agir com atenção, sem inibir a curiosidade, mas orientando de forma respeitosa. Um ambiente seguro permite que a criança experimente, erre, acerte e aprenda com confiança.

É igualmente relevante que o adulto reconheça a importância do brincar como um momento legítimo de aprendizagem. Muitas vezes, há a tendência de subestimar o brincar livre, priorizando atividades estruturadas. No entanto, estudos demonstram que a brincadeira espontânea é rica em significados e aprendizagens, permitindo à criança desenvolver habilidades motoras, cognitivas, linguísticas e sociais. Para Kishimoto (2011), “brincar é uma forma de conhecimento e deve ser considerado parte integrante do processo educativo”.

Assim, o papel do adulto vai além de supervisionar ou conduzir atividades: trata-se de criar uma atmosfera de respeito, escuta e acolhimento, onde a criança se sinta valorizada em sua expressão lúdica. Ao entrar no universo do brincar com presença e sensibilidade, o adulto contribui para que a criança viva uma infância plena, onde possa crescer brincando, explorando e aprendendo com alegria.

AMBIENTES FACILITADORES PARA O BRINCAR

O espaço onde a criança brinca exerce grande influência sobre sua experiência lúdica e seu desenvolvimento. Na faixa etária de 0 a 3 anos, os ambientes precisam ser cuidadosamente planejados para estimular a curiosidade, favorecer a exploração autônoma e garantir segurança e bem-estar. Mais do que um local físico, o ambiente deve ser pensado como um “terceiro educador”, conforme propõe a abordagem Reggio Emilia, atuando de forma ativa na construção do conhecimento.

Um ambiente facilitador para o brincar deve ser organizado de modo acessível e acolhedor. Isso significa que os brinquedos e materiais devem estar ao alcance das crianças, de forma que elas possam escolher, manipular e guardar com independência crescente. A disposição dos objetos no espaço influencia diretamente no tipo de interação que se estabelece: cantos organizados por função (como o canto da leitura, o canto da imitação, o canto dos blocos ou o espaço sensorial) favorecem a concentração e a intencionalidade do brincar.

A variedade e qualidade dos materiais também são fatores importantes. Nem sempre é necessário investir em brinquedos comerciais: materiais não estruturados, como caixas, panos, potes, colheres, papelão, tecidos e elementos da natureza (como folhas, pedras e sementes) ampliam as possibilidades de criação. Como destaca Barbosa (2006), “quanto mais aberto o brinquedo, maiores as

oportunidades de invenção por parte da criança”. Isso permite que a criança use a imaginação e explore diferentes formas de interação com o mesmo objeto.

A segurança é outro aspecto essencial. O ambiente deve estar livre de riscos físicos e ser adequado ao tamanho e às capacidades motoras da criança. Tapetes antiderrapantes, móveis com cantos arredondados, objetos não cortantes e materiais atóxicos são cuidados básicos que favorecem o brincar seguro. Além disso, a supervisão constante de adultos atentos e afetivos reforça a confiança da criança em suas ações.

Outro elemento importante é a criação de um clima emocional favorável. Ambientes acolhedores, com iluminação natural, cores suaves, presença de fotos, objetos familiares e elementos culturais ajudam a criança a se sentir pertencente e valorizada. Como aponta Oliveira (2002), “o espaço comunica, educa e influencia o comportamento da criança, sendo um reflexo da intencionalidade pedagógica do educador”.

Por fim, é importante lembrar que o ambiente externo também é um espaço de grande valor para o brincar. Pátios, jardins, áreas com grama ou areia possibilitam experiências com o corpo, com a natureza e com o coletivo. O contato com o ambiente natural contribui para o desenvolvimento sensorial, motor e socioemocional das crianças, além de favorecer o respeito à vida e à diversidade do mundo ao seu redor.

Portanto, criar ambientes facilitadores para o brincar é uma forma de reconhecer a criança como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem. Quando o espaço é planejado com cuidado, escuta e intencionalidade pedagógica, ele se transforma em um território de descobertas, afetos e aprendizagens potentes.

A INFLUÊNCIA DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

A linguagem é uma das principais conquistas do ser humano nos primeiros anos de vida, e seu desenvolvimento está profundamente ligado à vivência de situações interativas, ricas em significados e afetividade. Nesse contexto, as brincadeiras cumprem um papel central, pois constituem um espaço privilegiado para que a criança se expresse, compreenda o outro e estabeleça formas de comunicação verbal e não verbal.

Desde muito cedo, mesmo antes de falar suas primeiras palavras, a criança já se comunica por meio de gestos, expressões faciais, sons e olhares. Durante o brincar, essas formas de comunicação são constantemente ampliadas. Ao observar um objeto com curiosidade, sorrir diante de um som ou tentar imitar a fala do adulto, o bebê está exercitando habilidades essenciais da linguagem. Como afirma

Vygotsky (1998), a linguagem não se desenvolve isoladamente, mas em contextos de interação social significativos, como os que ocorrem nas brincadeiras mediadas por adultos ou outras crianças.

As brincadeiras de imitação e faz de conta, que costumam surgir por volta dos dois anos, são especialmente importantes para o desenvolvimento da linguagem simbólica. Quando a criança finge estar falando ao telefone, dando comida à boneca ou dirigindo um carrinho, ela não está apenas repetindo comportamentos observados: está internalizando formas de comunicação, organizando o pensamento e ampliando seu vocabulário. De acordo com Bee e Boyd (2011, p. 215), “as brincadeiras simbólicas estão diretamente ligadas ao desenvolvimento da linguagem e da função simbólica do pensamento”.

Além disso, as brincadeiras com músicas, rimas, cantigas de roda e histórias são recursos valiosos para estimular a aquisição da linguagem. A musicalidade, a repetição e o ritmo ajudam a criança a reconhecer sons, sílabas e palavras, promovendo o desenvolvimento da consciência fonológica. Brincadeiras que envolvem o corpo e a voz, como “cai-cai balão” ou “escravos de Jó”, favorecem a memorização, a escuta ativa e a interação verbal com os colegas e os adultos. Segundo Santos (2009), “a oralidade é construída na relação com o outro, e as brincadeiras orais são fundamentais para esse processo”.

Outro ponto importante é que o brincar permite que a criança expresse sentimentos, desejos e necessidades mesmo quando ainda não domina a linguagem oral. Por meio de gestos, expressões e ações simbólicas, ela comunica suas emoções, elabora vivências e busca compreender o mundo. Cabe ao adulto estar atento a essas manifestações, interpretando-as com sensibilidade e oferecendo palavras que ampliem o repertório comunicativo da criança.

Portanto, as brincadeiras representam não apenas momentos de diversão, mas oportunidades ricas para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Ao brincar, a criança aprende a nomear, a escutar, a dialogar e a compreender o outro. Mais do que ensinar palavras, o brincar ensina a se comunicar com o mundo de maneira significativa, contribuindo para a formação de sujeitos expressivos, criativos e socialmente integrados.

A BRINCADEIRA NO CONTEXTO FAMILIAR: VÍNCULOS E APRENDIZAGENS

A família é o primeiro espaço de socialização e aprendizagem da criança, sendo o ambiente doméstico um cenário fundamental para o desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida. As brincadeiras realizadas no contexto familiar não apenas favorecem o crescimento físico, cognitivo e emocional da criança, como também fortalecem os laços afetivos entre adultos e crianças. Quando pais e cuidadores se envolvem nas brincadeiras com presença, escuta e afeto, estão contribuindo significativamente para a formação de uma base segura e saudável para o desenvolvimento global.

A rotina familiar oferece inúmeras oportunidades para o brincar. Atividades simples como cantar músicas no banho, empilhar blocos, esconder brinquedos, contar histórias ou brincar de esconde-esconde, por exemplo, estimulam a linguagem, a coordenação motora, a criatividade e o vínculo emocional. Segundo Winnicott (1982), a presença responsiva do cuidador é fundamental para que a criança experimente o mundo com segurança, desenvolvendo confiança em si mesma e no outro.

Além disso, o brincar com os membros da família contribui para a construção de memórias afetivas e culturais. As brincadeiras tradicionais, passadas de geração em geração, carregam saberes e significados importantes, que ajudam a criança a construir sua identidade. Como destaca Kishimoto (2011), “o brincar na cultura familiar é um elo entre o passado e o presente, entre as experiências dos adultos e o universo lúdico da criança”. Brincar com os avós, por exemplo, é uma forma de partilhar histórias, afetos e tradições.

É importante lembrar que não se trata de oferecer brinquedos caros ou de dedicar longos períodos de tempo, mas de estar presente com qualidade, mesmo nas pequenas interações do cotidiano. Quando o adulto olha nos olhos da criança, responde ao seu balbúcio, brinca de fazer caretas ou canta uma canção de ninar, está estimulando habilidades linguísticas, emocionais e sociais essenciais para o desenvolvimento. A afetividade, a escuta e a disponibilidade emocional são elementos-chave nesse processo.

Por fim, o envolvimento da família nas brincadeiras também favorece a observação atenta do desenvolvimento da criança. Ao brincar com seus filhos, pais e cuidadores podem perceber avanços, dificuldades e interesses, o que contribui para um cuidado mais sensível e ajustado às necessidades individuais. Além disso, a valorização do brincar em casa reforça a continuidade entre os espaços educativos e o ambiente familiar, fortalecendo o protagonismo da criança em diferentes contextos.

Portanto, o brincar no contexto familiar é um elemento potente para o desenvolvimento infantil, não apenas por seus efeitos cognitivos e motores, mas, sobretudo, pelo fortalecimento do vínculo entre criança e adulto. Investir tempo e presença nas brincadeiras cotidianas é investir no bem-estar, na segurança emocional e no crescimento saudável da criança pequena.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES LÚDICAS

Planejar atividades lúdicas para crianças de 0 a 3 anos é uma tarefa que exige sensibilidade, conhecimento do desenvolvimento infantil e criatividade. Nessa faixa etária, as crianças estão em processo de formação de sua identidade, descobrindo o mundo por meio do corpo, dos sentidos e das interações sociais. O desafio dos educadores e cuidadores está em propor experiências significativas, que respeitem o tempo e as necessidades individuais, ao mesmo tempo que promovam o desenvolvimento integral.

Um dos principais desafios enfrentados por profissionais da educação infantil é lidar com a diversidade de ritmos e interesses presentes em um mesmo grupo. Crianças de 1 ano, por exemplo, apresentam necessidades muito diferentes de crianças de 3 anos. Assim, o planejamento precisa ser flexível, aberto a adaptações e atento à observação constante. Como orienta Oliveira (2002), “o educador deve ser um pesquisador do cotidiano, observando, escutando e registrando as manifestações infantis para transformar essas pistas em propostas pedagógicas”.

Outro desafio frequente é a valorização do brincar livre, que muitas vezes é subestimado ou substituído por atividades estruturadas e dirigidas. Embora as propostas planejadas sejam importantes, é fundamental reconhecer o valor das brincadeiras espontâneas, nas quais a criança tem liberdade para criar, experimentar e explorar. O brincar livre permite que a criança desenvolva a autonomia, a criatividade e a autorregulação emocional. Como afirma Barbosa (2006), “é no brincar que a criança experimenta o mundo e a si mesma, construindo sentido para suas ações”.

Apesar dos desafios, o planejamento de atividades lúdicas para essa faixa etária oferece inúmeras possibilidades pedagógicas. Materiais simples e acessíveis, como panos, caixas, garrafas PET, elementos da natureza e brinquedos não estruturados, podem ser transformados em ricas oportunidades de aprendizagem, desde que utilizados com intencionalidade e segurança. O ambiente, por sua vez, pode ser reorganizado constantemente para favorecer diferentes tipos de brincadeiras: tranquilas, movimentadas, coletivas ou individuais.

A escuta ativa das crianças é outro elemento-chave do planejamento. Quando o educador observa atentamente as ações, gestos e interesses dos bebês e crianças pequenas, é capaz de propor atividades que dialogam com suas curiosidades e necessidades reais. Isso torna o brincar mais significativo, pois parte da experiência vivida pela criança, e não de um conteúdo imposto externamente.

Por fim, a formação contínua dos profissionais e o trabalho em equipe são fundamentais para superar os desafios e potencializar as práticas pedagógicas. Espaços de troca entre educadores, momentos de estudo coletivo e diálogo com as famílias contribuem para um planejamento mais sensível, consciente e eficaz. Nesse sentido, a parceria entre teoria e prática, entre intuição e reflexão, torna-se essencial para garantir uma educação infantil de qualidade.

Dessa forma, planejar atividades lúdicas para crianças de 0 a 3 anos é um exercício constante de escuta, criação e cuidado. Superar os desafios cotidianos requer empatia, formação e dedicação, mas os benefícios para o desenvolvimento das crianças são imensuráveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar é mais do que uma simples atividade de lazer: é uma linguagem essencial da infância, especialmente significativa na faixa etária de 0 a 3 anos. Neste artigo, foi possível compreender que os jogos e brincadeiras exercem papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, atuando sobre aspectos cognitivos, motores, emocionais, sociais e comunicativos. Por meio do brincar, a criança pequena se expressa, descobre o mundo, interage com o outro e constrói sua identidade.

Ao longo dos tópicos apresentados, ficou evidente que o brincar deve ser reconhecido como um direito, garantido por legislações como o ECA e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e promovido com intencionalidade tanto no ambiente escolar quanto no familiar. A qualidade das experiências lúdicas depende diretamente do olhar atento e sensível do adulto, que precisa atuar como mediador, parceiro e cuidador, garantindo não apenas a segurança física, mas também o bem-estar emocional da criança.

A escolha dos jogos e brincadeiras deve respeitar as características da faixa etária e as singularidades de cada criança. Brincadeiras sensoriais, de movimento, exploração, imitação e faz de conta são recursos potentes, capazes de gerar aprendizagens significativas e prazerosas. Além disso, ambientes planejados, materiais acessíveis e o envolvimento afetivo da família contribuem diretamente para a riqueza das experiências lúdicas.

Por fim, o planejamento das atividades lúdicas exige dos profissionais da educação infantil uma escuta constante das crianças, sensibilidade pedagógica e compromisso com o desenvolvimento integral. Apesar dos desafios enfrentados no cotidiano, são inúmeras as possibilidades de promover uma infância rica em descobertas, vínculos e aprendizagens por meio do brincar.

Portanto, investir no brincar na primeira infância é investir no presente e no futuro das crianças, reconhecendo sua potência, sua dignidade e sua capacidade de aprender com alegria e criatividade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Espaços educadores: a organização do ambiente na educação infantil**. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 57-70.

BEE, Helen; BOYD, Denise. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 6. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Ana Lúcia Goulart. **A linguagem oral e o desenvolvimento infantil**. In: BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Vol. 3: Linguagem Oral e Escrita. Brasília: MEC/SEF, 2009. p. 31-44.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

situações com as quais se deparar.

CONTOS DE FADAS: DESPERTANDO O PRAZER DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



FAIRY TALES: AWAKENING THE JOY OF READING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

FABIANA REGINA NERONE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santa Izildinha (2017); Professora de Educação Infantil – no CEU CEI São Mateus.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento, com foco especial nos contos de fadas como ferramenta pedagógica significativa na Educação Infantil. A pesquisa parte da premissa de que o contato precoce e constante com obras literárias de qualidade contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, afetivo e social das crianças. A literatura infantil, quando utilizada de forma lúdica e intencional, proporciona momentos de prazer, reflexão e aprendizado, despertando o interesse das crianças pela leitura e escrita. Nesse sentido, a escola assume um papel fundamental ao oferecer práticas que envolvam a contação de histórias, o manuseio de livros e a construção do hábito da leitura desde os primeiros anos escolares. Autores como Vygotsky, Bettelheim e Saraiva são citados para fundamentar a importância da fantasia, da imaginação e da afetividade no processo de construção do conhecimento. Os contos de fadas, por sua vez, destacam-se por abordarem questões simbólicas e emocionais fundamentais, permitindo que as crianças elaborem conflitos internos, desenvolvam valores e compreendam a realidade por meio do imaginário.

Palavras-chave: Planejamento pedagógico; experiências literárias; emoções; sentimentos.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the importance of children's literature in the process of literacy and literacy, with a special focus on fairy tales as a significant pedagogical tool in Early Childhood Education. The research is based on the premise that early and constant contact with quality literary works contributes significantly to the cognitive, linguistic, affective, and social development of children. Children's literature, when used in a playful and intentional way, provides moments of pleasure, reflection, and learning, awakening children's interest in reading and writing. In this sense, schools play a fundamental role in offering practices that involve storytelling, handling books, and building reading habits from the early school years. Authors such as Vygotsky, Bettelheim, and Saraiva are cited to substantiate the importance of fantasy, imagination, and affectivity in the process of knowledge construction. Fairy tales, in turn, stand out for addressing fundamental symbolic and emotional issues, allowing children to work through internal conflicts, develop values, and understand reality through the imaginary.

Keywords: Pedagogical planning; literary experiences; emotions; feelings.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil, quando introduzida de maneira adequada e desde os primeiros anos de vida escolar, torna-se um instrumento valioso na construção do conhecimento, promovendo o despertar da criança para o universo da leitura de forma prazerosa, significativa e lúdica. Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental como espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências leitoras, sendo responsável por proporcionar experiências que estimulem o gosto e o hábito pela leitura desde a Educação Infantil.

A alfabetização deve ir além da simples decodificação de letras e palavras. Ela deve ser compreendida como um processo que envolve reflexão, ludicidade e envolvimento emocional. Quando a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre de maneira contextualizada e prazerosa, associada à escuta e interpretação de narrativas, especialmente os contos de fadas, o processo se torna mais eficaz, despertando nas crianças o desejo de explorar o mundo letrado.

Os contos de fadas, por sua vez, exercem papel relevante na formação do imaginário infantil. Por meio de suas tramas simbólicas, repletas de ensinamentos morais e conflitos universais, essas narrativas favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Ao serem utilizados como recurso pedagógico, esses textos contribuem significativamente para o avanço no processo de alfabetização, pois promovem a escuta atenta, a ampliação do vocabulário, a compreensão textual e a produção oral e escrita.

A problemática relacionada à leitura e à literatura no processo de ensino-aprendizagem evidencia que existe uma forte correlação entre o incentivo à literatura e o sucesso na alfabetização. Quando a criança se envolve emocionalmente com as histórias e cria o hábito de ler ou de ouvir leitura, ela passa

a desenvolver com mais facilidade as habilidades necessárias para a apropriação do sistema alfabético e para o letramento como um todo.

Diante disso, justifica-se esta pesquisa pela necessidade de compreender o papel da literatura infantil no desenvolvimento global da criança, com ênfase na alfabetização e letramento, a partir da exploração de diferentes gêneros textuais, em especial os contos de fadas. O estudo busca investigar como esses textos literários podem potencializar o aprendizado e contribuir para a formação integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e familiares.

DESENVOLVIMENTO

PRÁTICAS DE LEITURA E LITERATURA

A história da alfabetização e letramento no Brasil vem de longa data. A partir do novo modelo de ensino que ficou conhecida como Escola Nova, em detrimento da escola tradicional, a visão do processo de alfabetização também mudou. Anteriormente, o professor era visto como o detentor do conhecimento e sua obrigação era transmitir conteúdos ao estudante.

Durante o processo de alfabetização ocorria a mesma situação: os estudantes eram obrigados a decorar os sons das letras, das sílabas, das palavras, das frases e também textos (MELO, 2015).

Souza e Moraes (2011), discutem a utilização da literatura, como processo facilitador da alfabetização, uma vez que para as crianças a leitura é a primeira forma de contatar o mundo letrado. Infelizmente, as crianças de famílias de baixa renda, em geral, não costumam ter tanto contato com a leitura, como ocorre desde cedo com crianças de famílias de renda alta, por exemplo.

Godoy (2005) é outro pesquisador que fundamenta a relação existente entre consciência fonológica e a literatura no processo de aquisição da leitura e da escrita. Pesquisas indicam que existe uma relação de causa entre a consciência fonológica, tanto no aspecto fonêmico, quanto nas competências leitora e escritora.

Por isso, para facilitar a aquisição da leitura e da escrita para todos, a escola deve proporcionar o primeiro contato com os livros, a partir de diferentes gêneros literários facilitando assim, a aprendizagem:

Começa-se a tomar o texto como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e redação. Tem o lugar o ensinamento de procedimentos numa abordagem cognitiva e textual. A leitura do texto é ocasião que pode propiciar aprendizado de estratégias variadas que o leitor recorre e, na produção, são agenciadas estratégias de planejamento, revisão e editoração (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 8).

Saraiva, relata que o estudante ao ouvir histórias, muitas vezes se identifica com os personagens aproveitando esse momento para expor suas emoções e conflitos, crescendo e se desenvolvendo através das experiências obtidas pela leitura:

Os contos de fadas e outras histórias do gênero propõem uma ruptura com o real imediato e dirigem-se a regiões do inconsciente, fortalecendo a necessidade de beleza interior e de sabedoria, valores tão precários em um mundo chamado realidade (SARAIVA, 2001, p.82).

Vieira e Larson (2004), discutem que a leitura realizada junto aos estudantes é fundamental para a sua formação, pois, muitas das dificuldades enfrentadas durante toda a vida escolar, podem ser resultantes de uma má alfabetização.

Sobre a relação entre literatura e alfabetização, Freitas (2012), discute que a literatura pode ter um papel facilitador durante a alfabetização. Para isto, deve haver um espaço, como o conhecido cantinho da leitura, por exemplo, onde os estudantes tenham acesso aos livros e manuseá-los à vontade.

O professor deve trabalhar a leitura de forma que propicie prazer e encantamento uma vez que: “nesse sentido, o professor é a ponte que permite a criança avançar na leitura e na compreensão das múltiplas realidades que afloram a partir das diversas tramas ficcionais, para estabelecer vínculos com seu próprio universo” (SARAIVA, 2001, p.19).

Além disso, Vieira e Larson (2004), relatam que trabalhar com a literatura deve despertar o gosto, o prazer e o interesse pela leitura, contribuindo para o processo de alfabetização. Pode-se antes de iniciar a leitura, apresentar o livro para os estudantes a fim de despertar a curiosidade esperando o que está por vir.

A literatura deve ser trabalhada de diferentes formas, a partir da leitura, do teatro, da leitura compartilhada, entre outras situações, a fim de contribuir para o desenvolvimento da oralidade:

No processo de alfabetização, é essencial incorporar as práticas de sala de aula o texto literário-narrativas e poemas- para, de maneira particular, compor o conhecimento da criança e redimensionar a afetividade pela mediação dos signos verbais ou mesmo não-verbais. Alfabetizar, assim, inclui a reinvenção da linguagem, a expressão da subjetividade e as singularidades próprias do código escrito (SARAIVA, 2001, p. 33).

O desenvolvimento afetivo e intelectual do estudante envolve a leitura, que quando utilizada no processo de alfabetização deve oportunizar a apropriação da linguagem expressando-se através do imaginário como forma de compreender o mundo real em que vive e atuar de forma crítica e criativa enquanto ser pensante.

Ainda, o autor discute que para alfabetizar através da literatura, deve-se refletir sobre todo o processo envolvido. O estudante poderá se tornar autônomo a partir das experiências vivenciadas.

Vygotsky relata que é importante desde a Educação Infantil, propiciar diferentes atividades para que as crianças possam aprender desenvolvendo o processo imaginativo, onde a literatura, se torna um instrumento excelente do ponto de vista pedagógico, pois, a leitura traz consigo novas experiências, que podem vir a enriquecer ainda mais suas experiências pessoais. Paço (2009), ainda relata que é preciso dar liberdade à criança para que ela escolha o livro a ser lido, desenvolvendo assim sua autonomia.

Deve-se proporcionar momentos de leitura de forma prazerosa, pois, a literatura favorece a aquisição de valores, ideias, além de informações diversas.

Ou seja:

O domínio da leitura é uma experiência tão importante na vida da criança, que determina o modo como ela irá perceber a escola e a aprendizagem em geral. Em decorrência disso, o esforço despendido pela criança no reconhecimento de letras e palavras precisa aliar-se a certeza de que será compensado pela leitura de textos altamente estimulantes (SARAIVA, 2001, p.80).

Por isso, a literatura voltada para a aquisição da alfabetização e letramento requer do professor o domínio sobre todo o processo. O estudante deve ser desafiado constantemente a construir a sua apropriação sobre a escrita, através da análise, da comparação e da relação que estabelece entre os mais variados elementos que constituem a linguagem escrita.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na competência leitora, a criança encontra um mundo de letras, frases e histórias que se complementam, onde o professor deve utilizar o lúdico, para que as crianças participem com prazer, aprendendo e brincando ao mesmo tempo, utilizando seu vocabulário cotidiano, facilitando assim o seu aprendizado (MARAFIGO, 2012).

Ainda, de acordo com o autor, a criança deve ser estimulada e motivada em desenvolver interesse pelos livros como forma de treino da linguagem. O estímulo precoce é fundamental para que isto ocorra, levando as crianças a foliar os livros, despertando o interesse pela leitura e praticando durante os encontros maior assiduidade à narrativa de histórias.

Quando a criança é matriculada na escola, a sua visão de mundo e o contato com diferentes adultos e crianças começa a aumentar seu repertório cultural. Assim, a escola deve dar continuidade ao trabalho iniciado em casa, ampliando o contato com a literatura logo na Educação Infantil, e oportunizando para aqueles que não tiveram a oportunidade em casa.

De acordo com Bastos (2015), quando o professor se utiliza da contação de histórias, ele está propiciando momentos em que a criança entra em contato com diferentes formas de viver, agir, pensar, trazendo novos valores, costumes e conhecimento sobre outras culturas.

Assim:

Os livros infantis devem atender às necessidades fundamentais da infância. Assim é importante que os assuntos escolhidos correspondam ao mundo da criança e ao seu interesse; facilitem progressivamente suas descobertas e sua entrada social e cultural no mundo dos adultos... (GÓES, 1991, p. 23).

A Educação Infantil é importantíssima no processo de aprendizagem, contemplando dentre outras questões, o desenvolvimento da imaginação. Os contos de fadas são excelentes do ponto de vista pedagógico, enriquecendo as suas experiências.

Os gêneros textuais também carregam consigo experiências pessoais necessárias para o desenvolvimento infantil. Estabelecer espaços de leitura que sejam prazerosos, facilita a aquisição de valores, a contribuição de diferentes ideias e acesso a informações variadas (PAÇO, 2009).

Ainda para o autor, a literatura infantil funciona como um agente transformador na vida das crianças, e por isso, o professor deve estar atento às mudanças sociais, se atualizando em relação à literatura; a realidade social; e como professor competente. Só assim, ele conseguirá atingir os objetivos de aprendizagem com essas crianças.

As histórias ajudam as crianças a descobrirem sua identidade pessoal. Os contos de fadas deixam explícito que ser feliz e ter uma boa vida boa dependem do caminho escolhido independentemente das dificuldades (BETTELHEIM, 2002).

A leitura é vista, portanto como:

Uma maneira de despertar os interesses da criança é partir da sua realidade e das suas necessidades pessoais. A leitura vista com um valor em si mesma como “um desafio em direção a uma experiência pessoal mais rica” pode ser um instrumento extremamente rico. A criança confronta com sua realidade com a realidade dos livros, ela pode interferir nos fatos descritos e assumir seu papel como sujeito da história, em comunhão com seus semelhantes (PAÇO, 2009, p. 25).

As histórias podem proporcionar diferentes sensações e emoções nas crianças como tristeza, raiva, alegria, felicidade, medo, tranquilidade, entre outras, vivenciando mesmo que na imaginação o que a narrativa proporciona, sentindo e enxergando no imaginário.

Assim, o professor consegue não só desenvolver o prazer pela leitura, mas incentivar e ajudar na formação de futuros leitores, incentivando a continuidade da leitura nas casas e nas famílias. É importante que ele busque por livros que ensinem a criança através do lúdico colocando em prática o hábito da leitura, proporcionando um contato diário com essas histórias.

Pode-se dizer também que a leitura de contos de fadas também ajuda a trabalhar as dificuldades internas da criança, pois, muitas vezes elas se identificam com os personagens.

SOBRE OS CONTOS DE FADAS

A origem dos contos de fadas está ligada às mudanças ocorridas na sociedade civil entre os séculos XVII e XVIII, carregando histórias, valores e ideologias. No entanto, segundo o autor, com a

ascensão da burguesia, a criança, que até então era considerada um pequeno adulto, recebeu produtos específicos para sua fase e idade:

Desde sempre o homem vem sendo seduzido pelas narrativas que, de maneira simbólica ou realista, direta ou indiretamente, lhe falam da vida a ser vivida ou da própria condição humana, seja relacionada aos deuses, seja limitada aos próprios homens (COELHO, 1998, p. 10).

Os contos de fadas como gênero literário são compostos por uma grande variedade de assuntos e podem ser utilizados, principalmente para crianças, por meio de personagens distintos e abordagens para a resolução de problemas pessoais em uma ampla variedade de facetas.

Apesar de serem histórias relativamente simples, elas representam a capacidade de atingir a complexidade do pensamento de uma criança, estimular a imaginação, mergulhar no mundo da magia e permitir que ela se compare com os personagens.

Assim, segundo Vasconcellos:

Os contos infantis, apesar de apresentarem características fantásticas, mostram comportamentos humanos, situações reais dentro de um irrealismo estético-recreativo – as fadas têm qualidades humanas e os animais se expressam por meio de palavras. As fadas simbolizam a beleza, cultivam emoções positivas, são otimistas e voltadas para o bem-estar de todos os seres vivos. Análises do mundo fabuloso podem ser ricas para as brincadeiras, incluindo vários conceitos como bem e mal, o certo e o errado, a justiça, a felicidade, entre outros abordados pelos livros (VASCONCELLOS, 2008, p. 13).

Segundo Coelho, as obras podem ser divididas em Contos de Fadas e Contos Maravilhosos: “formas narrativas maravilhosas, que vêm de fontes diferentes, expressam problemas muito diferentes, mas por pertencerem ao mundo do maravilhoso, foram identificadas como formas que envolvem o mesmo tipo textual” (COELHO, 1998, p. 11).

Os contos de fadas que existem até hoje foram criados na França de Luís XIV por Charles Perrault e foram inicialmente voltados para um público adulto, que era formado por personagens como reis, rainhas, fadas, gênios, anões e objetos mágicos.

Principalmente na educação infantil, a narração de contos de fadas é essencial para desenvolver diversos aspectos na criança, como imaginação, cognição, curiosidade, criatividade, alegria e prazer na leitura e na aquisição da escrita.

Ainda, a criança deve ser estimulada e motivada em desenvolver interesse pelo conteúdo do livro treinando assim a linguagem. O estímulo precoce é fundamental para que isto ocorra, levando as crianças a foliar os livros, se interessar pela leitura e praticar as narrativas das histórias (BASTOS, 2015).

A Educação Infantil é importantíssima no processo de aprendizagem, bem como lidar com situações diferentes ou mesmo cotidianas, contemplando o desenvolvimento do imaginário.

Os contos de fadas são considerados textos e histórias excelentes do ponto de vista pedagógico, trazendo novas e diferentes experiências, a fim de enriquecer as experiências pessoais dessas crianças:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constituiu o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (VYGOTSKY, 2009, p. 22).

A etapa da Educação Infantil mostra-se como o momento crucial para o desenvolvimento da criança, proporcionando através da leitura, o interesse e encanto, buscando em seu interior compreender o que se está contando, interagindo com a história:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... (ABRAMOVICH, 1995, p. 16).

Ao ler contos de fadas para as crianças, é possível incentivar também o gosto e o hábito da leitura, preparando-o ainda para os acontecimentos da vida, pois, os contos têm a capacidade de ensinar através de seus enredos a como lidar com determinados fatos de forma implícita.

Despertar maior interesse no grupo, o professor deve trazer os contos para a realidade da criança questionando a moral da história para ver se eles compreenderam o que o conto diz (PAÇO, 2009).

É preciso incorporar a história que se está contando, trazendo o imaginário para o mundo real. Podem-se usar várias possibilidades interessantes como se sentar no chão com as crianças (ABRAMOVICH, 1995).

Ainda de acordo com o autor, as histórias podem proporcionar diferentes sensações e emoções nas crianças como tristeza, raiva, alegria, felicidade, medo, tranquilidade, entre outras, vivenciando mesmo que na imaginação o que a narrativa proporciona, sentindo e enxergando no imaginário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da leitura e da literatura no processo de ensino-aprendizagem, especialmente desde a Educação Infantil, demonstra que a literatura constitui um recurso pedagógico essencial, capaz de ampliar as possibilidades educativas e favorecer diferentes práticas que podem ser desenvolvidas de forma coletiva. Ao vivenciarem experiências literárias significativas, as crianças desenvolvem o prazer e o gosto pela leitura, o que contribui para a ampliação do vocabulário e para o fortalecimento das habilidades linguísticas, facilitando, assim, o processo de alfabetização.

O hábito da leitura promove o desenvolvimento integral do estudante, estimulando a expressão oral e escrita, o raciocínio, a imaginação e a capacidade crítica. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador, responsável por conduzir o estudante na descoberta do universo literário por meio do contato com diferentes histórias, autores e gêneros textuais. Ao ouvir e interpretar narrativas, a criança constrói significados, dialoga consigo mesma e aprimora suas competências cognitivas e emocionais, o que contribui para sua permanência e sucesso no ambiente escolar e na vida em sociedade.

Cabe à escola, em parceria com as famílias, incentivar a formação de leitores desde a infância, promovendo ações que estimulem o contato cotidiano com a literatura. Essa aproximação precoce com o texto literário potencializa a construção de sujeitos críticos, criativos e sensíveis, capazes de compreender a leitura não apenas como uma obrigação escolar, mas como uma prática prazerosa e transformadora.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil - Gostosuras e Bobices**. 5ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

BASTOS, G.M. **A importância dos contos de fadas na educação infantil**. Brasília: UnB. 55 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2015.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

COELHO, N.N. **Literatura Infantil. Teoria, Análise, Didática**. São Paulo. Editora Moderna Ltda, 2000.

COELHO, N.N. **O Conto de Fadas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FREITAS, A.G. **A importância da Literatura Infantil no processo de alfabetização e letramento**. 2012.

GODOY, D.M.A. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização**. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 188 f. 2005.

GÓES, P.L. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1991.

MARAFIGO, E.C. **A importância da Literatura Infantil na formação de uma sociedade de leitores.** Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba. Artigo Científico apresentado ao curso de Pós-Graduação, 13 p., São Joaquim, 2012.

MELO, E.P.C.B.N. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação professor** . Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

PAÇO, G.M.A. **O encantamento da Literatura Infantil no CEMEI Carmem Montes Paixão.** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mesquita, 2009. Disponível em:file:///C:/Users/Sandro/Documents/TCC%205º%20PERIODO/Dissertação%20de%20mestrado/Monografia%20de%20Pós%20graduação/Monografia%20Pos.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.

SARAIVA, J.A. **Literatura e Alfabetização: Do plano do choro ao plano da ação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA, R.K.M.A.; MORAES, R.CL. **Literatura infantil e Alfabetização.** 2011.

VASCONCELLOS, L.A. **Brincando com histórias infantis.** 2. ed. Santo André: ESETec, 2008.

VIEIRA, A.M.D.P; LARSON, S.H. **A utilização da literatura no processo de alfabetização de crianças de 5 a 6 anos: a ótica do professor.** 2004.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores.** São Paulo: Ática, 2009.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica.** 11.ed.São Paulo.Editora Cortez,2002

O PAPEL DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COLABORATIVO

THE ROLE OF THE COLLABORATIVE SPECIAL EDUCATION TEACHER



FERNANDA PEREIRA ALEIXO DE CAMPOS SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário São Camilo (2008); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2024); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – PAEE.

RESUMO

Este artigo discute o papel do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no desenvolvimento de práticas colaborativas que sustentam a consolidação da educação inclusiva. A partir de uma revisão teórica fundamentada em autores como Mantoan, Glat, Beyer, Mittler, Tardif, Freire, Mizukami, Imbernón e Nóvoa, analisa-se a maneira como o AEE se articula ao cotidiano escolar, atuando como espaço de mediação pedagógica, de apoio ao currículo e de promoção da autonomia dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A reflexão evidencia que a colaboração entre o professor do AEE, a equipe pedagógica e os professores regentes constitui elemento essencial para a construção de práticas educativas que valorizem a diversidade e favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes. Também são discutidos desafios estruturais, formativos e institucionais que permeiam essa atuação, ao mesmo tempo em que se destacam as possibilidades de avanço por meio do planejamento conjunto, da partilha de saberes e da construção coletiva de estratégias pedagógicas. Conclui-se que o professor de AEE colaborativo desempenha papel decisivo na consolidação de uma cultura escolar inclusiva, crítica e humanizadora.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Colaboração Docente; Prática Pedagógica; Cultura Escolar.

ABSTRACT

This article discusses the role of Specialized Educational Services (AEE) teachers in developing collaborative practices that support the consolidation of inclusive education. Based on a theoretical review grounded in authors such as Mantoan, Glat, Beyer, Mittler, Tardif, Freire, Mizukami, Imbernón, and Nóvoa, we analyze how AEE teachers interact with everyday school life, acting as a space for pedagogical mediation, curriculum support, and promotion of autonomy among students targeted by Special Education. The reflection shows that collaboration between the AEE teacher, the pedagogical team, and the classroom teachers is an essential element for the construction of educational practices that value diversity and favor the integral development of students. Structural, training, and institutional challenges that permeate this work are also discussed, while highlighting the possibilities for advancement through joint planning, knowledge sharing, and the collective development of pedagogical strategies. It is concluded that collaborative AEE teachers play a decisive role in consolidating an inclusive, critical, and humanizing school culture.

Keywords: Inclusive Education; Specialized Educational Services; Teacher Collaboration; Pedagogical Practice; School Culture.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se como uma das mais importantes diretrizes das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, assumindo o compromisso ético de garantir que todos os estudantes tenham acesso ao currículo, à participação e à aprendizagem em condições de justiça e equidade. Esse princípio exige que a escola repense suas práticas, seus espaços e suas concepções de ensino, reconhecendo que a diversidade humana é constitutiva do processo educativo. Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) emerge como política estruturante, articulada às práticas pedagógicas da sala comum e orientada para a eliminação de barreiras que impedem o pleno desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O professor que atua nesse serviço, quando assume postura colaborativa, amplia significativamente o alcance da inclusão, pois estabelece relações dialógicas com os demais profissionais, compartilha saberes e contribui para a construção de estratégias pedagógicas fundamentadas na diversidade.

Este estudo tem como objetivo analisar o papel do professor de AEE colaborativo, destacando sua atuação conjunta com a equipe pedagógica e com os professores regentes. A discussão fundamenta-se em autores que abordam a educação inclusiva, o desenvolvimento profissional docente e a colaboração pedagógica, tais como Mantoan, Glat, Beyer, Mittler, Tardif, Freire, Imbernón, Mizukami e Nóvoa. A partir dessas referências, busca-se compreender como a prática colaborativa fortalece a

cultura escolar, amplia a participação dos estudantes e potencializa o trabalho pedagógico realizado no cotidiano da sala de aula comum.

A pertinência do tema torna-se ainda mais evidente ao observarmos que a inclusão escolar demanda uma estrutura que ultrapassa a dimensão técnica, exigindo mudanças profundas nas relações profissionais e na organização da escola. O AEE, entendido como espaço de mediação, reflexão e articulação, assume papel estratégico na promoção de práticas acessíveis e no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. Assim, entender seu papel colaborativo contribui para o aprimoramento das práticas educacionais e para o fortalecimento de políticas e ações que promovam a equidade no interior da escola.

A presente discussão estrutura-se da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se uma análise sobre o papel e o significado do AEE no contexto da educação inclusiva; em seguida, discute-se a colaboração entre o professor do AEE, a equipe pedagógica e os professores regentes, enfatizando as contribuições dessa articulação para a construção de práticas mais democráticas e inovadoras; e, por fim, são analisados os desafios e as possibilidades do AEE colaborativo na consolidação de uma cultura escolar inclusiva. As considerações finais retomam os principais argumentos apresentados e destacam as implicações do estudo para a prática docente e para as políticas educacionais.

Além disso, torna-se fundamental reconhecer que o debate sobre a inclusão escolar no Brasil está intrinsecamente relacionado às transformações sociais, culturais e políticas que marcaram as últimas décadas. A ampliação do acesso à escola, a consolidação de legislações de proteção e a criação de políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência evidenciam que a inclusão é um processo histórico em construção, permeado por tensões, avanços e desafios. Nesse cenário, o AEE se apresenta como um espaço estratégico de articulação entre políticas educacionais e práticas pedagógicas, contribuindo para que a escola se reconheça como ambiente plural, democrático e aberto ao diálogo. Refletir sobre o papel colaborativo do professor do AEE implica, portanto, compreender que a inclusão exige mudanças estruturais e culturais, envolvendo formação docente, reorganização curricular, acessibilidade e participação coletiva. Assim, este estudo busca oferecer uma análise que não se limita à descrição de funções, mas que enfatiza a importância do AEE como prática transformadora, capaz de promover uma educação que valoriza a diversidade, fortalece vínculos e reafirma o direito de todos à aprendizagem.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUA FUNÇÃO INCLUSIVA

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um dos principais instrumentos para assegurar o direito à educação inclusiva no Brasil. Como política pública, o AEE visa não apenas oferecer apoio ao estudante, mas articular recursos, estratégias e condições pedagogicamente significativas para que ele participe e aprenda em conjunto com seus colegas na escola comum. O Decreto nº 7.611/2011 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) afirmam que o AEE tem como finalidade identificar e eliminar barreiras, promovendo acessibilidade curricular,

comunicacional, pedagógica e social. Essa definição amplia a compreensão do papel do AEE, deslocando-o da ideia de atendimento paralelo ou substitutivo e reafirmando sua função como parte integrante do processo educativo.

A literatura especializada reforça a natureza ampla e pedagógica do AEE. Para Glat (2013), o professor desse serviço atua como articulador de saberes, examinando necessidades, propondo adaptações razoáveis e colaborando com os professores regentes para adequar práticas de ensino. O autor destaca que o protagonismo desse profissional está diretamente relacionado à sua capacidade de compreender a singularidade do estudante e transformar essa compreensão em ações pedagógicas concretas. Assim, o AEE se configura como espaço de mediação entre o currículo e o estudante, ampliando possibilidades de participação e aprendizagem.

Ao analisar a inclusão sob uma perspectiva institucional, Mantoan (2015) argumenta que a transformação da escola envolve a reorganização de tempos, espaços, relações e concepções. O AEE, nesse contexto, assume papel catalisador, pois provoca reflexões sobre o currículo, incentiva práticas inovadoras e fomenta a corresponsabilidade entre os profissionais. A autora ressalta que a inclusão demanda um olhar coletivo, e o AEE torna-se espaço privilegiado para que esse olhar seja construído e compartilhado entre os profissionais.

Beyer (2011) destaca que uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que reconhece a diversidade como elemento central do processo educativo, e não como exceção. Para ele, o AEE possui papel fundamental ao propor estratégias que visem à participação ampla dos estudantes, evitando práticas que reforcem a segregação ou o encaminhamento inadequado para serviços paralelos. Essa perspectiva reforça a importância de compreender o AEE como prática educativa reflexiva, crítica e comprometida com os direitos humanos.

Mittler (2003) amplia esse debate ao afirmar que a inclusão é um processo que envolve comunidade, famílias e profissionais da educação, sendo o AEE um serviço-chave para consolidar a participação dos estudantes em todos os níveis da vida escolar. O professor do AEE, ao colaborar com docentes, famílias e equipe pedagógica, cria uma rede de apoio que possibilita intervenções sensíveis e contextualizadas.

Nóvoa (2009) complementa essa visão ao defender que o desenvolvimento profissional docente é um processo coletivo, estruturado na partilha de experiências e no diálogo contínuo. Assim, o AEE não é apenas um atendimento, mas espaço de formação entre pares, onde os professores se constroem mutuamente e fortalecem suas identidades profissionais.

Dessa forma, o AEE desempenha função inclusiva quando deixa de ser um espaço restrito para se tornar eixo articulador da cultura escolar, apoiando o currículo, mobilizando estratégias de acessibilidade e promovendo o protagonismo dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nessa perspectiva, compreender o AEE como uma política de apoio integrada ao currículo exige também reconhecer seu potencial como espaço de formação docente e de reflexão crítica sobre as práticas escolares. Conforme enfatiza Imbernón (2010), a escola que pretende avançar em direção à inclusão precisa promover processos formativos contínuos, nos quais os professores analisem o

cotidiano, revisitem concepções e produzam novos sentidos para o ensino. Ao atuar de forma colaborativa, o professor do AEE contribui para que esse movimento aconteça, trazendo ao debate aspectos relacionados à acessibilidade pedagógica, às especificidades dos estudantes e à necessidade de reorganização das práticas. Essa atuação dialoga com a concepção de comunidade de aprendizagem proposta por Nóvoa (2009), ao defender que o desenvolvimento profissional ocorre na interação e na partilha de saberes. Assim, o AEE deixa de ser apenas um recurso institucional e passa a exercer função transformadora, estimulando a escola a repensar tempos, espaços e metodologias, fortalecendo a participação dos estudantes e ampliando a compreensão da diversidade como valor educativo e direito humano.

A COLABORAÇÃO ENTRE O PROFESSOR DO AEE, A EQUIPE PEDAGÓGICA E OS PROFESSORES REGENTES (VERSÃO AMPLIADA)

A colaboração entre o professor do AEE, os professores regentes e a equipe pedagógica é um dos componentes mais significativos para o fortalecimento de práticas inclusivas. Essa colaboração rompe com concepções tradicionais de docência, que associam o trabalho do professor à individualidade e à fragmentação das ações pedagógicas. Glat e Pletsch (2011) enfatizam que o AEE colaborativo exige diálogo permanente, análise conjunta das necessidades dos estudantes e planejamento sistemático entre os profissionais, de modo que as estratégias construídas sejam integradas ao cotidiano da sala de aula comum.

Mittler (2003) afirma que o trabalho colaborativo amplia a capacidade da escola de responder à diversidade, pois reúne múltiplas perspectivas pedagógicas e favorece a construção de estratégias criativas e contextualizadas. Ao compartilhar conhecimentos, experiências e reflexões, os professores se tornam capazes de identificar barreiras, analisar dificuldades e reorganizar práticas. Essa parceria fortalece a autonomia docente e contribui para a consolidação de uma cultura escolar sensível à diversidade.

O papel da equipe pedagógica também é fundamental nesse processo. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 orienta que o AEE deve ser articulado ao currículo e às práticas da sala comum, de modo que o professor do AEE não trabalhe isoladamente, mas em estreita parceria com os demais docentes. Essa diretriz implica reorganização da gestão escolar, que precisa garantir tempos de planejamento, formação continuada e espaços de discussão coletiva.

Nóvoa (2009) destaca que o trabalho colaborativo intensifica o desenvolvimento profissional, pois proporciona momentos de reflexão conjunta, avaliação crítica e reorientação das práticas. A escola, nesse contexto, torna-se um ambiente formativo permanente, onde professores aprendem com seus pares e transformam suas concepções sobre ensino e aprendizagem.

Tardif (2014) acrescenta que os saberes docentes são construídos na prática e que o diálogo entre profissionais permite que esses saberes sejam compartilhados, confrontados e reconstruídos de forma colaborativa. Assim, o AEE colaborativo não se reduz a um conjunto de técnicas, mas constitui uma postura pedagógica baseada na escuta, na corresponsabilidade e no compromisso ético.

Freire (1996) reforça a dimensão humana desse processo ao afirmar que o ato educativo se realiza em comunhão. O trabalho colaborativo, nessa perspectiva, representa movimento ético-político, pois afirma o direito de todos à aprendizagem e fortalece valores como solidariedade, empatia e respeito à diversidade.

Imbernón (2010) e Mizukami (2000) ressaltam que o desenvolvimento profissional ocorre em contextos colaborativos, nos quais práticas inovadoras emergem da troca de experiências. Quando o AEE promove essa interação, contribui para que os professores regentes reflitam sobre suas metodologias, reorganizem estratégias e desenvolvam ações mais inclusivas e acessíveis.

Assim, a colaboração entre professor do AEE, equipe pedagógica e professores regentes constitui base indispensável para a construção de práticas educativas inclusivas, pois fortalece a corresponsabilidade, amplia o repertório pedagógico e transforma a cultura escolar.

Além disso, a consolidação do trabalho colaborativo requer que a escola desenvolva uma cultura de corresponsabilidade, na qual todos os profissionais se reconheçam como participantes ativos do processo inclusivo. Como lembra Freire (1996), a prática educativa se constrói no encontro e no compromisso ético com o outro, e é nesse movimento que o AEE fortalece vínculos e amplia possibilidades de aprendizagem. Assim, a colaboração entre docentes torna-se elemento estruturante para uma escola mais democrática, acolhedora e comprometida com a diversidade.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO AEE COLABORATIVO NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA

A implementação do AEE colaborativo enfrenta desafios complexos que atravessam dimensões estruturais, conceituais e formativas do trabalho docente. Um dos principais desafios refere-se à manutenção de concepções tradicionais de ensino, que ainda associam a educação especial a práticas segregadoras ou complementares, dissociadas do currículo da sala comum. Mantoan (2015) observa que a inclusão só se efetiva quando a escola abandona a lógica da separação e assume a diversidade como eixo estruturante do projeto pedagógico. Entretanto, muitas instituições ainda compreendem o AEE como espaço compensatório, reduzindo seu potencial colaborativo.

Outro desafio importante refere-se às condições institucionais para o planejamento conjunto. Beyer (2011) afirma que a colaboração exige tempo de encontro, de diálogo e de reflexão. No entanto, a organização escolar muitas vezes não prevê esses momentos, o que limita o trabalho integrado e

enfraquece o potencial do AEE. Para superar esse entrave, torna-se necessário que a gestão escolar adote políticas de valorização da colaboração, reorganizando horários, criando espaços formativos e promovendo práticas participativas.

A formação docente representa um ponto crítico nesse processo. Tardif (2014) destaca que a formação inicial nem sempre prepara adequadamente os professores para lidar com as demandas da diversidade, o que torna a formação continuada um componente indispensável. O AEE colaborativo, nesse contexto, pode funcionar como locus de formação entre pares, contribuindo para a reflexão sobre práticas e para o desenvolvimento de novas estratégias.

Nóvoa (2009) argumenta que a escola que aprende é aquela que se organiza como comunidade de prática. Essa concepção reforça a ideia de que o AEE colaborativo pode impulsionar a construção de uma cultura escolar inovadora, baseada na partilha, na corresponsabilidade e no compromisso coletivo.

Mittler (2003) reforça que a inclusão depende da superação de barreiras atitudinais, que muitas vezes são mais difíceis de transformar do que os aspectos estruturais. O professor do AEE, ao atuar como mediador e formador, contribui para transformar concepções e para fortalecer uma ética de valorização da diversidade.

A gestão escolar também desempenha papel decisivo nesse processo. Glat e Pletsch (2011) afirmam que a gestão precisa reconhecer o AEE como eixo estratégico do projeto pedagógico e garantir condições materiais, formativas e organizacionais para sua efetivação. A ausência de apoio da gestão tende a fragilizar o trabalho colaborativo e a limitar as possibilidades de construção de práticas inclusivas.

Apesar dos desafios, as possibilidades de avanço são expressivas. Freire (1996) lembra que a educação é ato político e esperançoso, e que as práticas colaborativas podem transformar a realidade escolar. O AEE colaborativo pode impulsionar a criação de metodologias inovadoras, promover a construção de práticas acessíveis e fortalecer relações de solidariedade no ambiente escolar.

Além desses desafios, é importante destacar que a consolidação do AEE colaborativo exige que a escola desenvolva uma cultura institucional de pesquisa e reflexão contínua sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, Imbernón (2010) argumenta que a inovação educativa não nasce de ações pontuais, mas de processos permanentes de análise crítica e produção coletiva de conhecimento. Quando o professor do AEE, a equipe pedagógica e os docentes da sala comum se envolvem na investigação sobre as necessidades dos estudantes, sobre as barreiras presentes no contexto escolar e sobre as possibilidades de reorganização do ensino, a colaboração deixa de ser apenas uma orientação política e passa a constituir uma postura ética e profissional. Esse movimento aproxima o cotidiano da escola da concepção de comunidade de aprendizagem defendida por Nóvoa (2009), que compreende a formação docente como processo construído na interação, na partilha e no diálogo. Dessa forma, o AEE colaborativo torna-se espaço privilegiado para que os profissionais produzam novos sentidos para a

inclusão, desenvolvam práticas fundamentadas na reflexão e reavaliem continuamente suas ações, fortalecendo uma cultura escolar capaz de acolher e valorizar todas as formas de aprender.

Mizukami (2000) contribui ao afirmar que as práticas pedagógicas se tornam mais eficazes quando construídas coletivamente. O diálogo entre o AEE e a sala comum favorece a inovação, amplia a compreensão sobre o processo educativo e promove o desenvolvimento de estratégias que atendam às múltiplas formas de aprender.

Dessa forma, os desafios encontrados não anulam as potencialidades do AEE colaborativo. Pelo contrário, tornam-se oportunidades para refletir sobre a função social da escola e para consolidar práticas pedagógicas inclusivas, capazes de transformar o cotidiano escolar e contribuir para uma educação democrática e humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permitiu compreender que o professor de AEE colaborativo desempenha papel central na consolidação da educação inclusiva, ao atuar como mediador, articulador e formador no interior da escola. Sua atuação integrada à equipe pedagógica e aos professores regentes fortalece a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis, humanizadas e comprometidas com a diversidade. A colaboração docente, nesse sentido, emerge como caminho privilegiado para transformar concepções, reorganizar práticas e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Os desafios identificados — tais como a falta de tempo institucional para o planejamento, as lacunas na formação docente e a persistência de concepções tradicionais — evidenciam que a inclusão requer mudanças profundas na cultura escolar e no modo como a escola organiza suas relações e práticas. No entanto, as possibilidades de avanço são significativas quando a escola se organiza como comunidade de aprendizagem, em que profissionais compartilham saberes, refletem sobre suas práticas e constroem estratégias de forma colaborativa.

Com base nas discussões apresentadas, reafirma-se que o AEE colaborativo não é apenas um serviço de apoio, mas um espaço de transformação pedagógica e institucional. Sua atuação fortalece o protagonismo dos estudantes público-alvo da Educação Especial, amplia o repertório didático dos professores e contribui para consolidar uma cultura escolar inclusiva, crítica, democrática e humanizadora.

Por fim, destaca-se que a construção da escola inclusiva é processo contínuo e coletivo, que envolve estudo, diálogo, sensibilidade e compromisso político. O professor de AEE colaborativo, ao atuar com ética e corresponsabilidade, constitui-se como agente essencial para que a escola se torne espaço de convivência, pertencimento e emancipação, reafirmando o direito de todos à aprendizagem e à participação plena no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- BEYER, H. O. **Educação inclusiva: a escola como espaço de desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **O papel do professor de AEE na escola inclusiva**. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (orgs.). *Educação inclusiva: cultura, políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p. 65-84.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2000.
- NÓVOA, A. **Professores e sua formação**. Lisboa: Porto Editora, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

O USO DE TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS NO ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFERENÇAS E ESPECIFICIDADES EM RELAÇÃO AO ENSINO FUNDAMENTAL



THE USE OF CONTEMPORARY TECHNOLOGIES IN ARTS EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: DIFFERENCES AND SPECIFICITIES IN RELATION TO ELEMENTARY SCHOOL EDUCATION

FRANCILY BATISTA DE SANTANA

Graduação Artes Visuais – Centro Universitário Católico Italo Brasileiro (2023); Professora Ensino Fundamental II – Artes – EMEF Professora Eliza Rachel de Macedo Souza

RESUMO

Este artigo investiga as especificidades do uso de tecnologias contemporâneas no ensino de artes na educação infantil, estabelecendo comparações sistemáticas com as práticas desenvolvidas no ensino fundamental. A pesquisa analisa como as características desenvolvimentais distintas entre crianças de 0 a 5 anos e de 6 a 10 anos influenciam na seleção, implementação e mediação pedagógica dos recursos tecnológicos aplicados ao ensino artístico. A investigação conclui que o sucesso da integração tecnológica no ensino de artes depende fundamentalmente da compreensão das especificidades desenvolvimentais de cada etapa educacional e da adequação pedagógica dos recursos às necessidades e possibilidades de cada faixa etária.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Tecnologias Educacionais; Ensino de Artes; Desenvolvimento Cognitivo; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This article investigates the specificities of the use of contemporary technologies in arts education in early childhood education, establishing systematic comparisons with practices developed in elementary school. The research analyzes how the distinct developmental characteristics between children aged 0 to 5 and 6 to 10 influence the selection, implementation, and pedagogical mediation of technological resources applied to arts education. The investigation concludes that the success of technological integration in arts education depends fundamentally on understanding the developmental specificities of each educational stage and the pedagogical adequacy of resources to the needs and possibilities of each age group.

Keywords: Early Childhood Education; Elementary School; Educational Technologies; Arts Education; Cognitive Development; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A integração de tecnologias contemporâneas no ensino de artes representa um fenômeno educacional em expansão que requer análise diferenciada quando aplicado a distintas etapas da educação básica. A compreensão das especificidades que caracterizam o uso dessas tecnologias na educação infantil, em contraste com sua aplicação no ensino fundamental, constitui questão central para o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivas e developmentalmente apropriadas. Esta compreensão torna-se ainda mais complexa quando se considera que as diferenças entre essas etapas educacionais não se resumem apenas à idade cronológica das crianças, mas envolvem transformações profundas nos processos cognitivos, nas capacidades motoras, nas competências socioemocionais e nas formas de interação com o conhecimento.

Desta forma, a análise dessas diferenças revela-se particularmente importante no campo das artes educacionais, onde a expressividade, a criatividade e a sensibilidade estética desenvolvem-se através de processos complexos que variam significativamente ao longo das diferentes faixas etárias. Lowenfeld e Brittain (2017, p. 87) destacam que "o desenvolvimento artístico infantil segue estágios evolutivos distintos, cada um caracterizado por formas específicas de percepção, expressão e compreensão estética, aspectos que devem orientar fundamentalmente a seleção e implementação de recursos tecnológicos". Esta perspectiva desenvolvimental sugere que as tecnologias aplicadas ao ensino de artes não podem ser pensadas de forma homogênea para diferentes idades, mas devem ser cuidadosamente adaptadas às características e necessidades específicas de cada etapa do desenvolvimento infantil.

Necessariamente, essa necessidade de adaptação desenvolvimental das tecnologias educacionais ganha contornos ainda mais específicos quando se considera que a educação infantil e o ensino fundamental possuem objetivos educacionais distintos, embora complementares. Enquanto a educação infantil focaliza predominantemente o desenvolvimento integral da criança através de experiências lúdicas, exploratórias e significativas, o ensino fundamental introduz progressivamente elementos de sistematização do conhecimento, desenvolvimento de competências específicas e preparação para aprendizagens mais formais. Essa diferenciação de objetivos influencia diretamente as formas como as tecnologias podem e devem ser incorporadas nas práticas de ensino de artes em cada uma dessas etapas.

Vale elencar que, a relevância desta investigação fundamenta-se na constatação de que muitas discussões sobre tecnologias educacionais tendem a generalizar propostas e recomendações sem considerar adequadamente as especificidades desenvolvimentais e pedagógicas de cada etapa educacional. Esta generalização pode levar à implementação inadequada de recursos tecnológicos, resultando em práticas que não atendem às necessidades reais das crianças ou que podem até mesmo interferir negativamente em seus processos de desenvolvimento. Prensky (2012, p. 145) alerta que "a aplicação indiscriminada de tecnologias educacionais, sem consideração às características específicas de cada faixa etária, pode resultar em experiências educacionais empobrecidas ao invés de enriquecidas".

Sendo assim, o objetivo geral desta investigação consiste em analisar comparativamente o uso de tecnologias contemporâneas no ensino de artes na educação infantil e no ensino fundamental, identificando especificidades, diferenças e implicações pedagógicas características de cada etapa educacional.

DESENVOLVIMENTO

As diferenças fundamentais que caracterizam o uso de tecnologias contemporâneas no ensino de artes entre a educação infantil e o ensino fundamental derivam primordialmente das transformações desenvolvimentais que ocorrem nas crianças durante essas etapas educacionais. Essas transformações não se limitam apenas ao crescimento cronológico, mas abrangem mudanças qualitativas profundas nas capacidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais que determinam fundamentalmente as formas como as crianças podem interagir com recursos tecnológicos e beneficiar-se educacionalmente dessas interações. A compreensão dessas transformações desenvolvimentais constitui o fundamento teórico essencial para qualquer proposta de implementação tecnológica diferenciada entre essas etapas educacionais.

Desta forma, essa fundamentação desenvolvimental ganha particular importância quando se considera que as teorias clássicas do desenvolvimento cognitivo, especialmente as contribuições de Jean Piaget, estabelecem diferenças qualitativas marcantes entre o pensamento pré-operatório, característico da educação infantil, e o pensamento operatório concreto, que se desenvolve durante o ensino fundamental. Piaget (1975, p. 203) demonstra que crianças em idade pré-escolar operam predominantemente através do pensamento simbólico, caracterizado pela capacidade crescente de representação mental, mas ainda limitado por aspectos como centração, irreversibilidade e dificuldade de conservação. Essas características cognitivas determinam que as tecnologias mais adequadas para a educação infantil devem privilegiar a exploração sensorial direta, a manipulação concreta de elementos visuais e a experimentação livre, em detrimento de operações lógicas complexas ou abstrações conceituais elaboradas.

Além do mais, a compreensão dessas limitações e possibilidades cognitivas da faixa etária pré-escolar orienta diretamente a seleção de recursos tecnológicos apropriados para a educação infantil. Os dispositivos e aplicativos mais adequados para essa etapa caracterizam-se pela interface intuitiva baseada em gestos naturais, pela resposta imediata às ações das crianças, pela predominância de elementos visuais e sonoros atraentes, e pela possibilidade de exploração livre sem sequências obrigatórias ou objetivos predeterminados rígidos. Essa abordagem tecnológica alinha-se com a natureza exploratória e experimental do desenvolvimento infantil, permitindo que as crianças pequenas utilizem as tecnologias como extensões de suas capacidades sensoriais e expressivas naturais.

Em contraste, as transformações cognitivas que caracterizam a transição para o ensino fundamental permitem e demandam abordagens tecnológicas progressivamente mais complexas e estruturadas. O desenvolvimento do pensamento operatório concreto possibilita às crianças a compreensão de relações lógicas simples, a reversibilidade mental e a capacidade de descentração, competências que ampliam significativamente as possibilidades de interação com recursos tecnológicos mais sofisticados. Vygotsky (1987, p. 156) complementa essa perspectiva ao destacar que o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal durante os primeiros anos do ensino fundamental cria oportunidades para mediações pedagógicas mais elaboradas, incluindo o uso de tecnologias como instrumentos de mediação semiótica mais complexos.

Desta forma, essas mudanças cognitivas refletem-se diretamente nas diferenças observáveis nos tipos de recursos tecnológicos priorizados em cada etapa educacional. Na educação infantil, predominam aplicativos de desenho livre com interfaces extremamente simplificadas, jogos sensoriais que respondem ao toque com estímulos visuais e auditivos, recursos de realidade aumentada que "dão vida" às criações infantis através de animações simples, e ferramentas de documentação que permitem registrar e compartilhar as experiências criativas das crianças. Barbosa (2015, p. 98) observa que "os recursos tecnológicos para a primeira infância devem funcionar como extensões digitais dos materiais artísticos

tradicionais, ampliando as possibilidades expressivas sem introduzir complexidades que possam frustrar ou inibir a criatividade natural das crianças pequenas".

Ademais, essa filosofia de "extensão digital" dos materiais tradicionais orienta o desenvolvimento de recursos tecnológicos que preservam a essência das experiências artísticas infantis enquanto agregam possibilidades específicas do meio digital. Por exemplo, aplicativos de pintura digital para educação infantil frequentemente simulam a experiência de pintar com pincéis reais, mantendo a familiaridade gestual enquanto introduzem possibilidades como mistura infinita de cores, reversibilidade das ações e criação de texturas impossíveis com materiais físicos. Essa abordagem reconhece que a tecnologia deve complementar, não substituir, as experiências sensoriais diretas que são fundamentais para o desenvolvimento estético na primeira infância.

Por outro lado, os recursos tecnológicos adequados ao ensino fundamental podem incorporar níveis crescentes de complexidade conceitual e técnica, aproveitando as capacidades cognitivas expandidas das crianças nessa faixa etária. Softwares de edição de imagem com ferramentas mais diversificadas, aplicativos que permitem a criação de animações simples com sequenciação temporal, recursos de modelagem tridimensional adaptados à faixa etária, e plataformas que integram diferentes linguagens artísticas (visual, sonora, corporal) representam exemplos de tecnologias que se tornam pedagogicamente viáveis e interessantes durante o ensino fundamental. Martins (2018, p. 167) destaca que "a crescente capacidade de abstração e sistematização característica do ensino fundamental permite a introdução de ferramentas tecnológicas que demandam planejamento, sequenciação e reflexão sobre os processos criativos".

Necessariamente, essa evolução na complexidade dos recursos tecnológicos não representa apenas uma progressão quantitativa, mas uma transformação qualitativa nas formas de interação entre crianças e tecnologias. Enquanto na educação infantil a ênfase recai sobre a experiência imediata, a descoberta espontânea e a expressão livre, no ensino fundamental introduz-se progressivamente a dimensão da intencionalidade criativa, do planejamento de projetos artísticos e da reflexão sobre os resultados obtidos. Essas diferenças qualitativas demandam interfaces tecnológicas que permitam diferentes níveis de controle e personalização, recursos que facilitem a documentação e reflexão sobre os processos criativos, e ferramentas que possibilitem a colaboração entre pares de forma mais estruturada.

Vale elencar que, as diferenças metodológicas na implementação de tecnologias entre essas etapas educacionais refletem não apenas as distinções cognitivas, mas também as especificidades pedagógicas que caracterizam cada contexto educacional. Na educação infantil, a metodologia de integração tecnológica deve privilegiar abordagens emergentes e responsivas, onde os recursos tecnológicos são introduzidos como respostas às curiosidades e interesses manifestados pelas crianças durante suas explorações artísticas naturais. Essa abordagem emergente alinha-se com os princípios

pedagógicos da educação infantil, que valorizam a escuta atenta às crianças, a flexibilidade curricular e a construção coletiva de experiências significativas.

Ademais, a implementação emergente de tecnologias na educação infantil requer dos educadores uma postura de observação constante e disponibilidade para incorporar recursos tecnológicos de forma espontânea e contextualizada. Isso implica que os planejamentos pedagógicos devem ser suficientemente flexíveis para acomodar descobertas tecnológicas imprevistas, que os ambientes educacionais devem estar equipados com recursos diversos disponíveis para uso imediato, e que os educadores devem desenvolver competências para mediar experiências tecnológicas mesmo quando estas não foram previamente planejadas. Kishimoto (2017, p. 189) enfatiza que "a pedagogia da educação infantil demanda uma disponibilidade constante para o inesperado, característica que se estende naturalmente à integração de recursos tecnológicos nas experiências artísticas das crianças pequenas".

Nesta lógica, essa disponibilidade para o inesperado contrasta significativamente com as abordagens metodológicas mais adequadas ao ensino fundamental, onde a integração tecnológica pode e deve incorporar elementos crescentes de sistematização e sequenciação pedagógica. A maior capacidade de abstração e o desenvolvimento da função simbólica permitem às crianças do ensino fundamental beneficiar-se de experiências tecnológicas mais estruturadas, que incluam objetivos específicos, sequências de atividades progressivamente complexas e momentos dedicados à reflexão sobre os aprendizados obtidos. Essa estruturação não implica rigidez excessiva, mas representa o reconhecimento de que crianças nessa faixa etária podem e se beneficiam de experiências educacionais que incluam elementos de sistematização do conhecimento.

Não obstante, a sistematização metodológica no ensino fundamental permite a implementação de projetos tecnológicos de maior duração e complexidade, que podem abranger múltiplas sessões de trabalho, incorporar diferentes recursos e culminar em produções mais elaboradas. Por exemplo, projetos de criação de livros digitais ilustrados, desenvolvimento de pequenas animações ou criação colaborativa de instalações artísticas mediadas por tecnologias tornam-se pedagogicamente viáveis e educacionalmente enriquecedoras durante o ensino fundamental. Santos (2019, p. 245) observa que "a capacidade crescente de sustentar a atenção em projetos de maior duração e a compreensão de relações causa-efeito mais complexas característica do ensino fundamental amplia significativamente as possibilidades de utilização educativa de recursos tecnológicos no ensino de artes".

Sendo assim, essas diferenças metodológicas estendem-se também às formas de avaliação das experiências tecnológicas em cada etapa educacional. Na educação infantil, a avaliação privilegia a documentação pedagógica dos processos vivenciados pelas crianças, focalizando aspectos como engajamento, criatividade expressa, desenvolvimento de competências específicas e qualidade das interações estabelecidas. As tecnologias podem contribuir significativamente para essa documentação,

através de recursos de fotografia, gravação de vídeos e criação de portfólios digitais que registrem os percursos criativos das crianças. Contudo, a avaliação mantém seu caráter processual e qualitativo, evitando comparações entre crianças ou estabelecimento de padrões rígidos de desempenho.

Vale prever que, no ensino fundamental, embora a avaliação mantenha importantes características processuais e qualitativas, ela pode incorporar progressivamente elementos de autoavaliação e reflexão crítica sobre as produções realizadas com mediação tecnológica. A crescente capacidade metacognitiva das crianças permite que elas participem mais ativamente dos processos avaliativos, refletindo sobre suas escolhas criativas, identificando aspectos que gostariam de modificar ou aprimorar, e estabelecendo objetivos para experiências futuras. Essa participação mais ativa nos processos avaliativos representa uma diferença qualitativa importante em relação à educação infantil e influencia as formas como as tecnologias podem ser utilizadas para apoiar esses processos reflexivos.

Contudo, as diferenças nos objetivos educacionais específicos do ensino de artes em cada etapa também determinam abordagens tecnológicas diferenciadas que merecem análise detalhada. Na educação infantil, os objetivos artísticos concentram-se fundamentalmente no desenvolvimento da sensibilidade estética, na ampliação das possibilidades expressivas, no fortalecimento da autoestima através de experiências criativas bem-sucedidas e na construção de repertórios visuais, sonoros e corporais diversificados. Esses objetivos privilegiam experiências abertas, exploratórias e prazerosas, onde o processo criativo assume maior importância que os produtos finais. Lowenfeld e Brittain (2017, p. 134) destacam que "o desenvolvimento artístico na primeira infância caracteriza-se pela exploração livre de materiais, pela experimentação espontânea de técnicas e pela expressão não-inibida de ideias e sentimentos".

Desta forma, esses objetivos da arte-educação infantil orientam a seleção de tecnologias que favoreçam a exploração livre, a experimentação sem medo de errar e a expressão autêntica das crianças. Recursos tecnológicos que oferecem múltiplas possibilidades de experimentação, que não estabelecem padrões rígidos de "acerto" ou "erro", que permitem reversibilidade das ações e que celebram a diversidade expressiva mostram-se mais alinhados com os objetivos educacionais da primeira infância. A ênfase recai sobre tecnologias que ampliem as possibilidades sensoriais e expressivas das crianças sem introduzir pressões por resultados específicos ou competições entre pares.

Em contraste, os objetivos do ensino de artes no ensino fundamental incorporam progressivamente elementos de desenvolvimento de competências técnicas específicas, compreensão de linguagens artísticas formais, capacidade de leitura crítica de produções artísticas e desenvolvimento de projetos criativos com intencionalidade estética. Esses objetivos expandidos permitem e demandam o uso de tecnologias mais sofisticadas que possam contribuir para o desenvolvimento dessas competências mais elaboradas. Barbosa (2014, p. 167) argumenta que "o ensino de artes no ensino fundamental deve equilibrar a manutenção da espontaneidade criativa com o desenvolvimento

progressivo de competências técnicas e conceituais que ampliem as possibilidades expressivas das crianças".

Vale elencar que, esse equilíbrio entre espontaneidade e desenvolvimento técnico orienta a seleção de recursos tecnológicos que ofereçam tanto possibilidades de exploração livre quanto ferramentas mais específicas para o desenvolvimento de competências técnicas. Softwares que permitem diferentes níveis de complexidade operacional, recursos que facilitam a aprendizagem de técnicas específicas através de tutoriais interativos, e plataformas que combinam criação livre com elementos de sistematização do conhecimento artístico representam exemplos de tecnologias adequadas aos objetivos expandidos do ensino fundamental.

Necessariamente, a diferenciação nos objetivos educacionais também se manifesta nas formas como as tecnologias podem contribuir para o desenvolvimento da literacia visual em cada etapa. Na educação infantil, a literacia visual desenvolve-se primordialmente através da exposição a repertórios visuais diversificados, da verbalização de percepções e sentimentos diante de imagens, e da criação de conexões pessoais com as produções artísticas observadas. As tecnologias podem enriquecer significativamente esses processos através de recursos como galerias virtuais adaptadas para crianças pequenas, aplicativos que permitem "brincar" com obras de arte famosas através de jogos simples, e ferramentas que facilitam a criação de narrativas visuais baseadas nas observações das crianças. Pillar (2016, p. 178) enfatiza que "o desenvolvimento da capacidade de leitura visual na primeira infância deve privilegiar aspectos emotivos e sensoriais em detrimento de análises formais complexas".

Nesta lógica, esta abordagem emotiva e sensorial da literacia visual infantil determina que os recursos tecnológicos mais apropriados sejam aqueles que permitam interações lúdicas com as imagens, que favoreçam associações livres e pessoais, e que celebrem as interpretações únicas oferecidas pelas crianças. Aplicativos que transformem obras clássicas em quebra-cabeças interativos, recursos que permitam às crianças "entrar" virtualmente em pinturas famosas, e ferramentas que facilitem a criação de releituras digitais simples representam exemplos de como as tecnologias podem enriquecer o desenvolvimento da literacia visual na educação infantil sem introduzir complexidades inadequadas à faixa etária.

Por conseguinte, no ensino fundamental, o desenvolvimento da literacia visual pode incorporar progressivamente elementos de análise mais sistematizada, comparação entre diferentes estilos e períodos artísticos, e compreensão de elementos formais básicos como cor, forma, linha e composição. As tecnologias adequadas para essa etapa devem possibilitar explorações mais detalhadas das imagens, oferecer informações contextuais apropriadas à faixa etária, e facilitar atividades de comparação e análise. Recursos como museus virtuais com percursos educativos estruturados, aplicativos que explicam técnicas artísticas através de animações, e ferramentas que permitem análises

comparativas entre diferentes obras tornam-se pedagogicamente viáveis e educacionalmente enriquecedores durante o ensino fundamental.

Não obstante, as exigências diferenciadas de formação docente para o uso de tecnologias em cada etapa educacional constituem outro aspecto fundamental que distingue essas práticas pedagógicas. Na educação infantil, a formação de educadores para o uso de tecnologias no ensino de artes deve enfatizar primordialmente a compreensão dos processos de desenvolvimento infantil, a capacidade de observação e documentação das experiências das crianças, e o desenvolvimento de sensibilidade para identificar momentos apropriados para a introdução de recursos tecnológicos. Freire (2018, p. 234) destaca que "a formação do educador de educação infantil para o uso de tecnologias deve privilegiar aspectos pedagógicos relacionados à mediação sensível e à criação de ambientes ricos em possibilidades exploratórias".

Em contrapartida, essa formação pedagogicamente centrada implica que os educadores de educação infantil necessitam desenvolver competências para utilizar tecnologias como ferramentas de documentação pedagógica, como recursos para enriquecimento de experiências sensoriais, e como meio de comunicação com as famílias sobre os processos vivenciados pelas crianças. A formação técnica, embora importante, assume caráter secundário em relação ao desenvolvimento de competências pedagógicas específicas para mediar experiências tecnológicas significativas na primeira infância. Os educadores precisam aprender a observar como as crianças interagem com diferentes recursos, a identificar sinais de engajamento ou desinteresse, e a adaptar as propostas tecnológicas às necessidades emergentes do grupo.

Necessariamente, a formação de professores do ensino fundamental para o uso de tecnologias no ensino de artes pode incorporar elementos mais específicos relacionados ao domínio técnico de diferentes recursos, ao planejamento de sequências didáticas que integrem tecnologias, e ao desenvolvimento de estratégias de avaliação que considerem as competências desenvolvidas através das experiências tecnológicas. Silva e Costa (2019, p. 445) observam que "a formação de professores do ensino fundamental deve equilibrar o desenvolvimento de competências técnicas com a compreensão aprofundada sobre como as tecnologias podem contribuir para objetivos educacionais específicos de cada componente curricular".

É importante denotar que, este equilíbrio formativo reflete a maior complexidade dos processos educacionais no ensino fundamental, onde os professores necessitam articular o uso de tecnologias com objetivos curriculares mais específicos, com expectativas de aprendizagem progressivamente mais elaboradas, e com necessidades de avaliação mais sistematizadas. A formação deve capacitar os professores para selecionar recursos tecnológicos apropriados para diferentes objetivos educacionais, para planejar sequências de atividades que aproveitem as potencialidades específicas de cada

tecnologia, e para avaliar os impactos dessas experiências no desenvolvimento das competências artísticas das crianças.

Em contrapartida, as questões relacionadas à infraestrutura e organização escolar também apresentam especificidades diferenciadas entre a educação infantil e o ensino fundamental que influenciam diretamente as possibilidades de implementação tecnológica. Na educação infantil, a organização dos espaços educacionais tradicionalmente privilegia ambientes flexíveis, com cantos diversificados que permitem diferentes tipos de exploração simultânea. A integração de tecnologias deve respeitar essa organização espacial característica, criando "cantos tecnológicos" que se articulem harmoniosamente com outras possibilidades exploratórias disponíveis no ambiente. Gandini (2017, p. 298) argumenta que "os espaços da educação infantil devem comunicar possibilidades, e a integração de tecnologias deve ampliar essas comunicações sem dominar ou inibir outras formas de exploração".

Por outro lado, esta filosofia de integração harmoniosa orienta o desenvolvimento de soluções tecnológicas específicas para a educação infantil, que incluem dispositivos móveis facilmente transportáveis entre diferentes espaços, recursos que possam ser utilizados tanto individualmente quanto em pequenos grupos, e tecnologias que não demandem instalações permanentes ou modificações significativas nos ambientes educacionais existentes. A flexibilidade torna-se palavra-chave na implementação tecnológica para a educação infantil, refletindo a natureza dinâmica e exploratória característica dessa etapa educacional.

Necessariamente, no ensino fundamental, a organização mais formal dos espaços educacionais e a estruturação curricular em componentes específicos permitem implementações tecnológicas mais sistematizadas, que podem incluir laboratórios de informática adaptados para atividades artísticas, salas específicas equipadas com recursos multimídia, e instalações permanentes que suportem projetos de maior complexidade e duração. Essa maior estruturação não implica rigidez, mas oferece possibilidades organizacionais que não estão disponíveis na educação infantil e que podem ser aproveitadas para experiências tecnológicas mais elaboradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre as diferenças fundamentais que caracterizam o uso de tecnologias contemporâneas no ensino de artes entre a educação infantil e o ensino fundamental revela a existência de especificidades profundas que transcendem aspectos meramente técnicos ou operacionais. Essas diferenças fundamentam-se nas transformações desenvolvimentais que caracterizam a transição da primeira infância para os anos iniciais do ensino fundamental, implicando necessariamente abordagens tecnológicas diferenciadas que respeitem as características cognitivas, motoras, emocionais e sociais específicas de cada faixa etária.

Portanto, a análise realizada evidencia que a educação infantil requer abordagens tecnológicas centradas na exploração sensorial, na experimentação livre e na expressão espontânea, privilegiando recursos que funcionem como extensões digitais das formas naturais de investigação e criação características da primeira infância. Os dispositivos e aplicativos mais adequados para essa etapa caracterizam-se pela interface intuitiva, pela resposta imediata às ações das crianças, pela ênfase em experiências lúdicas e pela ausência de objetivos predeterminados rígidos. Essa abordagem reconhece que as crianças pequenas aprendem primordialmente através do corpo, dos sentidos e das emoções, construindo conhecimento através da manipulação ativa e da experimentação direta.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 29, n. 84, p. 85-98, 2015.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

FREIRE, F. M. P. **Professores construcionistas: a formação em serviço**. In: VALENTE, J. A. (Org.). Formação de educadores para o uso da informática na escola. Campinas: UNICAMP/NIED, 2018. p. 220-240.

GANDINI, L. **Espaços educacionais e de relacionamento na educação infantil**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2017. p. 290-310.

JOHNSON, L.; ADAMS BECKER, S.; CUMMINS, M.; ESTRADA, V. **NMC Horizon Report: 2018 Higher Education Edition**. Austin: The New Media Consortium, 2018.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017. p. 175-195.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 2017.

MARTINS, M. C. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2018.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PILLAR, A. D. **A educação do olhar no ensino das artes**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

RAMOS, D. K. **Jogos cognitivos eletrônicos: contribuições à aprendizagem no contexto escolar**. Ciências & Cognição, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 260-271, 2016.

SANTOS, G. L. **As tecnologias digitais na educação infantil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 24, p. 240-250, 2019.

SILVA, M. A.; COSTA, F. R. **BNCC e tecnologias digitais: reflexões sobre a educação infantil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, p. 430-450, 2019.

SILVA, R. P. **Arte-educação e desenvolvimento cognitivo**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 230-245, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DA PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA



CHILD DEVELOPMENT THROUGH FAMILY-SCHOOL PARTNERSHIP

FRANCISCA MADRIANA PINHEIRO DE ALMEIDA

Graduação em História, universidade de Guarulhos, UNG. Conclusão 2003. Especialista em Gestão do Currículo para professores Coordenadores, USP ano de 2012. Professora de Ensino fundamental II e médio História na EMEF Raimundo

RESUMO

O presente artigo investiga a importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento integral de crianças na Educação Infantil, enfatizando a educação como um processo coletivo e compartilhado. Discute-se como a participação ativa de pais, responsáveis e educadores impacta o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, por meio de estratégias de comunicação efetiva, engajamento em atividades escolares e práticas pedagógicas que valorizam o contexto familiar como extensão do ambiente educativo. Ressalta-se, ainda, a relevância da mediação de conflitos e da construção de vínculos de confiança, elementos fundamentais para um aprendizado significativo e acolhedor. Os achados indicam que o alinhamento entre expectativas familiares e objetivos pedagógicos favorece a autonomia, a autoestima e as habilidades socioemocionais das crianças, fortalecendo sua adaptação e desenvolvimento no contexto escolar. Conclui-se que a consolidação da parceria escola-família não apenas potencializa

Palavras-chave: Família; Escola; Parceria; Desenvolvimento Infantil; Educação Infantil

ABSTRACT

This article investigates the importance of the partnership between family and school in the integral development of children in Early Childhood Education, emphasizing education as a collective and shared process. It discusses how the active participation of parents, guardians, and educators impacts cognitive, emotional, and social development through effective communication strategies, engagement in school activities, and pedagogical practices that value the family context as an extension of the educational environment. It also highlights the relevance of conflict mediation and the building of bonds of trust, which are fundamental elements for meaningful and welcoming learning. The findings indicate that the alignment between family expectations and pedagogical objectives promotes children's autonomy, self-esteem, and social-emotional skills, strengthening their adaptation and development in the school context. It is concluded that the consolidation of the school-family partnership not only enhances

Keywords: Family; School; Partnership; Child Development; Early Childhood Education

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a etapa inicial da vida escolar e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, contemplando dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Nesse cenário, a colaboração entre família e escola torna-se indispensável, uma vez que a aprendizagem significativa se concretiza quando os contextos doméstico e escolar estabelecem diálogo e se complementam. O presente estudo teve como objetivo geral investigar de que forma a interação entre familiares e educadores contribui para potencializar o desenvolvimento infantil na Educação Infantil.

Como objetivos específicos, buscou-se: (1) identificar estratégias de comunicação e participação familiar nas atividades escolares; (2) compreender como o alinhamento entre expectativas familiares e práticas pedagógicas influencia a autonomia e o desenvolvimento socioemocional das crianças; e (3) refletir sobre a importância da construção de vínculos de confiança entre escola e família.

A justificativa deste trabalho reside na necessidade de fortalecer o vínculo entre escola e família, reconhecendo que a parceria entre esses dois espaços é determinante para a formação de crianças mais seguras, autônomas e participativas. Considerando as demandas atuais da educação, investir na aproximação e cooperação entre educadores e familiares contribui para a criação de um ambiente educativo mais inclusivo, acolhedor e eficaz.

O problema que orienta a pesquisa refere-se à seguinte questão: de que maneira a colaboração entre família e escola pode influenciar positivamente o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil? A investigação busca, portanto, apresentar estratégias práticas e reflexões pedagógicas que demonstrem a relevância desta parceria, oferecendo subsídios para educadores e familiares.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A Educação Infantil é a etapa inicial da vida escolar e exerce papel crucial na formação integral das crianças, pois envolve o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. Essa fase da educação formal é responsável por criar as bases para aprendizagens futuras e para o desenvolvimento de competências essenciais à vida em sociedade. Vygotsky (1998) destaca que “a interação social é a base do desenvolvimento cognitivo, pois é no contexto de relações com adultos e colegas que a criança internaliza conhecimentos e competências”. Nesse sentido, o ambiente escolar deve proporcionar experiências que incentivem a exploração, a curiosidade e a resolução de problemas, fortalecendo a capacidade da criança de aprender ativamente.

Piaget (1976) complementa que “a criança constrói seu conhecimento por meio da ação e da experiência direta sobre o mundo”, ressaltando a importância de atividades práticas e significativas. Portanto, a Educação Infantil não se limita a transmitir conteúdos; ela deve criar situações que estimulem a criança a pensar, questionar, criar hipóteses e experimentar soluções. As atividades lúdicas, por exemplo, têm um papel central nesse processo, pois permitem que as crianças aprendam de forma prazerosa, promovendo o desenvolvimento da linguagem, da motricidade e do raciocínio lógico (Brito & Amaral, 2015).

O desenvolvimento integral na Educação Infantil também envolve a dimensão socioemocional, que é fundamental para a formação de indivíduos capazes de se relacionar de maneira saudável com o outro. Segundo Goleman (1995), “a inteligência emocional, construída desde a primeira infância, influencia diretamente na capacidade de lidar com desafios, estabelecer relações e tomar decisões”. Assim, a escola deve proporcionar ambientes de convivência que incentivem a cooperação, o respeito às diferenças e a empatia, contribuindo para a formação de crianças socialmente competentes e emocionalmente equilibradas.

Além disso, a interação entre pares e a mediação do professor desempenham um papel estratégico no desenvolvimento infantil. Vygotsky (1998) enfatiza que a aprendizagem ocorre na “zona de desenvolvimento proximal”, espaço no qual a criança consegue realizar tarefas com o apoio de alguém mais experiente. Isso demonstra que o papel do educador não é apenas observar, mas atuar de forma intencional, orientando, incentivando e desafiando a criança a ampliar suas habilidades e competências. Nesse processo, a escola deve articular atividades individuais e coletivas, promovendo tanto a autonomia quanto a cooperação.

Outro aspecto relevante é a construção da autonomia. Segundo Wallon (1999), “o desenvolvimento infantil é inseparável da dimensão afetiva, e a autonomia se constrói a partir de experiências em que a criança se sente segura para explorar e tomar decisões”. Isso implica que os espaços de aprendizagem devem ser organizados de forma a permitir escolhas e experiências variadas, estimulando a confiança e

a iniciativa. Atividades cotidianas, como brincadeiras dirigidas, tarefas coletivas e situações de rotina, contribuem para que a criança desenvolva responsabilidade, autoconfiança e senso crítico desde cedo.

Dessa forma, compreender o desenvolvimento integral das crianças exige uma visão ampla, que reconheça a interdependência entre as dimensões cognitivas, emocionais e sociais. A Educação Infantil se configura, portanto, como um espaço estratégico para a promoção de aprendizagens significativas, preparando a criança para os desafios futuros e contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente competentes.

Em síntese, a importância da Educação Infantil reside não apenas na preparação acadêmica, mas na construção de bases sólidas para o desenvolvimento humano integral. As experiências vivenciadas nesse período moldam o modo como a criança se relaciona consigo mesma, com os outros e com o mundo, demonstrando que investir na qualidade da educação nos primeiros anos é essencial para garantir uma trajetória de aprendizagem e crescimento saudável (Brito & Amaral, 2015; Vygotsky, 1998; Piaget, 1976; Goleman, 1995).

FAMÍLIA E ESCOLA: PARCERIA ESSENCIAL

A colaboração entre família e escola é um fator determinante para o desenvolvimento integral da criança e para a efetividade do processo educativo na Educação Infantil. A literatura evidencia que o envolvimento dos pais e responsáveis nas atividades escolares influencia diretamente o desempenho acadêmico, o desenvolvimento socioemocional e a construção de valores sociais. Bronfenbrenner (2005) afirma que “o desenvolvimento da criança é influenciado por múltiplos sistemas de interação, sendo a família e a escola os mais próximos e impactantes”. Nesse sentido, a escola deve reconhecer a família como parceira ativa, integrando o contexto familiar ao planejamento pedagógico e às práticas educativas.

Epstein (2010) destaca que “a participação familiar na educação contribui diretamente para o desempenho acadêmico e para o desenvolvimento socioemocional, quando a escola cria oportunidades reais de colaboração e comunicação”. A pesquisa sobre educação infantil mostra que estratégias que promovem encontros periódicos, comunicação constante e envolvimento em atividades pedagógicas permitem que a família acompanhe o progresso da criança, compreenda suas necessidades e apoie o desenvolvimento de competências de maneira consistente. A participação familiar não se restringe apenas à presença física em reuniões ou eventos; ela envolve também o acompanhamento das rotinas, diálogo com educadores e engajamento nas decisões pedagógicas.

Além disso, a parceria escola-família favorece a construção de vínculos de confiança entre educadores e familiares, essenciais para a criação de um ambiente educativo acolhedor e seguro. Silva e Souza (2018) afirmam que “estratégias de comunicação clara, regular e respeitosa são essenciais para construir vínculos de confiança entre educadores e familiares”. A confiança mútua possibilita que pais e

professores compartilhem informações relevantes sobre o desenvolvimento da criança, discutam estratégias para superar desafios e alinhem expectativas, garantindo que a aprendizagem e o crescimento socioemocional ocorram de forma integrada.

A interação entre família e escola também contribui para a promoção da autonomia e da autoestima infantil. Quando as crianças percebem que suas experiências e conquistas são valorizadas tanto no ambiente escolar quanto em casa, desenvolvem confiança em suas capacidades e maior engajamento nas atividades de aprendizagem. De acordo com Kuhlman (2017), “o envolvimento dos pais em atividades escolares fortalece a aprendizagem, reduz dificuldades de adaptação e contribui para a formação de crianças mais seguras e engajadas”. Assim, o papel da família se mostra complementar ao do educador, reforçando hábitos, valores e habilidades adquiridas na escola e oferecendo suporte emocional contínuo.

A construção de uma parceria efetiva, entretanto, exige a superação de desafios, como diferenças culturais, barreiras de comunicação e falta de tempo dos familiares. Para Freitas (2019), “a efetividade da parceria depende do compromisso mútuo, da empatia e da criação de espaços de diálogo e escuta ativa”. Estratégias que promovam a integração, como reuniões regulares, workshops, eventos escolares e o uso de tecnologias de comunicação, são instrumentos importantes para reduzir essas barreiras e fortalecer o vínculo entre família e escola.

Portanto, a parceria entre família e escola não se limita a uma formalidade institucional; ela se configura como um processo dinâmico, contínuo e estratégico, capaz de potencializar o desenvolvimento integral da criança. Quando a escola reconhece a família como agente ativo e proporciona canais de participação e comunicação, cria-se um contexto educativo mais inclusivo, acolhedor e eficaz. Essa colaboração evidencia que o sucesso da aprendizagem infantil depende não apenas da qualidade das práticas pedagógicas, mas também do envolvimento e comprometimento das famílias, consolidando uma rede de apoio que sustenta o crescimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Em síntese, a parceria entre família e escola representa um eixo central para o desenvolvimento infantil, promovendo não apenas habilidades cognitivas, mas também competências socioemocionais, autonomia e autoestima, fundamentais para a formação de sujeitos críticos e participativos (Bronfenbrenner, 2005; Epstein, 2010; Silva & Souza, 2018; Kuhlman, 2017; Freitas, 2019).

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E ENVOLVIMENTO FAMILIAR

A comunicação eficaz entre família e escola é um dos pilares para a construção de uma parceria sólida e para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. A literatura educacional evidencia que, para que a colaboração seja produtiva, é necessário estabelecer canais de comunicação claros, constantes e respeitosos, permitindo que pais e educadores compartilhem informações, expectativas e

observações sobre o desenvolvimento infantil. Silva e Souza (2018) afirmam que “estratégias de comunicação clara, regular e respeitosa são essenciais para construir vínculos de confiança entre educadores e familiares”, destacando que o diálogo aberto é fundamental para a compreensão das necessidades e progressos das crianças.

Dentre as estratégias mais eficazes de comunicação, destacam-se os encontros periódicos, que permitem a troca direta de informações e o alinhamento de objetivos pedagógicos. Esses encontros, que podem ocorrer semanalmente ou mensalmente, oferecem aos pais a oportunidade de conhecer as práticas pedagógicas, acompanhar o desenvolvimento das crianças e sugerir melhorias ou ajustes nas atividades escolares. Epstein (2010) reforça que “a participação familiar na educação é mais eficaz quando a escola proporciona múltiplas oportunidades de interação e envolvimento, permitindo que os pais compreendam o currículo e os objetivos educativos”.

O uso de recursos digitais também tem se mostrado uma ferramenta importante para o engajamento familiar. Plataformas online, aplicativos de comunicação escolar, agendas digitais e grupos de mensagens permitem que informações sobre atividades, tarefas, eventos e progressos das crianças sejam compartilhadas de forma rápida e acessível. Segundo Kuhlman (2017), “o uso de tecnologias de comunicação entre escola e família facilita o acompanhamento do desenvolvimento infantil, especialmente em contextos em que o tempo dos pais é limitado ou as reuniões presenciais não são viáveis”.

Além da comunicação formal, estratégias que promovam a participação ativa da família nas atividades pedagógicas fortalecem a parceria e contribuem para a aprendizagem significativa. Oficinas, eventos escolares, projetos de leitura em casa e atividades lúdicas compartilhadas permitem que os pais se envolvam de maneira prática no processo educativo. Bronfenbrenner (2005) enfatiza que “o desenvolvimento infantil é influenciado pela interação com múltiplos contextos, sendo essencial que as experiências vividas na escola e em casa se complementem e se reforcem mutuamente”.

Outro ponto relevante é a necessidade de promover a escuta ativa e o respeito às diferenças culturais e socioeconômicas das famílias. Freitas (2019) destaca que “a efetividade da parceria depende do compromisso mútuo, da empatia e da criação de espaços de diálogo e escuta ativa”, ressaltando que a compreensão das singularidades de cada família contribui para a construção de estratégias inclusivas e personalizadas, capazes de atender às necessidades de cada criança. Nesse sentido, a escola deve planejar ações que incluam todos os familiares, independentemente de sua disponibilidade, formação ou condição social, garantindo que todos tenham voz e possam participar do processo educativo.

A integração entre comunicação, participação e envolvimento familiar contribui não apenas para o acompanhamento pedagógico, mas também para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Quando os pais participam ativamente da vida escolar, percebem a valorização do esforço e das conquistas dos filhos, reforçando autoestima, autonomia e confiança. Segundo Goleman (1995), “o

desenvolvimento da inteligência emocional, iniciado na primeira infância, é fortemente influenciado pelo ambiente familiar e escolar, impactando diretamente a capacidade de se relacionar e lidar com desafios”.

Em síntese, as estratégias de comunicação e envolvimento familiar são essenciais para consolidar a parceria escola-família. A combinação de encontros presenciais, recursos digitais, participação ativa em atividades pedagógicas e escuta respeitosa cria um ambiente de colaboração que beneficia o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo vínculos, promovendo aprendizagem significativa e preparando-as para se tornarem sujeitos críticos, autônomos e socialmente competentes (Silva & Souza, 2018; Epstein, 2010; Kuhlman, 2017; Bronfenbrenner, 2005; Freitas, 2019; Goleman, 1995).

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA

Apesar do reconhecimento da importância da parceria entre família e escola, diversos desafios ainda se apresentam, dificultando a efetividade dessa colaboração na Educação Infantil. Entre os principais obstáculos, destacam-se a falta de tempo dos familiares devido à rotina de trabalho, barreiras de comunicação, diferenças culturais e socioeconômicas, além de percepções divergentes sobre o papel da escola e da família no processo educativo. Segundo Freitas (2019), “a efetividade da parceria depende do compromisso mútuo, da empatia e da criação de espaços de diálogo e escuta ativa”, indicando que a superação desses desafios exige esforço conjunto e estratégias planejadas para promover integração e compreensão entre todos os envolvidos.

Outro desafio importante refere-se à heterogeneidade das famílias, considerando diversidade cultural, social e econômica. Bronfenbrenner (2005) enfatiza que “o desenvolvimento infantil é influenciado por múltiplos sistemas de interação, e a variabilidade de experiências familiares deve ser considerada na construção de práticas pedagógicas inclusivas”. Dessa forma, a escola precisa adotar uma abordagem flexível e sensível às particularidades de cada criança e de seu contexto familiar, reconhecendo que o engajamento não pode ser uniformizado, mas adaptado às condições de cada família.

Além disso, a comunicação entre escola e família nem sempre ocorre de maneira eficiente. Silva e Souza (2018) afirmam que “estratégias de comunicação clara, regular e respeitosa são essenciais para construir vínculos de confiança entre educadores e familiares”, reforçando que o diálogo deve ser constante, transparente e bidirecional. A ausência dessa comunicação pode gerar mal-entendidos, expectativas desalinhadas e, conseqüentemente, impactar negativamente o desenvolvimento infantil. Por isso, o investimento em tecnologias de comunicação, como aplicativos escolares, agendas digitais e plataformas de acompanhamento pedagógico, se mostra uma alternativa eficaz para facilitar a troca de informações e fortalecer a participação familiar, especialmente em contextos nos quais a presença física é limitada (Kuhlman, 2017).

O engajamento familiar também pode ser prejudicado por percepções equivocadas sobre o papel da escola ou pela falta de clareza sobre as atividades pedagógicas. Epstein (2010) destaca que “a participação familiar na educação é mais eficaz quando a escola cria oportunidades reais de colaboração e comunicação”, o que inclui explicitar objetivos, estratégias e expectativas de aprendizagem. Essa transparência contribui para que os pais compreendam como apoiar o desenvolvimento da criança em casa, tornando a parceria mais produtiva e alinhada aos objetivos pedagógicos.

Apesar desses desafios, há perspectivas promissoras para fortalecer a colaboração entre família e escola. A formação continuada de professores é fundamental para prepará-los a lidar com a diversidade familiar, utilizando estratégias de comunicação eficazes e promovendo a participação ativa dos pais. Freitas (2019) ressalta que “a preparação dos educadores para o diálogo e a mediação de relações familiares é essencial para consolidar a parceria e melhorar os resultados educativos”. Além disso, projetos de educação familiar, oficinas, eventos escolares e programas de acompanhamento pedagógico em casa contribuem para aproximar os contextos familiar e escolar, ampliando a cooperação e a compreensão mútua.

A utilização de tecnologias digitais também abre novas possibilidades para fortalecer a parceria. Plataformas de comunicação escolar, vídeos explicativos, mensagens instantâneas e aplicativos de acompanhamento pedagógico permitem que informações sobre o desenvolvimento, tarefas e atividades sejam compartilhadas de maneira prática e eficiente, ampliando o engajamento dos familiares e promovendo maior integração com a escola (Kuhlman, 2017).

Por fim, é importante destacar que a parceria efetiva entre família e escola não beneficia apenas o desempenho acadêmico, mas também promove o desenvolvimento socioemocional das crianças, a construção da autonomia e a formação de valores éticos e sociais. Goleman (1995) aponta que “o desenvolvimento da inteligência emocional, iniciado na primeira infância, é fortemente influenciado pelo ambiente familiar e escolar, impactando diretamente a capacidade de se relacionar e lidar com desafios”. Dessa forma, o fortalecimento da colaboração entre família e escola contribui para a formação de indivíduos críticos, autônomos e socialmente competentes, capazes de enfrentar desafios e construir relações saudáveis ao longo de suas vidas.

Em síntese, os desafios da parceria escola-família incluem limitações de tempo, barreiras de comunicação e diversidade de contextos familiares, mas as perspectivas apontam para soluções práticas e inovadoras, como formação docente, estratégias de comunicação inclusivas e uso de tecnologias. A consolidação dessa colaboração representa um passo essencial para a promoção de uma Educação Infantil de qualidade, voltada para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de uma sociedade mais equitativa e participativa (Freitas, 2019; Bronfenbrenner, 2005; Silva & Souza, 2018; Epstein, 2010; Kuhlman, 2017; Goleman, 1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a parceria entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. A colaboração ativa entre esses dois ambientes contribui para o fortalecimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, promovendo a autonomia, a autoestima e a construção de valores éticos e sociais. Observa-se que a efetividade dessa parceria depende da comunicação clara, do engajamento familiar e da criação de oportunidades de participação em atividades pedagógicas, garantindo que as experiências escolares e familiares se complementem.

Os desafios enfrentados, como barreiras de comunicação, diferenças culturais e limitações de tempo, podem ser superados por meio de estratégias intencionais, incluindo a utilização de tecnologias, a realização de encontros periódicos e a formação continuada de professores para o diálogo e mediação de relações familiares. As perspectivas futuras indicam que a aproximação entre escola e família deve ser constante, dinâmica e inclusiva, permitindo que todos os envolvidos contribuam para a aprendizagem significativa e para a construção de sujeitos críticos e participativos.

Em síntese, a pesquisa reafirma que investir na parceria escola-família é investir na qualidade da Educação Infantil e na formação integral das crianças, promovendo um ambiente educativo mais acolhedor, inclusivo e eficiente, capaz de gerar impactos positivos ao longo da trajetória escolar e no desenvolvimento global dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BRONFENBRENNER, U. *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Laboratoriais*. São Paulo: Artmed, 2005.
- EPSTEIN, J. L. *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. 2nd ed. Boulder: Westview Press, 2010.
- FREITAS, L. M. *Parceria Escola-Família: Estratégias de Comunicação e Envolvimento*. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.
- GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- KUHLMAN, L. *Parental Involvement in Early Childhood Education*. New York: Routledge, 2017.
- PIAGET, J. *A Formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SILVA, A.; SOUZA, R. *Comunicação e Participação Familiar na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2018.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. *Psicologia e Educação da Criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BRITO, F.; AMARAL, M. *Práticas Lúdicas na Educação Infantil*. São Paulo: Loyola, 2015.

AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE UMA NOVA PEDAGOGIA



PEDAGOGICAL INTERVENTIONS IN THE LEARNING PROCESS FROM THE PERSPECTIVE OF A NEW PEDAGOGY

GABRIELA DA SILVA FERREIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Univesp – Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2.021); Especialista em Neuropsicopedagoga pela Faculdade FGP – Gennari e Peartree (2.023); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – Pedagogia – na EMEF. Mailson Delane, Profº.

RESUMO

A nova pedagogia propõe um redirecionamento das práticas educativas tradicionais, centradas na homogeneização do ensino, para abordagens mais inclusivas, participativas e sensíveis à diversidade dos sujeitos em processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, as intervenções pedagógicas deixam de ser ações pontuais e corretivas e passam a ser compreendidas como estratégias planejadas, intencionais e contínuas que buscam atender às diferentes necessidades dos estudantes, promovendo sua autonomia, participação e protagonismo. O papel do professor, nesse contexto, é ressignificado: ele atua como mediador, organizador do tempo pedagógico e facilitador da construção do conhecimento, adotando metodologias ativas, recursos acessíveis, tecnologias assistivas e práticas avaliativas formativas. A flexibilização curricular torna-se essencial, pois permite a adaptação de conteúdos, metodologias e instrumentos avaliativos, respeitando os ritmos e estilos de aprendizagem. Essas intervenções demandam também uma articulação com a comunidade escolar e a formação docente contínua, aspectos fundamentais para a consolidação de uma cultura pedagógica democrática. Ancoradas em teorias como as de Vygotsky e Paulo Freire, tais práticas valorizam o diálogo, a cooperação e a construção coletiva do saber. Dessa forma, a nova pedagogia não apenas propõe o redesenho das estratégias de ensino, mas também convoca uma mudança ética e política na forma de

conceber a educação, entendendo-a como um direito universal que deve ser garantido com equidade, justiça e sensibilidade às diferenças.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Neurodivergência; Deficiência intelectual; Avaliação escolar; Acessibilidade.

ABSTRACT

The new pedagogy proposes a redirection of traditional educational practices, centered on the homogenization of teaching, towards more inclusive, participatory approaches that are sensitive to the diversity of subjects in the learning process. From this perspective, pedagogical interventions cease to be punctual and corrective actions and become understood as planned, intentional, and continuous strategies that seek to meet the different needs of students, promoting their autonomy, participation, and protagonism. The role of the teacher, in this context, is redefined: they act as a mediator, organizer of pedagogical time, and facilitator of knowledge construction, adopting active methodologies, accessible resources, assistive technologies, and formative assessment practices. Curricular flexibility becomes essential, as it allows for the adaptation of content, methodologies, and assessment instruments, respecting learning rhythms and styles. These interventions also demand articulation with the school community and continuous teacher training, fundamental aspects for the consolidation of a democratic pedagogical culture. Anchored in theories such as those of Vygotsky and Paulo Freire, these practices value dialogue, cooperation, and the collective construction of knowledge. In this way, the new pedagogy not only proposes a redesign of teaching strategies, but also calls for an ethical and political shift in the way education is conceived, understanding it as a universal right that must be guaranteed with equity, justice, and sensitivity to differences.

Keywords: Inclusive education; Neurodivergence; Intellectual disability; School assessment; Accessibility.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, intitulado *“As intervenções pedagógicas no processo de aprendizagem na perspectiva de uma nova pedagogia”*, propõe uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar, com foco no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência, especialmente no contexto da educação pública brasileira. Ao longo do estudo, busca-se compreender como a escola pode se tornar um espaço efetivamente inclusivo, superando práticas excludentes e promovendo a valorização das diferenças como elemento constitutivo da aprendizagem. Para isso, analisa-se o cenário atual da inclusão, com base em marcos legais e conceituais, e propõem-se estratégias que favoreçam uma educação equitativa, acessível e comprometida com a diversidade.

OBJETIVO GERAL

Investigar as práticas pedagógicas inclusivas e os desafios enfrentados no processo de aprendizagem de alunos com deficiência, considerando o papel das intervenções pedagógicas na construção de uma escola democrática e acolhedora.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a inclusão escolar como um processo relacional e de valorização da diversidade humana;
- Analisar o impacto de documentos legais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a LDB (Lei nº 9.394/96), na formulação de políticas educacionais inclusivas;
- Identificar os principais desafios estruturais, pedagógicos e culturais que dificultam a inclusão efetiva;
- Comparar práticas brasileiras com experiências exitosas de inclusão em países europeus;
- Destacar a importância da formação continuada dos docentes, da flexibilização curricular e do uso de recursos pedagógicos acessíveis e variados como ferramentas fundamentais para a inclusão.

JUSTIFICATIVA

Este artigo justifica-se pela necessidade urgente de transformar a concepção de inclusão escolar, superando a visão limitada à matrícula de estudantes com deficiência no ensino regular. A inclusão verdadeira requer ações pedagógicas planejadas, mediação qualificada e práticas que assegurem participação ativa, pertencimento e desenvolvimento integral. Mais do que adaptações físicas ou recursos pontuais, é preciso reconfigurar a cultura escolar para garantir que todos os alunos sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, com potencial de aprendizagem e expressão. Compreender os limites e possibilidades da inclusão no cotidiano escolar contribui diretamente para o fortalecimento de uma educação pública mais justa, acessível e humanizada.

PROBLEMA

Apesar dos avanços legais que reconhecem o direito à educação inclusiva, como estabelecem a Declaração de Salamanca e a LDB, a realidade das escolas brasileiras ainda revela obstáculos significativos à sua concretização. Persistem lacunas na formação docente, carência de materiais adaptados, barreiras físicas e atitudinais e uma cultura escolar que nem sempre valoriza a diversidade. Diante desse cenário, a presente investigação busca responder à seguinte questão: Como a escola pública pode enfrentar e superar os entraves pedagógicos, estruturais e socioculturais, assegurando não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem significativa de estudantes com deficiência no contexto da educação inclusiva?

AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE UMA NOVA PEDAGOGIA

METODOLOGIA

A presente pesquisa configura-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e bibliográfica. A escolha metodológica justifica-se pela complexidade do objeto de estudo, que envolve não apenas aspectos técnicos da prática pedagógica, mas também dimensões subjetivas, sociais e institucionais relacionadas ao processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ambiente escolar. Ao adotar a perspectiva qualitativa, buscou-se compreender, de maneira aprofundada, as múltiplas interpretações e significados atribuídos às intervenções pedagógicas no contexto inclusivo.

Quanto ao procedimento técnico, optou-se pela pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise de obras científicas, artigos acadêmicos, teses, dissertações, legislações e documentos oficiais publicados por órgãos educacionais e pesquisadores reconhecidos no campo da educação inclusiva. Entre os principais autores estudados, destacam-se Mantoan (2003), Freire (1996), Vygotsky (1993), Carvalho (2011) e Sassaki (1997), além dos marcos legais como a Declaração de Salamanca (1994), a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A análise dos dados foi desenvolvida com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), permitindo a categorização dos principais elementos que constituem o debate sobre inclusão escolar. As categorias emergentes trataram das barreiras pedagógicas, estruturais e atitudinais; das estratégias inclusivas efetivas; da formação docente e do uso de recursos acessíveis no processo de ensino e aprendizagem. A metodologia adotada permitiu sistematizar reflexões teóricas e práticas sobre como a escola pode promover uma educação democrática, equitativa e centrada no respeito às diferenças humanas, na perspectiva de uma nova pedagogia.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste estudo fundamenta-se nas contribuições de estudiosos da educação, da psicologia do desenvolvimento e das políticas públicas voltadas à inclusão escolar. Parte-se do entendimento de que a educação inclusiva é mais do que um projeto de acesso: é uma proposta pedagógica, política e ética que reconhece e valoriza as diferenças como componentes naturais da convivência humana e do processo de aprendizagem.

Segundo Mantoan (2003), a educação inclusiva rompe com o modelo tradicional que associa deficiência à incapacidade, propondo uma escola que acolha todos os estudantes com base na equidade e na personalização das práticas pedagógicas. A autora destaca que a inclusão implica a transformação da cultura escolar, a superação de práticas excludentes e a construção de um ambiente educativo flexível, onde todos possam participar, aprender e se desenvolver integralmente.

Complementando essa perspectiva, Vygotsky (1993) argumenta que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações sociais e culturais, e que o aprendizado é potencializado quando mediado por instrumentos e sujeitos mais experientes. Para o autor, a deficiência não é um impedimento absoluto ao aprendizado, mas uma condição que, quando compreendida e respeitada, pode ser superada com o

suporte adequado. A sua teoria da zona de desenvolvimento proximal reforça a importância das intervenções pedagógicas ajustadas às possibilidades do educando.

Já Paulo Freire (1996) contribui com uma visão crítica e humanizadora da educação, centrada na escuta, no diálogo e na valorização do sujeito como protagonista de sua formação. Em sua pedagogia libertadora, a educação deve ser um instrumento de transformação social, e não de reprodução de desigualdades. Nesse sentido, a inclusão é compreendida como uma prática de resistência aos mecanismos de opressão e marginalização presentes na escola tradicional.

Do ponto de vista legal e institucional, a Declaração de Salamanca (1994) introduz uma nova concepção de escola, defendendo que o sistema educacional deve se adaptar às necessidades dos alunos, e não o contrário. O documento sustenta que todas as crianças, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sociais ou linguísticas, devem ter acesso à escola comum, com o suporte necessário para uma aprendizagem efetiva.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a LDB (Lei nº 9.394/96) consolidam o direito de todos à educação, reconhecendo a diversidade como princípio fundamental. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça esse compromisso, ao estabelecer que os alunos público-alvo da educação especial devem ser preferencialmente matriculados em classes comuns e ter garantido o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas diferenciadas.

Autores como Sassaki (1997) também ressaltam que a deficiência não elimina o direito ao desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, sendo dever da escola criar as condições para que esse desenvolvimento ocorra. Isso envolve a formação contínua dos profissionais da educação, o planejamento colaborativo, a avaliação diferenciada e o uso de metodologias que respeitem os diferentes estilos e tempos de aprendizagem.

Com base nesse arcabouço teórico e legal, compreende-se que a construção de uma escola inclusiva requer mais do que ações pontuais ou adaptações físicas. Ela exige uma mudança de postura, uma nova cultura escolar e um compromisso ético com a aprendizagem de todos. A nova pedagogia que se propõe neste estudo busca integrar conhecimento, sensibilidade e justiça social como pilares de um processo educativo verdadeiramente transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu refletir criticamente sobre os desafios e possibilidades das intervenções pedagógicas no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência, especialmente à luz de uma nova concepção pedagógica fundamentada na inclusão, no respeito à diversidade e na promoção da equidade. Constatou-se que, embora existam avanços significativos nos marcos legais e nas políticas públicas voltadas à educação inclusiva, a realidade das escolas brasileiras ainda revela limitações estruturais, pedagógicas e culturais que dificultam a consolidação de práticas efetivamente inclusivas.

Ao longo do estudo, ficou evidente que a inclusão escolar não se resume à presença física de estudantes com deficiência no ambiente escolar, mas requer uma atuação intencional por parte dos profissionais da educação, o uso de recursos pedagógicos acessíveis e uma formação docente contínua e crítica. A nova pedagogia proposta neste trabalho defende que o processo educativo deve ser sensível às particularidades de cada estudante, promovendo ambientes de aprendizagem flexíveis, acolhedores e que favoreçam o protagonismo dos sujeitos historicamente excluídos do direito pleno à educação.

A análise do referencial teórico e legal também indicou que a superação das barreiras à inclusão depende da articulação entre políticas públicas eficazes, gestão escolar democrática e práticas pedagógicas contextualizadas, que reconheçam a diversidade como parte constitutiva da experiência educativa. Por fim, reafirma-se que a construção de uma escola inclusiva é uma tarefa coletiva, contínua e ética, que exige o comprometimento de toda a comunidade escolar com os princípios da justiça social, da igualdade de oportunidades e do direito à aprendizagem para todos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-22062009&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 set. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler de. **Inclusão: a escola e o direito de todos**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO/MEC, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por. Acesso em: 23 set. 2025.

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

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS



THE IMPORTANCE OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL: STRATEGIES AND CHALLENGES

GABRIELLY DA ROCHA FONSECA DE SOUZA

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2016), Especialização em Gestão Ambiental pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2016); Professora de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura municipal de São Paulo.

RESUMO

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

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

ABSTRACT

Environmental Education is an educational process that broadens the focus of the educational system to relate cultural actions to the environment; that is, a process that integrates life in its broad context into the educational routine. Unfortunately, educational systems have not well understood or accepted Environmental Education, which hinders the consolidation of this multifaceted and interdisciplinary practice. For it to be incorporated into current educational systems, it is necessary to develop new educational systems that provide sensitizing practices, offering contact with the senses to broaden perception of the environment in which we live. This research sought to identify the pedagogical practices and methodologies that have the greatest acceptance in sensitizing teachers and students to environmental issues. This is a qualitative research study conducted to demonstrate the importance of Environmental Education in the early grades, developing critical thinking in children through observation of their environment, the concepts addressed in the classroom, play, natural resources, and other elements related to the subject matter.

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

INTRODUÇÃO

Perante diversas ocorrências, frequentemente, irreversíveis no meio ambiente, provocados pela atuação humana, se faz necessário uma abordagem sobre as questões ambientais, no que se refere aos seus impactos.

É expressivo enfatizar a importância das questões ambientais, sendo que estas têm aumentado progressivamente nos últimos anos, buscando suprir a desinformação, ou mesmo que se deixe de desdenhar os impactos negativos que o desenvolvimento tecnológico não controlado pode produzir na qualidade de vida das pessoas.

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

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

Torna-se imprescindível que os indivíduos tomem consciência de seu papel, à medida que se tornem envolvidos em ações em prol da preservação ambiental, criando o desenvolvimento sustentado, que se trata do modelo de desenvolvimento que considera, além dos fatores econômicos, os aspectos

sociais e ecológicos. As ações devem avaliar os recursos disponíveis, as condições ambientais e as consequências que a interferência humana resultará no local a curto, médio e longo prazo.

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

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

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

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

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

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Levando em consideração que a escola, por meio de todos os seus elementos, é parte integrante da sociedade e responsável pela sua modificação, deve elencar-se com estudos que envolvem o meio ambiente local e global, mas também na investigação de mecanismos que permitam nela agir.

Tendo a contribuição da formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes para tomarem decisões e atuarem na realidade socioambiental, como a função principal da educação ambiental, ela permite também que o cidadão tenha um comprometimento com a vida, com o bem-estar de cada um do seu meio, atingindo praticamente todas as áreas dos currículos, podendo ser recebida como a educação escolar.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.17):

A educação ambiental vincula-se diretamente com o exercício da cidadania na medida em que trata das questões, relativas ao ambiente humano, o que envolve o trabalho e a busca de soluções para problemas sociais como a fome e a violência. A compreensão do termo “ambiente”, envolvendo o universo social humano, é fundamental para que se possa desenvolver um ambiente saudável e para a formação de uma sociedade realmente justa, especialmente ao questionar qual o tipo de desenvolvimento que interessa a todos: para quem, para quê e como.

É por meio da Escola e da Educação que se pode mover toda sociedade, no que tange os problemas ambientais de primeira ordem, de modo a entender estes problemas e sobressair os interesses e valores, que interferem em cada ocasião, para que se chegue à solução deles. Este capítulo demonstra como a educação ambiental vem sendo descoberta como tema transversal nas escolas e qual sua função para a sociedade.

A ordem deste conceito é relativa à quantidade de elementos envolvidos, refletindo-se na dificuldade que pesquisadores e educadores encontram em chegar a uma concordância sobre ele. Talvez seja melhor considerar o meio ambiente a partir da ideia de aspectos sociais, que considera as diversas percepções que as pessoas podem ter do mesmo, em função do contexto a partir do qual produzem a sua concepção.

O meio ambiente deve ser percebido como o resultado das relações de interação entre sociedade e natureza em um espaço e tempo reais. O ambiente é determinado e arquitetado ao longo do processo histórico de ocupação e transformação do espaço por parte de uma sociedade. Portanto, surge como a súpula histórica das relações de interação entre sociedade e natureza.

Na visão de Reigota (1994, p.14):

O meio ambiente pode definir-se como sendo o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam em processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído.

É válido ressaltar que a dificuldade em conceituar o meio ambiente submerge uma série de questões primordiais que nem sempre estão respondidas para cada um, impedindo um posicionamento definitivo.

O conceito de natureza nos leva ao alicerce de recursos materiais que são transformados histórica e culturalmente a partir de nossa intervenção social. Somos parte da natureza e por razões não só, mas também biológicas, transformamo-la e isso faz parte do nosso processo histórico-cultural.

Baraúna relata que (1999, p.01):

A percepção humana em relação com a natureza se dá sob diferentes aspectos e no decorrer da história muitos fenômenos que descreveram as relações humanas com o meio ambiente,

demonstram que nem sempre esta percepção foi compatível com as necessidades para se manter um ambiente saudável e em equilíbrio.

O maior problema para o amparo dos ambientes naturais está na vivência de diferenças nas percepções dos valores e da importância deles entre os indivíduos de culturas distintas ou de grupos socioeconômicos que exercem funções diferenciadas, no plano social, nesses ambientes.

Cada sujeito compreende, reage e contesta diferentemente diante às ações sobre o meio. Os rebates ou revelações são, portanto, resultado das percepções, dos processos cognitivos, análises e esperanças de cada pessoa. Apesar de nem todas as revelações serem evidentes, mas elas são constantes, e afetam nossa conduta, na maioria das vezes, inconscientemente.

Afirma Lerípio (2001, p.46) que:

Cada imagem e ideia sobre o mundo são compostas de experiência pessoal, aprendizado, imaginação, memória e sistemas de valores. Os lugares em que vivemos, aqueles que visitamos e percorremos, os mundos sobre os quais lemos e vemos em trabalhos de arte, e os domínios da imaginação e de cada fantasia contribuem para as nossas imagens da natureza e do homem. Todos os tipos de experiências, desde os mais estreitamente ligados com o nosso mundo diário até aqueles que parecem remotamente distanciados, vêm juntos compor o nosso quadro individual na realidade. A superfície da Terra é elaborada para cada pessoa pela refração através de lentes culturais e pessoais, de costumes e fantasias. Todos nós somos artistas e arquitetos de paisagens, criando ordem e organizando espaços, tempo e causalidade, de acordo com nossas percepções e predileções.

O ato de percepção muda de pessoa para pessoa, cada ser pode compreender o mesmo ambiente de modos distintos, pois o ser humano aproveita do conhecimento para exercer essa tarefa.

A forma como se alcança o ambiente também depende da cultura de cada povo, é regional. Saber como os indivíduos percebem o ambiente em que vivem é de fundamental importância para o desenvolvimento da educação ambiental.

Diversos são os conceitos idealizados, endireitados para elucidar, explicar ou ajustar a atuação educativa quanto à educação ambiental que é de máxima importância para o desenvolvimento desse trabalho. Apresenta-se, a seguir alguns conceitos formulados por vários autores.

Conforme Meadows apud Porto (1996, p. 25):

Educação ambiental é a preparação de pessoas para a vida enquanto membros da biosfera. (...) é o aprendizado para compreender, apreciar, saber lidar e manter os sistemas ambientais na sua totalidade. (...) significa aprender a ver o quadro global que cerca um problema específico, sua história, seus valores, percepções, fatores econômicos e tecnológicos, e os processos naturais que o causam e que sugerem ações para saná-lo. (...) é a aprendizagem de como gerenciar e melhorar as relações entre a sociedade humana e o ambiente, de modo

integrado e sustentável. (...) significa aprender a empregar novas tecnologias, aumentar a produtividade, evitar desastres ambientais, melhorar os danos existentes, conhecer e utilizar novas oportunidades e tomar decisões acertadas. Educação ambiental é fundamentalmente uma educação para resolução de problemas com base na sustentabilidade e no aprimoramento contínuo para encontrar soluções melhores.

Segundo Dias (1993, p.76) a Educação Ambiental é um conjunto de conteúdos e práticas ambientais, orientadas para a resolução dos problemas concretos do ambiente, através do enfoque interdisciplinar e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da comunidade.

Pereira (1993, p.76) destaca:

A Educação Ambiental como o processo contínuo de capacitação do cidadão para que, sem sacrificar a necessidade de desenvolvimento, ele participe ativamente da conservação do meio ambiente, contribuindo, portanto, para melhorar a qualidade de vida.

A Educação Ambiental na visão do autor pode ser considerada como uma linha filosófica das Ciências Ambientais, que tenta equacionar as adaptações do homem ao meio onde vive.

Já na visão de Birck (1994, p.06):

A educação ambiental deve configurar-se numa proposta de questionamento, em primeiro lugar da escola como um todo, depois das relações que se dão no ambiente escolar, familiar e da sociedade de maneira geral.

Pensa-se, portanto que a proposta da educação ambiental tem um tamanho intelectual que não deve ser perdida de vista, com certeza, é a construção do saber de forma democrática, honesta e comprometida.

A educação ambiental deve evadir da busca constante de culpados ou responsáveis pelos problemas ambientais da realidade, sem afetar as raízes sociais das relações sociedade x natureza, numa abrangência dos fatores econômicos e um questionamento acerca do sistema em que está inserida. Por outro lado, à criação de uma disciplina a mais no currículo escolar não é suficiente.

É de suma importância que inclua uma proposta de educação ambiental como dimensionamento político cultural, que deva estar presente em todas as variantes educativas, fazendo parte de uma aliciação da escola em busca do reconhecimento do cidadão como natureza e sociedade. Esta é uma questão fundamentalmente política.

Segundo Souza (1995, p.04), em outras palavras, algumas práticas em educação ambiental já são postas em vigor na atualidade, porém, muitas delas negam um dimensionamento social, ocultando os verdadeiros condicionantes da degradação ambiental, as relações socioeconômicas.

Assim sendo é importante que a prática desta visão educativa saia dos muros da teoria, atingindo a escola como uma práxis interdisciplinar que motive todos os membros da comunidade escolar,

referendando o processo educativo como uma atividade de participação política dos cidadãos em busca de uma sociedade mais justa.

Vale advertir que a educação ambiental é uma realidade, e que sua ação deve permear todo o contexto educativo, numa visão constante e crítica a serviço da comunidade. É preciso que esse contexto busque o cotidiano do aluno, seus dilemas e seus problemas numa atitude concreta de educação plena, onde reinem a democracia, a cultura para todos e a justiça social, fomentada por um compromisso social de todos aqueles que lutam por uma escola digna, questionadora e voltada para uma sociedade igualitária e, com certeza, digna. Para tudo, é necessário que esta educação seja feita de forma a levar autoconscientização e não alienação.

O ato de participar e aprender a exercer o direito da cidadania, sendo que o exercício desse direito está presente nas mais diversas formas e níveis. Não se dá de forma espontânea, mas como aprendizado, principalmente buscando-se valores humanos com solidariedade, ética, respeito pela vida, responsabilidade, honestidade, amizade, altruísmo, democracia, entre outros.

Essa função pertence a todos. Atividades de sensibilização representam um caminho para tornar uma pessoa consciente de quão importantes são as atitudes e de como elas refletem o que se atrai e se cria no dia a dia de suas vidas.

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS

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

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

Segundo Oliveira (1989, p.5):

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

A educação ambiental deve ser ministrada na escola como ação educacional em todos os interesses de formação e disciplinas do currículo, pois independem de datas históricas e comemorativas, etc. Ela se agrega ao processo educacional como um tema transversal que abarca os diferentes

conteúdos disciplinares e abrange a assimilação de conteúdos, concepção de conceitos e a obtenção de competências para atuar na realidade de forma transformadora.

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

Na visão de Oliva (2005, p.02):

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

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

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

Para Reigota (1994, p.1):

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

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

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

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

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

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

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

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

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

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

transmissão e/ou construção de conhecimentos científicos por si só fossem suficientes para que a educação ambiental se realizasse. Sem desconsiderar a importância dos conhecimentos científicos, a educação ambiental questiona a pertinência deles, sejam eles transmitidos ou construídos. (ibdem, p. 47-48).

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

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

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

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

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

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

Pensamento crítico e inovador requerem espaço para se manifestar, oportunidade de expressão. Numa sala de aula, com certeza, o que se vê, igualmente nas escolas públicas e nos particulares, – embora reconhecendo que muitas estejam mudando – são as mesmas práticas pedagógicas que tivemos a oportunidade de experimentar quando éramos crianças, e que dão sustentação à relação de

aprendizagem atual: o enfoque à memorização de datas, tabuadas, fórmulas, etc., a desarticulação dos saberes com a realidade e o não estímulo à troca de experiências.

Faz-se necessário um trabalho onde haja oportunidade de as crianças desenvolverem-se tanto cognitiva quanto moralmente, uma escola que estimule a cooperação e não a disputa, uma escola que permita que as crianças troquem experiências por meio de trabalhos coletivos e que neles respeitem-se os diferentes pontos de vista, as diferentes maneiras de se chegar a um resultado almejado.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Segundo os PCNs (1998, p.187):

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

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

E é por isso que os professores também devem conhecer os aspectos legais que envolvam a questão ambiental e os órgãos que são responsáveis pela manutenção e vigilância do tema, pois podem se tornar parceiros na construção do conhecimento e no planejamento de ações educativas tanto a

escola como na comunidade. No entanto, se faz necessário que as professoras conheçam essas questões para que possam desenvolver a cada dia melhor seu trabalho.

REFERÊNCIAS

- BARAÚNA, Alessandra. **A percepção da variável ambiental de algumas agroindústrias catarinenses**. [Dissertação de mestrado]. Florianópolis: UFSC, 1999.
- BIRCK, B. O. **Ética e Meio Ambiente**. Revista Mundo Jovem. Porto Alegre, n.253, p.6, julho de 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- _____, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio ambiente e saúde**. Vol.9. Brasília.1997.
- _____, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria da Educação Fundamental. Vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COSTA, Renata de Sá Osborne. **A questão social e humana do lixo em um contexto de educação ambiental**. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- DIAS, G. F. **Atividades interdisciplinares de Educação Ambiental**. São Paulo: Global, 1993.
- _____. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9a ed. São Paulo. Gaia, 2004.
- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental: No consenso um embate**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- JACOBI, P. **Educação Ambiental e Cidadania** in CASCINO, F.; JACOBI, P.; OLIVEIRA, J.F. (orgs.) **Educação, Meio Ambiente e Cidadania: Reflexões e Experiências**. São Paulo, Secretaria do Estado do Meio Ambiente/Coordenadoria de Educação Ambiental, 1998.
- LERÍPIO, Alexandre de Avila. **Gaia - um método de gerenciamento de aspectos e impactos ambientais**. Florianópolis: UFSC, 2001. Tese de doutorado - Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.
- NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisas em administração, São Paulo, v.1, nº3, 2º semestre, p. 1-5, 1996.

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

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

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

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

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

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



INTELIGÊNCIA E EDUCAÇÃO EMOCIONAL COMO FERRAMENTAS ESSENCIAIS PARA A SOCIEDADE

INTELLIGENCE AND EMOTIONAL EDUCATION AS ESSENTIAL TOOLS FOR SOCIETY

GILDETE GONÇALVES DOS SANTOS

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Fundação Santo André (1997); Professora de Educação Infantil e Fundamental I (**período matutino**) na EMEF PROFESSOR ANTÔNIO DE SAMPAIO DÓRIA e Professora de Educação Infantil – no CEI JARDIM LUSO (**período vespertino**).

RESUMO

Na atual conjuntura, o tema Educação Emocional deve ser abordado de maneira ampla e, mormente, praticado nos vínculos sociais, dentro e fora da escola. Trata-se da relação entre os indivíduos e as suas emoções. A vulnerabilidade emocional pode desencadear situações e/ou reações negativas, quando, na verdade, elas podem ser resolvidas sabiamente. Na escola, um dos ambientes propícios para socialização, tende a haver conflitos diversos e esse é um dos motivos pelos quais o trabalho feito sobre esse aspecto deva ser desenvolvido com seriedade e cuidado para a concepção de ambiente saudável e harmonioso. A escolha do tema foi pensada de forma a contribuir com as discussões referentes e necessárias. Na atualidade, esse é um tema delicado e que precisa de atenção ao ser explorado e abordado constantemente em todos os âmbitos possíveis.

Palavras-chave: Educação Emocional; Inteligência; Conflitos; Amadurecimento Emocional.

ABSTRACT

In the current climate, the topic of Emotional Education should be addressed broadly and, above all, practiced in social relationships, both inside and outside of school. It concerns the relationship between individuals and their emotions. Emotional vulnerability can trigger negative situations and/or reactions,

when, in fact, they can be resolved wisely. At school, one of the environments conducive to socialization, there tend to be various conflicts, and this is one of the reasons why work on this aspect must be developed seriously and carefully to create a healthy and harmonious environment. The choice of theme was designed to contribute to the necessary discussions on the subject. Currently, this is a sensitive issue that needs attention as it is constantly explored and addressed in all possible areas.

Keywords: Emotional Education; Intelligence; Conflicts; Emotional Maturity.

INTRODUÇÃO

Quando se fala em Educação Emocional, pode-se pensar o Amadurecimento Emocional como um resultado a esse processo de aprendizagem. Ou seja, de acordo com Wedderhoff (2017), é o crescimento emotivo-intelectual do ser humano, suas reações físicas (agradáveis ou não). Diante disso, é preciso desenvolver-se habilidades nos relacionamentos interpessoais, numa forma de se aprender novas maneiras de agir emocionalmente num processo de construção permanente, originado na família, passando pela escola e continuando por toda a vida. Isso quando há o autoconhecimento do indivíduo.

As emoções nos dão consciência de quem somos, abrem-nos o horizonte, possibilitam-nos á dar valor às pessoas antes das teorias, fazendo com o que os alunos comecem a perceber que são respeitados como gente, antes mesmo de ocuparem a posição de alunos. (NUNES, 2014, p. 37-38).

Nunes retrata bem o quanto as emoções desempenham um papel crucial na vida humana e é perante o “distúrbio” emocional vigente que a discussão é válida e urgente. A presente pesquisa quer lançar luz ao tema e, quem sabe, contribuir com a cura desse mal que assola a humanidade, cada vez mais e mais rápido. A Educação Emocional está intimamente ligada à inteligência emocional, que desenvolve determinadas habilidades que auxiliam na vivência do sujeito, dando-lhe sabedoria diante de frustrações e adversidades da vida; para que atraia emoções positivas diante de situações conflituosas e que possa controlar impulsos negativos, por exemplo.

Segundo Gadotti (2017), a educação é um processo contínuo e fundamental para a humanização e socialização do indivíduo. E por isso que o estudo da Educação/Inteligência Emocional por parte dos professores é fundamental, visto que possibilita a criação de novas ferramentas, contribuindo também com novas perspectivas educacionais que possibilitam o melhoramento das relações das pessoas consigo mesmas ou com outrem. A capacidade de se perceber e perceber o outro é algo extremamente benigno, especialmente, nos dias de hoje.

A questão da educação emocional se torna mais relevante neste final de

século, pois, malgrado todo o desenvolvimento intelectual humano, apesar de todas as conquistas tecnológicas, de ter sido criada a realidade virtual, é cada vez maior a taxa de pessoas infelizes, neuróticas, frustradas, ansiosas, deprimidas ou mesmo portadoras de psicoses. (SANTOS, 2000, p. 51).

As emoções de fato estão presentes no cotidiano e no âmbito pedagógico, portanto, é fundamental gerenciá-las de modo que esse exercício habitual auxilie o profissional em sua prática relacional, de bem-estar e confiança em si mesmo, tendo em foco uma educação mais humanizada voltada à construção de um novo pensar, que parta da tomada de consciência de seus sentimentos e emoções mediante o processo de aprendizagem emocional.

O currículo, sendo um processo social, relaciona e une a cultura e a escolarização. Deve ser pensado, em especial atualmente, baseado nas competências favoráveis para evolução e maturidade sentimental, levando sempre em consideração as modificações e os efeitos sociológicos e culturais que ocorrem na sociedade, afinal o indivíduo é um ser evolutivo, em contínua mudança, pronto a aprender quando estimulado e ensinado.

Para Possebon (2017), há diferença entre emoção e sentimento, sendo a primeira produzida na dimensão somática e a outra na dimensão mental, ou seja, "... a emoção é anterior ao sentimento e o sentimento é a tomada de consciência da emoção sentida". Ele ainda classifica os tipos de emoções, que seriam: as básicas (alegria, tristeza, surpresa, nojo, medo e raiva); as secundárias (gratidão, inveja, ansiedade, esperança, ciúme e compaixão) e as autoconscientes (culpa, vergonha e orgulho).

Conflitos, emoções e distúrbios cotidianos, quando não bem administrados pelo indivíduo, muitas vezes, são levados para a sala de aula, e é o suporte afetivo que contribuirá/orientará as ações que irão embasar o desenvolvimento no processo de relação com o meio social. A capacidade do docente de trabalhar o emocional dos alunos é essencial, porque, conforme Postic (1990), é preciso perceber e aceitar o outro como ser independente, dotado de liberdade e direitos, considerando seu ponto de vista.

Diante do exposto, que a pesquisa foi pensada e elaborada, baseada em obras acadêmicas, livros, artigos e estudos referentes ao tema e que contribuem para que ele seja mais trabalhado e explorado nos mais diversos setores da sociedade contemporânea.

DESENVOLVIMENTO

Cinco competências socioemocionais são evidenciadas na Base Nacional Comum Curricular (2021), em sua Lei de Diretrizes e Bases da Educação, seus currículos e propostas pedagógicas, a serem trabalhadas, conjuntamente, com a Inteligência Emocional: Autoconsciência; Autogestão; Consciência social; Habilidades de relacionamento e Tomada de decisão responsável. Visando à proteção à saúde mental e ao bullying.

Casel (2015) pontua que investir em competências socioemocionais beneficia o aluno no desempenho escolar de modo geral e na manutenção de uma sociedade pró-social. Pensando nisso, é crucial um olhar para o *bullying* que se trata de ações violentas e intencionais e/ou repetidas, que deixam marcas que podem reverberar ao longo da vida da pessoa que foi alvo. Portanto, o educador deve ter

clareza e foco nas cinco competências já citadas, apoiar e monitorar os alunos quanto ao exercício delas. As ações anti-*bullying*, incentivadas pelo MEC, devem ser seguidas e estratégias criadas para que o aluno apresente maior conhecimento do tema abordado.

Marcos Meier e Sandra Garcia (2007), pautados em Feuerstein e Vygotsky, destacam algumas formas de mediação, no campo das competências socioemocionais, que podem ser exploradas em sala de aula:

- ✓ INTENCIONALIDADE E RECIPROCIDADE: clareza na apresentação de objetivos/metast;
- ✓ SIGNIFICADO: explicar bem conceitos e suas implicações entre si, levando a compreensão de outros conceitos de modo claro e objetivo, verificando se o aluno os compreendeu.
- ✓ TRANSCENDÊNCIA: articulação das aprendizagens FAVORECENDO O PENSAR;
- ✓ COMPETÊNCIA: promoção de auto-segurança na capacidade de aprender (motivação e autoestima);
- ✓ REGULAÇÃO E CONTROLE DO COMPORTAMENTO: apoio no controle/regulação das ações nas diferentes situações, mesmo as estressoras;
- ✓ COMPARTILHAR: manutenção e reforço do clima de respeito no ambiente escolar;
- ✓ INDIVIDUAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PSICOLÓGICA: valorização das diferenças, coabitar com o grupo e fortalecê-lo;
- ✓ PLANEJAMENTO E BUSCA POR OBJETIVOS: apoio na identificação de suas metas e no planejamento;
- ✓ PROCURA PELO NOVO E PELA COMPLEXIDADE: resolução de modo respeitoso situações desafiadoras;
- ✓ CONSCIÊNCIA DA MODIFICABILIDADE: busca por novos caminhos, recursos, estratégias etc., de forma a apoiar a todos os alunos;
- ✓ SENTIMENTO DE PERTENÇA: auxílio para se desenvolver o sentimento de pertencentes a um determinado grupo;
- ✓ CONSTRUÇÃO DO VÍNCULO: busca de vínculos com e entre os alunos.

Saber lidar com as próprias emoções e ter maturidade e discernimento para administrá-las, jamais deve ser algo esperado apenas por parte do estudante, normalmente crianças e adolescentes, mas também dos adultos que o cercam.

Concebemos a educação emocional como um processo educativo, contínuo e permanente, que pretende potencializar o desenvolvimento das competências emocionais, como elemento essencial do desenvolvimento integral da pessoa, com o objetivo de capacitar para a vida. Ela tem por finalidade aumentar o bem-estar pessoal e social. (BISQUERRA, 2005, p. 96).

As instituições de ensino superior devem trabalhar esse aspecto na formação dos futuros educadores, e as escolas regulares devem possuir políticas que preparem seus funcionários para que

ajam com sabedoria diante de situações difíceis que possam vir a enfrentar no seu dia a dia. O professor, por exemplo, deve ser capaz de gerenciar suas emoções e as dos seus educandos, com o intuito de evitar frustrações e descontentamento ao longo do percurso escolar.

[...] 80% do sucesso é emocional e 20% é mecânico. Isso significa que 80% vêm de como a gente lida com nossas emoções, lida com aquilo que nos acontece; 20% vêm da mecânica do seu negócio, vem da mão na massa. Por isso o gerenciamento de suas emoções é a estratégia mais importante para você ter sucesso em seu empreendimento. É preciso cultivar as emoções corretas para tirar o melhor resultado de tudo o que fizer. (CARNEIRO, 2017, p. 93)

Caso a inteligência emocional seja trabalhada habitualmente, o ambiente escolar será mais agradável e o ato de aprender se tornará mais prazeroso. Eliminando-se o perfil de lugar autoritário e intolerante, o resultado será uma significativa redução na evasão escolar.

Medo, violência e estímulo à competitividade afetam as emoções dos indivíduos, além de transformar o papel do docente cada vez mais difícil, ou impraticável. A parceria entre educador e educando é vital, porque assim como afirma Freire (1987), ambos são sujeitos no ato de recriar os conhecimentos.

A falta de equilíbrio emocional, no entanto, esvazia até mesmo o sentido de teorias e competência técnica de quem lidera a sala de aula e abre uma enorme cratera no caminho entre professor e aluno, dificultando as relações e o aprendizado num sentido geral, isto é lamentável, com certeza, e é nestas horas que uma reflexão se faz necessária. NUNES, (2014, p.7-38).

Segundo Goleman (2011), a alfabetização emocional amplia a visão dos indivíduos do que é escola. Proporcionando-lhe bem-estar, conhecimento do mundo das emoções e do autoconhecimento, o que não significa autoajuda, e sim uma mudança de paradigma para a melhoria de qualidade de vida, possibilitando a transformação pessoal. Resultando em pessoas mais conscientes e com personalidade pronta para o enfrentamento das agruras da vida.

Casassus (2009) pontua que, para se agir no mundo emocional são fundamentais competências e capacidades de estar aberto ao mundo emocional; estar atento ao saber (escutar, perceber, ponderar, nomear e dar sentido a uma ou várias emoções); conectar emoção e pensamento; compreender e analisar as informações relacionadas com o mundo emocional; regular a emoção; modular a emoção e, por fim, acolher, acalmar e apoiar o outro.

As emoções salvam-nos: as emoções fundamentais desencadeiam-se em situações que representam para nós um desafio vital em termos de sobrevivência ou de estatuto. Por exemplo, o medo ajuda-nos a fugir do perigo, a raiva a triunfar sobre os rivais, o desejo leva-nos a encontrar um parceiro para nos reproduzirmos. As emoções foram, portanto, favoráveis à sobrevivência e à reprodução de todos os antepassados da nossa espécie, o que explicaria a sua transmissão até nós. (CASANOVA; SEQUEIRA E SILVA, 2009, p. 10).

Partindo do pressuposto de que as emoções são primordiais para a vida e podem garantir a sobrevivência da pessoa, é que o estudo e prática da Educação Emocional devem receber a devida importância, a fim de agregar valores sociais e escolares. Visando uma sociedade mais harmônica e sadia física e mentalmente.

O corpo é o vetor das emoções, as quais ocorrem após determinadas situações. De acordo com Possebon (2017), é com base em um estímulo que as emoções surgem, caracterizadas por reações intensas e, relativamente, breves, provocando movimentos expressivos e sensações corporais diversas. As quais também podem ser trabalhadas conscientemente para além dos estímulos. A ansiedade, por sua vez, é uma emoção secundária que está relacionada ao processo de socialização e ao desenvolvimento da capacidade cognitiva do indivíduo.

Faz parte da Educação Emocional ter consciência dos próprios estados emocionais e dispor de recursos para gerir esses estados. Isto é, tornar-se emocionalmente educado e ser mais consciente sobre as próprias emoções, ser apto a lidar com as emoções perturbadoras e ser capaz de manter interações pessoais saudáveis. (RODRIGUES, 2015, p. 21).

Para Casassus (2009), conhecer-se e identificar as próprias emoções (descoberta de si mesmo) melhorará a administração e entendimento das emoções que são como uma vibração sentida pelo corpo, dependendo do acontecimento (agradável provoca felicidade, desagradável resulta em raiva); portanto, é importante aprender a reconhecer, aceitar as emoções como elas são e explorá-las para aquisição de competência emocional.

As emoções estão presentes desde a evolução e são parte significativa da vida do ser humano, para o desenvolvimento, presentes como elemento importante que interage com o processo cognitivo. Sendo a escola o primeiro local de socialização e formação dos indivíduos, a abordagem sobre o tema deve ser freqüente e habitual. É importante salientar que a Educação Emocional procura trilhar caminho até a realização social, na qual as normas respeitam a individualidade e são elaboradas de acordo com o reflexo de cada indivíduo.

A inteligência emocional prevalece sobre o QI apenas naquelas áreas “tenras” nas quais o intelecto é relativamente menos relevante para o sucesso — nas quais, por exemplo, autocontrole emocional e empatia podem ser habilidades mais valiosas do que aptidões meramente cognitivas. (GOLEMAN, 2011, p 16).

Goleman (2011), ainda destaca que o ensino da inteligência emocional na sala de aula seria o “remédio” na preparação dos jovens para a vida. Usando uma abordagem, nessa educação, como um todo, juntando mente e coração na sala de aula. Promovendo-se o bom senso e a humanidade que muitas vezes parece estar perdida e impossível de recuperar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando não trabalhadas ou desenvolvidas, devidamente, as emoções podem, de forma inconsciente, ser externadas, de forma negativa, em sala de aula.

O despreparo emocional pode emitir sentimentos como medo, ansiedades, tristezas, inseguranças, entre outras, sendo uma equação perigosa, uma vez que pode levar à violência, afetando professores e alunos e, paralelamente, ocasionando a evasão escolar. Portanto, é preciso aprender a trabalhar todas as emoções para que os seres humanos transformem-se e desenvolvam-se conscientes e livres de traumas.

Não é uma tarefa fácil ou simples de se executar, porém vital para que se possa pensar num futuro são e com pessoas que vivam em paz com seus pares.

Uma grande parcela da humanidade anda sem paciência, intolerante, sem respeito ou empatia para com seu próximo, e se o fato já foi detectado como latente e gritante, é preciso revertê-lo com sabedoria e bom senso, como dita a Inteligência Emocional.

REFERÊNCIAS

- ÓRGÃOS GOVERNAMENTAIS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 set. 2025

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 set. 2025

- LIVROS / PUBLICAÇÕES

CARNEIRO, Caio. **Seja Foda**. São Paulo. BUZZ EDITORA, 2017.

NUNES, Vera. **O papel das emoções na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

POSSEBON, Elisa Pereira. **O Universo das emoções: uma introdução**. Coleção Educação Emocional, v. 1. Libellus. João Pessoa. 2017.

POSTIC, Marcel. **A relação Pedagógica**. Coimbra: Coimbra Editora, 1990.

SANTOS, Jair de Oliveira. **Educação emocional na escola: a emoção na sala de aula**. Salvador: Faculdade Castro Alves, 2000.

RODRIGUES, Miriam. **A Educação Emocional positiva: saber lidar com as emoções é uma importante missão**. Nova Hamburgo: Sinopsys, 2015.

- PUBLICAÇÕES E ARTIGOS DE PERIÓDICOS (FORMATO ELETRÔNICO)

BISQUERRA ALZINA, Rafael La educación emocional en la formación del profesorado BISQUERRA, Rafael. **Educación emocional em la formación del professorado**. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 19, núm. 3, diciembre, 2005, pp. 95-114 Universidad de Zaragoza Zaragoza, España. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>>. Acesso em: 18 set. 2025.

CASANOVA, Nuno; SEQUEIRA, Sara; SILVA, Vitor Matos. **Emoção: Trabalho desenvolvido no âmbito da disciplina de 'Psicologia Geral' do curso de Psicologia**. Portugal, março. 2009. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?emocoas&codigo=TL0132&area=d3>. Acesso em: 18 set. 2025.

COELHO, Patrícia Margarida Farias. SAGITÁRIO, Matheus Firmino. **A Inteligência Emocional nas Práticas Educativas: Uma Abordagem sobre Educação Emocional e Sua Contribuição para o Desenvolvimento Integral do Aluno**. Disponível em: <<https://revistas.metodista.br/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/461>>. Acesso em: 10 ago. 2025.

COSTA, Maria Gorete Xavier da. **A Educação Emocional E O Curso De Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba**. João Pessoa. 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/search?q=maria%20gorete>>. Acesso em: 02 set. 2025.

FONSECA, Vitor da. **Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica**. Revista psicopedagógica. vol.33 no.102 São Paulo, 2016. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014>. Acesso em: 16 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <<https://melhorespraticas.uff.br/wp-content/uploads/sites/17/2024/03/Pedagogia-do-oprimido-Paulo-Freire.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Congresso de Educação Básica 2013. Qualidade na aprendizagem. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Disponível em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 11 set. 2025.

GARCIA, Sandra. MEIER, Marcos. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e Vygotsky**. Curitiba: Edição do Autor, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/lange/Downloads/Meier_Medicao0001.pdf>. Acesso em: 18 set. 2025.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. 2a ed. Objetiva, Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: <<https://ceaf.mpac.mp.br/wp-content/uploads/10-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2025.

PACHECO, Natalio Extremeta; BERROCAL, Pablo Fernandez. **Inteligencia emocional y educación**. 1 ed. Madrid: Editorial Grupo 5, 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2025

SARTOR, Gisela Aparecida. **A Inteligência Emocional No Processo De Ensino-Aprendizagem**. Medianeira. 2020. Disponível em: <<https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/25858/1/inteligenciaemocionalensinoaprendizagem.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2025.

WEDDERHOFF, Elisio. **Educação Emocional: um novo paradigma pedagógico?**. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1299/1110>>. Acesso em: 02 ago. 2025.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS, MARCOS LEGAIS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS



AN OVERVIEW OF SPECIAL EDUCATION IN BRAZIL: HISTORICAL TRAJECTORIES, LEGAL FRAMEWORKS, AND CONTEMPORARY CHALLENGES

GISELE MARQUES NASCIMENTO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNICID 2011; Especialista em Educação Especial pela Faculdade do Estado de São Paulo 2023; Professora de Educação Infantil no CEMEI Carmelo Cali.

RESUMO

O presente artigo examina o panorama da educação especial no Brasil, analisando suas transformações históricas, marcos legais e desafios contemporâneos. Através de uma investigação que articula dimensões históricas, políticas e pedagógicas, busca-se compreender como a educação especial tem se constituído no país, transitando de modelos segregacionistas para perspectivas inclusivas. A análise contempla as principais legislações que regulamentam a educação especial, os paradigmas educacionais que orientaram e orientam as práticas nesse campo, as tensões entre educação especial e educação inclusiva, e os desafios relacionados à implementação efetiva de políticas inclusivas nas escolas brasileiras. Discute-se ainda a formação de professores para atuar com estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as práticas de atendimento educacional especializado e as questões relacionadas à acessibilidade arquitetônica, pedagógica e atitudinal. O trabalho examina criticamente os avanços conquistados nas últimas décadas, identificando também limitações e obstáculos que ainda precisam ser superados para garantir educação de qualidade para todos os estudantes. Conclui-se que a educação especial na perspectiva inclusiva representa

conquista significativa da sociedade brasileira, mas sua efetivação plena exige políticas consistentes, investimentos substanciais, transformações nas práticas pedagógicas e mudanças nas concepções sociais sobre a deficiência.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Políticas Educacionais; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This article examines the landscape of special education in Brazil, analyzing its historical transformations, legal milestones, and contemporary challenges. Through an investigation that articulates historical, political, and pedagogical dimensions, it seeks to understand how special education has been constituted in the country, transitioning from segregationist models to inclusive perspectives. The analysis encompasses the main legislation regulating special education, the educational paradigms that have guided and continue to guide practices in this field, the tensions between special education and inclusive education, and the challenges related to the effective implementation of inclusive policies in Brazilian schools. It also discusses teacher training to work with students with disabilities, global developmental disorders, and high abilities, specialized educational service practices, and issues related to architectural, pedagogical, and attitudinal accessibility. The work critically examines the advances achieved in recent decades, also identifying limitations and obstacles that still need to be overcome to guarantee quality education for all students. It is concluded that special education from an inclusive perspective represents a significant achievement for Brazilian society, but its full implementation requires consistent policies, substantial investments, transformations in pedagogical practices, and changes in social conceptions about disability.

Keywords: Special Education; Inclusive Education; Educational Policies; Specialized Educational Services.

INTRODUÇÃO

A educação especial no Brasil constitui campo de conhecimento e de práticas que tem experimentado transformações profundas ao longo das últimas décadas, refletindo mudanças nas concepções sobre deficiência, nos paradigmas educacionais e nas políticas públicas voltadas para a garantia do direito à educação. Historicamente, as pessoas com deficiência foram sistematicamente excluídas dos espaços sociais, incluindo as instituições educacionais, sendo segregadas em ambientes específicos ou simplesmente mantidas à margem de qualquer processo educativo formal. Conforme destaca Mendes (2006, p. 387), "a história da educação especial no Brasil caracteriza-se por um longo período de negligência, seguido pela criação de instituições especializadas segregadas e, mais recentemente, pelo movimento de inclusão escolar". Essa trajetória evidencia mudanças significativas

nas formas como a sociedade brasileira tem compreendido e respondido às necessidades educacionais das pessoas com deficiência.

Cabe ressaltar que a compreensão do panorama contemporâneo da educação especial exige considerar os marcos legais que têm orientado as políticas e práticas nesse campo. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ratificada pelo Brasil em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 representam conquistas fundamentais que estabeleceram novos paradigmas e diretrizes para a educação especial. Segundo Brasil (2008, p. 1), "a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular". Essa definição situa a educação especial como complementar e suplementar ao ensino regular, não mais como substitutiva.

Torna-se fundamental esclarecer que o objetivo central deste artigo consiste em apresentar panorama abrangente da educação especial no Brasil, examinando suas trajetórias históricas, analisando criticamente os principais marcos legais e políticos, discutindo os desafios enfrentados na implementação de práticas inclusivas e identificando perspectivas para o aprimoramento da educação oferecida aos estudantes público-alvo da educação especial. Mantoan (2003, p. 24) argumenta que "a educação inclusiva não se resume à inserção de alunos com deficiência nas classes comuns, mas implica uma reorganização fundamental do sistema educacional". Essa compreensão orienta as reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho, que busca contribuir para o debate sobre os caminhos da educação especial na perspectiva inclusiva no contexto brasileiro.

DESENVOLVIMENTO

A história da educação especial no Brasil remonta ao período imperial, quando foram criadas as primeiras instituições voltadas especificamente para o atendimento de pessoas com deficiência. Em 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant, e em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos. Essas instituições representaram os primeiros esforços organizados de oferecer educação para pessoas com deficiência sensorial no país, embora atendessem número reduzido de estudantes e seguissem modelo segregacionista. De acordo com Jannuzzi (2012, p. 13), "as primeiras iniciativas de educação especial no Brasil caracterizaram-se pelo caráter assistencialista e pela criação de instituições segregadas, refletindo concepções da época que viam a deficiência como desvio que deveria ser tratado em espaços separados". Esse modelo segregacionista predominou por mais de um século na educação especial brasileira.

Dessa forma, ao longo da primeira metade do século XX, expandiram-se no Brasil instituições especializadas, muitas delas de caráter filantrópico, voltadas para o atendimento de pessoas com

diferentes tipos de deficiência. Destacam-se as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), criadas a partir da década de 1950, e as Sociedades Pestalozzi, que se multiplicaram pelo país oferecendo atendimento especializado predominantemente em espaços segregados. Essas instituições desempenharam papel importante ao oferecer serviços educacionais e assistenciais quando o poder público praticamente não atuava nessa área, mas também consolidaram modelo que separava as pessoas com deficiência dos demais estudantes e da sociedade em geral. Conforme analisa Kassar (2011, p. 62), "as instituições especializadas privado-assistenciais constituíram-se historicamente como principal forma de atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil, estabelecendo concepções e práticas que ainda hoje influenciam o campo da educação especial". Essa herança histórica marca profundamente os debates contemporâneos sobre inclusão escolar.

Entretanto, a partir da década de 1970, começaram a surgir críticas mais consistentes ao modelo segregacionista de educação especial, influenciadas por movimentos internacionais que questionavam a institucionalização e a segregação das pessoas com deficiência. Documentos internacionais como a Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes da ONU (1975) e posteriormente a Declaração de Salamanca (1994) difundiram princípios de normalização, integração e inclusão que passaram a influenciar as políticas educacionais em diversos países, incluindo o Brasil. Esses documentos afirmavam o direito de todas as pessoas à educação em ambientes regulares de ensino, criticando práticas segregacionistas. Segundo Bueno (2008, p. 49), "o movimento pela integração escolar, que ganhou força no Brasil nos anos 1980, propunha que os alunos com deficiência fossem inseridos nas escolas regulares, desde que conseguissem adaptar-se às exigências do ensino comum, sem que necessariamente houvesse transformações significativas nas escolas". Essa perspectiva integracionista, embora representasse avanço em relação à segregação total, ainda mantinha lógica de adaptação do aluno à escola.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 representa marco fundamental na afirmação dos direitos das pessoas com deficiência à educação. O texto constitucional estabeleceu em seu artigo 208, inciso III, o dever do Estado com a educação garantindo "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Essa redação, embora tenha sido posteriormente criticada pelo termo "preferencialmente", que poderia sugerir possibilidade de educação em ambientes segregados, inaugurou novo paradigma ao afirmar o direito ao atendimento especializado na rede regular. Como observa Ferreira (2006, p. 88), "a Constituição de 1988 representou avanço significativo ao reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação, embora a expressão preferencialmente tenha gerado interpretações diversas e disputas sobre os espaços de escolarização". Esse debate sobre os lócus apropriados para a educação especial permanece controverso até os dias atuais.

Paralelamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, dedicou capítulo específico à educação especial, estabelecendo-a como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A LDB determinou que os

sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes da educação especial, bem como professores capacitados para o atendimento especializado. Conforme analisa Saviani (2008, p. 12), "a LDB de 1996 manteve ambiguidade em relação à educação especial ao afirmar sua oferta preferencialmente na rede regular, mas permitindo interpretações que justificariam a manutenção de espaços segregados". Essa ambiguidade reflete tensões históricas entre diferentes modelos de atendimento educacional.

Subsequentemente, documentos elaborados pelo Ministério da Educação nas décadas de 1990 e 2000 buscaram orientar a implementação de políticas de educação especial alinhadas com perspectivas mais inclusivas. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB n. 2/2001, definiram princípios e diretrizes para a organização da educação especial nos sistemas de ensino, reafirmando o direito dos estudantes com necessidades educacionais especiais ao acesso e permanência na escola comum. Segundo Prieto (2006, p. 40), "as Diretrizes de 2001 representaram esforço de estabelecer parâmetros nacionais para a educação especial, mas sua implementação efetiva dependia de condições institucionais, recursos materiais e humanos nem sempre disponíveis nos sistemas de ensino". A distância entre formulação de políticas e sua efetivação nas escolas constitui problema recorrente na educação especial brasileira.

Convém destacar que a ratificação pelo Brasil da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, em 2008, com status de emenda constitucional, representou avanço jurídico fundamental. A Convenção estabelece que os Estados Partes devem assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis, garantindo que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que recebam o apoio necessário para facilitar sua efetiva educação. Esse documento internacional passou a integrar o ordenamento jurídico brasileiro com força constitucional, fortalecendo o direito à educação inclusiva. Como afirma Fávero (2007, p. 29), "a Convenção da ONU representou mudança paradigmática ao estabelecer modelo social de compreensão da deficiência e ao afirmar inequivocamente o direito à educação inclusiva, superando ambiguidades de legislações anteriores". A incorporação desse tratado ao direito brasileiro reforçou juridicamente a obrigatoriedade da educação inclusiva.

Merece atenção especial a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008 pelo Ministério da Educação, que estabeleceu diretrizes fundamentais para a educação especial no país. Esse documento define o público-alvo da educação especial como estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, estabelece que a educação especial deve ocorrer de forma complementar ou suplementar à escolarização em classes comuns e não mais substitutiva, e determina que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido preferencialmente em salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. Segundo Garcia (2013, p. 107), "a Política de 2008 representou marco na afirmação da perspectiva inclusiva, mas também gerou controvérsias e resistências, especialmente de instituições especializadas que defendiam a manutenção de espaços segregados para determinados casos". Essas tensões revelam disputas em torno dos modelos de atendimento educacional.

Adicionalmente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolidou e ampliou direitos das pessoas com deficiência em diversas áreas, incluindo educação. A lei estabelece que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurada sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida. Proíbe expressamente a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas nas instituições privadas, e estabelece punições para recusa de matrícula de estudantes com deficiência. Conforme observa Barbosa-Vioto (2016, p. 53), "a Lei Brasileira de Inclusão representou avanço ao explicitar direitos e ao estabelecer mecanismos para sua garantia, embora sua implementação efetiva dependa de fiscalização e de mudanças nas práticas institucionais". A existência de marcos legais robustos, embora necessária, não garante automaticamente sua efetivação.

Faz-se necessário examinar o conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que constitui elemento central na organização da educação especial na perspectiva inclusiva. O AEE caracteriza-se como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente para complementar ou suplementar a formação dos estudantes público-alvo da educação especial. Deve ser realizado prioritariamente em salas de recursos multifuncionais das escolas regulares, no contraturno da escolarização, e não substitui o ensino comum. Segundo Baptista (2011, p. 64), "o atendimento educacional especializado representa mudança paradigmática ao propor-se como complementar ao ensino regular e não mais como substitutivo, afirmando o direito do estudante com deficiência à educação em classes comuns". Essa reconfiguração do papel da educação especial constitui aspecto fundamental das políticas inclusivas.

Importa salientar que as salas de recursos multifuncionais se configuram como espaços equipados com materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade destinados ao atendimento educacional especializado. A partir de 2005, o Ministério da Educação implementou programa de criação dessas salas nas escolas públicas de educação básica, distribuindo equipamentos, mobiliários e materiais específicos. Essas salas devem ser organizadas em dois tipos: tipo I, com equipamentos e materiais para atendimento de estudantes com diversos tipos de deficiência, e tipo II, com recursos específicos para atendimento de estudantes com deficiência visual. Conforme analisa Jesus (2013, p. 89), "a implantação das salas de recursos multifuncionais representou avanço na estruturação do atendimento educacional especializado, embora sua efetividade dependa de profissionais capacitados e de articulação com o trabalho realizado nas classes comuns". A existência de recursos materiais, embora necessária, não garante por si só a qualidade do atendimento.

Simultaneamente, a formação de professores para atuar na educação especial constitui desafio crucial para efetivação de práticas inclusivas. A legislação estabelece que os professores que atuam no AEE devem ter formação inicial que os habilite para o exercício da docência e formação específica em educação especial. No entanto, pesquisas demonstram insuficiência tanto na formação inicial quanto na formação continuada para preparar professores para trabalhar com a diversidade presente nas escolas. Segundo Michels (2011, p. 216), "a formação de professores para a educação especial no Brasil

caracteriza-se pela fragmentação, pela insuficiência de disciplinas específicas nos cursos de licenciatura e pela predominância de cursos de curta duração que não garantem preparação adequada". Essa fragilidade na formação docente compromete significativamente a qualidade da educação oferecida aos estudantes com deficiência.

Nessa perspectiva, os cursos de licenciatura precisam incorporar disciplinas e experiências formativas que preparem os futuros professores para lidar com a diversidade e para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Não se trata apenas de formar especialistas em educação especial, mas de garantir que todos os professores da educação básica tenham conhecimentos fundamentais sobre processos de aprendizagem de estudantes com deficiência, sobre recursos e estratégias pedagógicas diferenciadas e sobre colaboração com profissionais especializados. Como argumenta Glat (2007, p. 16), "a inclusão escolar exige que todos os professores sejam, em certa medida, professores de educação especial, capazes de adaptar currículos, metodologias e avaliações às necessidades específicas de cada estudante". Essa compreensão implica transformações profundas nos processos de formação docente.

Sob outro ângulo, a questão da acessibilidade constitui dimensão fundamental para garantir participação plena dos estudantes com deficiência nos processos educacionais. A acessibilidade deve ser compreendida em sentido amplo, incluindo não apenas aspectos arquitetônicos, mas também acessibilidade pedagógica, comunicacional e atitudinal. A acessibilidade arquitetônica refere-se à eliminação de barreiras físicas que impedem ou dificultam acesso e circulação nos espaços escolares. Já a acessibilidade pedagógica envolve disponibilização de recursos, estratégias e metodologias que permitam apropriação do conhecimento por todos os estudantes. Conforme destaca Sassaki (2009, p. 2), "a acessibilidade plena exige transformações em múltiplas dimensões, desde adequações arquitetônicas até mudanças nas atitudes e representações sociais sobre as pessoas com deficiência". Sem garantia de acessibilidade em todas essas dimensões, a inclusão permanece incompleta.

Convém sublinhar que a tecnologia assistiva desempenha papel crucial na promoção da acessibilidade e da autonomia dos estudantes com deficiência. Tecnologia assistiva refere-se a recursos, produtos, estratégias, serviços e práticas que objetivam promover funcionalidade de pessoas com deficiência, favorecendo autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. No contexto educacional, exemplos de tecnologia assistiva incluem softwares leitores de tela para pessoas cegas, recursos de comunicação alternativa para pessoas com comprometimentos na fala, adaptações de materiais didáticos, entre muitos outros. Segundo Galvão Filho (2009, p. 26), "a tecnologia assistiva pode representar diferença fundamental entre possibilidade ou impossibilidade de participação efetiva nos processos educacionais para muitos estudantes com deficiência". O acesso a esses recursos tecnológicos deve ser garantido pelas escolas e sistemas de ensino.

Por outro lado, a avaliação educacional no contexto da educação inclusiva demanda reflexões e adaptações específicas. A avaliação não pode limitar-se a verificar quanto o estudante com deficiência consegue aproximar-se do desempenho esperado dos demais, mas deve considerar seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, suas potencialidades e necessidades específicas. Avaliações padronizadas frequentemente desconsideram as diferenças e podem resultar em exclusão dos

estudantes com deficiência. Como observa Hoffmann (2014, p. 78), "a avaliação na perspectiva inclusiva deve ser processual, formativa e considerar as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, superando lógicas classificatórias e excludentes". Essa reconfiguração das práticas avaliativas representa desafio significativo para as escolas.

Igualmente relevante mostra-se a discussão sobre currículo e educação inclusiva. A perspectiva inclusiva não implica necessariamente criação de currículos paralelos ou diferenciados para estudantes com deficiência, mas flexibilização e adaptação curricular que permita acesso ao currículo comum. Adaptações curriculares podem envolver mudanças na metodologia, nos recursos utilizados, na temporalidade, nos processos avaliativos, mas devem manter compromisso com objetivos educacionais significativos. Segundo Oliveira (2004, p. 33), "as adaptações curriculares devem partir do pressuposto de que todos os estudantes podem aprender, embora por caminhos diferentes, e devem evitar simplificações que empobrecem o processo educativo". O desafio consiste em garantir simultaneamente acesso ao conhecimento e respeito às especificidades de cada estudante.

Cumprir analisar também o papel das instituições especializadas no contexto das políticas de educação inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 definiu que a educação especial deve ser complementar ou suplementar à escolarização regular, não mais substitutiva, o que gerou debates e resistências por parte de instituições que historicamente ofereciam escolarização em espaços segregados. Essas instituições argumentam que determinados casos de deficiência severa não se beneficiariam da inclusão em escolas regulares. Conforme pondera Meletti (2014, p. 142), "o debate sobre o papel das instituições especializadas revela tensões entre direito universal à educação inclusiva e defesa de espaços segregados para casos específicos, envolvendo questões políticas, ideológicas e econômicas". Esse debate permanece controverso e polarizado no campo da educação especial.

Registre-se que dados estatísticos sobre matrículas de estudantes com deficiência na educação básica demonstram crescimento significativo ao longo das últimas décadas. Segundo dados do Censo Escolar, as matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns da educação básica cresceram expressivamente, enquanto matrículas em classes e escolas especializadas reduziram-se. Esse movimento indica implementação progressiva das políticas inclusivas, embora números absolutos ainda revelem que parte significativa dos estudantes com deficiência permanece fora da escola ou em ambientes segregados. Como observa Rebelo (2012, p. 198), "o crescimento das matrículas inclusivas representa avanço importante, mas os dados também revelam desafios relacionados à permanência, à qualidade do atendimento e às disparidades regionais". O acesso à escola constitui apenas primeira etapa de processo inclusivo mais amplo.

Destarte, a questão da participação das famílias no processo educacional dos estudantes com deficiência merece consideração especial. As famílias constituem parceiros fundamentais na construção de práticas inclusivas, podendo contribuir com informações sobre características, necessidades e potencialidades de seus filhos. No entanto, pesquisas indicam que frequentemente as famílias não são adequadamente envolvidas pelas escolas ou encontram dificuldades para participar efetivamente.

Segundo Glat (2009, p. 52), "a relação entre escola e família de estudantes com deficiência deve superar posturas assistencialistas ou de culpabilização, construindo parcerias colaborativas baseadas no compartilhamento de responsabilidades". Essa colaboração mostra-se essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Sob essa ótica, as barreiras atitudinais representam obstáculos significativos para efetivação da inclusão escolar. Barreiras atitudinais referem-se a preconceitos, estereótipos e discriminações que se manifestam em atitudes, comportamentos e discursos que limitam ou impedem participação plena das pessoas com deficiência. No contexto escolar, manifestam-se em baixas expectativas sobre capacidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência, resistências de professores e gestores em relação à inclusão, práticas segregadoras disfarçadas de proteção, entre outras formas. Como argumenta Carvalho (2007, p. 68), "as barreiras atitudinais configuram-se como os obstáculos mais difíceis de superar, pois envolvem mudanças em representações sociais profundamente enraizadas sobre a deficiência e sobre as diferenças humanas". Combater essas barreiras exige trabalho educativo permanente e transformações culturais profundas.

Acrescente-se que a educação de estudantes com altas habilidades ou superdotação constitui aspecto frequentemente negligenciado nas políticas e práticas de educação especial. Embora esses estudantes integrem o público-alvo da educação especial, tradicionalmente recebem menos atenção que estudantes com deficiência. A educação de estudantes com altas habilidades exige identificação adequada, que não se limite a critérios de QI, e oferta de atendimento educacional especializado que enriqueça e aprofunde seus processos de aprendizagem. Segundo Virgolin (2007, p. 37), "a educação de estudantes com altas habilidades no Brasil enfrenta desafios relacionados à identificação tardia ou inexistente, à falta de formação docente específica e à ausência de políticas consistentes nessa área". Democratizar a educação implica também atender adequadamente esses estudantes.

Observa-se ainda que a intersetorialidade das políticas públicas se mostra fundamental para garantir desenvolvimento integral das pessoas com deficiência. A educação não pode ser pensada isoladamente, mas deve articular-se com políticas de saúde, assistência social, trabalho, cultura, esporte e outras áreas. Muitos estudantes com deficiência necessitam de serviços de saúde, de terapias, de apoios diversos que extrapolam âmbito educacional. A articulação entre diferentes setores e políticas pode potencializar resultados e garantir atendimento mais integral. Como afirma Kassir (2016, p. 1234), "a educação inclusiva exige articulação intersetorial que reconheça complexidade das necessidades das pessoas com deficiência e promova ações integradas entre diferentes políticas públicas". Essa articulação permanece como desafio nos diferentes níveis de governo.

Há de se considerar também as especificidades da educação de estudantes surdos, que envolve questões linguísticas e culturais particulares. A comunidade surda organizada defende o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua dos surdos e a educação bilíngue como direito. O Decreto n. 5.626/2005 regulamentou dispositivos da Lei de Libras (Lei n. 10.436/2002), estabelecendo diretrizes para educação bilíngue e formação de professores e intérpretes de Libras. Segundo Quadros (2006, p. 18), "a educação de surdos envolve tensões entre perspectivas que

ênfatisam a integração através da oralização e perspectivas que defendem a educação bilíngue e o reconhecimento da cultura surda". Respeitar essas especificidades linguísticas e culturais constitui aspecto essencial da educação inclusiva.

Ademais, a educação profissional e o trabalho de pessoas com deficiência representam desafios que se conectam à educação básica. A Lei de Cotas (Lei n. 8.213/1991) estabelece reserva de vagas para pessoas com deficiência em empresas com cem ou mais empregados, mas estudos demonstram dificuldades na implementação dessa legislação, relacionadas inclusive à falta de qualificação profissional adequada. A educação profissional de qualidade pode contribuir para inclusão laboral e autonomia das pessoas com deficiência. Como observa Tanaka (2011, p. 267), "a articulação entre educação básica, educação profissional e políticas de inserção no mercado de trabalho mostra-se fundamental para garantir trajetórias de desenvolvimento e autonomia para pessoas com deficiência". Essa articulação permanece insuficiente no contexto brasileiro.

Ressalte-se também que o contexto da pandemia de COVID-19 evidenciou e aprofundou desigualdades na educação especial. O ensino remoto emergencial trouxe barreiras adicionais para estudantes com deficiência, relacionadas ao acesso a tecnologias, à falta de suportes especializados em ambientes domésticos e às dificuldades de adaptação de recursos pedagógicos. Muitos estudantes com deficiência ficaram sem qualquer atendimento educacional durante períodos de suspensão das aulas presenciais. Segundo Oliveira (2021, p. 88), "a pandemia explicitou fragilidades estruturais da educação especial inclusiva e demonstrou que a garantia de direitos depende de condições materiais concretas, não apenas de legislações". As lições desse período devem orientar políticas futuras.

Vale registrar que pesquisas acadêmicas sobre educação especial e inclusão escolar têm crescido significativamente no Brasil, contribuindo para compreensão mais aprofundada dos processos, desafios e possibilidades. Programas de pós-graduação em educação consolidaram linhas de pesquisa sobre o tema, formaram pesquisadores especializados e produziram conhecimento relevante. No entanto, persiste desafio de maior articulação entre produção acadêmica e práticas escolares cotidianas. Como argumenta Mendes (2010, p. 61), "é necessário superar distância entre universidade e escola, promovendo pesquisas colaborativas que contribuam efetivamente para transformação das práticas educativas". Essa aproximação beneficiaria tanto produção de conhecimento quanto qualidade da educação oferecida.

Por fim, importa destacar que movimentos sociais de pessoas com deficiência têm desempenhado papel crucial na conquista de direitos e na formulação de políticas públicas. O lema "nada sobre nós sem nós" expressa reivindicação de participação efetiva das pessoas com deficiência nas decisões que as afetam. Esses movimentos questionam perspectivas exclusivamente técnicas ou assistencialistas, afirmando protagonismo político das pessoas com deficiência. Segundo Lanna Júnior (2010, p. 25), "a história recente dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil é marcada pela organização e luta dos próprios sujeitos, que conquistaram espaços de participação e influenciaram significativamente legislações e políticas". Reconhecer e fortalecer esse protagonismo mostra-se essencial para construção de sociedade efetivamente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama da educação especial no Brasil, analisado ao longo deste trabalho, revela trajetória marcada por transformações significativas que transitaram de modelos segregacionistas para perspectivas inclusivas. Os avanços conquistados nas últimas décadas, materializados em marcos legais progressistas, em expansão do acesso à escola regular e em desenvolvimento de serviços de apoio, representam conquistas importantes da sociedade brasileira. No entanto, a análise crítica evidencia que a efetivação plena do direito à educação inclusiva de qualidade para todos os estudantes ainda enfrenta obstáculos estruturais, políticos, pedagógicos e culturais que exigem atenção e enfrentamento. Como sintetiza Mantoan (2015, p. 78), "a inclusão escolar no Brasil avançou significativamente no plano legal e no discurso educacional, mas sua concretização nas práticas cotidianas das escolas permanece como desafio complexo que envolve transformações profundas". Superar a distância entre legislações progressistas e realidade educacional constitui tarefa urgente e necessária.

Em síntese, pode-se afirmar que a construção de sistema educacional verdadeiramente inclusivo no Brasil depende de múltiplos fatores articulados: investimento consistente em infraestrutura acessível nas escolas, formação inicial e continuada de qualidade para todos os professores, disponibilização de recursos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos adaptados, implementação efetiva do atendimento educacional especializado, combate às barreiras atitudinais através de processos formativos e campanhas de conscientização, fortalecimento da articulação entre educação especial e ensino comum, participação efetiva das famílias e das próprias pessoas com deficiência nas decisões educacionais, e fundamentalmente, compromisso político e social com valores de igualdade, equidade e respeito à diversidade humana. Esses elementos não podem ser considerados isoladamente, mas devem compor agenda integrada que reconheça a educação inclusiva como direito humano fundamental e como condição essencial para construção de sociedade democrática e justa. O futuro da educação especial no Brasil será definido pela capacidade coletiva de transformar princípios legais em práticas concretas que garantam aprendizagem, desenvolvimento e participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, n. esp. 1, p. 59-76, maio/ago. 2011.

BARBOSA-VIOTO, J. **Direito de matrícula da pessoa com deficiência: questões práticas sobre avaliação e Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

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

BUENO, J. G. S. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?** In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 43-63.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FÁVERO, E. A. G. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

FERREIRA, J. R. **Políticas educacionais e educação especial**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCar, 2006. p. 85-93.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GARCIA, R. M. C. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JESUS, D. M. **Atuação colaborativa em contexto de inclusão escolar**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 87-100.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, M. C. M. **Políticas nacionais de educação inclusiva: discussão crítica da Resolução n. 2/2001.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 22, n. 1, p. 13-24, jan./mar. 2016.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições.** Inclusão Social, Brasília, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2015.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. (Org.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MICHELS, M. H. **O que há de novo na formação de professores para a educação especial?** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões.** In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2004. p. 129-154.

OLIVEIRA, W. D.; SILVA, J. S. S. **Educação especial e inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-15, 2021.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil.** In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

QUADROS, R. M. **Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006.

REBELO, A. S. **A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 12, n. 123, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TANAKA, E. D. O.; MANZINI, E. J. **O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência?** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 11, n. 2, p. 273-294, maio/ago. 2011.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO



THE IMPORTANCE OF NEUROPSYCHOPEDAGOGY IN EDUCATION

GISELE SOUZA CAMPOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santa Izildinha (2010); Especialista em Afetividade como valor Educacional humano pela Faculdade FCONNECT (2025); Professora de Educação Infantil no CEU CEI São Mateus – Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Por meio da avaliação das funções cognitivas, emocionais e comportamentais, os profissionais da área de neuropsicopedagogia podem desenvolver estratégias personalizadas para auxiliar os alunos, promovendo assim uma educação inclusiva e de qualidade que garanta o sucesso acadêmico e o bem-estar dos estudantes. Ela também desempenha um papel de *grande relevância* na educação, pois se propõe a investigar e compreender as relações entre o funcionamento cerebral e o processo de aprendizagem. Ao integrar conhecimentos da neurociência, da psicologia e da pedagogia, essa área de atuação busca identificar possíveis dificuldades de aprendizagem e desenvolver estratégias adequadas para potencializar o desempenho dos alunos. Por meio de avaliações neuropsicológicas, é possível mapear o funcionamento das funções cognitivas, emocionais e comportamentais dos estudantes, permitindo uma intervenção mais direcionada e personalizada. Com base nesses dados, os profissionais da neuropsicopedagogia podem elaborar planos de intervenção que atendam às necessidades específicas de cada aluno, favorecendo seu desenvolvimento acadêmico e emocional. A neuropsicopedagogia desempenha um papel de *grande importância* na educação, pois permite o entendimento das interações entre o cérebro e o processo de aprendizagem, contribuindo para a identificação e superação de dificuldades de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Neuropsicopedagogia; Aprendizagem; Intervenção; Avaliação; Inclusão.

SUMMARY

By assessing cognitive, emotional, and behavioral functions, neuropsychopedagogy professionals can develop personalized strategies to help students, thereby promoting inclusive, quality education that ensures academic success and student well-being. It also plays a **highly relevant** role in education, as it seeks to investigate and understand the relationships between brain function and the learning process. By integrating knowledge from neuroscience, psychology, and pedagogy, this field seeks to identify possible learning difficulties and develop appropriate strategies to enhance student performance. Through neuropsychological assessments, it is possible to map the functioning of students' cognitive, emotional, and behavioral functions, allowing for more targeted and personalized intervention. Based on this data, neuropsychopedagogy professionals can develop intervention plans that meet the specific needs of each student, promoting their academic and emotional development. Neuropsychopedagogy plays a **very important** role in education, as it allows for an understanding of the interactions between the brain and the learning process, contributing to the identification and overcoming of learning difficulties.

KEYWORDS: Neuropsychopedagogy; Learning; Intervention; Assessment; Inclusion.

INTRODUÇÃO

Essa área de investigação possui uma relevância significativa para a atuação no campo educacional, dado que oferece um alicerce científico robusto que apoia a criação de estratégias pedagógicas que sejam não apenas mais eficazes, mas também mais inclusivas. Essas práticas devem levar em consideração as especificidades do funcionamento do cérebro humano, bem como as necessidades particulares que cada estudante apresenta, permitindo assim uma abordagem educacional que respeite a individualidade de cada aluno. Esse entendimento é fundamental para aprimorar a educação de maneira que atenda de forma adequada e efetiva a diversidade presente nas salas de aula.

Nesta introdução, buscaremos aprofundar nosso entendimento acerca dos princípios teóricos e das práticas da neuropsicopedagogia no contexto educacional. Serão discutidas as maneiras pelas quais esses saberes podem ser utilizados de forma a criar um ambiente de aprendizado que seja não apenas mais estimulante, mas também inclusivo e altamente eficaz para todos os alunos. Nosso debate incluirá também uma análise aprofundada das diversas implicações que a neuropsicopedagogia traz para a formação de docentes, assim como a influência que exerce nas políticas educacionais estabelecidas. Além disso, abordaremos intervenções direcionadas que visam lidar com os diferentes desafios que os

alunos podem encontrar ao longo de seu processo de aprendizado.

Nós temos a expectativa de que esta apresentação inicial possa proporcionar uma visão completa e atualizada a respeito da importância da neuropsicopedagogia no processo educacional, além de demonstrar de que maneira seus fundamentos e diretrizes podem ser utilizados para impulsionar tanto o êxito acadêmico quanto o bem-estar dos alunos em diversas etapas do percurso educativo. Dessa forma, pretendemos destacar a relevância desta área do conhecimento para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A neuropsicopedagogia se configura como um campo da educação que tem conquistado uma crescente relevância ao longo dos últimos anos. Esse aumento de importância decorre de os progressos feitos nos ramos da neurociência e da psicologia cognitiva. Esses avanços têm possibilitado uma compreensão mais aprofundada sobre como o cérebro opera e como se dá o processo de aprendizagem. Com isso, os profissionais da área têm se beneficiado de conhecimentos que enriquecem as práticas educacionais, facilitando a aplicação de métodos mais eficazes para o ensino e aprendizado.

Para a neuropsicopedagogia as dimensões que interagem, configurando a aprendizagem do ser humano podem ser classificadas como: orgânica, sociocultural, afetiva e intelectual. Nessa configuração há uma dinâmica de estruturas sensoriais, perceptivas, cognitivas e motoras que coexistem quantitativa e qualitativamente habilitando o sujeito para a aprendizagem. As bases da neuropsicopedagogia são essenciais para se entender a funcionalidade cerebral que efetiva funções com: memória, percepção, discriminação, orientação, motricidade, entre outras (RIECHI, 2002, p. 5).

Este domínio que integra diversas disciplinas se fundamenta em uma combinação de saberes oriundos das neurociências, da psicologia, da pedagogia e de outras áreas pertinentes. O objetivo principal desse campo de estudos é compreender de que maneira o cérebro realiza o processamento das informações, de que forma as habilidades cognitivas evoluem ao longo do tempo e, além disso, como as diferentes experiências de aprendizagem podem ser aprimoradas. Esse aprimoramento visa sobretudo favorecer um desenvolvimento que seja tanto saudável quanto eficaz para os alunos em seu processo educativo.

A neuropsicopedagogia, enquanto área de atuação dentro do campo educacional, tem como objetivo primordial investigar e entender as diversas interações que ocorrem entre o funcionamento do cérebro, as características do ambiente educacional em que os indivíduos estão inseridos e, ainda, o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes. Essa abordagem é fundamental para promover uma educação mais eficaz e adaptada às necessidades de aprendizagem de cada aluno, considerando as particularidades do processo educativo e os fatores que influenciam o aprendizado. Ao integrar uma compreensão profunda acerca do funcionamento cerebral, as abordagens

educacionais podem ser modificadas e melhoradas de maneira a se adequar às particularidades e necessidades específicas de cada aluno. Dessa forma, essa adaptação resulta em um processo de ensino e aprendizagem que se torna não apenas mais eficiente, mas também mais relevante e enriquecedor para os estudantes.

Além do que foi mencionado anteriormente, a neuropsicopedagogia no ambiente educacional tem como uma de suas principais funções a identificação e a intervenção em eventuais dificuldades que os alunos possam ter no processo de aprendizagem, bem como em distúrbios de natureza neurocognitiva. Essa área do conhecimento se dedica a fornecer não apenas apoio, mas também estratégias personalizadas que visam auxiliar os estudantes a superar os desafios que enfrentam. O objetivo é maximizar suas oportunidades de aprendizado e garantir que consigam atingir seu pleno potencial acadêmico, desenvolvendo habilidades e competências necessárias para o seu desempenho escolar.

A IMPORTÂNCIA NA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO

A neuropsicopedagogia se configura como um campo de pesquisa e atuação que vem conquistando uma importância crescente no cenário educacional, principalmente durante os primeiros anos de escolaridade. Esse reconhecimento se deve ao papel significativo que essa área desempenha no entendimento e na aplicação de métodos de ensino que consideram o funcionamento do cérebro e os processos psicológicos envolvidos na aprendizagem. A abordagem adotada por esta disciplina consiste em aprofundar o entendimento sobre como o cérebro e a mente operam, além de investigar de que maneira esses processos têm um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental das crianças ao longo de suas fases de crescimento.

Apresenta a neuropsicopedagogia, como um novo campo de conhecimento que através dos conhecimentos neurocientíficos, anexa aos conhecimentos da pedagogia e psicologia vem contribuir para os processos de ensino-aprendizagem de indivíduos que apresentam dificuldades de aprendizagem (HENNEMANN, 2012, p. 6).

Nos primeiros anos da educação, a neuropsicopedagogia exerce uma função extremamente importante na detecção de eventuais dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem. Além disso, essa área se dedica ao desenvolvimento de estratégias e práticas pedagógicas que visam a promoção de um ensino que seja não apenas mais inclusivo, mas também consideravelmente mais eficaz. Dessa forma, a neuropsicopedagogia contribui significativamente para o aprimoramento da experiência educacional de todas as crianças. Entender as fundamentações neurológicas que estão por trás do processo de aprendizagem é de suma importância para que se possa planejar, desenvolver e realizar intervenções que sejam capazes de atender às necessidades específicas e particulares de cada

estudante. Esse conhecimento detalhado permite que os educadores adotem abordagens mais eficazes e personalizadas em suas práticas pedagógicas, considerando as peculiaridades de cada aluno e promovendo um aprendizado mais eficiente e inclusivo.

A relevância da neuropsicopedagogia nas fases iniciais da educação pode ser observada em vários fatores que influenciam o processo de aprendizagem. Essa área do conhecimento combina elementos da neurociência, da psicologia e da pedagogia, proporcionando uma compreensão mais ampla do desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças nesse estágio crucial de suas vidas. Isso contribui significativamente para que educadores e profissionais da educação adotem estratégias que favoreçam um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adequado às necessidades de cada aluno. De um lado, essa situação favorece a detecção antecipada de dificuldades relacionadas ao aprendizado, o que possibilita que instituições de ensino e educadores implementem estratégias tanto preventivas quanto corretivas. Ademais, a neuropsicopedagogia disponibiliza uma variedade de ferramentas e recursos que têm o propósito de fomentar a inclusão de estudantes que enfrentam dificuldades específicas no aprendizado. Dessa forma, assegura-se que todos os alunos, independentemente de suas limitações, possam ter acesso a um ensino que se destaca pela sua qualidade.

Um outro ponto que merece destaque em relação à neuropsicopedagogia durante os primeiros anos de vida das crianças é o efeito benéfico que essa abordagem pode proporcionar no crescimento e aprimoramento das competências cognitivas, emocionais e sociais desses pequenos. Essa área de estudo e prática visa não apenas a formação acadêmica, mas também o fortalecimento das capacidades interpessoais e emocionais, que são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Ao adquirir um entendimento profundo sobre os mecanismos de funcionamento do cérebro humano e a maneira pela qual as experiências vividas moldam tanto a sua estrutura quanto o seu funcionamento, os profissionais da educação têm a capacidade de desenvolver ambientes de aprendizagem que sejam não apenas estimulantes, mas também enriquecedores. Esses ambientes propiciam condições que favorecem e potencializam o desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando uma formação mais completa e integrada.

A neuropsicopedagogia proporciona recursos valiosos que permitem uma reavaliação das praticidades educacionais convencionais. Essa área de estudo incentiva a incorporação de estratégias e técnicas pedagógicas que são não apenas mais criativas, mas também mais ajustadas às demandas e características específicas dos alunos. Assim, favorece-se um aprendizado mais eficaz e significativo. Esse aspecto abrange a aplicação de ferramentas e recursos tecnológicos, a valorização das variadas formas de aprender que existem entre os indivíduos e também a promoção de experiências educativas que sejam não apenas relevantes, mas que estejam contextualizadas de maneira significativa para os estudantes.

A neuropsicopedagogia, nos primeiros anos de educação, exerce uma função significativa na formação dos educadores, uma vez que proporciona a eles uma compreensão mais aprofundada sobre os mecanismos e processos que envolvem o funcionamento do cérebro das crianças. Além disso, essa área de atuação permite que os docentes descubram e reconheçam diversas estratégias e recursos que podem ser utilizados com o objetivo de potencializar e melhorar a aprendizagem de seus alunos. Dessa forma, a neuropsicopedagogia se torna uma aliada importante na prática pedagógica, contribuindo para um ensino mais eficaz e ajustado às necessidades dos estudantes. Educadores que possuem um maior nível de capacitação e que estão constantemente atualizados em suas áreas de atuação, geralmente apresentam uma tendência significativa a serem mais eficazes na promoção de um ensino que se caracteriza pela qualidade. Isso se deve ao fato de que essa atualização e formação contínua possibilitam práticas pedagógicas mais inovadoras e alinhadas com as necessidades atuais dos alunos. Dessa maneira, eles conseguem oferecer um aprendizado mais relevante e eficaz.

De maneira resumida, pode-se afirmar que a neuropsicopedagogia desempenha um papel fundamental nos primeiros anos da educação, uma vez que contribui significativamente para a criação de um ambiente de ensino que é não apenas mais inclusivo, mas também mais eficaz e que se adequa às necessidades específicas e às potencialidades únicas de cada estudante. Isso significa que, ao considerar os aspectos neuropsicológicos no processo educacional, é possível atender de forma mais adequada às diversas maneiras pelas quais os alunos aprendem e se desenvolvem. Ao adquirir um entendimento mais profundo sobre os fundamentos neurológicos e psicológicos que envolvem o processo de aprendizagem, os educadores têm a possibilidade de elaborar e implementar práticas pedagógicas que se mostram significativamente mais eficazes. Isso, por sua vez, contribui para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, abrangendo diversos aspectos de suas habilidades e competências. Dessa forma, compreendendo esses fatores, os profissionais da educação conseguem criar ambientes de ensino que favoreçam um aprendizado mais completo e satisfatório.

O percurso de formação de professores, voltado especificamente para o ensino da neuropsicopedagogia, é de extrema importância, uma vez que visa preparar os educadores de maneira adequada, capacitando-os a compreender e a atender às demandas particulares de cada aluno de forma efetiva. Essa formação proporciona aos profissionais da educação as habilidades necessárias para reconhecer as singularidades de aprendizagem e as necessidades emocionais e cognitivas dos estudantes, garantindo, assim, um ambiente pedagógico mais inclusivo e eficiente. A neuropsicopedagogia se configura como um campo interdisciplinar que integra saberes provenientes da neurociência, da psicologia e da pedagogia. Essa combinação de disciplinas tem como meta principal entender de maneira aprofundada os variados processos que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento, focando especialmente nas fases da infância e da adolescência. Esse campo de estudo busca desvendar como as diferentes dimensões do aprendizado se manifestam nesses grupos etários, promovendo um melhor entendimento sobre as particularidades do crescimento e do aprendizado humano.

Durante este processo de formação, os professores adquirem habilidades que os tornam capazes de entender as fundamentações neurobiológicas que estão relacionadas ao aprendizado. Além disso, eles aprendem a identificar as diversas dificuldades que os alunos podem enfrentar no processo de aprendizagem. Também é abordado o conhecimento das estratégias pedagógicas que se mostram mais eficazes, tendo como objetivo atender de maneira adequada às necessidades específicas de cada aluno, respeitando a singularidade de cada um deles. Dessa forma, os profissionais recebem uma formação que os capacita a reconhecer indícios que podem apontar para a presença de diversos transtornos neurológicos, tais como a dislexia, o déficit de atenção e hiperatividade, o autismo, entre outros transtornos relacionados. Além disso, eles são treinados na criação de táticas de intervenção que sejam apropriadas e eficazes para lidar com essas condições.

De antemão, esse profissional, deve conhecer as anomalias neurológicas para desenvolver um papel de acompanhamento pedagógico às pessoas que apresentem essas sintomatologias, sendo assim um dos elementos mais importantes para desenvolver e estimular novas sinapses diante do processo de ensino e aprendizagem (TABAQUIM, 2003).

Ademais, a formação de professores em neuropsicopedagogia contempla um entendimento abrangente acerca das diferentes teorias relacionadas ao aprendizado, além de enfatizar a relevância dos contextos escolar e familiar no progresso das crianças. Também se considera a maneira como as emoções e os comportamentos podem impactar o processo de aprendizado, evidenciando a importância de reconhecer e acolher uma educação inclusiva que respeite e valorize a diversidade das habilidades e das características individuais que cada aluno apresenta.

O processo de formação de professores que se destina a capacitar para o ensino da neuropsicopedagogia abrange, além da teoria, a inclusão de aulas práticas, a realização de estágios supervisionados, bem como a participação em atividades voltadas para a pesquisa. Essas etapas foram elaboradas para que os educadores tenham a oportunidade de aplicar de maneira eficiente o conhecimento teórico que foi adquirido durante sua formação. A comunicação e o relacionamento com especialistas que atuam nas diversas áreas da saúde, como neurologistas, que são os médicos responsáveis pelo estudo do sistema nervoso, psicólogos, que se dedicam ao entendimento dos comportamentos e processos mentais, e fonoaudiólogos, que são profissionais que trabalham com a comunicação e problemas da fala, também desempenham um papel crucial para se obter uma formação que seja mais ampla e integrada, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de conhecimentos e práticas de uma maneira holística e interconectada.

Assim, a formação de professores na área da neuropsicopedagogia tem como objetivo principal

capacitar os educadores a se tornarem agentes de mudança significativa dentro do ambiente escolar. Essa preparação busca fomentar um ensino que seja não apenas eficaz, mas também inclusivo e adaptado às necessidades específicas de cada estudante. Dessa maneira, é fundamental que o ensino respeite as diversidades individuais, contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento pleno e integral de todos os alunos, levando em consideração suas particularidades e potencialidades. Ao compreenderem as fundamentações neurobiológicas que sustentam o aprendizado, os educadores têm a possibilidade de elaborar abordagens mais eficientes que visem incentivar e amparar os processos de aprendizagem que seus alunos vivenciam. Dessa forma, ao aplicar esse conhecimento, eles estarão contribuindo significativamente para a criação de um ambiente escolar que não apenas se mostra mais acolhedor, mas que também está devidamente preparado para atender às diferentes necessidades que são únicas a cada estudante.

De maneira resumida, o processo de formação de professores com foco na neuropsicopedagogia é um aspecto essencial, pois visa preparar educadores que sejam não apenas mais qualificados, mas também sensíveis às particularidades e necessidades únicas de cada estudante. Essa preparação é crucial, pois contribui significativamente para o desenvolvimento de uma educação que seja mais inclusiva, personalizada e, conseqüentemente, mais eficaz para todos os alunos. A compreensão profunda das fundamentações neurobiológicas que sustentam o processo de aprendizado, assim como a identificação das estratégias pedagógicas que demonstram maior eficácia, são aspectos absolutamente fundamentais para promover o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, buscando assim um crescimento integral e harmonioso de suas capacidades. Portanto, a formação dos educadores na área de neuropsicopedagogia se configura como uma importante e necessária ferramenta para atingir esse objetivo significativo e enriquecedor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A neuropsicopedagogia é um campo de estudo que se dedica a unir conhecimentos provenientes da neurociência, da psicologia e da pedagogia. O principal intuito dessa área é compreender e atender, de uma maneira eficaz e informada, as necessidades educacionais de pessoas que enfrentam desafios em seu processo de aprendizagem. Isso se torna especialmente relevante, pois essas dificuldades muitas vezes requerem uma abordagem interdisciplinar para que se possa oferecer o suporte adequado e direcionado a cada indivíduo. Durante a realização deste estudo, nos propusemos a investigar de maneira aprofundada a relevância da neuropsicopedagogia dentro do contexto educacional, enfatizando suas valiosas contribuições que favorecem o desenvolvimento cognitivo, assim como o crescimento emocional e social dos estudantes. A neuropsicopedagogia, ao abordar a relação entre os processos neurológicos e a aprendizagem, oferece diversos recursos e estratégias que podem impactar de maneira

positiva a formação integral dos alunos, promovendo um ambiente mais inclusivo e adaptado às necessidades de cada indivíduo.

É extremamente importante enfatizar que a neuropsicopedagogia não se limita unicamente ao diagnóstico e à intervenção em situações de dificuldades relacionadas ao aprendizado. Além disso, essa área do conhecimento também desempenha um papel preventivo de grande relevância, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem. Isso acontece através da implementação de estratégias que levam em conta as particularidades do funcionamento do cérebro, bem como as habilidades cognitivas distintas de cada estudante. Assim, essa abordagem ampla e cuidadosa busca apoiar e facilitar o aprendizado de forma mais eficaz e adaptada às necessidades individuais dos alunos. Assim sendo, o trabalho realizado pelo neuropsicopedagogo dentro do ambiente escolar pode ter uma contribuição considerável tanto para facilitar a obtenção de resultados positivos no desempenho acadêmico dos estudantes quanto para o crescimento integral de cada um deles. Essa abordagem é fundamental para garantir que os alunos não apenas alcancem êxito nas suas atividades escolares, mas também se desenvolvam de maneira mais ampla e abrangente em diversas áreas de suas vidas.

Ela tem se revelado um recurso fundamental para a elaboração e o desenvolvimento de um sistema educacional mais inclusivo, que não apenas reconhece e respeita a diversidade presente no corpo discente, mas também se empenha ativamente em garantir que todos os alunos, independentemente de suas especificidades, tenham a oportunidade de participar plenamente do ambiente escolar, contribuindo para uma experiência educacional mais equitativa e enriquecedora. Ao se compreender que as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem são consequências de processos neurológicos que são, por sua natureza, complexos, a neuropsicopedagogia promove e incentiva a procura por abordagens pedagógicas que sejam não apenas mais flexíveis, mas também adequadas às necessidades específicas de cada indivíduo. Dessa maneira, essas práticas contribuem de forma significativa para a promoção da igualdade nas oportunidades de aprendizado, assegurando que todos tenham acesso a uma educação que respeite suas particularidades.

A interdisciplinaridade que caracteriza a neuropsicopedagogia se manifesta de maneira evidente através de sua habilidade em estabelecer um diálogo frutífero com diversas áreas do saber, o que, consequentemente, aprofunda a compreensão acerca do complexo processo de ensino-aprendizagem. Essa interação não só propicia um maior entendimento das dinâmicas envolvidas no aprendizado, mas também contribui para a valorização e a melhoria das práticas pedagógicas, tornando-as mais ricas e eficazes. Dessa forma, a neuropsicopedagogia se torna um campo que, ao integrar diferentes saberes, promove uma abordagem mais holística e abrangente no contexto educacional. Dessa forma, o processo de formação continuada voltado para professores e outros profissionais que atuam na área da educação, especificamente em neuropsicopedagogia, se torna um elemento fundamental e indispensável para o aprimoramento de uma abordagem que seja não apenas mais abrangente, mas também mais eficaz

dentro do cenário educacional. Essa formação permite uma atuação mais qualificada e consciente sobre as necessidades dos alunos, contribuindo significativamente para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e adaptado às diversas demandas dos estudantes.

Finalmente, vale a pena destacar que a área da neuropsicopedagogia não se restringe apenas ao espaço escolar, pois sua atuação é bastante abrangente e se estende para além desse ambiente. Ela se insere igualmente nas práticas clínicas e institucionais, desempenhando um papel significativo na promoção do desenvolvimento humano em uma variedade de contextos distintos e variados. Dessa forma, sua importância é reconhecida também fora das salas de aula, contribuindo para o crescimento e aprimoramento das habilidades e potencialidades das pessoas em diferentes situações e locais. A aquisição de um entendimento mais profundo acerca das interconexões que existem entre a cognição, as emoções e os processos de aprendizagem possibilita à neuropsicopedagogia desempenhar um papel significativo na elaboração e desenvolvimento de estratégias que se revelam mais eficientes no que diz respeito à intervenção e ao acompanhamento de pessoas que apresentam necessidades especiais. Essas estratégias são fundamentais para promover um aprendizado mais abrangente e inclusivo, considerando as particularidades de cada indivíduo.

De maneira resumida, a área da neuropsicopedagogia exerce uma função essencial na melhoria da educação, visando torná-la mais inclusiva, justa e de alta qualidade. Essa atuação ocorre de maneira integrada e interdisciplinar, buscando atender às diversas necessidades educacionais dos estudantes e, assim, possibilitar o seu desenvolvimento completo e integral. A neuropsicopedagogia, portanto, é uma aliada importante nesse processo educativo, promovendo abordagens que consideram as particularidades de cada aluno. O seu potencial para promover transformações significativas no contexto da educação ressalta de forma clara e contundente a necessidade de se dedicar ao seu aprofundamento e à sua implementação prática. Esse investimento é fundamental para o fortalecimento de um sistema educacional que tem como princípio o reconhecimento e a valorização das particularidades de cada indivíduo. Portanto, fica evidente que ao priorizar esse enfoque, a educação se torna mais inclusiva e sensível às diversas características que compõem a essência de cada ser humano.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Laura M. S. Psicopedagogia: um diálogo entre a psicopedagogia e a educação. 2. ed. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.
- BORGES, S.M.C. Há um Fogo Queimando em mim: a representação social da criança hiperativa. UFC. Fortaleza, 1997.
- BOSSA, Nádia. A Psicopedagogia do Brasil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.
- CHAMAT, Leila Sara José. Técnicas de diagnóstico psicopedagógico: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista. São Paulo: Vetor, 2004.

- ESTEBAN, Maria Teresa; Afonso, Almerindo (Org.). Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERNANDÉZ, A. (1991 p.47). A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FILHO, P. J. S. O psicopedagogo e as intervenções nas dificuldades de aprendizagem. São Paulo, 2012.
- GUERRA, Leila Boni. A criança com Dificuldades de Aprendizagem: Considerações sobre a teoria modos de fazer. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.
- NASCIMENTO, Fernanda Domingas do. O papel do psicopedagogo na Instituição Escolar. 2013.
- OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. Dissertação de Mestrado. Uberaba, Minas Gerais. 2011.
- PAÍN, Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- SAMPAIO, S.; FREITAS, I. B de (Orgs.). Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MAPEANDO SABERES: A GEOGRAFIA ESCOLAR E AS FERRAMENTAS DIGITAIS

MAPPING KNOWLEDGE: SCHOOL GEOGRAPHY AND DIGITAL TOOLS



ISABEL UTIMURA AMÂNCIO DA SILVA

Graduação em Geografia pela UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho (1996); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Monte Alto (2014); Professora de Ensino Fundamental II – Geografia – na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Este artigo analisa o papel das ferramentas digitais na transformação do ensino de Geografia, destacando suas contribuições para uma aprendizagem mais significativa, crítica e contextualizada. A utilização de recursos como mapas interativos, plataformas de geolocalização, ambientes virtuais e aplicativos educacionais tem ampliado as possibilidades de abordagem dos conteúdos geográficos, favorecendo o protagonismo estudantil e o desenvolvimento de competências espaciais. A pesquisa discute ainda os desafios enfrentados pelos docentes na incorporação dessas tecnologias, ressaltando a importância da formação continuada e da mediação pedagógica. A partir de uma análise teórica das ferramentas digitais pode fortalecer a educação geográfica, tornando-a mais conectada com as demandas contemporâneas e com a realidade dos estudantes.

Palavras-chave: Geografia; Ferramentas digitais; Ensino crítico; Aprendizagem significativa; Formação docente.

ABSTRACT

This article analyzes the role of digital tools in transforming geography teaching, highlighting their contributions to more meaningful, critical, and contextualized learning. The use of resources such as

interactive maps, geolocation platforms, virtual environments, and educational applications has expanded the possibilities for approaching geographic content, promoting student leadership and the development of spatial skills. The research also discusses the challenges faced by teachers in incorporating these technologies, emphasizing the importance of continuing education and pedagogical mediation. A theoretical analysis of digital tools can strengthen geography education, making it more connected to contemporary demands and the reality of students.

Keywords: Geography; Digital tools; Critical teaching; Meaningful learning; Teacher training.

INTRODUÇÃO

A Geografia escolar desempenha um papel fundamental na formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de compreender as dinâmicas espaciais e sociais que estruturam o mundo contemporâneo.

No entanto, diante das transformações tecnológicas e das novas demandas educacionais, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas adotadas na disciplina, buscando estratégias que dialoguem com a realidade dos estudantes e favoreçam a construção significativa do conhecimento geográfico.

Este artigo tem como objetivo geral analisar como as ferramentas digitais podem ser utilizadas para aprimorar o ensino de Geografia na educação básica. Como objetivo específico, pretende-se identificar e discutir práticas pedagógicas que integrem recursos tecnológicos ao processo de ensino-aprendizagem, promovendo maior engajamento dos estudantes e aprofundamento dos conteúdos geográficos.

A justificativa para este estudo está na necessidade de compreender como a incorporação de tecnologias digitais pode contribuir para superar os limites das abordagens tradicionais, tornando o ensino de Geografia mais dinâmico, contextualizado e alinhado às exigências da sociedade atual.

A presença crescente da cultura digital nas escolas exige que os docentes desenvolvam novas competências e metodologias que favoreçam a mediação pedagógica com o uso de recursos tecnológicos.

O problema que orienta esta investigação é: De que maneira as ferramentas digitais podem ser utilizadas de forma eficaz para potencializar o ensino de Geografia, considerando os desafios e possibilidades do contexto escolar contemporâneo? A busca por respostas a essa questão envolve a análise de referenciais teóricos e experiências práticas que evidenciam o impacto das tecnologias na aprendizagem geográfica.

Para tanto, realizou-se um estudo de natureza bibliográfica, com base em autores da área da educação e da Geografia, além da observação de práticas pedagógicas que utilizam ferramentas digitais como mediadoras do conhecimento. A proposta é oferecer uma reflexão crítica sobre os caminhos

possíveis para uma Geografia escolar mais inovadora, inclusiva e conectada com os saberes do território vivido.

CARTOGRAFANDO O CONHECIMENTO: A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Geografia, enquanto componente curricular da Educação Básica, possui um papel essencial na formação de estudantes capazes de compreender o espaço vivido, as relações sociais e os processos naturais que estruturam o território. Mais do que uma disciplina informativa, ela deve ser vista como uma ferramenta de leitura crítica da realidade, contribuindo para o desenvolvimento de competências que favoreçam a cidadania ativa e a consciência socioambiental.

No entanto, o ensino de Geografia ainda enfrenta desafios significativos, como a fragmentação dos conteúdos, a abordagem excessivamente conteudista e a desvalorização da disciplina frente às reformas curriculares. Esses fatores dificultam a construção de uma aprendizagem significativa e comprometem o potencial formativo da Geografia escolar.

É necessário, portanto, repensar as práticas pedagógicas, valorizando metodologias que promovam a contextualização, a interdisciplinaridade e o protagonismo dos estudantes.

A cartografia escolar, por exemplo, representa uma das possibilidades de tornar o ensino de Geografia mais concreto e acessível. Ao trabalhar com mapas, croquis e representações espaciais, os alunos desenvolvem habilidades de localização, orientação e análise territorial, além de compreenderem as múltiplas dimensões do espaço geográfico.

A utilização de mapas digitais e ferramentas de geolocalização potencializa esse processo, aproximando os conteúdos da realidade dos estudantes e ampliando sua capacidade de interpretação do mundo.

Segundo Cavalcanti (2002), a Geografia escolar deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender o mundo em que vivem, de posicionar-se criticamente diante das questões socioespaciais e de intervir na realidade. Essa perspectiva reforça a importância de uma Geografia que vá além da memorização de conceitos, assumindo um papel ativo na formação de sujeitos críticos e conscientes.

Ao cartografar saberes, o ensino de Geografia se transforma em um espaço de construção coletiva, onde o conhecimento é produzido a partir da vivência, da investigação e da reflexão sobre o território.

CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO: NOVOS PARADIGMAS PARA O ENSINO

A cultura digital tem provocado mudanças profundas na forma como os sujeitos se relacionam com o conhecimento, com o espaço e com o tempo. No campo educacional, essas transformações exigem uma revisão dos paradigmas tradicionais de ensino, que muitas vezes ainda se baseiam em modelos transmissivos e pouco interativos.

A presença constante das tecnologias digitais no cotidiano dos estudantes demanda práticas pedagógicas que dialoguem com essa nova realidade, promovendo uma aprendizagem mais ativa, colaborativa e significativa.

No ensino de Geografia, a cultura digital oferece oportunidades para explorar o espaço geográfico de maneira dinâmica e contextualizada. Ferramentas como mapas interativos, imagens de satélite, plataformas de geolocalização e ambientes virtuais de aprendizagem permitem que os alunos desenvolvam competências espaciais e compreendam os fenômenos territoriais com maior profundidade. A mediação pedagógica, nesse contexto, torna-se essencial para orientar o uso crítico e ético dessas tecnologias.

A incorporação da cultura digital à educação não se resume ao uso de dispositivos tecnológicos, mas envolve uma mudança de postura pedagógica. É necessário que o professor construa o papel de facilitador da aprendizagem, promovendo situações que estimulem a investigação, a resolução de problemas e a construção coletiva do conhecimento.

Como afirma Moran (2017), as tecnologias digitais não são neutras; elas transformam os modos de ensinar e aprender, exigindo novas competências dos educadores e dos alunos.

Diante desse cenário, é fundamental que as instituições educacionais invistam na formação docente e na infraestrutura tecnológica, garantindo condições para que a cultura digital seja integrada de forma crítica e pedagógica ao currículo escolar.

O ensino de Geografia, ao incorporar esses novos paradigmas, pode se tornar um espaço privilegiado para a leitura do mundo, a formação cidadã e o desenvolvimento de uma consciência socioespacial conectada com os desafios contemporâneos.

RECURSOS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS DE MEDIAÇÃO GEOGRÁFICA

A mediação pedagógica no ensino de Geografia tem se transformado com a incorporação de recursos digitais que ampliam as possibilidades de abordagem dos conteúdos espaciais. Ferramentas como mapas interativos, sistemas de informação geográfica (SIG), imagens de satélite, aplicativos de geolocalização e plataformas educacionais oferecem aos docentes meios eficazes para tornar o ensino mais dinâmico, visual e contextualizado.

Esses recursos permitem que os estudantes explorem o espaço geográfico de forma ativa, desenvolvendo habilidades de análise, interpretação e tomada de decisão.

A utilização de recursos digitais como mediadores do conhecimento geográfico favorece a construção de saberes a partir da realidade vivida pelos alunos. Ao relacionar os conteúdos escolares com o cotidiano, os professores conseguem promover uma aprendizagem significativa, que valoriza a experiência dos estudantes e estimula o pensamento crítico. A mediação digital, nesse sentido, não substitui o papel do docente, mas potencializa sua atuação como facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Além de ampliar o acesso à informação, os recursos digitais permitem a personalização do ensino, atendendo às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem. A interatividade proporcionada por essas ferramentas estimula a participação dos alunos, favorece o trabalho colaborativo e possibilita a realização de atividades investigativas.

O uso de tecnologias como o Google Earth, por exemplo, permite a análise de fenômenos geográficos em tempo real, aproximando os estudantes dos contextos locais e globais.

Segundo Ferreira (2024), as tecnologias digitais de informação e comunicação, quando utilizadas com intencionalidade pedagógica, tornam-se ferramentas poderosas para o ensino de Geografia, pois permitem a articulação entre teoria e prática, entre o espaço vivido e o espaço estudado. Essa afirmação reforça a importância de compreender os recursos digitais não apenas como instrumentos técnicos, mas como mediadores que contribuem para a formação de sujeitos críticos e conscientes do seu papel no território.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: PROJETOS E PRÁTICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS

A inovação pedagógica, especialmente quando aliada às tecnologias digitais, representa uma transformação significativa nas práticas educacionais contemporâneas. No contexto da sociedade da informação, educadores são desafiados a repensar suas metodologias e incorporar recursos tecnológicos que favoreçam a aprendizagem ativa, colaborativa e significativa.

As tecnologias digitais não apenas ampliam o acesso ao conhecimento, mas também possibilitam novas formas de interação entre professores e alunos, promovendo ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e personalizados.

Projetos pedagógicos que utilizam tecnologias digitais têm se mostrado eficazes na promoção do protagonismo estudantil e na valorização da criatividade. Metodologias como a aprendizagem baseada em projetos, o uso de plataformas interativas e a gamificação são exemplos de práticas que estimulam o engajamento dos alunos e favorecem o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração.

A integração dessas ferramentas exige, no entanto, uma formação docente contínua e reflexiva, capaz de alinhar os objetivos pedagógicos às potencialidades tecnológicas.

Freire, (2000), já reconhecia o papel transformador das tecnologias na educação ao afirmar que não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida. Essa perspectiva humanista reforça a importância de utilizar as tecnologias não como fins em si mesmas, mas como meios para promover uma educação crítica, emancipadora e voltada para a construção de sentido.

A inovação pedagógica, nesse sentido, deve estar comprometida com a formação integral dos sujeitos, respeitando suas singularidades e contextos.

A criação de ambientes favoráveis à inovação requer investimento em infraestrutura, políticas públicas de inclusão digital e uma gestão escolar que valorize a experimentação e a autonomia docente.

A inovação não se dá apenas pela introdução de novos recursos, mas pela capacidade de ressignificar o ato de ensinar e aprender, tornando-o mais relevante, inclusivo e transformador.

COMPETÊNCIAS DOCENTES NA ERA DIGITAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Na era digital, o papel do professor transcende a simples transmissão de conhecimento. As competências docentes precisam ser ampliadas para incluir habilidades tecnológicas, comunicacionais e pedagógicas que permitam a mediação eficaz do processo de ensino-aprendizagem em ambientes digitais.

A incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) exige dos educadores uma postura ativa, crítica e reflexiva diante das transformações sociais e educacionais que marcam o século XXI.

Entre os principais desafios enfrentados pelos docentes está a necessidade de formação contínua e contextualizada, que os capacite para utilizar as tecnologias de forma significativa e ética.

A pandemia de COVID-19 evidenciou a urgência dessa preparação, ao acelerar a adoção do ensino remoto e híbrido. Segundo estudo publicado na revista Educação em Revista, “as categorias identificadas constituem um modelo ainda inexplorado de competências docentes digitais”, que envolvem desde o domínio técnico até a capacidade de lidar com questões socioculturais no ambiente educacional.

As possibilidades, por outro lado, são vastas. O uso de tecnologias digitais pode potencializar práticas pedagógicas inovadoras, promover a personalização do ensino e ampliar o acesso ao conhecimento. Modelos como o DigCompEdu, desenvolvido pela Comissão Europeia (2017) oferecem diretrizes para o desenvolvimento de competências digitais docentes, organizadas em áreas como engajamento profissional, recursos digitais, ensino e aprendizagem, avaliação, empoderamento dos alunos e desenvolvimento de competências digitais dos estudantes.

Para que essas possibilidades se concretizem, é essencial que as instituições educacionais invistam em políticas públicas de formação docente, infraestrutura tecnológica e cultura de inovação. A construção de uma identidade ciberdocente, como propõem Santos et al. (2025), demanda práticas pedagógicas colaborativas, éticas e contextualizadas, que vão além do uso técnico das ferramentas digitais.

Assim, o desenvolvimento de competências docentes na era digital deve ser entendido como um processo contínuo, coletivo e transformador.

CAMINHOS PARA UMA GEOGRAFIA ESCOLAR TRANSFORMADORA

A Geografia escolar transformadora propõe uma ruptura com práticas tradicionais centradas na memorização de conteúdos e na reprodução de mapas. Em vez disso, busca promover uma abordagem crítica e contextualizada, que valorize o cotidiano dos alunos e suas experiências territoriais.

Essa perspectiva considera o espaço vivido como ponto de partida para a construção do conhecimento geográfico, permitindo que os estudantes compreendam as dinâmicas sociais, culturais e ambientais que os cercam.

Para alcançar essa transformação, é essencial que o ensino de Geografia esteja pautado em metodologias ativas e investigativas, que estimulem o protagonismo dos alunos e a leitura crítica do mundo.

A utilização de projetos interdisciplinares, saídas de campo, análise de imagens e mapas colaborativos são estratégias que favorecem a construção de saberes significativos. Além disso, o professor precisa assumir um papel mediador, capaz de articular os conteúdos escolares com os contextos locais e globais.

Neves destaca que a educação geográfica centrada nos saberes dos alunos, do seu cotidiano no lugar, considerando a esfera da proximidade, da vizinhança, do (re)conhecimento e da horizontalidade das relações afetivas entre os grupos dos quais participam, é caminho para o alcance de uma consciência crítica sobre a realidade a fim de transformá-la.

Os caminhos para uma Geografia escolar transformadora passam pela valorização da formação docente crítica, pela autonomia pedagógica e pela construção de currículos que dialoguem com as realidades locais.

A escola deve ser um espaço de reflexão e ação, onde o ensino de Geografia contribua para formar cidadãos conscientes, capazes de intervir em seu território com responsabilidade e sensibilidade. Assim, a Geografia deixa de ser apenas uma disciplina informativa e passa a ser uma ferramenta de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações na educação contemporânea exigem uma constante revisão das práticas pedagógicas, especialmente diante dos avanços tecnológicos e das novas demandas sociais.

A inovação pedagógica, o desenvolvimento de competências docentes na era digital e a construção de uma Geografia escolar transformadora são caminhos que apontam para uma educação mais significativa, crítica e inclusiva. Esses temas, abordados ao longo deste trabalho, revelam a importância de repensar o papel da escola e do educador no século XXI.

A incorporação das tecnologias digitais no cotidiano escolar não deve se limitar ao uso de ferramentas, mas sim à criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam a autonomia, a criatividade e o protagonismo dos estudantes.

Para isso, é essencial que os projetos pedagógicos estejam alinhados com os contextos locais e com os interesses dos alunos, promovendo uma educação que dialogue com a realidade e que estimule a construção coletiva do conhecimento.

O desenvolvimento de competências docentes digitais é um processo contínuo e desafiador, que exige formação, reflexão e abertura para novas possibilidades.

Os professores são agentes fundamentais na mediação entre os saberes escolares e os saberes do mundo, e precisam estar preparados para atuar de forma ética, crítica e inovadora. A valorização da formação docente e o apoio institucional são elementos-chave para que essa transformação ocorra de maneira efetiva.

A Geografia escolar, quando pensada de forma transformadora, pode contribuir significativamente para a formação de sujeitos conscientes e atuantes em seus territórios. Ao valorizar o espaço vivido e as experiências dos alunos, o ensino de Geografia se torna uma ferramenta poderosa para a leitura crítica do mundo e para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Nesta perspectiva, os caminhos apontados neste trabalho reforçam a necessidade de uma educação comprometida com a transformação social e com o desenvolvimento humano em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Campinas: Papirus, 2002.
- COMISSÃO EUROPEIA. **European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.
- FERREIRA, Joelson Miranda. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: Possibilidades nas aulas de Geografia com o uso do Google Earth e do Google Maps como recurso pedagógico no ensino de Geografia**. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus Editora, 2017.
- SANTOS, Luiz Eduardo Neves dos. **Pedagogia da existência: educação geográfica e formação humana**. Goiânia: Ed. UFG, 2025.
- SANTOS, M. et al. **Competências docentes digitais: desafios e perspectivas**. Educação em Revista, v. 41, p. 1–20, 2025.

INCLUSÃO E APRENDIZAGEM: A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA E TDAH NO CONTEXTO ESCOLAR



INCLUSION AND LEARNING: LITERACY FOR CHILDREN WITH ASD AND ADHD IN THE SCHOOL CONTEXT

ITATIAIA DIAS DE OLIVEIRA HUGO

Possui Pós-graduação – Especialização em Formação de Docentes para o Ensino Superior pela Universidade Nove de Julho (2008) (UNINOVE), e Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2017) (UNIMES), Graduação em Letras – Português – Espanhol pela Universidade Católica de Pelotas (2001) (UCPEL). Atualmente é Diretora na Prefeitura de São Paulo, lotada na Secretaria Municipal de Educação.

RESUMO

Esse trabalho teve como objetivo investigar o processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na escola, as principais dificuldades encontradas, seus desafios e as estratégias de inclusão para possibilitar o adequado processo de ensino e aprendizagem desses alunos. A metodologia aplicada ao estudo foi a elaboração de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e caráter descritivo-exploratório. Conclui-se que a alfabetização de crianças com TEA e TDAH exige práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às suas necessidades específicas. A formação continuada dos professores e o apoio multidisciplinar são essenciais para o sucesso desse processo. A parceria entre escola e família fortalece a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Assim, a educação inclusiva se consolida como um caminho para garantir equidade e qualidade no ensino.

Palavras-chave: TEA; TDAH; Inclusão escolar; Alfabetização.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the literacy process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in school, the main difficulties encountered, their challenges, and inclusion strategies to enable the adequate teaching and learning process for these students. The methodology applied to the study was the development of a bibliographic research with a qualitative approach and a descriptive-exploratory character. It is concluded that the literacy of children with ASD and ADHD requires inclusive pedagogical practices adapted to their specific needs. Continuing education for teachers and multidisciplinary support are essential for the success of this process. The partnership between school and family strengthens student learning and development. Thus, inclusive education is consolidated as a way to ensure equity and quality in education.

Keywords: ASD; ADHD; School inclusion; Literacy.

INTRODUÇÃO

O transtorno do espectro autista (TEA) é uma disfunção do neurodesenvolvimento que apresenta diversos níveis de comprometimento em cada paciente, tais manifestações podem variar desde o nível leve até o mais grave, que, em outras classificações passadas eram apresentadas como síndrome, como a Síndrome de Rett e a Síndrome de Asperger, como por exemplo (FARIA et al, 2016).

Segundo o autor Carvalho et al. (2012), o TEA é um transtorno presente desde a infância, que é caracterizada principalmente pelo deficit na interação social e na comunicação. O autismo apresenta múltiplos fatores, distúrbios do sistema gastrointestinal estão presentes de acordo com a severidade dos sintomas do transtorno. É um transtorno marcado pelo início precoce de atrasos no desenvolvimento da fala, comunicação, prejuízos nas habilidades sociais, comunicativas e cognitivas, dessa forma, é uma síndrome comportamental definida e com etiologia orgânica definidas.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição que afeta indivíduos em todo o mundo, é caracterizado por sintomas como desatenção, hiperatividade e impulsividade, o TDAH pode impactar significativamente a vida diária dos indivíduos (PAULA et al, 2023).

As causas exatas do TDAH ainda não são completamente compreendidas, estudos sugerem que fatores genéticos, ambientais e neurobiológicos desempenham um papel importante no seu desenvolvimento. Estudos recentes sugerem que alterações na química cerebral, especialmente nos neurotransmissores responsáveis pela regulação da atenção e do controle impulsivo, podem estar relacionadas ao TDAH. Além disso, fatores como complicações durante a gestação, exposição a toxinas ambientais e história familiar de TDAH podem contribuir para o seu desenvolvimento (VALE, 2023).

Esse trabalho teve como objetivo investigar o processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na escola, as

principais dificuldades encontradas, seus desafios e as estratégias de inclusão para possibilitar o adequado processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

A Pergunta-problema dessa pesquisa foi: De que forma o processo de alfabetização pode ser desenvolvido de forma inclusiva e eficaz para atender às necessidades específicas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto escolar?

O estudo se justifica pela crescente presença de alunos com TEA e TDAH nas salas de aula regulares, o que exige práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às suas necessidades específicas. Compreender as dificuldades e potencialidades desses estudantes durante a alfabetização é essencial para promover uma aprendizagem significativa. Além disso, a pesquisa contribui para o aprimoramento da formação docente e para o fortalecimento de políticas educacionais inclusivas. Dessa forma, busca-se favorecer uma educação mais equitativa e de qualidade para todos.

A metodologia aplicada ao estudo foi a elaboração de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e caráter descritivo-exploratório. Foram buscados artigos científicos em plataformas como SciELO, PubMed e Google Acadêmico, publicados entre 2016 e 2025, que abordam o processo de alfabetização, inclusão escolar e as especificidades do TEA e do TDAH.

Essa escolha metodológica permitiu compreender de forma aprofundada as práticas pedagógicas, os desafios enfrentados pelos alunos e as estratégias inclusivas adotadas no contexto educacional. A coleta de dados ocorreu por meio da leitura criteriosa de trabalhos sobre educação inclusiva, alfabetização e formação docente. Após a seleção do material, realizou-se uma análise temática, identificando achados e divergências entre os autores, o que proporcionou uma base teórica sólida para a discussão do tema.

DESENVOLVIMENTO

TEA E TDAH: ALGUNS APONTAMENTOS

O transtorno do espectro autista (TEA) é uma disfunção do neurodesenvolvimento que apresenta diversos níveis de comprometimento em cada paciente, tais manifestações podem variar desde o nível leve até o mais grave, que, em outras classificações passadas eram apresentadas como síndromes, como a Síndrome de Rett e a Síndrome de Asperger, como por exemplo (FARIA et al, 2016).

Segundo o autor Carvalho et al. (2022), o TEA é um transtorno presente desde a infância, que é caracterizada principalmente pelo déficit na interação social e na comunicação. O autismo apresenta múltiplos fatores, distúrbios do sistema gastrointestinal estão presentes de acordo com a severidade dos sintomas do transtorno. É um transtorno marcado pelo início precoce de atrasos no desenvolvimento da fala, comunicação, prejuízos nas habilidades sociais, comunicativas e cognitivas, dessa forma, é uma síndrome comportamental definida e com etiologia orgânica definidas.

Esse transtorno apresenta ainda uma etiologia desconhecida, porém, estudos atuais indicam que esse transtorno pode ser causado por diversas bases genéticas, bem como fatores ambientais e outros mecanismos relacionados a epigenética. De acordo com evidências recentes, cerca de 40 a 50% dos sintomas do transtorno são causados devido a fatores ambientais como a exposição frequente a pesticidas, poluição do ar, estresse, fatores nutricionais, uso excessivo de antibióticos, carências nutricionais, infecções na gestação, tais fatores podem implicar na etiologia do transtorno (CUNHA, 2019).

Segundo Berding; Donovan (2016), há um aumento nos casos de TEA nos últimos anos e isso é visível nas rotinas diárias como em análise epidemiológica. No período dos anos entre 2000 e 2010 identificou que o número de casos de diagnósticos teve um crescimento de 6,7 para 14,7 para cada 1000 crianças abaixo dos oito anos de idade. De acordo com um estudo realizado por Kraneveld et al (2018), foram apontados que recentemente 1 em cada 68 crianças apresentam o TEA.

O TEA é caracterizado por alterações na comunicação, tanto a verbal como a não verbal, os principais acometimentos tratam-se na habilidade da fala, a incapacidade de apresentar gestos de comunicação com outras pessoas, bem como no relacionamento social, além dessas alterações, pacientes com o TEA possuem alguns padrões de comportamentos repetitivos e padronizados, estereotípias, bem como alterações no processo sensorial que podem ocasionar uma hipersensibilidade ou hipersensibilidade (KRANEVELD et al, 2018).

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurobiológica que afeta crianças, adolescentes e adultos em todo o mundo, é caracterizado por sintomas como desatenção, hiperatividade e impulsividade, o TDAH pode impactar significativamente a vida diária dos indivíduos (PAULA et al, 2023).

As causas exatas do TDAH ainda não são completamente compreendidas, estudos sugerem que fatores genéticos, ambientais e neurobiológicos desempenham um papel importante no seu desenvolvimento. Estudos recentes sugerem que alterações na química cerebral, especialmente nos neurotransmissores responsáveis pela regulação da atenção e do controle impulsivo, podem estar relacionadas ao TDAH. Além disso, fatores como complicações durante a gestação, exposição a toxinas ambientais e história familiar de TDAH também podem aumentar o risco de desenvolver o transtorno. (KRANEVELD et al, 2018).

Os sintomas do TDAH podem variar de pessoa para pessoa e se manifestar de diferentes formas. Alguns indivíduos com TDAH podem apresentar predominantemente sintomas de desatenção, como dificuldade em manter o foco, organizar tarefas e seguir instruções, outros podem exibir mais sintomas de hiperatividade e impulsividade, como inquietude, dificuldade em esperar a sua vez e agir sem pensar nas consequências. Em alguns casos, os sintomas podem persistir até a vida adulta, afetando o desempenho acadêmico, profissional e social da pessoa.

Segundo Paula et al(2023), o tratamento do TDAH envolve uma abordagem multimodal, que pode incluir terapia comportamental, psicoterapia, estratégias educacionais, intervenções familiares e, em alguns casos, o uso de medicamentos. O objetivo do tratamento é ajudar o indivíduo a desenvolver

habilidades de gerenciamento de sintomas, melhorar o funcionamento cognitivo e emocional e promover uma melhor qualidade de vida.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O processo de alfabetização é uma etapa fundamental no desenvolvimento educacional de crianças e adultos, pois é nesse momento que se aprende a decodificar a linguagem escrita e a compreender o mundo por meio da leitura e da escrita. Durante a alfabetização, são introduzidos os primeiros conceitos sobre o sistema de escrita, como o reconhecimento das letras, a associação entre letras e sons e a formação de palavras (WEIZENMANN et al 2020).

Uma das etapas iniciais do processo de alfabetização é a pré-alfabetização, na qual são desenvolvidas habilidades básicas, como a percepção visual, a discriminação auditiva e o reconhecimento de formas e cores. Posteriormente, inicia-se a alfabetização propriamente dita, na qual são trabalhadas as correspondências entre letras e sons, a formação de sílabas e palavras e a compreensão do significado do que é lido (WEIZENMANN et al 2020).

Durante o processo de alfabetização, é fundamental que os educadores utilizem metodologias diversificadas e adaptadas ao perfil de cada aluno, levando em consideração suas necessidades, ritmo de aprendizagem e estilos de aprendizagem. Além disso, é importante promover um ambiente de aprendizagem estimulante e acolhedor, que favoreça a experimentação, a autonomia e a criatividade dos alunos (VALE, 2023).

A prática da leitura e da escrita deve ser constante e significativa durante o processo de alfabetização, de modo a estimular o desenvolvimento das habilidades linguísticas e a ampliação do repertório vocabular dos alunos. Atividades lúdicas, jogos educativos, leituras em grupo e produções textuais são estratégias eficazes para tornar o aprendizado da alfabetização mais dinâmico e motivador (CIRÍACO, 2020).

O acompanhamento e o suporte dos pais e responsáveis também são essenciais para o sucesso do processo de alfabetização, pois a parceria entre família e escola contribui para a consolidação das aprendizagens e para o estímulo do interesse pela leitura e pela escrita. O engajamento ativo dos familiares nas atividades de alfabetização pode fortalecer o vínculo afetivo entre pais e filhos e promover uma maior valorização da educação no ambiente familiar (CIRÍACO, 2020).

AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS ALUNOS COM TEA E TDAH DURANTE A ALFABETIZAÇÃO

Durante o processo de alfabetização, alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem enfrentar desafios únicos devido às suas características neurobiológicas. Uma das dificuldades comuns é a hipersensibilidade sensorial, que pode tornar a interação com materiais de escrita desconfortável e prejudicar a concentração durante as atividades de leitura e escrita. Além disso, a dificuldade de manter

o foco e a atenção por períodos prolongados pode afetar a assimilação dos conceitos fundamentais da alfabetização (MONTALVÃO, 2021).

Outra questão enfrentada por alunos com TEA durante a alfabetização é a dificuldade na compreensão e internalização das regras do sistema de escrita, como a correspondência entre letras e sons e a formação de palavras. Esses alunos podem apresentar dificuldades na associação de símbolos visuais com sons verbais, o que pode impactar o desenvolvimento da leitura e da escrita. Além disso, a rigidez cognitiva e a dificuldade de generalização de habilidades podem dificultar a transferência de conhecimentos para diferentes contextos (ANGELO, 2021).

A comunicação é outro aspecto importante a ser considerado durante a alfabetização de alunos com TEA. A dificuldade na expressão verbal e na compreensão de linguagem escrita pode interferir na aprendizagem da leitura e da escrita. Estratégias de comunicação alternativa, como o uso de pictogramas e sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), podem ser úteis para facilitar a interação desses alunos com as atividades de alfabetização (ANGELO, 2021).

A necessidade de estruturação e previsibilidade no ambiente de aprendizagem é fundamental para alunos com TEA durante a alfabetização. A criação de rotinas claras e consistentes, o uso de apoios visuais e a organização do espaço físico podem ajudar a reduzir a ansiedade e promover a segurança emocional desses alunos. Além disso, a adaptação de estratégias de ensino e a individualização do aprendizado são essenciais para atender às necessidades específicas de cada aluno com TEA (CHIARELLO, 2019).

O apoio da família e a parceria com os profissionais de educação são cruciais para o sucesso da alfabetização de alunos com TEA. O envolvimento dos pais no processo de aprendizagem, o compartilhamento de estratégias eficazes e a comunicação constante entre escola e família são fundamentais para garantir um ambiente de apoio e colaboração. A formação de professores em práticas inclusivas e o acesso a recursos educacionais especializados também são importantes para atender às necessidades educacionais desses alunos durante a alfabetização (CHIARELLO, 2019).

Durante o processo de alfabetização, alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) podem enfrentar diversas dificuldades que impactam seu desempenho acadêmico. Uma das principais dificuldades enfrentadas por esses alunos está relacionada à desatenção, que pode dificultar a concentração nas atividades de leitura e escrita. A impulsividade também é uma questão comum, levando a respostas precipitadas e dificultando a reflexão necessária para compreender conceitos abstratos relacionados à alfabetização (ANGELO, 2021).

A hiperatividade presente em muitos alunos com TDAH pode gerar inquietação e dificuldade em permanecer sentado durante as aulas de alfabetização. Essa agitação constante pode interferir na participação ativa nas atividades de leitura e escrita, prejudicando o processo de aprendizagem. Além disso, a dificuldade em seguir instruções e em organizar as tarefas pode impactar a execução das atividades de alfabetização de forma eficiente (CAETANO, 2021).

A falta de habilidades executivas também é uma dificuldade comum enfrentada por alunos com TDAH durante a alfabetização. A capacidade de planejar, organizar e monitorar o próprio trabalho é

essencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas pode estar comprometida nesses alunos. A dificuldade em gerenciar o tempo e em manter o foco pode resultar em dificuldades na conclusão das atividades de alfabetização dentro do prazo estabelecido (CAETANO, 2021).

A variação de desempenho é outra dificuldade observada em alunos com TDAH durante a alfabetização. Devido à instabilidade na atenção e na concentração, esses alunos podem apresentar momentos de produtividade intercalados com períodos de desatenção e dispersão. Essa oscilação no desempenho pode dificultar a progressão no aprendizado da leitura e da escrita, tornando o acompanhamento e a avaliação do progresso mais desafiadores (POMPEU et al, 2021).

A falta de motivação e o desinteresse em atividades repetitivas, como as de alfabetização, também podem representar uma dificuldade para alunos com TDAH. A necessidade de estimulação constante e a busca por atividades mais dinâmicas e desafiadoras podem levar a uma resistência em participar das atividades de alfabetização consideradas monótonas. Estratégias de ensino criativas e adaptadas às necessidades individuais desses alunos podem ajudar a aumentar o engajamento e a motivação para aprender (POMPEU et al, 2021).

A importância do apoio da família e da escola é fundamental para lidar com as dificuldades enfrentadas por alunos com TDAH durante a alfabetização segundo Eduarda et al (2023). Assim, a comunicação eficaz entre professores, pais e profissionais de saúde pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias de ensino personalizadas e para o acompanhamento adequado do progresso acadêmico desses alunos. O estabelecimento de rotinas estruturadas e de um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo também é essencial para promover o sucesso na alfabetização de alunos com TDAH.

NECESSIDADES EDUCACIONAIS DOS ALUNOS COM TEA E TDAH

Alunos com TEA e TDAH possuem necessidades específicas que devem ser consideradas durante o processo de alfabetização. Uma dessas necessidades é a adaptação do ambiente de aprendizagem, proporcionando espaços tranquilos e organizados para minimizar estímulos sensoriais que possam sobrecarregar esses alunos. Além disso, é importante oferecer suportes visuais e estruturas claras para ajudá-los a compreender as atividades e as instruções de forma mais acessível (OLIVEIRA, 2020).

A individualização do ensino é outra necessidade fundamental a ser trabalhada com alunos com TEA e TDAH durante a alfabetização. Considerar o ritmo de aprendizagem e as preferências de cada aluno é essencial para garantir um aprendizado eficaz e inclusivo, assim, pode-se incluir a utilização de metodologias diferenciadas, como o ensino personalizado, a aprendizagem baseada em projetos e a utilização de recursos tecnológicos, de acordo com as necessidades de cada aluno. (WEIZENMANN et al 2020).

A criação de rotinas estruturadas e previsíveis é outra necessidade importante a ser trabalhada com alunos com TEA e TDAH durante a alfabetização. Estabelecer horários fixos para as atividades, organizar o ambiente de forma consistente e fornecer orientações claras podem ajudar a reduzir a

ansiedade e promover a segurança emocional desses alunos. Além disso, é fundamental oferecer apoio emocional e incentivo positivo para motivar o engajamento e a participação ativa nas atividades de alfabetização. (OLIVEIRA et al 2021).

A capacitação de professores e profissionais da educação para lidar com as necessidades específicas de alunos com TEA e TDAH é outra questão importante a ser considerada durante a alfabetização. Oferecer formação em estratégias de ensino inclusivo, em técnicas de comunicação eficaz e em manejo de comportamentos desafiadores pode contribuir significativamente para o sucesso acadêmico e emocional desses alunos. Além disso, é fundamental estabelecer parcerias com profissionais de saúde e terapeutas para garantir um suporte multidisciplinar e integrado às necessidades desses alunos durante o processo de alfabetização (OLIVEIRA, 2020).

De acordo com o autor Cunha (2019), é importante observar que as situações pedagógicas estão relacionadas ao autismo são especiais e em alguns casos mais difíceis. No entanto, eles são situações que irradiam essa alegria e emoção e outra pessoa o experimentará. Por isso é importante saber trabalhar com crianças e jovens que é uma característica da vida, ser capaz de interpretar cada ação, ser capaz mostrando a todos o quanto eles precisam se sentir importantes e cada quadro tem um elemento pedagógico importante.

Nesse sentido, o autor Campos (2019) enfatiza que a escola deve estar preparada para receber um aluno com TEA e profissionais que precisam de treinamento adequado que inclua conhecimento, embora eles não tenham esse problema durante o processo do treinamento, uma vez que um aluno TEA é admitido, o treinamento contínuo é necessário para melhorar a técnica de treinamento primário.

De acordo com autor Cunha (2019), uma das áreas do autismo que afeta a criança, em muitos casos a linguagem, dessa forma a criança tem dificuldades de comunicação e compreensão de uma segunda língua. Nesse caso, sugere-se uma comunicação alternativa, incluindo o uso de imagens e figuras que possibilita ao aluno a oportunidade de aprender sobre o meio ambiente e também possibilita mostrar suas necessidades.

Nesse sentido, os autores Brites e Brites (2019) apontam que crianças com TEA geralmente agem agressivo ou fazendo birra porque quer expressar algo, mas não sabe dizer o quê deseja, caso em que o personagem permite que ele comunique o que deseja.

Sabemos que um aluno com TEA tem interesses limitados, quando a escola e o educador organizam um momento com foco nesse aspecto da atividade educativa, pode ser uma oportunidade útil para as crianças (GAIATO e TEIXEIRA, 2018). Perceber que esta criança tem hiperfoco e a lição está próxima uma opção, ou seja, se a criança gosta muito de dinossauros, apresente-a material com fotos de dinossauros pode atrair sua atenção.

Porém, além das dificuldades de inserção e adaptação de relacionamentos e conhecimento de como tratar crianças com autismo, também estão presentes dificuldades estruturais institucionais sofridas por pessoas com autismo no cotidiano. Este fato agrava os problemas de integração e adaptação ao ambiente de pessoas com autismo nas escolas (CUNHA. 2019).

Assim, faz-se necessário desenvolver um novo grupo de profissionais, que deve ser entendido como aquele cuja atividade prática- profissional serve de base para elaboração novas teorias – que proporcionará o surgimento de práticas pedagógicas diferenciadas e flexíveis (BUENO, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se que, ao longo deste estudo, a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) requer uma abordagem pedagógica sensível, planejada e inclusiva. As características específicas desses transtornos, como dificuldades de atenção, comunicação, interação social e processamento sensorial, tornam essencial que o professor adote estratégias diferenciadas e ambientes de aprendizagem adaptados. A inclusão escolar, nesse contexto, deve ir além do acesso físico à escola, garantindo efetiva participação, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.

Verificou-se também que a formação continuada dos professores é um fator determinante para o sucesso da alfabetização de alunos com TEA e TDAH. O preparo docente, aliado ao apoio multidisciplinar de profissionais como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, contribui significativamente para a criação de práticas pedagógicas mais eficazes e humanas. Além disso, o envolvimento da família e a parceria entre escola e comunidade são fundamentais para promover um ambiente acolhedor e colaborativo, favorecendo o progresso educacional e social dessas crianças.

Por fim, destaca-se que a inclusão e a aprendizagem caminham juntas e representam um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para o sistema educacional. Investir em políticas públicas voltadas à educação inclusiva, ampliar o acesso à formação docente e valorizar a diversidade como parte essencial do processo de ensino são caminhos indispensáveis para construir uma escola verdadeiramente inclusiva. Assim, o estudo reafirma a importância de práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças e garantam a todas as crianças o direito de aprender com dignidade, respeito e equidade.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Jamisson. O papel do professor na inclusão do aluno autista. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 07, Vol. 03, pp. 137-150.

BERDING, Kirsten; DONOVAN, Sharon M. Microbioma e nutrição no transtorno do espectro autista: conhecimento atual e necessidades de pesquisa. **Revisões de nutrição**, v. 74, n. 12, pág. 723–736, 2016. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27864534/>. Acesso em: 14 out 2025

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES, 2008. P.43-63.

CAETANO, Natália. DIFICULDADES DOS ALUNOS COM TDAH NO ENSINO REMOTO DO UNIFAGOC. 2021.

CAMARGO, Isabela Jordão de. A libras e a sua importância no processo de letramento da língua portuguesa escrita de alunos surdos. **Editora Arara Azul**, ed. 23, 2018. Disponível em: <https://editoraararaazul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2023%20de%20CAMARGO.pdf>. Acesso em: 14 out 2025.

CAMPOS, Viviane; PICCINATO, Ricardo. **AUTISMO DO DIAGNOSTICO AO TRATAMENTO: as melhores orientações sobre universo autista**. Bauru: Alto Astral, 2019.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

CIRÍACO, Flávia. A leitura e a escrita no processo de alfabetização. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 4, 28 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/4/a-leitura-e-a-escrita-no-processo-de-alfabetizacao>

CHIARELLO, Mariluce Paolazi. Dificuldades e transtornos da aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 04, Vol. 04, pp. 102-120 Abril de 2019. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/dificuldades-e-transtornos>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/dificuldades-e-transtornos

EDUARDA, Jhennifer; PACHECO SILVA, Aline; VENTURINI ALMEIDA, Ludmila. Implicações familiares do diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade-TDAH: Uma revisão integrativa de literatura. **CIÊNCIA DINÂMICA**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 92–116, 2023. DOI: 10.4322/2176-6509.2023.010. Disponível em: <https://revista.faculdaadedinamica.com.br/index.php/cienciadinamica/article/view/150>. Acesso em: 14 out 2025

FARIA, Hercília Maria de; RODRIGUES, Raquel de Souza; RODRIGUES, Patrícia Tomaz Mattão. O Processo de alfabetização e letramento do aluno surdo em uma escola inclusiva da rede pública do DF. In: Simpósio de Trabalhos de Conclusão de Curso e Seminário de Iniciação Científica, 2016. Disponível em:

http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/43c2bbe6001fd194ef74fe5684d6fa8e.pdf. Acesso em: 14 out 2025

GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **O rezinho autista: guia para lidar com comportamentos difíceis**. São Paulo: nVersos, 2018.

KRANEVELD, AD; SZKLANY, K.; DE THEIJE, CGM; et al. Eixo intestino-cérebro em transtornos do espectro do autismo: papel central para o microbioma. **Revisão internacional de neurobiologia**, v. 131, p. 263–287, 2016. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27793223/>. Acesso em: 14 out 2025

MONTALVÃO, Débora.. DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA. 2021. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/18159/1/TC2%20Debora%20Montalvao.pdf>. 2021.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>

OLIVEIRA, Suely de Lemos Alves et al. Práticas educativas para alunos com TEA: entre dificuldades e possibilidades. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 3, 26 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/2/praticas-educativas-para-alunos-com-tea-entre-dificuldades-e-possibilidades>

PAULA, M. R.; SILVA, A. B.; CÉSAR FILHO, B. V.; SILVA, C. O.; ROSAL, I. P.; RODRIGUES, P. A. P.; SANTIAGO, V. B.; CURTO, H. N. Desafios no diagnóstico de TDAH e repercussões nas condutas terapêuticas. **Brazilian Journal of Health Review**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 6852–6861, 2023. DOI: 10.34119/bjhrv6n2-189. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/58633>. Acesso em: 14 out 2025

POMPEU, Eduardo .et al. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 9, p. 1025–1038, 30 set. 2022.

VALE, Maria. Família, escola e processo de alfabetização: uma relação fundamental nos anos iniciais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 08, Ed. 04, Vol. 04, pp. 101-112. Abril de 2023. ISSN: 2448-0959, Link de acesso:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/anos-iniciais>, DOI:

10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/anos-iniciais

WEIZENMANN, Luana. Et al. INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO: SENTIMENTOS E PRÁTICAS DOCENTES. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TOYS AND GAMES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



IVANETE GOUVEIA SILVA

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Braz Cubas (2006); Pós-Graduada em docência do Ensino Superior pela FALC (2011), Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação & Tecnologia Iracema (2018); Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade XV de Agosto (2020) Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a importância dos brinquedos e das brincadeiras na Educação Infantil, destacando seu papel no desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e cultural das crianças. Fundamentado em autores clássicos, como Piaget (1971), Vygotsky (1991) e Wallon (1975), e em pesquisadores contemporâneos, como Kishimoto (2002) e Brougère (2010), o estudo busca compreender como o brincar se constitui como direito da infância e como eixo estruturante das práticas pedagógicas. Os documentos oficiais, a exemplo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), são analisados de forma a evidenciar a centralidade da ludicidade no processo educativo. A pesquisa tem abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, e aponta que brinquedos e brincadeiras não devem ser reduzidos ao entretenimento, mas compreendidos como instrumentos pedagógicos essenciais, que favorecem a aprendizagem significativa, a criatividade e a formação integral da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincadeiras; Brinquedos; Desenvolvimento Infantil; Ludicidade.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of toys and play in early childhood education, highlighting their role in children's cognitive, social, emotional, and cultural development. Based on classical authors such as Piaget (1971), Vygotsky (1991), and Wallon (1975), and contemporary researchers such as Kishimoto (2002) and Brougère (2010), the study seeks to understand how play constitutes a right of childhood and a structuring axis of pedagogical practices. Official documents, such as the National Curriculum Reference for Early Childhood Education (RCNEI, 1998) and the National Common Core Curriculum (BNCC, 2017), are analyzed in order to highlight the centrality of playfulness in the educational process. The research takes a qualitative, bibliographic approach and points out that toys and games should not be reduced to entertainment, but understood as essential pedagogical tools that promote meaningful learning, creativity, and the integral development of children.

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

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica no Brasil, assume um papel fundamental na formação integral das crianças, contemplando aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e culturais. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), essa etapa não deve restringir-se ao cuidado, mas deve garantir práticas pedagógicas intencionais que contribuam para o desenvolvimento global da criança em seus primeiros anos de vida.

Nesse cenário, os brinquedos e as brincadeiras ocupam lugar de destaque. Brincar é uma atividade inerente à infância, reconhecida tanto como direito quanto como prática essencial para o desenvolvimento humano. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reafirmam o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas, destacando que, por meio da ludicidade, as crianças constroem saberes, desenvolvem a criatividade, aprendem a conviver em grupo e elaboram sua visão de mundo.

Autores clássicos da psicologia e da educação também ressaltaram a centralidade da brincadeira no desenvolvimento infantil. Piaget (1971) compreende o jogo como atividade essencial à assimilação e acomodação, mecanismos fundamentais para a construção do conhecimento. Vygotsky (1991) considera a brincadeira um espaço privilegiado para a imaginação, para o uso da linguagem e para a interação social, permitindo à criança agir em um nível superior ao de seu cotidiano. Wallon (1975), por sua vez, destaca que a afetividade está profundamente presente no ato de brincar, sendo indispensável à formação da personalidade.

No contexto brasileiro, estudiosos como Kishimoto (2002) e Brougère (2010) reforçam a ideia de que os brinquedos e as brincadeiras devem ser compreendidos como práticas pedagógicas que integram cultura, imaginação e aprendizagem. Assim, cabe ao professor valorizar e planejar intencionalmente momentos de ludicidade, criando situações que favoreçam a autonomia, a criatividade e a socialização das crianças.

Dessa forma, investigar a importância dos brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil não apenas contribui para o debate acadêmico sobre pedagogia e infância, mas também reforça a necessidade de políticas públicas e práticas escolares que garantam o brincar como direito. O presente artigo, de caráter bibliográfico e qualitativo, busca analisar as contribuições dos brinquedos e brincadeiras no processo educativo, evidenciando como eles atuam na formação integral da criança e no fortalecimento da identidade da Educação Infantil como espaço de cuidado e aprendizagem.

O BRINCAR COMO DIREITO DA CRIANÇA

Brincar é uma atividade essencial da infância e constitui um direito assegurado por documentos nacionais e internacionais. A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU), estabelece em seu artigo 31 que toda criança tem direito ao descanso, ao lazer, às brincadeiras e às atividades recreativas adequadas à sua idade. No Brasil, esse direito é reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que assegura o brincar como parte do pleno desenvolvimento infantil.

No âmbito educacional, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) já reconhecia a ludicidade como eixo estruturante da prática pedagógica, entendendo o brincar como meio privilegiado de expressão, de socialização e de aprendizagem. Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforçou essa perspectiva ao instituir os campos de experiência, em que o brincar aparece como forma fundamental de aprendizagem e de desenvolvimento das competências gerais da educação básica.

Essa concepção rompe com a visão reducionista que considera o brincar apenas como atividade de lazer ou entretenimento. Ao contrário, ele é compreendido como prática pedagógica intencional, que deve ser planejada, mediada e valorizada pelos professores. Kishimoto (2002) destaca que o brincar é, ao mesmo tempo, espontâneo e cultural, pois expressa tanto o mundo interno da criança quanto as tradições sociais do grupo a que pertence.

Assim, ao garantir o direito ao brincar, a Educação Infantil reafirma seu compromisso com o desenvolvimento integral da criança e com a valorização da infância como etapa singular da vida.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS CLÁSSICAS PARA O ENTENDIMENTO DO BRINCAR

O brincar tem sido objeto de estudo de diferentes correntes teóricas que destacam sua relevância para o desenvolvimento infantil. Entre os principais estudiosos estão Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, cujas contribuições permanecem fundamentais para a compreensão do tema.

Para Piaget (1971), o jogo está diretamente relacionado ao processo de desenvolvimento cognitivo. Ele distingue diferentes tipos de jogos correspondentes às fases do desenvolvimento: jogos de exercício (na fase sensório-motora), jogos simbólicos (na fase pré-operatória) e jogos de regras (nas operações concretas). O autor evidencia que, ao brincar, a criança assimila experiências e acomoda novos conhecimentos, construindo ativamente sua inteligência.

Vygotsky (1991), em uma perspectiva histórico-cultural, entende a brincadeira como espaço de desenvolvimento potencial. Segundo ele, no jogo a criança age em um nível superior ao que normalmente alcança em sua vida cotidiana, explorando papéis sociais, ampliando sua imaginação e desenvolvendo linguagem e pensamento. A brincadeira, portanto, não é apenas reflexo do desenvolvimento, mas condição para que ele ocorra.

Já Wallon (1975) ressalta a dimensão afetiva do brincar. Para o autor, o jogo é carregado de emoções e constitui espaço privilegiado para a expressão de sentimentos e para a formação da personalidade. Nessa visão, a brincadeira é fundamental não só para a aprendizagem cognitiva, mas também para o equilíbrio emocional e para o fortalecimento das relações interpessoais.

Essas perspectivas teóricas mostram que o brincar não é um fenômeno simples ou acessório, mas uma atividade complexa, que envolve aspectos cognitivos, sociais, culturais e afetivos. Ao integrar esses referenciais no planejamento pedagógico, o professor amplia sua compreensão sobre a importância da ludicidade e fortalece práticas educativas mais significativas.

A LUDICIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

A ludicidade constitui um elemento estruturante do processo educativo na infância. Mais do que um simples recurso didático, ela se apresenta como uma forma de relação com o conhecimento, que integra prazer, imaginação e aprendizagem. Para Kishimoto (2002), o brincar é atividade cultural, pois transmite valores, costumes e modos de interação social, ao mesmo tempo em que possibilita à criança experimentar, criar e ressignificar o mundo ao seu redor.

Na Educação Infantil, a ludicidade assume caráter pedagógico quando o professor organiza intencionalmente experiências que possibilitam à criança explorar objetos, jogos e brincadeiras, transformando-os em oportunidades de aprendizagem. Brougère (2010) ressalta que brincar é uma atividade de grande complexidade, na qual a criança articula regras, imaginação e interação social, aspectos fundamentais para a formação de sua autonomia e de sua identidade.

Além disso, a ludicidade favorece aprendizagens interdisciplinares, pois permite articular diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro e as artes visuais. Desse modo, o brincar amplia o repertório cultural das crianças e possibilita que elas construam sentidos para suas experiências, conectando o lúdico à realidade social em que vivem.

DOCUMENTOS OFICIAIS: RCNEI E BNCC

A legislação educacional brasileira confere ao brincar um papel de destaque na organização curricular da Educação Infantil. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) afirma que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois favorece tanto a socialização quanto a construção de conhecimentos. O documento destaca que o professor deve criar condições para que a criança tenha acesso a diferentes tipos de brincadeiras, respeitando sua faixa etária e seus interesses.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento normativo mais recente, consolida o brincar como eixo estruturante do trabalho pedagógico na Educação Infantil. A BNCC organiza os objetivos de aprendizagem em campos de experiência, entre os quais se destacam: “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”. Em todos eles, o brincar aparece como meio de expressão e de aprendizagem.

Assim, os documentos oficiais reforçam a concepção de que brinquedos e brincadeiras não são atividades secundárias ou complementares, mas sim práticas pedagógicas fundamentais, que devem ser garantidas pela escola como direito da criança.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DAS BRINCADEIRAS

Se brincar é um direito da criança e um eixo estruturante da Educação Infantil, o professor tem papel fundamental como mediador desse processo. Sua função não é apenas permitir que as crianças brinquem, mas planejar, acompanhar e enriquecer as experiências lúdicas, garantindo que elas favoreçam aprendizagens significativas.

Segundo Moyles (2002), a mediação docente é essencial para potencializar as brincadeiras, pois o professor pode propor desafios, introduzir novos materiais, estimular a cooperação entre as crianças e promover reflexões sobre as experiências vividas. Assim, o brincar deixa de ser apenas espontâneo e passa a ser também intencional, conectado a objetivos pedagógicos.

Além disso, o professor deve reconhecer a diversidade cultural das brincadeiras, valorizando tanto os jogos tradicionais quanto as manifestações lúdicas próprias das comunidades em que as crianças vivem. Essa valorização fortalece a identidade cultural e promove o respeito às diferenças.

Por fim, a mediação docente também envolve o cuidado com o ambiente educativo. Espaços organizados, acessíveis e estimulantes favorecem a criatividade e a participação das crianças. O professor, portanto, atua como facilitador de interações e como promotor de um clima de confiança e cooperação, indispensáveis ao desenvolvimento integral.

BRINQUEDOS E CULTURA: IDENTIDADE E DIVERSIDADE

Os brinquedos e as brincadeiras não são elementos neutros; eles carregam em si valores, tradições e modos de vida de diferentes comunidades. Nesse sentido, brincar é também um ato cultural, no qual a criança entra em contato com os costumes do seu grupo social e de outros, construindo sua identidade.

Segundo Benjamin (2009), o brinquedo é uma forma de expressão histórica e cultural, pois reflete os modos de produção de cada época. Assim, o contato com brinquedos tradicionais (como pião, pipa e amarelinha) permite à criança vivenciar a cultura popular e resgatar memórias coletivas. Ao mesmo tempo, o acesso a brinquedos contemporâneos, tecnológicos ou industrializados evidencia novas formas de interação cultural.

A escola tem papel importante na valorização dessa diversidade, promovendo o diálogo entre culturas e possibilitando que as crianças tenham contato com diferentes tipos de brinquedos e jogos. Essa prática contribui para a formação de cidadãos mais críticos e respeitosos, capazes de reconhecer e valorizar a pluralidade cultural presente na sociedade brasileira.

DESAFIOS NO USO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar do reconhecimento teórico e legal da importância do brincar, ainda existem obstáculos para sua efetiva valorização no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Um dos desafios mais recorrentes é a pressão por antecipação da escolarização, em que atividades lúdicas são substituídas por tarefas mecânicas e conteudistas, desconsiderando as especificidades da infância (ARCE, 2004).

Outro desafio refere-se à falta de formação adequada dos professores. Muitos profissionais não recebem, em sua trajetória acadêmica, preparação suficiente para compreender o brincar como eixo pedagógico e acabam reproduzindo práticas tradicionais, nas quais o jogo e a brincadeira aparecem apenas como momentos de recreação.

Além disso, há dificuldades estruturais, como ausência de espaços apropriados, carência de materiais diversificados e turmas numerosas, que dificultam o planejamento e a mediação qualificada

das brincadeiras. Esses fatores, somados, reforçam a necessidade de políticas públicas e investimentos voltados ao fortalecimento da Educação Infantil.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA POTENCIALIZAR O BRINCAR

Diante dos desafios, é necessário pensar em estratégias pedagógicas que promovam o brincar de forma significativa. Uma primeira estratégia é a organização do ambiente educativo. Espaços amplos, seguros e acessíveis estimulam a imaginação e favorecem interações sociais. Segundo Horn (2004), a disposição dos materiais e do mobiliário pode incentivar a autonomia das crianças e enriquecer suas experiências lúdicas.

Outra estratégia envolve a integração do brincar com diferentes áreas do conhecimento. Jogos e brincadeiras podem ser utilizados para explorar conteúdos de linguagem, matemática, artes e ciências, sempre de maneira contextualizada e significativa. Essa prática amplia a aprendizagem sem perder o caráter prazeroso da ludicidade.

Também é fundamental investir na formação continuada de professores, oferecendo-lhes subsídios teóricos e práticos para compreender o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil. A reflexão coletiva sobre experiências pedagógicas possibilita inovar nas práticas e superar visões reducionistas sobre o lúdico.

Por fim, a parceria com as famílias fortalece a presença do brincar no cotidiano escolar. Ao envolver os pais e responsáveis na valorização das brincadeiras, a escola amplia seu alcance, criando uma rede de apoio que reconhece o brincar como parte essencial da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste trabalho permitiu compreender que as metodologias ativas, quando aplicadas ao ensino das artes visuais, potencializam o desenvolvimento cognitivo, criativo e socioemocional dos estudantes. Mais do que técnicas de ensino, elas representam uma mudança de paradigma, na qual o aluno deixa de ser apenas receptor de informações e passa a ocupar posição central no processo de aprendizagem, tornando-se protagonista de sua própria construção de conhecimento.

No contexto da Educação Infantil, destaca-se a importância do brincar e da ludicidade, reconhecidos não apenas como atividades recreativas, mas como práticas pedagógicas fundamentais para o desenvolvimento integral. Documentos oficiais como o RCNEI e a BNCC reforçam essa perspectiva, garantindo às crianças o direito de aprender por meio de experiências significativas, mediadas pelo jogo, pela exploração e pela criatividade.

Constatou-se também que o papel do professor é essencial para o êxito dessas metodologias. Cabe a ele planejar, mediar e enriquecer as experiências lúdicas e artísticas, de modo a integrar saberes, valorizar a diversidade cultural e estimular a autonomia dos alunos. Contudo, desafios ainda persistem, como a falta de formação docente adequada, a carência de recursos e a pressão por práticas escolares conteudistas e antecipatórias.

Diante disso, é imprescindível que as instituições educacionais e as políticas públicas ampliem os investimentos em formação continuada de professores, em espaços e materiais adequados e na valorização do brincar como eixo estruturante da Educação Infantil. Somente assim será possível consolidar práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e coerentes com as necessidades da infância.

Portanto, o uso das metodologias ativas no ensino das artes visuais não se configura apenas como estratégia didática, mas como compromisso ético e político com a formação integral da criança. Trata-se de reconhecer o brincar, a ludicidade e a arte como linguagens fundamentais para que os alunos se expressem, criem e participem ativamente de sua aprendizagem, desenvolvendo competências que os acompanharão ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

- ARCE, Maria da Glória. **Educação Infantil: fundamentos e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BENJAMIN, André. **Cultura e brinquedo: aspectos históricos e sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI**. Brasília: MEC, 1998.
- BROUGHÈRE, Gilles. **A socialização da criança através do brincar**. São Paulo: Cortez, 2010.
- HORN, Evy. **Organização do espaço e práticas educativas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOYLES, Janet. **A prática do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Nova York: ONU, 1989.

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

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança.** Rio de Janeiro: Forense, 1975.



A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA E AS TECNOLOGIAS COMO ALIADAS

THE INCLUSION OF CHILDREN WITH ASD AND TECHNOLOGIES AS ALLIES

JANAINA DOS SANTOS

Graduação Pedagogia pela Faculdade Sumaré, em 2016. Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho realiza um exame de aplicativos educacionais voltados ao público infantil com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O propósito central é avaliar de que maneira essas ferramentas digitais atendem às demandas de aprendizagem desse grupo. Entre os objetivos específicos, destacam-se: compreender a relevância dos aplicativos digitais para indivíduos com TEA e identificar como esses recursos funcionam na prática. A investigação teve como ponto inicial a análise de três aplicativos: ABC Autismo, TEO Autismo e PictoTEA. A seleção considerou critérios como facilidade de uso, gratuidade, disponibilidade em português na loja Google Play e compatibilidade com dispositivos que utilizam o sistema operacional Android. A construção deste artigo baseou-se em uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, reunindo autores que discutem o papel das tecnologias digitais no desenvolvimento das habilidades comunicativas e sociais de crianças no espectro autista. Dessa forma, reforça-se a relevância do emprego de aplicativos como instrumentos de apoio pedagógico, ampliando as possibilidades de inclusão e diversificando as estratégias educativas. Esses recursos digitais funcionam como apoio visual e podem contribuir para aprimorar o processamento de informações, a compreensão e o uso da linguagem, além de favorecer a interação das crianças com o ambiente físico e social. A partir deles, a criança com TEA tem a oportunidade de aprender no seu próprio ritmo e de maneira mais

envolvente, beneficiando-se de elementos como sons, imagens, animações e diferentes formas de interação presentes nos softwares.

Palavras-chave: Aplicativos; Habilidades Comunicativas; Softwares.

ABSTRACT

This work examines educational applications aimed at children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The central purpose is to evaluate how these digital tools meet the learning demands of this group. Among the specific objectives, the following stand out: understanding the relevance of digital applications for individuals with ASD and identifying how these resources work in practice. The investigation began with the analysis of three applications: ABC Autism, TEO Autism, and PictoTEA. The selection considered criteria such as ease of use, free availability, availability in Portuguese on the Google Play store, and compatibility with devices using the Android operating system. The construction of this article was based on a qualitative literature review, bringing together authors who discuss the role of digital technologies in the development of communicative and social skills in children on the autism spectrum. In this way, the relevance of using applications as pedagogical support tools is reinforced, expanding the possibilities of inclusion and diversifying educational strategies. These digital resources function as visual aids and can contribute to improving information processing, comprehension, and language use, as well as promoting children's interaction with the physical and social environment. Through them, children with ASD have the opportunity to learn at their own pace and in a more engaging way, benefiting from elements such as sounds, images, animations, and different forms of interaction present in the software.

Keywords: Applications; Communicative Skills; Software.

INTRODUÇÃO

O autismo, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), pode ser compreendido como uma condição que afeta o comportamento, a comunicação e as formas de interação social. Crianças com essa condição costumam apresentar dificuldades na linguagem verbal e não verbal, alterações cognitivas e padrões de ações repetitivas ou estereotipadas. (GAIATO & TEIXEIRA, 2018).

Conforme indicado pela autora, os primeiros sinais geralmente aparecem ainda na primeira infância e, em grande parte dos casos, têm relação com fatores genéticos, embora inúmeras pesquisas sigam investigando suas possíveis origens. O diagnóstico é clínico, realizado por meio de observação do comportamento e deve ser conduzido por um profissional especializado, como psiquiatras ou neurologistas infantis (GAIATO, 2018).

Considerando que o TEA compromete diretamente a comunicação e a capacidade de relacionar-se, torna-se essencial o uso de intervenções educativas e estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da linguagem e a ampliação das interações sociais.

O campo das Habilidades Sociais (HS) tem recebido destaque, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de comportamentos socialmente adequados, constituindo o foco do Treinamento de Habilidades Sociais (THS). O THS reúne procedimentos comportamentais voltados para o aperfeiçoamento das interações interpessoais (HEIMBERG et al., 1977 apud CABALLO, 2021). Sua origem remonta à Inglaterra da década de 1960, conforme relatado por Del Prette e Del Prette (1999) (SOUSA; ARAÚJO; BARBOSA, 2022).

De acordo com Gresham (2009, p. 19),

As habilidades sociais são comportamentos aprendidos e socialmente apropriados que permitem ao indivíduo interagir de forma eficaz com outras pessoas e evitar condutas inadequadas que possam gerar consequências negativas no convívio social.

A interação social faz parte das atividades diárias: brincar, dividir objetos, compartilhar momentos e participar de ações conjuntas representam formas básicas de convivência (GAIATO, 2018). Para os autores consultados, tais habilidades são adquiridas espontaneamente pela maioria das pessoas por meio da observação e da prática. No entanto, crianças com TEA necessitam de treinamento estruturado, realizado em um ambiente que considere suas necessidades específicas e que ofereça oportunidades de convivência em diferentes situações sociais.

Assim, quando crianças com autismo têm acesso a informações sociais apresentadas de forma clara, compreensível e adaptada, e conseguem reconhecer o que se espera delas em cada contexto, suas chances de participar com êxito das interações sociais aumentam significativamente (QUIRMBACH, 2009).

Considerando que a comunicação se estrutura a partir da interação com outras pessoas, torna-se compreensível que a linguagem seja uma das áreas mais comprometidas no Transtorno do Espectro Autista. Essa limitação está diretamente relacionada às dificuldades que o indivíduo apresenta nos comportamentos sociais e nas formas de se relacionar com o outro (KWEE; SAMPAIO; ATHERINO, p. 218).

Atualmente, há diversas abordagens educacionais voltadas ao atendimento de pessoas com TEA, criadas justamente para estimular competências de interação social, comunicação e adequação comportamental (REZENDE; DE SOUZA, 2021). Nesse contexto, as intervenções focadas em habilidades sociais podem favorecer a adaptação dessas pessoas aos ambientes em que estão inseridas, ampliando a aceitação social, a autonomia e a independência. Tais avanços repercutem positivamente em aspectos como participação em brincadeiras, construção de amizades, desempenho escolar e inserção no mercado de trabalho — competências essenciais para diferentes etapas da vida e níveis de comprometimento (BANDA, 2010; NUERNBERGER et al., 2013).

Entre os comportamentos trabalhados nessas intervenções estão habilidades sociais básicas, como manter contato visual e utilizar a comunicação funcional, além de competências acadêmicas

iniciais necessárias à leitura, à escrita e ao raciocínio matemático. Também são contempladas tarefas do cotidiano, como cuidados pessoais. O uso de reforços positivos contribui para o alcance das metas propostas, uma vez que a recompensa fortalece a aprendizagem e a permanência desses comportamentos (REZENDE; DE SOUZA, 2021).

A comunicação figura como um dos maiores desafios na vida social da criança com TEA, pois está ligada a diversas demandas diárias — pedir algo, recusar, manifestar sentimentos e estabelecer contato com o mundo ao redor. Assim, sua limitação impacta diretamente a forma como a criança se expressa e interage com outras pessoas (PONTES; KLEPARDE; SILVA, Revista Saúde-UNG, 2019).

Nesse panorama, a inclusão educacional de crianças com TEA continua sendo um campo que suscita questionamentos e desafios. No entanto, é um direito da criança frequentar o ensino regular, desde que a escola implemente adaptações adequadas no processo pedagógico, garantindo uma educação acessível e de qualidade, que respeite suas necessidades específicas (LOPES, 2011).

A tecnologia tem se mostrado uma aliada significativa tanto no cotidiano quanto no contexto educacional de crianças com TEA, oferecendo recursos que favorecem seu desenvolvimento. Entre seus principais benefícios estão o acesso rápido e flexível à informação, disponível a qualquer momento e em diferentes espaços. Essas características tornam as ferramentas tecnológicas especialmente adequadas para atender às necessidades específicas de indivíduos com transtornos ou dificuldades, como ocorre no caso do Transtorno do Espectro Autista (FERNANDES et al., 2014).

Por se tratar de um comprometimento cognitivo ainda pouco conhecido e muitas vezes complexo de compreender, cresce a demanda por recursos que tornem o desenvolvimento dessas crianças mais acessível e eficiente (SÁ FAS et al., 2017). Nesse sentido, intervenções mediadas por tecnologia podem fortalecer o vínculo com a criança, facilitar o processo de ensino e até contribuir para tratamentos mais eficazes, reduzindo custos e tempo — desde que utilizadas de forma adequada (LEBLANC, 2015; PEREIRA; JUNIOR, 2020).

A compreensão atual sobre o espectro autista envolve discussões relacionadas às diferentes formas de pensamento e às mudanças que ocorrem nas relações, nas emoções e nos comportamentos. Contudo, independentemente da perspectiva teórica, da hipótese explicativa ou dos critérios diagnósticos adotados, a comunicação continua sendo um elemento central na caracterização do TEA. Pesquisas diversas indicam que alterações na comunicação estão profundamente relacionadas às bases do autismo infantil, seja como possível agente desencadeador, seja como consequência das mesmas alterações neurológicas que influenciam o transtorno. Além disso, o desenvolvimento linguístico também está associado ao prognóstico dessas crianças (CAMPELO et al., 2009).

Os dispositivos eletrônicos possibilitam transformar conhecimentos em práticas reais, explorando o que a tecnologia oferece de mais avançado e funcional (ARAGÃO; JUNIOR, 2019).

Historicamente, pessoas com deficiência enfrentaram barreiras que restringiram seu acesso a direitos essenciais, como saúde e educação. Em contrapartida, as tecnologias digitais vêm se consolidando como ferramentas de inclusão e fortalecimento social, ampliando oportunidades de participação e integração (SANTAROSA; CONFORTO, 2015).

Nesse cenário — e em consonância com os autores mencionados — observa-se que o uso de tecnologias computacionais por crianças com TEA tem apresentado resultados expressivos e promissores.

A ampla oferta de aplicativos educacionais em dispositivos móveis voltados para esse público revela múltiplas possibilidades de intervenção. O uso desses aplicativos está relacionado ao aprimoramento de habilidades motoras e cognitivas, da atenção, do processamento sensorial, da memória e até das interações com o ambiente em que a criança autista está inserida (SILVEIRA; RIBEIRO, 2022, p. 447).

Segundo Britto (2016, p. 73):

Destaca que a grande diversidade de aplicativos disponíveis possibilita seu uso em múltiplos ambientes — escolar, terapêutico ou até mesmo no lar. Há aplicativos que oferecem recursos interativos e jogos capazes de trabalhar aspectos como coordenação motora, alfabetização, organização, rotina, autonomia, comportamento, além de diferentes competências sociais e comunicativas.

A partir das reflexões apresentadas pelos autores estudados, entende-se que integrar aplicativos digitais ao processo de ensino-aprendizagem pode funcionar como um recurso altamente eficaz para estimular as habilidades sociais e comunicativas de crianças com TEA. Além disso, essa discussão reforça práticas inclusivas e provoca novas pesquisas sobre a necessidade de que instituições e educadores se ajustem às demandas da educação inclusiva.

Nesse contexto:

Os aplicativos possuem uma linguagem própria, capaz de reunir conteúdos verbais e não verbais por meio de elementos multimídia — como sons, vídeos, animações, imagens fixas ou dinâmicas — que favorecem a interação por interfaces digitais (LUCIAN; STUMPF, 2019, p. 44).

É sabido que cada indivíduo aprende de modo distinto, utilizando diferentes ferramentas que contribuem para a construção de conhecimentos significativos. Vygotsky (1960) defende que o aprendizado ocorre por meio de uma mediação entre o sujeito e o meio em que está inserido. Para ele, essa mediação pode ocorrer por instrumentos ou signos, sendo impulsionada principalmente pelas interações, que são o motor do desenvolvimento e da aprendizagem.

Conforme Pontes, Kleplarde, Silva; Puggina; Apostólico; Pino-Oliveira (2018, p. 108):

O uso desses aplicativos permite a interação do usuário através da interface, elemento importante de comunicação visual, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de técnicas educativas que podem ser usadas por qualquer pessoa, independente se ela tiver necessidades especiais.

Apesar disso, mesmo diante da presença marcante da tecnologia no cotidiano contemporâneo, muitas escolas ainda não reconhecem plenamente esse potencial ou deixam de incorporá-lo às práticas pedagógicas (POLICARPO; BERGMANN, 2021).

Por outro lado, o avanço constante das tecnologias digitais abre caminho para novas maneiras de aprender. A informática educacional pode contribuir significativamente para aperfeiçoar o processo de ensino, ampliando habilidades funcionais, favorecendo a compreensão e oferecendo estímulos adequados às necessidades de crianças com TEA (MENTONE; FORTUNATO, 2019).

Conforme Silva (2008):

Ainda que a identificação precoce do TEA e os estímulos corretos favoreçam a participação da criança nos contextos escolar e social, é fundamental reconhecer que esses estudantes necessitam de um acompanhamento pedagógico especializado, individualizado e contínuo. Além disso, a incorporação de aplicativos digitais não deve ocorrer de maneira aleatória no cotidiano, mas como um suporte relevante para o seu desenvolvimento (SILVA, 2008, p. 37).

Quando a educação se estrutura de forma inclusiva, torna-se possível oferecer um ensino de qualidade que valoriza as particularidades de cada indivíduo (FARIAS; SILVA; CUNHA, 2014) e respeita o ritmo próprio de aprendizagem de cada aluno (DE ROSE, 2005).

Os jogos utilizados com intencionalidade pedagógica podem enriquecer a criatividade das crianças, estimular a imaginação e contribuir para o desenvolvimento cognitivo, funcionando como ferramentas importantes no processo educativo (SANTANA et al., 2015).

Diante da presença crescente da tecnologia na vida social, torna-se indispensável refletir, planejar e implementar seu uso na escola, analisando de que forma esses recursos podem favorecer o aprendizado — tanto no aspecto acadêmico quanto no desenvolvimento das AVDs (Atividades de Vida Diária), essenciais para crianças com TEA nas tarefas comuns do cotidiano (OLIVEIRA, 2020, p. 18–19).

Portanto, destaca-se o valor dos aplicativos digitais no estímulo ao desenvolvimento físico e mental de crianças, inclusive daquelas que apresentam necessidades específicas. Por meio desses jogos e atividades lúdicas, é possível incentivar a imaginação, a socialização e a interação entre os pequenos (STUMPF, 2019).

Estudos da área de Informática na Educação Especial têm evidenciado que, quando acessíveis, as tecnologias digitais ampliam práticas de empoderamento para professores e estudantes, com ou sem deficiência (SANTAROSA; CONFORTO; VIEIRA, 2014).

Essas discussões revelam um potencial de integração entre dimensões sociais e científicas, uma vez que abordam questões tecnológicas que também carregam implicações éticas, culturais, políticas, econômicas e ambientais — aspectos que, segundo Santos (2002), constituem o caráter social dessas tecnologias (MENDES, 2012).

OS APLICATIVOS

Os aplicativos apresentados a seguir foram categorizados por se tratar de ferramentas digitais de apoio educacional voltadas para crianças autistas. De modo geral, contribuem para o estímulo das habilidades comunicativas, sociais e cognitivas. Além de oferecerem acesso rápido e facilitado, esses aplicativos são especificamente desenvolvidos para o público com TEA, trazendo diversas estratégias por meio de atividades e jogos interativos integrados à própria plataforma, auxiliando tanto professores quanto pais no processo de ensino-aprendizagem.

As informações e validações de uso de cada aplicativo encontram-se disponíveis no momento do download na plataforma Google Play e nos artigos consultados. Todos apresentam validação direcionada ao TEA. A validação do aplicativo ABC Autismo foi realizada pelo Instituto Federal de Alagoas, com base no programa educacional TEACCH. O TEO Autismo recebeu validação pela Universidade Federal de Alagoas, por meio do projeto PIBIP-Ação. Já o PictoTEA foi desenvolvido e validado pela Universidade Tecnológica Nacional da Argentina, com foco no auxílio a crianças com autismo e Transtorno Global do Desenvolvimento.

Os aplicativos analisados — ABC Autismo, TEO Autismo e PictoTEA — são gratuitos, compatíveis com o sistema Android e podem ser utilizados em qualquer dispositivo móvel. Todos eles contribuem para o desenvolvimento e o treino de habilidades comunicativas, sociais e cognitivas de crianças autistas, oferecendo recursos interativos que apoiam tanto o processo de aprendizagem quanto a estimulação contínua dessas competências.

O ABC Autismo é um aplicativo desenvolvido pelo Instituto Federal de Alagoas e reúne uma variedade de atividades pedagógicas direcionadas a pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Suas propostas contemplam habilidades concretas apresentadas de forma organizada e estruturada visualmente, utilizando figuras simples para proporcionar maior clareza e reduzir possíveis distrações. As atividades incluem transposição de figuras, identificação de formas geométricas, letras, sílabas, formação de palavras, reconhecimento de vogais e do alfabeto.

No Nível 1, são trabalhadas atividades básicas de transposição de figuras, seguindo o princípio do ensino estruturado do programa TEACCH, no qual as tarefas são organizadas da esquerda para a direita. As imagens utilizadas possuem poucos detalhes, a fim de minimizar estímulos irrelevantes. Os elementos da área de armazenamento são simples e contam com apenas uma representação para facilitar o processamento dos estímulos. Já a área de resposta apresenta poucos elementos de referência, variando seus tamanhos para favorecer o acerto — iniciando com espaços maiores, que vão diminuindo conforme a criança obtém sucesso na execução das atividades (FARIAS; SILVA; CUNHA, 2014).

As atividades do Nível 2 têm como foco o emparelhamento de imagens, envolvendo diferentes formas e cores. Esse nível exige maior discernimento por parte da criança, que precisa discriminar elementos com base em características como cor, tamanho e formato, relacionando-os aos presentes

na área de resposta. O aumento de estímulos demanda maior esforço cognitivo, uma vez que a criança precisa estabelecer critérios de discriminação adequados e selecionar corretamente os elementos correspondentes (FARIAS; SILVA; CUNHA, 2014).

O Nível 3 pressupõe que a criança já desenvolveu habilidades cognitivas mais refinadas para diferenciar elementos específicos. Dessa forma, as atividades passam a exigir a diferenciação de posturas, ações e a realização de associações mais complexas (FARIAS; SILVA; CUNHA, 2014).

Por fim, o Nível 4 contempla atividades relacionadas à composição de palavras, sequenciamento numérico e cruzadinhas. Trata-se de um conjunto de tarefas voltadas ao processo de alfabetização, com maior grau de abstração e simbolismo, que visa desenvolver habilidades básicas de letramento em crianças autistas (FARIAS; SILVA; CUNHA, 2014).

O Aplicativo TEO foi criado na Universidade Federal de Alagoas, no campus de Arapiraca, como parte de um projeto desenvolvido no âmbito do programa PIBIP-Ação durante os anos de 2014 e 2015. A plataforma reúne uma série de atividades interativas destinadas a crianças com Transtorno do Espectro Autista, buscando incentivar a comunicação, a expressão de necessidades e o comportamento funcional. O recurso é totalmente gratuito e está disponível para download na loja Google Play, podendo ser utilizado tanto em smartphones quanto em tablets.

Entre os recursos oferecidos estão desafios como quebra-cabeças, jogos de memória, identificação das partes do corpo, associação entre números e quantidades, transposição de imagens e atividades relacionadas às rotinas diárias. Essas propostas visam favorecer o desenvolvimento de competências essenciais, desde ações simples do cotidiano até tarefas que envolvem raciocínio lógico. As atividades contemplam ainda exercícios com cores, vestuário, montagem de imagens, reconhecimento corporal, entre outras possibilidades (ARAGÃO; BOTTENTUIT JUNIOR; ZAQUEU, p. 44–58).

O PictoTEA, por sua vez, foi idealizado por quatro estudantes da Universidade Tecnológica Nacional (UTN), na Argentina, como parte do Trabalho Final do curso de Engenharia de Sistemas. O aplicativo, totalmente gratuito, foi estruturado especialmente para apoiar indivíduos com TEA, TGD ou outras condições que impactem a comunicação e as interações sociais, oferecendo uma alternativa digital aos tradicionais cartões físicos utilizados em métodos de Comunicação Aumentativa e Alternativa.

A proposta central do PictoTEA é promover a inclusão por meio da tecnologia, permitindo que os usuários expressem ideias e necessidades através de pictogramas digitais. A ferramenta conta com seis níveis progressivos, cada um com um grau maior de complexidade, possibilitando que a pessoa avance gradualmente em seu processo de aprendizagem, utilizando mais pictogramas, categorias ampliadas e até construindo frases. Também é possível inserir imagens personalizadas, de modo a adaptar o catálogo às necessidades específicas de cada usuário. Embora esta versão inicial ainda não ofereça relatórios e módulo de chat, tais funcionalidades estão previstas para atualizações futuras.

Os resultados desta pesquisa foram organizados em etapas, representadas por quadros e imagens que evidenciam todo o processo de análise dos aplicativos digitais. Foram examinados dados provenientes de ferramentas gratuitas voltadas ao apoio pedagógico e à inclusão, com o intuito de compreender como contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas, emocionais e linguísticas. A investigação e a descrição detalhada do uso desses recursos demonstram sua relevância no suporte às práticas educativas.

Foi realizada uma análise das interfaces dos três aplicativos selecionados — ABC Autismo, TEO Autismo e PictoTEA —, todos voltados para o aprendizado de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A escolha desses aplicativos ocorreu devido à gratuidade, à acessibilidade e à facilidade de uso que oferecem. A análise foi conduzida com base nos critérios apresentados no Quadro 1: funcionamento, facilidades, idioma, faixa etária, sistema operacional e habilidades desenvolvidas por meio de cada aplicativo.

De modo geral, observa-se que todos os aplicativos analisados apresentam uma linguagem multimodal, combinando informações verbais e não verbais por meio de recursos multimídia, como áudio, vídeo, animações e imagens estáticas ou dinâmicas. Essas características possibilitam maior interação do usuário com a interface digital e ampliam as possibilidades de aprendizagem.

O ABC Autismo destaca-se por ser orientado ao desenvolvimento do comportamento, da atenção e das habilidades de aprendizagem. Sua interface é simples e acessível, além de ser gratuita e compatível com o sistema operacional Android, oferecendo suporte no idioma português. O aplicativo se fundamenta no programa educacional TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children), cujo objetivo é promover autonomia e organização para pessoas autistas, valorizando princípios como estruturação do ambiente, previsibilidade da rotina, visualização de tarefas e uso da comunicação alternativa (ECP; Mentone; Fortunato, 2019).

Os aplicativos TEO Autismo e PictoTEA têm como objetivo principal estimular a comunicação e o desenvolvimento das habilidades sociais. Assim como o ABC, ambos são gratuitos, disponíveis na Google Play e compatíveis com smartphones e tablets Android, também no idioma português. No entanto, nas bibliografias pesquisadas, não foram identificados programas educacionais específicos associados ao desenvolvimento dessas ferramentas.

Ainda assim, destaca-se que os três aplicativos contribuem de maneira significativa para aprimorar as interações sociais e comunicativas das crianças com TEA, oferecendo suporte tanto a profissionais da educação e saúde quanto às famílias. Ao utilizarem diferentes canais de comunicação visual, sonora e escrita, essas ferramentas ampliam as possibilidades de cuidado e aprendizagem.

No que se refere às abordagens teóricas de cada aplicativo, verificou-se que:

TEO Autismo fundamenta-se na Terapia de Interação Social (TIS), que visa fomentar interações sociais positivas e significativas por meio de atividades estruturadas. O aplicativo oferece jogos e exercícios interativos que estimulam habilidades de comunicação, utilizando recursos visuais, como histórias em quadrinhos e personagens animados, para criar um ambiente lúdico e engajador (ARAGÃO; BOTTENTUIT JUNIOR; ZAQUEU, 2019).

PictoTEA baseia-se na Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), fornecendo suportes visuais que auxiliam a criança na expressão de desejos, necessidades e pensamentos. Utiliza símbolos pictográficos organizados em sequências, permitindo a construção de frases e auxiliando tanto a compreensão quanto a expressão linguística (CAVALCANTE; FERNANDES, 2022).

ABC Autismo apoia-se nos princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), que utiliza técnicas de reforço positivo para promover a modificação do comportamento e o desenvolvimento de habilidades sociais, de linguagem e de interação. O aplicativo apresenta atividades que reforçam comportamentos desejáveis por meio de recompensas e elogios, estimulando a aprendizagem (ARAGÃO; BOTTENTUIT JUNIOR, 2019).

Os três aplicativos são projetados para atender diferentes níveis de desenvolvimento, podendo ser adaptados às necessidades individuais das crianças com TEA. Além disso, possibilitam o acompanhamento do progresso, fornecendo dados que podem auxiliar profissionais e familiares no planejamento de intervenções.

É importante destacar que essas ferramentas não substituem o acompanhamento profissional especializado, mas funcionam como recursos complementares no processo de desenvolvimento das habilidades comunicativas e sociais. Cada aplicativo incorpora abordagens e teorias específicas que contribuem para um suporte mais abrangente.

Em síntese, TEO Autismo, PictoTEA e ABC Autismo desempenham um papel relevante no estímulo das habilidades comunicativas, sociais e cognitivas de indivíduos com TEA. Combinando comunicação aumentativa, recursos visuais, princípios da análise do comportamento e atividades de interação social estruturada, essas ferramentas contribuem para um processo de aprendizagem personalizado, inclusivo e eficaz.

O uso de aplicativos digitais possibilita a realização de atividades lúdicas, brincadeiras interativas e jogos diversos, incluindo tarefas de emparelhamento de imagens em diferentes formas e cores. Essas propostas exigem que a criança identifique, compare e discrimine elementos a partir de critérios como cor, tamanho e formato. Além disso, permitem relacionar os itens apresentados na área de armazenamento com aqueles da área de resposta, sempre de maneira dinâmica e prazerosa, favorecendo a aprendizagem por meio do brincar. Dessa forma, a criança autista participa de experiências que estimulam a curiosidade e promovem o desenvolvimento cognitivo de maneira natural e motivadora.

Além disso, observa-se que a seleção dos aplicativos mencionados neste trabalho representa uma alternativa acessível, já que disponibilizam ferramentas gratuitas ou de baixo custo e apresentam interfaces simples, o que facilita sua utilização por professores e cuidadores. Esses recursos ampliam as possibilidades pedagógicas ao oferecer diferentes estímulos para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, sociais e até mesmo alfabetizadoras de crianças com TEA. Outro ponto relevante é a acessibilidade fora do contexto escolar, pois as crianças podem utilizá-los em casa, por meio de qualquer

dispositivo móvel compatível com o sistema Android, garantindo a continuidade do aprendizado em diferentes ambientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo configura-se como uma investigação de natureza bibliográfica, voltada à análise de aplicativos cujo propósito é favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e comportamentais de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A aprendizagem desse público pode ser potencializada por meio de dispositivos que ampliem sua interação com o meio, como smartphones, tablets e computadores, permitindo que a criança explore, descubra, crie e desenvolva diferentes formas de pensar. A busca pelos aplicativos foi realizada na loja Google Play, disponível em dispositivos com sistema Android, utilizando o termo “autismo”. A partir desse filtro, foram selecionados três aplicativos para análise detalhada: ABC Autismo, TEO Autismo e PictoTEA.

Reconhecendo a relevância desses recursos, compreende-se que eles podem auxiliar profissionais no planejamento de estímulos sociais, na promoção da comunicação funcional e no incentivo à atenção compartilhada. Os estudos consultados procuraram identificar resultados, apontar limitações e sugerir direções para pesquisas futuras, sobretudo no campo das tecnologias voltadas ao apoio de crianças com TEA, destacando intervenções, possibilidades de avaliação e implicações para o aprimoramento contínuo desses sistemas digitais.

Ressalta-se, ainda, que os recursos apresentados ao longo do artigo podem atuar como mediadores no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento comunicativo, social, emocional e cognitivo das crianças. Os aplicativos digitais oferecem suporte visual, organizam estímulos relevantes e fornecem estratégias que auxiliam no aprimoramento do processamento de informações, na compreensão e no uso da linguagem, além de favorecerem a interação da criança com o ambiente físico e social.

Encerrando as considerações, observa-se que, conforme apontado pelos autores consultados, os aplicativos digitais constituem ferramentas de apoio fundamentais tanto para professores quanto para familiares de crianças com TEA. O objetivo deste estudo foi aproximar e discutir o uso desses recursos tecnológicos na educação, evidenciando suas potencialidades e facilidades de acesso, especialmente para o público infantil autista. Apesar de existirem inúmeras outras ferramentas digitais que também oferecem suporte educacional a esse público, tais possibilidades foram apenas mencionadas, não sendo exploradas em profundidade neste trabalho.

Considerando que as tecnologias digitais estão em constante evolução, espera-se que futuras pesquisas ampliem o conhecimento acerca de suas aplicações no contexto educacional de crianças autistas. Assim, este artigo se caracteriza como um estudo qualitativo apoiado em referências bibliográficas, incluindo artigos científicos, teses, dissertações, livros e demais produções acadêmicas, visando sustentar a análise realizada sobre aplicativos digitais voltados ao TEA.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO. M.C.M; BOTTENTUIT JUNIOR, J, B; ZAQUEL, L.C.C. **O Uso de Aplicativos para Auxiliar no Desenvolvimento de Crianças com Transtorno do Espectro Autista**. Uberlândia. Olhares & Trilhas. Uberlândia |vol.21, n. 1. Artigo. Publicado em 2019.
- BRASIL V **Congresso Virtual Internacional Desarrollo Económico**, social y Empresarial en Iberoamérica (Junior 2020). Disponível em: <<https://www.eumed.net/actas/20/desarrollo-empresarial/16-a-incluso-de-pessoas-com-transtorno-de-espectro-autista.pdf>>. Acesso em: 16 nov.2025.
- BRITTO, Talita Cristina Pagani et al. GAIA: uma proposta de guia de recomendações de acessibilidade web com foco em aspectos do autismo. 2016. 257 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.
- CAMPELO, Lilian, LUCENA, Jonia, LIMA, Cynthia, ARAÚJO, Helena, VIANA, Larissa. **AUTISMO: um estudo de habilidades comunicativas em crianças**. 2009. Revista CEFAC. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/hQg8fHLVFBWCNmZgpNyVz9K/?format=pdf>. Acesso em 15 nov.2025.
- CAVALCANTE.J.J.; FERNANDES.J.C. **O uso de Aplicativos Móveis como Suporte a Alunos com Deficiência em Ambiente Escolar**. Universidade Católica de Pernambuco – ÚNICA. CONEDU- VIII Congresso em Educação. Ano 2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_COMPLETO_EV174_MD1_ID10692_TB2925_01092022224646.pdf. Acesso em 2 nov.2025.
- GAIATO, Maya.; TEIXEIRA, Gustavo. **O Rezinho Autista: Guia para lidar com comportamentos difíceis**. Cap. 1. p. 13. São Paulo: nVersos,2018.
- GAIATO. Mayra. **S.O.S autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo: nVersos,2018. p.22, 23, 48 e 49).
- GOLFETTO, Vando. **Inclusão de Pessoas com Transtorno de Espectro Autista (TEA) no Desenvolvimento das Habilidades Sociais**. Universidade Norte do Paraná/UNOPAR.
- KWEE, Caroline S.; SAMPAIO, Tânia Maria M.; ATHERINO, Ciriaco C.T. **Autismo: Uma Avaliação Transdisciplinar Baseada no Programa TEACCH**. *Revista CEFAC 2009, Volume 11 Supl. 2 Páginas 217 – 226*. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/fsDFTjzx7ZYmsQPvbsH39Vb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 nov.2025.
- MENDES, Mirian Rejane M; DOS SANTOS, Wildson Luiz, P. **Discussões de temas sociocientíficos e interações discursivas em aulas de Química: o papel da verbalização e da articulação conceitual**. Anais do XV Encontro Nacional de Ensino de Química. Brasília/DF, 21-24 jul, 2010. Disponível em: <<http://www.xveneq2010.unb.br/listaresumosoral.htm>>. Acesso 16 nov.2025.
- OLIVEIRA, Rhenara A. **Avaliação de Aplicativos de Jogos Educacionais no Âmbito Escolar, como contribuição no Ensino de Crianças com Transtorno do Espectro Autista**. Universidade Federal do

Ceará Campus de Russas, Curso de Engenharia de Software. TCC-Ano de 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/55562>>. Acesso em 15 nov.2025.

PEREIRA, N das M; JUNIOR, N.V. **O Transtorno do Espectro Autista e a Utilização de Aplicativos para Dispositivos Móveis como Ferramenta Educacional**. Revista Partes. Artigo. Ano 2020. Disponível em:< https://www2.ifmg.edu.br/arcs/pos-grad-docencia/artigos-e-produtos/turma-2018-1/artigo_neuma_2018-1.pdf>. Acesso 17 nov.2025.

REZENDE, Laila Francielly; DE SOUZA, Calixto Júnior. **O trabalho pedagógico e a inclusão escolar para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA)**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Brasil. Laila Francielly Rezende. E-mail: lailafran1979@gmail.com, Calixto Júnior de Souza. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21486>> Acesso em 2 nov.2025.

SANTAROSA, Lucila Maria C; CONFORTO, Débora. **Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital e estudantes com transtornos de espectro autista**. Revista Brasileira de Educação Especial Dic 2015, Volumen 21 Nº 4 Páginas 349 – 366. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MpWK8zLxmH36V65dv9ZWTZz/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 2 nov.2025.

SCHMIDT, Carlos; FINATTO, Mariele; FERREIRA, Livia. **Atendimento Educacional Especializado e Autismo: Uma Aproximação as Práticas Baseadas em Evidências**. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3990/7452>>. Acesso em: 10 nov.2025.

SCHIRMER, Carolina R. **Pesquisas em recursos de alta tecnologia para comunicação e transtorno do espectro autista**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Rio de Janeiro, RJ - Brasil. E-mail: ead.carolina@gmail.com. Artigo submetido em: 28/05/2019 – Aceito em: 16/10/2019. ETD-Educação Temática Digital. Acesso em 04 nov.2025.

SILVA, Lázara Cristina da. A LDB, As Políticas Públicas e a Formação de professores rumo ao paradigma da inclusão educacional, In: SILVA, Maria Vieira e MARQUES Mara Rúbia Alves (orgs). LDB: Balanços e perspectivas para a educação brasileira. Campinas. SP. Alínea. 2008.

SILVEIRA, Lisiane, C.G; RIBEIRO, Luis, O. M. **Tecnologias educacionais no contexto da pandemia de COVID-19: guia de diretrizes para a interface de apps inclusivos voltados a crianças com TEA**. Revista Thema. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V21.2022.444-464.1890> v.21 n.2 2022 ISSN: 2177-2894 (online) p.444-464. Acesso em 2 nov.2025.

SOUSA.C.A. F; ARAUJO.H.J.N; BARBOSA.M.F. **Ensino de habilidades sociais para pessoas com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática**. Universidades Federal da Paraíba e Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-5243-5212>. Acesso em 17 nov.2025.

A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

THE INTERDISCIPLINARY APPROACH



JULIANA ALVES PRADO DE OLIVEIRA

Graduação em Letras (Português/Inglês), em 2007. Graduação em Pedagogia, em 2011. Pós-Graduação em Educação Musical, em 2017. Pós-Graduação em Educação Infantil, em 2022. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Atuando como Coordenadora Pedagógica,

RESUMO

A abordagem interdisciplinar é um recurso indicado para efetivar essa proposta, permitindo que as diversas disciplinas complementem os conhecimentos transmitidos aos alunos. Para garantir um aprendizado de qualidade no ambiente escolar, especialmente nas séries iniciais, onde os alunos são ávidos por novidades, desejam compreender os movimentos da sociedade e expressar opiniões construtivas ou desenvolver pensamento crítico sobre sua realidade, é essencial fortalecer os laços entre os professores e os alunos, evitando comportamentos preconceituosos ou discriminatórios em relação aos estudantes com dificuldades de aprendizado. Essa abordagem incentiva os alunos a se sentirem como agentes ativos na construção do conhecimento, sem preconceitos ou práticas discriminatórias, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor. A escola, por meio de seus professores e diretores, precisa demonstrar sua capacidade de proporcionar uma educação de qualidade para todos, sem discriminação, superando a simples transmissão de conhecimento teórico diante das mudanças tecnológicas em curso. É fundamental que os professores estejam em constante atualização para adquirir novos conhecimentos e aplicá-los de forma positiva em suas salas de aula, transformando a realidade educacional de maneira significativa.

Palavras-chave: Conhecimentos; Educação de Qualidade; Movimentos da Sociedade.

ABSTRACT

An interdisciplinary approach is recommended to implement this proposal, allowing different subjects to complement the knowledge transmitted to students. To ensure quality learning in the school environment, especially in the early grades, where students are eager for new things, want to understand the movements of society and express constructive opinions or develop critical thinking about their reality, it is essential to strengthen the bonds between teachers and students, avoiding prejudiced or discriminatory behavior towards students with learning difficulties. This approach encourages students to feel like active agents in the construction of knowledge, without prejudice or discriminatory practices, contributing to a more inclusive and welcoming educational environment. The school, through its teachers and principals, needs to demonstrate its ability to provide quality education for all, without discrimination, going beyond the simple transmission of theoretical knowledge in the face of ongoing technological changes. It is essential that teachers are constantly updating their knowledge and applying it positively in their classrooms, transforming the educational reality in a meaningful way.

Keywords: Knowledge; Quality Education; Social Movements.

INTRODUÇÃO

É evidente que há um intenso debate em torno da necessidade de reformas no sistema educacional público do país, especialmente no que diz respeito às crianças, a fim de atender aos princípios estabelecidos na Constituição e na legislação específica, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, que visa proteger os direitos desse público.

No processo de transformação educacional, destaca-se a importância da conscientização contínua dos educadores sobre a necessidade da intervenção do poder público para fortalecer a administração escolar, focando em uma gestão democrática, participativa e inclusiva em prol da qualidade educacional.

Para que os educadores se tornem agentes ativos nesse processo de desenvolvimento, é crucial fortalecer as instituições escolares envolvidas, especialmente os conselhos de classe, as associações de pais e os profissionais da pedagogia, responsáveis por conduzir essa transformação.

Além dessas instituições, é essencial ressaltar o papel decisivo dos gestores escolares, como inspetores, supervisores e pedagogos, que devem se tornar mais participativos e engajados na tomada de decisões nas escolas públicas do país.

Outro aspecto relevante destacado na pesquisa é a importância dos diretores escolares e sua disposição em promover a participação de todos os membros da comunidade escolar, especialmente da comunidade local.

Por outro lado, a comunidade escolar também deve exigir essa participação ativa e não se manter passiva, evitando comportamentos autoritários por parte da direção e incentivando uma abordagem mais colaborativa.

Uma estratégia fundamental para promover o protagonismo infantil na educação básica é reformular a abordagem pedagógica das escolas e transformar o comportamento dos professores, criando condições que estimulem a autonomia dos alunos, especialmente daqueles com dificuldades de aprendizado e comportamentais.

De acordo com Edwards (1999), práticas pedagógicas que priorizam a escuta ativa, permitindo que as crianças desenvolvam suas atividades de forma livre e questionem os professores, são instrumentos essenciais para promover o protagonismo infantil e combater comportamentos discriminatórios e preconceituosos no ambiente escolar.

O PROTAGONISMO INFANTIL

O protagonismo infantil na educação das séries iniciais visa proporcionar aos alunos a liberdade de criar e expressar ideias a partir de sua imaginação e percepção do ambiente circundante.

O atual modelo didático do ensino infantil nas escolas públicas brasileiras, voltado para as crianças, muitas vezes negligencia essa liberdade de pensamento que estimula a criação de novas situações. Em vez disso, os alunos são privados de autonomia e liberdade para questionar e explorar as condições de seu convívio.

Uma abordagem que promove o protagonismo infantil é a didática da escuta, que permite que as crianças das séries iniciais interajam não apenas entre si, mas também com seus pais, que desempenham um papel crucial no desenvolvimento comportamental.

A discussão sobre o protagonismo infantil envolve a transformação da didática na educação infantil, exigindo uma educação continuada para os professores, a fim de implementar métodos mais eficazes na formação escolar das crianças mais novas.

Nesse contexto, os professores desempenham um papel fundamental ao capacitar as crianças a desenvolverem autonomia para criar e moldar ambientes e situações de forma independente.

É essencial que os professores reconheçam a capacidade inata das crianças de criar e inovar, desde que suas habilidades sejam exploradas de maneira adequada.

O protagonismo infantil também decorre da oportunidade igualitária que a escola e os professores oferecem às crianças de compartilhar experiências escolares com suas famílias, um elemento crucial no processo de aprendizagem.

Um aspecto essencial na discussão sobre o papel dos professores no desenvolvimento do protagonismo infantil é a capacidade de compreender as falas, linguagens, potencialidades e fraquezas dos alunos, a fim de explorá-las de maneira construtiva.

Além disso, a participação ativa dos professores em um ambiente educacional de qualidade e inclusivo se concentra em proporcionar às crianças a descoberta de novas realidades, estimular o diálogo

para fortalecer os relacionamentos e contribuir para o crescimento do comportamento dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental.

Ao manter o reconhecimento dos direitos individuais de cada criança, levando em consideração suas particularidades, como potencialidades e dificuldades, é possível promover a espontaneidade e o protagonismo infantil, com a participação fundamental dos professores educadores.

A fim de explorar ao máximo as habilidades dos alunos nas séries iniciais e promover sua inclusão social, a participação da família assume grande importância ao compartilhar momentos de interação com a escola.

As abordagens didáticas eficazes que favorecem a inclusão e o desenvolvimento cognitivo das crianças na educação básica estão associadas a metodologias que empregam conteúdos escolares de forma lúdica, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento das potencialidades que culminam no protagonismo infantil.

A ludicidade e as atividades práticas realizadas em equipe pelos alunos contribuem para o desenvolvimento de habilidades de interação social e abrem espaço para discussões sobre diversos temas.

Crianças em situações de exclusão social, devido a dificuldades comportamentais e de comunicação, ao se sentirem parte integrante do projeto escolar, conforme destacado por Kinney (2009), passam a se sentir valorizadas tanto pelos educadores quanto por suas famílias.

É essencial que crianças dessa faixa etária se sintam livres para pensar e se expressar, o que pode despertar seu interesse pelo aprendizado e moldar sua personalidade, independentemente de suas limitações.

Quando as escolas não adotam práticas que promovem o protagonismo infantil, isso pode comprometer os resultados esperados das abordagens pedagógicas dos professores.

O método da escuta, que garante a liberdade de expressão dos alunos, é fundamental, pois os estudantes nessa fase crucial de sua formação escolar necessitam de autonomia para desenvolver seu pensamento crítico e se tornarem protagonistas.

A liberdade de pensamento e expressão através de figuras e imagens é crucial para que os alunos possam demonstrar suas habilidades e, ao mesmo tempo, suas dificuldades em expressar suas opiniões diante do grupo durante as atividades.

De acordo com Freire (2007), se a formação dos professores não for adequada, o processo de escuta pode resultar em um aprendizado e desenvolvimento do comportamento dos alunos que não atendem às expectativas.

Os espaços escolares onde as práticas educacionais são realizadas também desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do protagonismo infantil nos alunos.

A ausência de espaços adequados pode limitar a capacidade dos alunos de desenvolver um pensamento criativo diante de novas situações que demandam liberdade e estímulo.

A necessidade de criatividade por parte dos professores educadores em suas abordagens didáticas foi enfatizada com base nas experiências das escolas brasileiras. Quando os alunos são

desafiados por novos ambientes e atividades que despertam sua curiosidade, o desempenho educacional tende a se tornar significativamente positivo.

É fundamental reconhecer que todos os alunos nessa faixa etária apresentam potencialidades e fragilidades ocultas, cabendo aos educadores serem criativos para descobrir esses aspectos em cada um de seus alunos.

De acordo com Senge (2005, p.79):

A metodologia pedagógica da escuta tem sido amplamente recomendada como um instrumento didático que capacita os educadores a descobrirem novas formas de inclusão social e, principalmente, a combater os altos índices de evasão escolar decorrentes do sentimento de exclusão que muitos alunos enfrentam em sala de aula.

A educação infantil deve ser vista como uma oportunidade para explorar os talentos dos alunos e não restringir sua participação diante de colegas e professores na sala de aula.

Barbosa (2008, p.107) defende que:

O processo de escuta também proporciona aos alunos a chance de expressar questões relacionadas a problemas de relacionamento no ambiente familiar que podem comprometer seu desempenho escolar. A escola, a partir dessa perspectiva, assume a responsabilidade de transformar a situação da criança e cultivar um ambiente que favoreça o desenvolvimento de suas competências e habilidades.

As escolas e os educadores, sobretudo em um modelo de gestão democrática, devem assumir a responsabilidade social de adotar métodos pedagógicos que visem ao desenvolvimento do comportamento cognitivo, permitindo que os alunos da educação infantil se sintam como protagonistas em seu processo de formação básica.

Dessa maneira, é possível construir uma formação básica de qualidade sem alienar os alunos. Através do método democrático da escuta, as crianças têm a oportunidade de se tornarem críticas e capazes de se posicionar no contexto social em que estão inseridas no futuro.

AS MUDANÇAS SOCIAIS E OS AVANÇOS DA EDUCAÇÃO

Nos últimos anos, temos testemunhado mudanças sociais significativas que têm impactado diretamente o campo da educação. A evolução da sociedade, impulsionada pela tecnologia, globalização e novas formas de comunicação, tem gerado uma série de desafios e oportunidades para o sistema educacional.

Uma das transformações mais evidentes é a diversidade cultural crescente nas salas de aula. Com a globalização, as fronteiras entre as nações se tornaram mais permeáveis, resultando em uma mistura rica de culturas, tradições e línguas dentro das escolas. Isso tem levado educadores a repensar

suas abordagens pedagógicas para atender às necessidades de uma população estudantil cada vez mais diversificada.

Além disso, a revolução digital tem revolucionado a forma como aprendemos e ensinamos. A tecnologia trouxe consigo novas ferramentas e recursos educacionais, possibilitando a personalização do ensino, o acesso a informações em tempo real e a conexão com especialistas em todo o mundo. A educação online e a aprendizagem móvel se tornaram cada vez mais comuns, ampliando as oportunidades de aprendizado para alunos de todas as idades.

As mudanças sociais também têm impulsionado a necessidade de promover habilidades socioemocionais e competências do século XXI nas escolas. Os empregadores buscam profissionais que sejam criativos, colaborativos, comunicativos e resilientes. Portanto, as instituições de ensino estão cada vez mais focadas no desenvolvimento dessas habilidades, além do conhecimento acadêmico tradicional.

Para acompanhar essas mudanças e garantir que a educação seja relevante e eficaz, os sistemas educacionais precisam se adaptar constantemente. Isso envolve a formação contínua de professores, a revisão dos currículos escolares, a criação de ambientes de aprendizagem inovadores e a promoção da inclusão e equidade educacional.

Sem dúvida, as mudanças sociais, os avanços do conhecimento, os problemas econômicos, políticos e de saúde, obrigam as universidades a ajustar todos os seus processos institucionais. Algumas delas, e fundamentais, são as estratégias didáticas, que são as ferramentas que facilitam a compreensão dos conteúdos, representam atividades intencionais para atingir objetivos educacionais, de modo que relacionam de forma coerente os processos de ensino-aprendizagem.

Com o objetivo de melhorar as atividades educacionais, foi criado o projeto integrador de saberes e muitos países latino-americanos (Brasil, México, Colômbia, Equador, Venezuela, Argentina, Uruguai) incorporaram essa metodologia em seus currículos. Sua origem é o método de projeto, pois busca incentivar os alunos a usar suas experiências, conhecimentos e habilidades anteriores; ao qual se acrescenta valor o trabalho colaborativo e a interdisciplinaridade.

O projeto integrativo como estratégia de ensino encontra seus fundamentos no construtivismo, uma vez que são fomentadas experiências educativas por meio das quais o aluno elabora seus conhecimentos. Da mesma forma, é nutrido pelo pensamento complexo ao favorecer a integração e apropriação das contribuições das diferentes disciplinas científicas para a compreensão do objeto de estudo, além de se originar na sala de aula e impactar o ambiente com soluções inovadoras (empreendedorismo).

A abordagem integrativa faz pleno sentido ao determinar a interdisciplinaridade como um fundamento básico que orienta e produz articulações entre ciência e disciplinas particulares de vários círculos epistemológicos relacionados que podem melhorar as disposições curriculares de forma mais integrada.

Quando inserido no contexto universitário, é relevante especificar que, em resposta às recomendações de organizações internacionais quanto à necessidade de desenvolver competências de

pesquisa em egressos, elas sugeriram incorporar o projeto integrador nos currículos de todas as carreiras como um eixo transversal que promove a aquisição de competências de pesquisa, estimula o trabalho colaborativo e integra disciplinas científicas para a produção de competências de pesquisa. conhecimento.

Apesar de essa metodologia oferecer grande potencial como recurso didático, sua implementação apresenta fragilidades preocupantes como pouca integração das disciplinas estudadas, desconhecimento da metodologia de pesquisa, tanto em alunos quanto em professores, conquistas mínimas no trabalho colaborativo entre professores e alunos, pouca relação teoria-práxis e poucas soluções para os problemas ambientais.

Levando em consideração que hoje no ensino universitário on-line prevalecem as modalidades híbrida e presencial e que em todas elas é viável implementar o projeto integrador entrelaçando virtualidade e presencial, é relevante considerar que ambientes interativos de aprendizagem compostos por redes, plataformas, aplicativos, salas virtuais iconográficas e metafóricas, entre outros, criam ambientes que integram o romance, o visual, a interatividade, o conhecimento prévio, a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a aprendizagem colaborativa.

Consequentemente, é fundamental abordar os inconvenientes enfrentados na implementação de projetos integradores para que, por meio de propostas adaptáveis à virtualidade presencial e que surjam da realidade universitária, as metodologias sejam aperfeiçoadas.

Nesse contexto, deve-se especificar o objetivo da pesquisa, que é desenhar uma proposta interdisciplinar que oriente a implementação dos projetos integradores.

De acordo com Vygotsky (2003, conforme mencionado em Silva & Rubio, 2014), o progresso humano se desenrola por meio de um processo de diálogo, que inevitavelmente ocorre nas interações entre o indivíduo e o ambiente cultural em que está imerso.

É relevante notar que Woodward (2000) argumenta que as identidades, cruciais para este processo evolutivo, são estabelecidas por meio da representação simbólica das diferenças entre os indivíduos, ou seja, são relacionadas; e a partir dessas mesmas trocas dialógicas, são de forma contínua afetadas e reconfiguradas pelo contexto cultural e social.

Expandindo essa perspectiva, Galinkin e Zauli (2011) exploram como a identidade social é construída por meio da interação persistente com os demais, salientando que esse processo também abarca a percepção de diversidade, ou seja, consciência do outro, que auxilia na compreensão de como nos enxergamos e somos percebidos pelos outros.

No âmbito do desenvolvimento humano, Paula e Branco (2022) enfatizam a importância do senso de pertencimento a um grupo e da habilidade de se relacionar de forma respeitosa com outras pessoas. Eles apontam que os preconceitos podem dificultar esses processos, uma vez que podem levar as pessoas a se sentirem excluídas ou rejeitadas. A contribuição de Woodward (2000) reitera a importância de compreender profundamente como as identidades são moldadas e como elas influenciam e são influenciadas pelas dinâmicas sociais e culturais, esclarecendo como os preconceitos impactam as interações sociais e o progresso pessoal.

O crescimento psicológico se inicia desde o nascimento e pode ser observado nas crianças, também por meio da assimilação das normas, valores e crenças de sua cultura de origem. Branco (2018) reforça esse conceito, destacando que a qualidade das interações sociais, ou seja, aquelas que incluem, entre outras características, apoio emocional e encorajamento da independência, dentro dos ambientes culturais das salas de aula, são fundamentais para a eficácia da educação e do progresso humano. Tais interações não só facilitam a transmissão de conhecimentos explícitos, mas também desempenham um papel essencial na formação dos valores e comportamentos das crianças, por meio de um processo de socialização intrinsecamente ligado ao ambiente cultural (BRANCO, 2018).

Desse modo, a importância do contexto cultural e das interações sociais se revela crucial na educação integral das crianças, corroborando a ideia de que o crescimento psicológico reflete as dinâmicas culturais e sociais em que as crianças estão imersas. A Psicologia Cultural investiga como este processo se desenrola e como as práticas culturais presentes em determinados contextos influenciam a autoestima, o sentimento de pertencimento e a formação subjetiva de cada indivíduo (ROGOFF, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para proporcionar um ensino de qualidade, os educadores devem garantir a presença contínua da criatividade e inovação. Embora o bom ensino exija organização e rotinas, ele não deve ser inflexível e monótono. Ambientes flexíveis possibilitam que os professores atendam aos interesses das crianças, permitindo que elas construam conhecimento de forma colaborativa. Por exemplo, no caso da investigação sobre aranhas, os professores incentivam as crianças a desenharem suas observações e compartilhá-las durante as atividades em sala de aula, ampliando assim as possibilidades de aprendizagem e interação.

A troca de conhecimento entre os colegas é valorizada e requer tempo e atenção, pois proporciona novas perspectivas e ideias para o desenvolvimento profissional. Para alcançar mudanças significativas nas salas de aula, os professores precisam desafiar suas próprias crenças e conhecimentos, indo além das técnicas pedagógicas estabelecidas.

É essencial reconhecer que o desenvolvimento profissional dos educadores não se limita apenas a aprimorar habilidades técnicas, mas também envolve a reflexão sobre os valores e princípios que orientam a prática pedagógica, contribuindo assim para um ambiente escolar mais rico e significativo para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

- BRANCO, A. U. (2018). **Values, Education and Human Development: The Major Role of Social Interactions' Quality Within Classroom Cultural Contexts.** In A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Eds.), *Alterity, Values, and Socialization: Human Development Within Educational Contexts* (pp.31-50). Cham - Switzerland: Springer International Publishing. (Tradução nossa)
- ROGOFF, B. (2003). **The cultural nature of human development. "Oxford University Press."** 64 33-36 & 219-220. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5062545/mod_resource/content/1/Rogoff-Theme%20Cultural%20Nature%20of%20Human%20Development-Oxford%20University%20Press%2C%20USA%20%282003%29.pdf. Acesso em 02 ago.2025.
- SENGE, Peter. **Escolas que aprendem: Um guia da Quinta disciplina para educadores, pais e todos os que se interessam pela educação.** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SILVA, R. & RUBIO, J. (2014). **A Utilização do Jogo Simbólico no Processo de Aprendizagem na Educação Infantil.** Revista Eletrônica Saberes da Educação, 5(1)
- VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político Pedagógico: Uma construção coletiva.** 2ª edição São Paulo: Papirus, 2001.

DIVERSIDADE CULTURAL NO AMBIENTE ESCOLAR

CULTURAL DIVERSITY IN THE SCHOOL ENVIRONMENT



JULIANA BERTOLO PASCHOTE FABRÍCIO

Graduada e Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Paulistana (2023); Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

RESUMO

O objetivo geral dessa pesquisa é conhecer a criança e investigar a identidade própria que ela possui, dada pela sua origem cultural, baseada nas diferenças de etnia, classe social, crença religiosa e outras características individuais ou sociais. Partindo e pensando na problemática “de que forma a diversidade cultural pode ser trabalhada no ambiente escolar”, a metodologia em questão do presente estudo assumiu uma abordagem qualitativa. Acreditando ser a educação a base de um mundo melhor, entendemos que esta deve ser totalmente livre de preconceitos, racismo, discriminações de toda espécie: etnia, religião, cultura, classe social; e afirmando que cada um de nós tem uma personalidade diferente, viemos de um contexto familiar, social e econômico distinto, e somos dotados de valores e concepções diversas. Com isto, nessa perspectiva, a atenção à diversidade é indispensável, sendo que a educação, e principalmente a educação infantil, se constitui juntamente com o desenvolvimento das crianças, que estão se constituindo como sujeitos autônomos, críticos e conscientes de seus direitos e deveres. Contudo, o trabalho em questão aborda temas sobre “multiculturalismo”, concepções de diversidade, aceitação ou negação da cultura do outro.

Palavras-chave: Diversidade; Multiculturalismo; Diferenças; Educação.

ABSTRACT

The overall objective of this research is to understand the child and investigate their own identity, given by their cultural origin, based on differences in ethnicity, social class, religious belief, and other individual or social characteristics. Starting from and considering the problem of "how can cultural diversity be addressed in the school environment," the methodology of this study adopted a qualitative approach. Believing that education is the foundation of a better world, we understand that it must be completely free from prejudice, racism, and discrimination of all kinds: ethnicity, religion, culture, social class; and affirming that each of us has a different personality, comes from a distinct family, social, and economic context, and is endowed with diverse values and conceptions. Thus, from this perspective, attention to diversity is indispensable, since education, and especially early childhood education, is constituted along with the development of children, who are becoming autonomous, critical subjects aware of their rights and duties. However, this work addresses themes of "multiculturalism," conceptions of diversity, and acceptance or rejection of the culture of others.

Keywords: Diversity; Multiculturalism; Differences; Education.

INTRODUÇÃO

O papel do educador é mostrar que as crianças pertencem a vários grupos sociais, cada uma com modos de vida singulares. Apesar de ser cedo para meninos e meninas assimilarem toda a complexidade do mundo, quando se deparam com novas formas possíveis de serem e viver, eles começam a reconstruir a visão que têm da realidade e tornam-se mais receptivos à diversidade.

Seguindo o contexto relatado, e refletindo sobre as diferenças no cotidiano escolar (educacional), surgiu o tema de estudo a ser pesquisado. Diversidade, conceito, diferenças, culturas, costumes, multiculturalismo.

A temática é um assunto vivenciado no cotidiano da educação infantil, (e em toda sociedade) que, nos dias atuais, muitas vezes tem como pano de fundo outros problemas, que se ocultam porque não nos damos conta que estamos negando o outro em toda sua plenitude. A diversidade convive conosco de mãos dadas, especialmente em nosso país, onde a miscigenação é algo muito forte e real.

Tal problemática foi motivada, pois durante minha trajetória como educadora em vários lugares, pude perceber a riqueza de cultura que permeia em nosso dia a dia, e as diferenças que nos dividem, enquanto, deveria nos unir, somar, acrescentar, então, como pesquisadora do assunto, em minhas vivências, comecei a observar e, registrar essa diversidade existente em todo esse contexto, e como pesquisadora comecei essa reflexão.

A compreensão sobre o tema aborda as diferenças em nosso país, composto por uma grande diversidade cultural, sendo constituídos por Italianos, alemães, japoneses, portugueses, africanos, ou seja, um país que se apresenta historicamente pelas mais diversas culturas tornando-se uma sociedade multiétnica que nos permite estar em contato com crenças e valores diferenciados.

Assim, desta forma, meu primeiro contato com essas diferenças se deu nos momentos de conversas com o grupo no qual leciono, onde a diversidade se apresenta de forma enfática, com crianças

negras, brancas, algumas obesas, outras com problemas de baixo peso, algumas em condições sociais de risco, e, outras com uma base familiar privilegiada. E ainda, há os que acreditam em Deus, e outras que nos trazem uma crença diferenciada, que não podemos negar, influenciam a vida de todos nós de alguma forma, crianças do candomblé, crianças evangélicas, as que podem usufruir de um desenvolvimento que contemple uma visão de mundo mais ampla, e outras, porém, que seu mundo se amplia somente na vivência de seu dia a dia na instituição, e, nas interações com o grupo. Desta forma, avalio e compreendo a dimensão que nossa prática como “professor” na vida dessas crianças nos tornando referências para muitos.

No entanto, percebi o quanto a nossa cultura é parte de cada um de nós, de nossa história, de nossa essência, minha pesquisa não poderia ter outro caráter a não ser o etnográfico, que nos permite compreender as relações em seus diferentes aspectos.

Visto que o mundo precisa de pessoas que consigam enxergar além da cor, da beleza exterior, das imperfeições, e entender a diferença como algo a nos acrescentar, nos fazer mais tolerantes, mais coerente com as diferenças do outro, mais gente neste mundo em que as diferenças causam incoerências. Decidi pesquisar sobre uma temática que fizesse com que minha prática vá de encontro com a igualdade de possibilidades para com as crianças que comigo dividem momentos de conhecimento e socializações, agirem sobre o mundo em que vivem, e não apenas assistir sua transformação passivamente.

A partir dos pressupostos aqui descritos, o objetivo geral da pesquisa foi: investigar a melhor forma de promover a aprendizagem significativa dessas crianças e ampliar seu olhar sobre o mundo, sem pré-conceitos sendo que todos estão em pleno desenvolvimento cognitivo, social e intelectual, formando personalidade.

Segundo pesquisas teóricas, a diversidade, longe de constituir um entrave ao desenvolvimento e ao progresso de todas as culturas, de cada uma das culturas, de cada indivíduo, hoje é encarada como exigência profunda de consciência e de respeito pelo outro, seja qual for sua cultura, idade, sexo, raça, riqueza ou religião, contudo a aprendizagem que permite a aceitação da diferença (o outro). Com estas diretrizes traçadas, direcionei a pesquisa, buscando respostas que nos encaminhem a uma visão de mundo mais esclarecida, sem pré-julgamentos, porque o outro não é da forma como a sociedade dita “normal”, e entender o que é o normal para cada um de nós, com isto, caminharmos para uma educação que contemple esses anseios de forma menos utópica.

A presente monografia foi uma pesquisa do tipo qualitativa, e no que se refere a uma revisão bibliográfica a respeito do tema “Diversidade”, buscando refletir a respeito dos vários fatores que se evidenciam para que o respeito às diferenças se concretize na vida de todos nós.

DIVERSIDADE CULTURAL

O Brasil é um dos países de maior diversidade cultural e racial do mundo, possuindo descendentes e imigrantes de vários países, cada grupo humano constitui suas próprias leis e organização, possuindo

estilos diferentes de liderança e coordenação da vida em comum. E é desta maneira que nos diferenciamos dos demais países, pois vivemos numa suposta democracia racial, religiosa, sexual, política e social. Não temos guerras civis, mas em compensação há o desprezo da cultura do outro.

A cultura não existe em seres humanos genéricos, em situações abstratas, mas em homens e mulheres concretos, pertencentes a este ou àquele povo, a esta ou àquela classe, em determinado território, num regime político A ou B, dentro desta ou daquela realidade. Somente se poderá conceituar cultura como autorrealização da pessoa humana no seu mundo, numa interação dialética entre os dois, sempre em dimensão social. Algo que não se cristaliza apenas no plano do conhecimento teórico, mas também no da sensibilidade, da ação e da comunicação (VANNUCCHI, 1999, p. 21).

Uma cultura democrática hoje implica no resgate de uma memória coletiva dentro da experiência histórica da democracia política. Mas é preciso reinventar essa democracia dentro do quadro social da realidade brasileira, que é um quadro de heterogeneidade cultural, de diversidade cultural (SODRÉ, 2000, p. 21).

No Brasil, infelizmente, não aprendemos a valorizar a cultura do nosso país e sim uma falsa ideia de igualdade de culturas. Ao invés de valorizarmos e reconhecermos as culturas regionais e brasileiras, defendemos uma ideia de igualdade de uma única cultura, ou seja, a escola defende essa ideia de que todos somos iguais, desta maneira, a escola valoriza uma cultura uniforme. Ao contrário do que Vygotsky diz que a escola deveria valorizar e aproveitar como conteúdo à bagagem cultural de cada criança. Para Vygotsky,

(...) ao salientar o ambiente social em que a criança nasceu, reconhece que, em se variando esse ambiente, o desenvolvimento também variará. Neste sentido, para este autor, não se pode aceitar uma única visão de cultura, universal (...) (DAVIS, 1992, p. 55).

A educação não começa na escola. Ela começa muito antes e é influenciada por muitos fatores. Ao longo de seu desenvolvimento físico e intelectual, passa por várias fases, na qual a escola dá vida, isto é, o ambiente familiar, as condições socioeconômicas da família, o lugar onde se mora. Os acessos aos meios de informação têm uma importância muito grande. Os primeiros anos são decisivos, estudos demonstram que a criança tem sua estrutura básica de personalidade definida até os 02 (dois) anos de idade, muito antes, portanto, do período da escola obrigatória, e durante esse período é importante que os professores e os pais busquem desenvolver nas crianças atitudes, valores, estabelecendo regras e limites possíveis e necessários à estruturação da personalidade e consequentemente uma educação adequada ao convívio social.

Para que assim, a criança possua desde cedo a noção de respeito, igualdade e justiça, conhecendo os seus limites e dos limites do outro e do meio, participe na construção coletiva de regras, reconheça as diferentes formas de preconceito e injustiça, e a capacidade de comunicação, expressão

e relacionamento. Não se tratando de uma avaliação intelectual, matemática, mas de um sentimento: o sentimento de não – indiferença.

A escola deve estar oportunizando conteúdos culturais, relacionados à comunidade em que as crianças estão inseridas, proporcionar o conhecimento de outras culturas, assim como promover gincanas culturais, debates, palestras e outras atividades deveriam ser metas principais ao se pensar em trabalhar com a diversidade cultural em nosso ambiente escolar; bem como trazendo para a escola toda a comunidade, para que assim possa se realizar o objetivo mestre: a integração das pessoas. E é de uma forma solidária e participativa que a escola pode e deve contribuir para a formação de cidadãos conscientes, críticos e solidários.

É em casa que aprendemos as diversidades da nossa cultura, porém, se na família não é oferecida oportunidades de vivenciarmos as especificidades da cultura familiar, a criança não irá se apropriar das particularidades que a sua cultura familiar possui. Se na família não ocorre essa oportunidade de vivências, a escola somente reforça o ensino de uma única cultura, valorizando a cultura burguesa, pois os alunos não são instigados a pesquisarem sobre o seu passado: qual é a sua religião, qual é a sua descendência, quais são os costumes de sua família, qual é a sua etnia, entre outros questionamentos.

As questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais. Mesmo que tratadas de forma marginal, como “temas transversais”, essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de conhecimento. O que causa estranheza nessas discussões é, entretanto, a ausência de uma teoria da identidade e da diferença (SILVA, 2000, p. 73).

Vivemos em uma sociedade, formamos grupos, participamos de comunidades, e como futuras educadoras temos o dever de orientar as crianças para que no futuro elas se sobressaíam em suas ações e reações diante de qualquer situação ou de qualquer desafio que precisarem enfrentar. Cabe a nós, fazer valer com destaque o respeito dentro de uma escala de valores já esquecidos ou alterados por pessoas que, por falta de esclarecimentos culturais e até mesmo educativos, esqueceram de trabalhar – por causa da falta de uma teoria da diferença – ou passar às novas gerações atitudes de credibilidades ao respeito que dentro do processo educativo possui uma diversidade ampla. Só passaremos a respeitar a outra cultura, a partir do momento em que passarmos a conhecê-la e compreendê-la.

Como a questão da diversidade linguística, o Brasil sendo um país tão grande, está entre os que possuem uma única língua, que é o Português. Apesar de ter uma única língua, as diferentes regiões possuem seus dialetos, como por exemplo, o sotaque cantado dos manezinhos e as gírias dos gaúchos. A escola padroniza o uso da linguagem formal, considerando errada todas as outras formas de linguagem. Assim, ela não trabalha a função social da língua, reforçando, desta maneira, o preconceito com os outros tipos de linguagem.

Os alunos devem começar a reconhecer e comparar a importância de cada cultura. As diferentes culturas revelam como vive uma determinada sociedade, só sabemos como ocorreram os fatos através das culturas que se preservaram durante esses longos anos. Se deixarmos de vivenciar nossa cultura atual, as gerações vindouras, não reconhecerão a cultura brasileira, pois estamos deixando de lado a nossa origem. Uma das formas de se resgatar essas culturas é trazendo-as para dentro da sala para que as crianças possam vivenciá-las.

Quanto ao papel da escola e do educador, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998, p. 79), considera que, “o papel da escola é promover a apropriação, elaboração e reelaboração de conhecimento, torna-se necessário que se favoreçam determinados tipos de interações sociais, o que nos remete à discussão acerca do papel do professor na sala de aula e a concepção que fundamenta sua prática pedagógica”.

Quando o professor for oportunizar qualquer atividade acerca deste assunto, ele deve aproveitar cada momento e resgatar as culturas das crianças, ele não precisa de um momento especial ou uma atividade especial sobre este tema, para estar abordando este assunto.

Segundo Sodré (2000, p. 23)

A experiência da diversidade cultural é a experiência de vivência democrática em seu modo mais radical. Quer dizer, a radicalidade desse período de experiência democrática é a radicalidade do reconhecimento da diversidade cultural.

Só acabaremos com os preconceitos culturais a partir do momento em que a escola estiver disposta a renovar as suas práticas pedagógicas. As atividades devem proporcionar o resgate das vivências da cultura de cada indivíduo, explicando e valorizando as diferenças – de raças, religiões, políticas, econômicas – existentes dentro de cada grupo, de cada sociedade.

Ao pesquisar sobre o tema em questão “Diversidade Cultural no Ambiente Escolar”, recorri a muitos autores que trabalham a temática e suas nuances de suas teorias e complexidades, realizada uma pesquisa de campo, observações e formas de trabalho e intervenção no sistema educacional, pude conhecer e reconhecer a diversidade de mundo, de cultura, que permeiam nossas vivências e o multiculturalismo que nos constitui, com suas minúcias, riquezas, contrastes e singularidades plurais. Um dos grandes desafios da escola atualmente, e de extrema importância, é o de desenvolver um Projeto Político Pedagógico que estabeleça uma visão real de nossa história e prática pedagógica em relação a diversidade cultural para os alunos. Cabe ainda ressaltar, que se assim não for, a escola tem um projeto pedagógico que não atende às diferenças individuais, um desprazer, indisciplina, e utopia de tudo que estamos querendo objetivar, construir. Por outro lado, o trabalho pedagógico deve ter uma visão democrática, incluindo as diferenças como um elemento fundamental no ensino-aprendizagem.

Assim, um novo olhar, mais amplo de consciência e crescimento de um novo homem e uma nova sociedade. A análise aqui realizada pode contribuir para superação do preconceito de que existe o aluno ideal para uma real compreensão do fenômeno diversidade cultural na escola. Não há uma classe

homogênea. Para o entendimento das relações sociais, no universo escolar, onde existe uma pluralidade cultural, é necessário se desprender de qualquer rótulo, e avançar no conhecimento desse multiculturalismo que se apresenta entre as frestas do nosso cotidiano escolar, oculta nas individualidades de cada um.

MULTICULTURALISMO

“Coexistência de várias culturas no mesmo espaço, no mesmo país, na mesma cidade, na mesma escola”. Para Gonçalves e Silva (2001, p. 19-20), embora o multiculturalismo tenha se transformado, com apoio da mídia e das redes informais, em um fenômeno globalizado, ele teve início em países nos quais a diversidade cultural é vista para a construção da unidade nacional (...). Em suma, o multiculturalismo, desde sua origem aparece como princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado direito de preservar suas características culturais.

Ainda que da perspectiva do multiculturalismo seja apresentada uma visão relativista dos valores, Capelo (2003, p. 129) pondera que o Multiculturalismo não pode abrir mão da igualdade de direito e das necessidades compensatórias, caso contrário terá contribuído para excluir, pra separar, para fragmentar, permitindo que a dominação sobre a minoria seja ainda mais eficiente (SECADI/MEC, 2005, p. 220).

A partir de todos esses questionamentos e reflexões, podemos compreender que temos uma tarefa como educador e cidadão consciente, que temos uma tarefa complexa de atuação, e nós mesmo e na sociedade, de modo a possibilitar vivências mais respeitadas, antirracistas, e a criação de espaços de desenvolvimento adequados a crianças e adolescentes em nossas escolas. “Predomina na escola um “discurso de igualdade” que encobre a existência das diferenças e alimenta o mito da democracia racial. (SOUZA e CROSO, 2007, p. 45).

O entendimento que propomos acerca das ideias de multiculturalismo e diversidade importam no sentido de repensarmos, ou pelo menos, refletirmos sobre qual educação queremos e como podemos atuar para torná-las mais adequada às realidades socioculturais de nossa sociedade. Vivemos uma realidade que indica, a todo instante, mudanças, constituição de novas identidades, dúvidas, um novo tempo na qual a ideia de uma identidade única, nacional, pautada na figura de algum “grande herói”, não é capaz de dar conta da imensidão de experiências e sujeitos nas suas variadas formas de vivência e expressões culturais.

Portanto, termos como diversidade e multiculturalismo servem para dialogarmos com este “novo tempo” e com suas demandas que, na mais são do que demandas construídas e reivindicadas por grupos sociais.

A diversidade deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros, tantos na escola quanto na vida cotidiana (...). Afirma Nilma Lino Gomes (2003):

Assumir a diversidade cultural significa muito mais que um elogio das diferenças. Representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais, mas, também, implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, tomar novos rumos e questionar a nossa visão da democracia (SECADI/MEC, 2005, p. 218).

É necessário ter um olhar sensível, com respeito ao novo, ao que não é de sua vivência, para poder então, compreender a vivência do outro, a religião, a orientação sexual, a cultura, as tradições, tudo que habitualmente não faz parte de suas ideias e crenças, e acreditar que muito do que é seu pode também não ser visto de forma tranquila, ou “normal”, porém, a um princípio básico de termos o respeito pelo outro. Isso é diversidade, é aceitação, é transformação para uma sociedade melhor e mais justa, não utópica, não ilusória, mas sim, uma com um caminho de igualdades de direitos, deveres, com plenitude na aceitação das diferenças, complexidade é muitas vezes a maneira como você vê o que não lhe é habitual. Há várias formas de enxergar o mundo, e com certeza, o mundo que enxergamos só será melhor se tudo que eu acredito melhorar a cada diferença que eu passo a respeitar, entender, conhecer.

Conhecimento é parte de nossas competências neste contexto educacional, somos parte desta mudança, desse fator primordial no caminho de melhorar a vida das pessoas que passam por nós, e saem desse contexto levando uma consciência melhor no que se refere ao entendimento da “Diversidade no âmbito educacional”.

A gente olha, mas não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama e, se a gente não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, e se a gente não investe nessa vida, a gente não educa e se a gente não educa no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida; a gente educa para a morte das infinitas possibilidades. A gente educa (se é que se pode dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade (SODRÉ e TRINDADE, 2000, p. 9).

CULTURA: UM CONCEITO PLURAL

Fala-se tanto na palavra cultura, porém, tão pouco se sabe sobre o seu significado. Assim, para podemos conceituá-la, é necessário que se faça uma revisão teórica que aponte a multiplicidade de conceitos, pois percebo o quanto se falar sobre cultura exige pesquisa e conhecimento teórico. Sendo assim, realizei uma leitura que abrange a discussão acerca da cultura em diferentes áreas de conhecimento.

Fleury nos mostra que uma pesquisa realizada em 1952 por Arthur Kroeber e Clyde Kluckon em que foi feito “um levantamento de definições propostas por estudiosos chegaram à conta 164 enunciações. Daí a dificuldade de definir cultura de um modo unívoco” (2002, p.7).

A infinidade de conceitos de cultura, fez com esta discussão partindo de um conceito básico de cultura como Vannuchi (1999) chama: cultura é a ação do homem, sobre e com a natureza. E ainda,

(...) é o modo de viver típico, o estilo de vida comum, o ser, o fazer e o agir de determinado grupo humano, desta ou daquela etnia. Fala-se assim, etnologicamente, em cultura brasileira, cultura alemã, cultura esquimó, etc. (p.26).

Este conceito nos demonstra o conhecimento de senso comum que a sociedade possui sobre cultura, porém, não podemos considerá-lo como completo ou adequado para uma discussão mais ampla, desta maneira, surge a necessidade de estarmos pontuando cultura sobre outros olhares e áreas de conhecimento.

Discutir a diversidade cultural pressupõe problematizar a cultura trabalhando com seus vários conceitos a fim de ampliar nosso aporte teórico viabilizando novos horizontes. Minha discussão de cultura então passa por outras áreas e outras linhas teóricas. Na perspectiva marxista a cultura

(...) é analisada como parte da superestrutura, ou seja, como pertencendo àquelas esferas sociais que se distinguem da base econômica: as instituições jurídicas e políticas, a ideologia, a educação. (SILVA, 2000, p. 32).

Na concepção de Bourdieu, a cultura é vista como dominação e a escola proporciona através de seu currículo a submissão das culturas, logo deixam de vivenciar seus costumes, porque tendem a vivenciar que é imposto pela sociedade, a cultura hegemônica:

(...) É definida por gostos e formas de apreciação estética, é central ao processo de dominação: é a imposição da cultura dominante como sendo a cultura que faz com que as classes dominadas atribuam sua situação subalterna não a imposição pura e simples, mas a sua suposta deficiência cultural. A escola tem um papel importante na reprodução desta relação de dominação cultural. (SILVA, 2000, p.32).

Por outro lado, os estudos culturais apontam que:

(...) A cultura é teorizada como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação. A educação e o currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade. (Silva, 2000, p. 32).

Dentre esses conceitos podemos perceber que a cultura é um termo que não conseguimos definir rapidamente nem tão pouco com um estudo superficial, compreender cultura requer conhecimento teórico mais amplo, e, sobretudo um olhar criterioso sobre a sociedade.

Considerando que a sociedade é composta por diferentes culturas, podemos dizer que ela é caracterizada por uma rede de significados, ou seja, cada cultura possui características marcantes que permita identificá-las ou reconhecê-las.

A cultura não exige e nem deseja que as pessoas sejam iguais, cada indivíduo é diferente um do outro, e é nesta perspectiva que a escola deveria estar repensando seu currículo, ao invés de apenas discutir deveria problematizar a cultura para que os alunos possam compreender o significado de respeitar as diferenças culturais a fim do aprimoramento social do grupo. A educação deveria perceber que a cultura como uma rica fonte de conhecimento, já que todo sujeito é construtor e possuidor de cultura.

Percebo em minha prática docente a homogeneização das culturas existentes dentro e fora das instituições escolares, em minha pesquisa, constatei a negligência que se faz para com os alunos, sendo considerados todos iguais, o caso se agrava mais na educação infantil, como são menores, não percebem ainda as relações de subordinação, que sua identidade sofre em decorrência da hegemonização cultural.

Nas series iniciais, essa subordinação é revelada, através dos conflitos entre os alunos e educadores, no qual ocorrem as agressões orais, chegando algumas vezes a agressões físicas.

Os alunos das séries iniciais, já compreendem o valor de um palavrão à sua cultura, bem como reconhecem quando ocorre, a discriminação da sua cultura perante os outros.

No segundo capítulo abordarei conceitos que nos levam a compreensão sobre identidade e diferenças, “pré-conceitos” e que caminhos seguir, que atitudes podemos tomar no caminhar de uma sociedade que seja liberta de todos os julgamentos sem compreensão, sem tolerância e sem consciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de pesquisa, bem como a elaboração deste trabalho, compreendi algumas relações nas quais praticamos e muitas vezes nos passam despercebidas, inúmeras vezes trabalhei numa perspectiva mono cultural, na qual trabalhava com crianças de diferentes etnias. Neste período, pude rever minha prática pedagógica, repensar a sala de aula (grupo de vivências) como uma multiplicidade de conceitos, ideias, objetivos.

Nesta pesquisa, minha intenção foi mostrar que, para se ter uma educação preocupada com a diversidade e com o multiculturalismo, se faz necessário, além de discutir, refletirmos sobre que concepção acerca de cultura é essencial para compreendermos as relações que se tratam nas instituições escolares.

Não podemos ficar no lugar comum de que “eu sou educador”, e amo crianças apenas, pois as diferenças exigem que nossa postura perante as diversidades seja de aceitação, de ampliação de conhecimentos, de incutir em cada um, o respeito à diferença que me chega.

Ser educador é compreender que na vivência de grupo (sala de aula), existem sujeitos das mais variadas culturas, e que, cada qual, deve ser respeitado e motivado a falar de sua própria identidade, e não de uma cultura homogênea, pois não teremos uma educação multicultural a partir do momento em que não oportunizamos um espaço de respeito e democracia, só construiremos algo, a partir do momento

em que nos comprometemos com nós mesmos, com nosso trabalho de desenvolvimento e formação de um ser, e com as crianças contribuindo para uma sociedade menos desigual, mais respeitosa, ensinando as crianças a valorizar a história que compõe a vida do outro.

Ressalto que minhas observações me permitiram entender que a discussão teórica sobre a pluralidade do conceito de cultura me possibilitou uma visão ampliada sobre o mundo, o que me levou a perceber a importância da construção teórica crítica à formação de educadores.

Falar sobre a diversidade cultural e valorizá-la, é trabalhar sobre a superação dos preconceitos, é vencer alguns dos mecanismos de exclusão social, esse trabalho é necessário, porém árduo e insuficiente para chegar ao caminho de uma sociedade igualitária. A pesquisa nos amplia o olhar, mas precisa nos tocar, nos sensibilizar para as diferenças indiferentes a nós, precisa nos fazer sair da zona de conforto, e alçar voos na ação de se ter coragem, quando uma identidade é suprimida, quando uma cultura é negada, e principalmente quando um preconceito referente a crenças, religião, ou quaisquer tipos de pré-conceito, é ressaltado.

Por fim, ao finalizar esta pesquisa, revendo as considerações feitas acerca dos temas propostos, reflito o quanto compreendi algumas relações e neste momento, me julgo capaz de estar ampliando algumas discussões que aqui fiz. Assim, posso concluir que o conhecimento, é um movimento constante de ir e vir.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Teo W. e CALAZANS, Gabriela. **Brochuras de referência para os profissionais de saúde**. Disponível em: <http://www.crt.saude.sp.gov.br/instituicao_gprevencao_brochuras.htm>. Acesso em: 12 dez. 2025.

AYRES, José Ricardo de C. M. **O jovem que buscamos e o encontro que queremos ser**. Ideias: FDE, São Paulo, n. 29, p. 15-24, 1996. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_29_p015-024_c.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei 9.394/96**. Apresentação: Carlos Roberto Jamil Cury. 6. ed. Rio janeiro: DP&A, 2003.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BARBOSA, Derly. **A conquista do educador popular e a interdisciplinaridade do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 1991.

DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MENEZES, WALÉRIA. **O preconceito e suas repercussões na instituição escolar**. Disponível em: <[http:// pt.slideshare.net/janayna/preconceito-na-escola](http://pt.slideshare.net/janayna/preconceito-na-escola)>. Acesso em: 12 dez. 2025.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999.

SANTA CATARINA. **Secretaria de Estado da Educação e do Desporto**. Proposta Curricular de Santa Catarina. Florianópolis: COGEN, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SODRÉ, M.; TRINDADE, A. L. **Cultura, diversidade cultural e educação**. In: Multiculturalismo: mil e uma faces da escola. RJ: DP&A, 2000.

VANNUCCHI, Aldo. **Cultura Brasileira – O que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: NECESSIDADE DAS ESCOLAS ATUAIS

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES: THE NEED IN TODAY'S SCHOOLS

JUREMA APARECIDA DE ANDRADE SANTOS

1ª Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Metropolitana de Santos (2016) 2ª Graduação em Pedagogia pela Faculdade Itaqué (2018); Professora de Educação Infantil – Prefeitura Municipal de São Paulo no CEI São Bento Velho.

RESUMO

O presente trabalho está focado no Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento e com Altas Habilidades. Nessa pesquisa, buscamos apresentar estudos sobre A Trajetória da Educação Especial, Leis e Políticas Públicas para a Educação Especial e Reflexões Sobre a Educação Inclusiva. Sabemos que nossa sociedade mudou e que, portanto, a escola precisa acompanhar essa nova realidade, já que possuímos alunos com diversas habilidades e dificuldades. Precisamos então repensar nossas práticas pedagógicas assim como a formação e especialização dos docentes que irão lidar com esses alunos. Também é de extrema importância o suporte legal que amparam essas crianças na questão educacional com o objetivo da inclusão social, o respeito as diferenças e quais os documentos que regem nosso sistema de ensino. Nesta pesquisa foram identificadas as barreiras e as dificuldades existentes na efetivação das políticas públicas, não garantindo totalmente o processo de inclusão.

Palavras-chave: Inclusão; Deficiências; Reflexões; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This paper focuses on Specialized Educational Services for students with Disabilities, Global Development Disorders, and High Abilities. In this research, we seek to present studies on The Trajectory of Special Education, Laws and Public Policies for Special Education, and Reflections on Inclusive Education. We know that our society has changed and that, therefore, schools need to keep up with this new reality, since we have students with diverse abilities and difficulties. We therefore need to rethink our teaching practices as well as the training and specialization of teachers who will deal with these students. It is also extremely important to have legal support for these children in terms of education, with the aim of social inclusion, respect for differences, and the documents that govern our education system. This

research identified the barriers and difficulties that exist in the implementation of public policies, which do not fully guarantee the inclusion process.

Keywords: Inclusion; Disabilities; Reflections; Specialized Educational Services.

INTRODUÇÃO

É de extrema importância destacar que para a produção desta monografia foi utilizado a pesquisa bibliográfica. Adotamos como fundamentação teórica obras de vários autores foi utilizado até mesmo outras fontes de pesquisa como dicionários online, publicações referentes a Educação Inclusiva e algumas ilustrações para enriquecer o trabalho de conclusão de curso.

O trabalho está dividido em quatro capítulos, o primeira mostra todo o trajeto da Educação Especial, como era antigamente, como está atualmente, destacando as mudanças que ocorreram.

No segundo capítulo são abordados as Leis e Políticas Públicas que existem para pessoas com deficiências, não só na área da educação, mas também em acessibilidade, saúde e mercado de trabalho, pois a constatação desses direitos propicia o aproveitamento de tais direitos assim como as demais pessoas.

Já o terceiro capítulo aborda Reflexões Sobre a Educação Inclusiva, percebemos que durante anos muitas pessoas pensavam que alunos com deficiência ou não deveriam se adaptar as escolas e não o contrário. Depois de um longo período de tentativas percebeu-se a necessidade de escolas inclusivas, não importando a raça, a cor, a deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

O quarto e último capítulo diz respeito à Propostas Inclusivas utilizadas nas redes de ensino para atenderem alunos com deficiência física, intelectual ou sensorial, alunos com transtorno global do desenvolvimento ou alunos com altas habilidades.

O presente trabalho desempenha um importante papel social já que contribuirá no conhecimento sobre inclusão escolar de profissionais já graduados principalmente na área da educação assim como os formandos e até mesmo estudantes. Consequentemente a assimilação dos conteúdos abordados para a revisão de suas práticas e metodologias utilizadas em sala de aula.

A INCLUSÃO ESCOLAR E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A inclusão de alunos com deficiências na escola tem sido tema de discussões constantes entre os profissionais da escola e a sociedade, assim como objeto de estudos de muitas pesquisas.

Diante dessa afirmação, é necessário entender a Inclusão Escolar.

É bem provável que professores e diretores exerçam um papel estrutural dentro do sistema educacional, e podemos defender seus comportamentos e atitudes podem ser muitas vezes espelhadas e copiadas por muitos pais e alunos. Assim, acreditamos que professores e diretores precisam ser os

primeiros a praticar a proposta inclusiva, mas, infelizmente na realidade da escola, ocasionalmente nos deparamos com inúmeros profissionais totalmente aos processos inclusivos.

É nessa direção que tem trabalhado, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanhou os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (MEC/SEESP, 2008).

Já 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 devam 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). Todavia, as escolas precisam rever suas propostas pedagógicas de forma que elas venham atender a todos os alunos, independentemente de ser deficiente ou não.

Segundo Cavalcante (2011 p. 72), a deficiência intelectual é causada por diversos fatores, desde problemas genéticos e doenças infecciosas a envenenamento por radiação e desnutrição. Consequentemente, a deficiência intelectual pode se manifestar de formas e intensidades diferentes, podendo até mesmo vir acompanhada de alguma limitação física.

O Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008 define AEE como sendo “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (artigo 1º, parágrafo 1º).

Os objetivos do AEE (artigo 2º), dentre os quais estão o de prover aos educandos com necessidades educacionais especiais, que tenham condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, continuidade dos estudos e desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

Importante acrescentar, ainda, que a realização do AEE se dá, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não substituindo as 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.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu artigo 205, garante a *todos*, sem estabelecer restrições, o direito à educação. Esta, rezam os termos constitucionais, é dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, no intuito de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o *exercício da cidadania* e qualificando-a para o *trabalho*.

Um dos princípios norteadores do ensino, ademais, é a igualdade de condições para o *acesso e permanência* na escola (artigo 206, inciso I, CF/88).

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990) estabelece como dever da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público a garantia, com absoluta prioridade, de direitos da criança e do adolescente, dentre eles o direito à educação, à dignidade e ao respeito (artigo 4º, *caput*).

O artigo 5º do Estatuto, a seu turno, dispõe que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, e o artigo 18 impõe como dever de todos a proteção da dignidade da criança e do adolescente contra tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

No que concerne à educação, o capítulo IV da ECA reafirma disposições constitucionais, ressaltando o dever do Estado de garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, *preferencialmente* na rede regular de ensino (artigo 54, inciso III).

O AEE tem como finalidade precípua auxiliar na aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais inserido na rede regular, não se limitando a mera “aula de reforço”.

O AEE dedica-se àquilo que não é oferecido pela escola regular, ao que é, em outras palavras, “especial”. Nesse sentido, a parceria entre professores que realizam o AEE no contraturno e professores das salas regulares é fundamental para que se tenha, através de um trabalho conjunto e complementar, uma educação de qualidade, que garanta elevado nível de desenvolvimento aos alunos com necessidades educacionais em todas as dimensões: pessoais, sociais e educacionais.

A revisão de crenças tradicionais e segregadoras conduz, portanto, a implementação de práticas educacionais inclusivas, sendo “essencial que os próprios professores se sintam parte integrante e impulsionadora da mudança e da promoção da verdadeira Educação para Todos”.

O professor, ademais, deve buscar identificar na escola inclusiva um ambiente aberto à diversidade, que não se limita à mera socialização da criança com deficiência intelectual.

É fundamental que essas mudanças de concepções sejam também implementadas nas faculdades, de maneira a reorganizar os cursos de pedagogia para que possibilitem ao professor identificar e superar o estereótipo socialmente imposto à criança com deficiência intelectual, em uma prática educacional inclusiva, a relação desta criança com o saber.

Sob a ótica de alunos sem deficiência, o convívio com a diferença em ambientes inclusivos contribui para uma formação condizente com a realidade, diversificada em essência.

O aluno com deficiência intelectual, por sua vez, ao ver-se inserido em um ambiente inclusivo, com práticas pedagógicas inclusivas e não discriminatórias, sente-se desafiado e é levado a enfrentar e superar seus limites, um a um, gradualmente.

A inclusão escolar, portanto, mostra-se útil no combate à discriminação, tanto direta (em sua modalidade explícita) quanto indireta, sedimentando uma formação voltada para o respeito e a valorização da diversidade.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi elaborada segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades, e em que o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão ao que é selecionado para compor o currículo, resultando na promoção de alguns alunos e na marginalização de outros do processo escolar.

sua organização e o estatuto dos saberes que são objeto do ensino formal.

Como modalidade que não substitui a escolarização de alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, essa educação supõe uma escola que não exclui alunos que não atendam ao perfil idealizado institucionalmente. A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los, oferecendo aos seus alunos serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares.

Nesse contexto, deixa de ser um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprias. Sinalizando um novo conceito de educação especial, a Política enseja novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público-alvo e garantir o direito à educação a todos.

A oferta do serviço da Educação Especial, são requeridas as práticas pedagógicas condizentes com as recomendações mencionadas, atendendo as peculiaridades e especificidades de cada aluno da Educação Especial. Desse modo, as atividades de auxílio aos professores, adaptações pedagógicas e atendimento individualizado aos alunos com NEE estão integradas à atuação da Educação Especial na medida em que seu papel está relacionado com a atuação do professor da rede regular de ensino.

No pensar de MAGALHÃES (2011),

O AEE é uma iniciativa recente, proposta pelas políticas educacionais na área de Educação especial em perspectiva inclusiva, o que nos impede de tecer críticas a forma como estão sendo implantadas. Questionamos apenas se a Educação Especial, uma área de conhecimento e atuação, pode ser “limitada” ao que se denomina de AEE e como será a formação do professor do AEE com tantas e tão grandes tarefas no contexto da escola regular, visto que outras formas de atendimento gradativamente estão sendo fechadas pelo governo. (MAGALHÃES, 2011, p. 11)

Entretanto é necessário enfatizar que compete aos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE a elaboração e a execução do plano de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular.

Para Neves, é preciso garantir o acesso à educação e a apropriação do conhecimento às pessoas com deficiência é necessário, porém não suficiente para o exercício de sua cidadania. Quer dizer, para além da organização de uma escola inclusiva, é preciso lutar para a construção de uma sociedade inclusiva. Nesse sentido, torna-se imprescindível a articulação das políticas públicas voltadas para a educação com aquelas direcionadas a outros campos sociais, notadamente as áreas de saúde, trabalho e emprego, assistência e promoção social.

Em se tratando de deficiência intelectual no ambiente escolar, o estigma da incapacidade se manifesta de forma poderosa e precisa ser encarado pelo aluno e seus colegas, professores, funcionários e familiares. Pesquisas vêm demonstrando como a superação dessa representação é difícil para todos os envolvidos. Mas, se o despreparo dos professores é uma barreira à construção de uma escola inclusiva, existem inúmeras outras que interagem com ela e são partes constitutivas dos nossos sistemas de ensino.

Diante dos problemas apresentados, não é preciso renunciar à proposta inclusiva, apenas é fundamental colocar os pés no chão para reconhecer as suas possibilidades agora.

É preciso evitar o risco de transformar a escola inclusiva numa utopia a ser abandonada, dada a realidade vivida na grande maioria das escolas brasileiras. Metas mais definidas e plausíveis, ampliação dos recursos materiais e pessoais, acompanhadas de uma maior integração das políticas públicas, parecem ser etapas de um longo caminho a ser percorrido.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: NOVAS PERSPECTIVAS E IMPACTOS

O Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual deve ser oferecido essencialmente na Sala de Recursos Multifuncionais em período oposto ao da sala comum. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica a sala de recursos é um serviço de apoio pedagógico especializado que ocorre no espaço escolar, sendo definido como um serviço de natureza pedagógica, de ensino.

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncional. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola. São atendidos, nas Salas de Recursos Multifuncionais, alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto N.6.571/2008.

- Alunos com deficiência: aqueles [...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (MEC/SEESP, 2008).

- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC/SEESP, 2008).

A matrícula no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular. Esse atendimento pode ser oferecido em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou privada, sem fins lucrativos. Tais centros, contudo, devem estar de acordo com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com as Diretrizes Operacionais da

Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC/SEESP, 2009).

O AEE aliado às modificações institucionais que devem ocorrer no âmbito da escola e a atenção do professor no contexto da sala comum, possibilitarão aos alunos com deficiência intelectual a constituição de uma trajetória escolar inclusiva, junto com os outros e, ao mesmo tempo, o respeito às suas particularidades, com adequações no conjunto da proposta curricular, inclusive relacionadas à avaliação pedagógica (Pletsche e Rocha, 2013)

No âmbito pedagógico, a elaboração de objetivos e instrumentos de avaliação diferenciados, bem como o estímulo às atividades em grupo e a concessão de mais tempo para a execução das tarefas, não apresentam maiores problemas para a rotina escolar no atendimento ao aluno com deficiência intelectual.

Porém, torna-se imperativo fundamentar tais ações sobre o conhecimento mais aprofundado das condições de funcionamento da inteligência dessas pessoas, sem o que não se pode promover um processo interativo entre o sujeito e o meio escolar o menos deficitário possível em trocas intelectuais e interpessoais. (MANTOAN, 1998, p. 100).

Analisada a partir dessa perspectiva, pode-se dizer que a Educação Especial é uma forma de tratamento diferenciado que leva à inclusão e não à exclusão de direitos (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007).

No ambiente escolar, os planos de AEE orientam os professores de sala e colegas a: incentivar a participação em atividades coletivas; oferecer atendimento escolar integral; oferecer atividades diversas, auxiliando no rompimento da repetição e estereotipia; utilizar TA, entre outras.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ATUALIDADE

Atualmente percebe-se que a inclusão ocupa espaço destaque, fazendo-se presente em diversas discussões sociais e principalmente no âmbito escola. Assim a política educacional brasileira assegura a integração de crianças e jovens portadores de deficiência na escola regular e com apoio de atendimento educacional especializado, quando necessário.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96) todas as pessoas com deficiências têm direito à matrícula, sem discriminação nas escolas regulares, com o objetivo de tirar ou incluir, desenvolvendo projetos de ações sociais, educação, saúde e trabalho. Esses direitos expressos em leis são frutos de processos democráticos que indicam o reconhecimento da cidadania e valorização de todos.

Ressalta-se que o sistema educacional brasileiro tem vivenciado um momento de transição no atendimento aos alunos com deficiências. Ou seja, até a década de sessenta, a educação de pessoas com alguma deficiência tinha um caráter assistencial.

Vale lembrar que historicamente a Lei 4.024/61, visava um modelo de educação especial que adotava as classes especiais para alunos com deficiências, sem garantir sua gratuidade e obrigatoriedade, propondo-se a um atendimento mais específico através de financiamentos às instituições especializadas. Assim, esta Lei trata da Educação de Excepcionais. De acordo com os artigos abaixo:

Art. 88 – A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Já com a promulgação da LDB de 1971 (Lei 5.692/71) ampliou-se o atendimento às escolas especiais eliminando o isolamento e a segregação dessas crianças. Desta maneira, em seguida surgiu à integração social na qual insere as pessoas com deficiência nos espaços públicos e sociais.

A pessoa com deficiência possuía o acesso à escola regular, porém, estudava numa sala destinada só para crianças com alguma deficiência. Ou seja, a exclusão era evidente e de forma mais transparente.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, no qual foi determinado o atendimento desses educandos, preferencialmente em salas de ensino regular, deixando claro a importância e o dever do Estado.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Diante do que foi deliberado pela Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante o apoio aos educandos com necessidades especiais, na qual rege o seguinte texto: “É dever de o Estado assegurar à criança e ao adolescente: III atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (1990, art. 54).

Assim, na educação especial, sem dúvida houve um grande avanço, conforme destaca a atual LDB em seus três artigos (art. 58 ao art.60), que determinaram o atendimento preferencial nas salas do ensino regular, o apoio especializado e quando necessário a esses educandos, adequando métodos, técnicas, recursos e até mesmo a disponibilização de apoio financeiro às instituições privadas que atuem na área.

Conforme nos relata Carvalho (2000, p. 34), cuidar não significa excesso de cuidado, ou seja, o exagero pode ser prejudicial fazendo-os se sentir rejeitados e excluídos. Logo, cabe ao educando proporcionar um ambiente favorável a aprendizagem e promoção de igualdade.

No atual momento as políticas de inclusão e a mobilização da sociedade têm contribuído para assegurar a obrigatoriedade do Estado em garantir o ingresso e permanência de todos nas instituições de ensino. Dessa maneira, aumenta o número de educandos com deficiências nas escolas regulares, garantindo uma sociedade mais justa, democrática, sem exclusão, com respeito à diversidade e garantindo a aprendizagem de todos.

A Educação é um direito de todos e deve ser orientada e a no sentido do pleno desenvolvimento global, do fortalecimento da personalidade e suas potencialidades. Desse modo a respeito deve estar diretamente ligado aos direitos e liberdades humanas, no qual promove construção da cidadania e deve ser incentivado no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir uma escola inclusiva e abraçar a causa de uma sociedade voltada para a diversidade, é um caminho que cada ser deve traçar individualmente, observando, ministrando, vivenciando uma iniciativa própria com base nas necessidades, esperança, desejos e anseios de cada aluno bem como das pessoas que fazem parte da sociedade como todo, observando as potencialidades e os recursos, lembrando que estes precisam ser compatíveis à realidade escolar.

Atender à diversidade é a proposta da educação atual, voltada para o respeito às diferenças e particularidades humanas.

Assim, oferece aos alunos oportunidades para desenvolver seu potencial pleno e de acordo com suas habilidades é o desafio da escola, que voltada para uma educação para todos exige uma ação pedagógica transformador, com metodologias mais abrangentes às necessidades e interesses de cada indivíduo com a alternativa de propor e oferecer aprendizagens não centradas no professor, mas significativas para o aluno, respeitando as suas particularidades.

Portanto, uma educação inclusiva deve ter como foco principal a inserção de todos, que considere as diferenças e valoriza as diversidades, transformando a escola e desconstruindo práticas exclusivas. Assim, diante desse grande desafio em oferecer um ensino de qualidade, acesso e permanência que se promoverá uma educação realmente inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA Maria Amélia. **Formação de professores para a educação especial: história legislação e competências.** In: Revista do Centro de Educação, nº 24 set. 2004. Disponível em: <http://www.coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02> Acesso 01 jan. 2013.
- BRASIL, Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. ECA. Lei nº 8069/90, 1990. CARVALHO, Rosita Elder. A nova LDB e Educação Especial. 2º Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dez., 1996.

CAVALCANTE, Claudia Valente. **Atendimento Educacional Especializado: Uma nova proposta de Educação inclusiva**. 2011. 18 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Goiânia, 2011.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AEE Para Deficiência mental. Brasília: Mec/seesp, v. 1, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Educação Escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento**. Caderno CEDES, Cidade, v. 19, n. 46, set 1998.

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE): expressões do contexto da educação inclusiva brasileira**. VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida Serra, 2011.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PLETSCH, Márcia Denise & ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. **A etnografia como abordagem metodológica em pesquisas na Educação Especial**. In:

A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE CULTURAL NAS ESCOLAS: PROMOVENDO UM AMBIENTE DE RESPEITO E IGUALDADE



THE IMPORTANCE OF CULTURAL DIVERSITY IN SCHOOLS: PROMOTING AN ENVIRONMENT OF RESPECT AND EQUALITY

KARIN SCHRAMM

Magistério CEFAM 2000. Pedagogia Faculdade de Educação – USP 2004. Pós-graduação lato-sensu, Alfabetização 2007, Gestão escolar 2016 e História da Educação 2022.

RESUMO

A diversidade cultural nas escolas é essencial para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos. Em um mundo globalizado, as instituições de ensino devem promover um ambiente inclusivo, onde diferentes culturas, valores e tradições sejam reconhecidos e valorizados. Essa prática contribui para a redução de preconceitos, a construção de relações saudáveis e o fortalecimento da empatia entre os estudantes. Ao integrar conteúdos que abordem a pluralidade cultural e incentivar o diálogo, a escola cumpre seu papel social de preparar indivíduos para viver em uma sociedade democrática e igualitária. Além disso, a valorização da diversidade amplia as experiências de aprendizagem, enriquecendo o processo educativo e estimulando a criatividade. Portanto, promover a diversidade cultural nas escolas não é apenas uma questão pedagógica, mas um compromisso ético com o respeito, a igualdade e a cidadania.

Palavras-chave: Diversidade; Aprendizagem; Compromisso Ético; Cultura; Escolas.

ABSTRACT

Cultural diversity in schools is essential for the formation of conscious and respectful citizens. In a globalized world, educational institutions must promote an inclusive environment where different cultures, values, and traditions are recognized and valued. This practice contributes to the reduction of prejudice,

the building of healthy relationships, and the strengthening of empathy among students. By integrating content that addresses cultural plurality and encouraging dialogue, the school fulfills its social role of preparing individuals to live in a democratic and egalitarian society. Furthermore, valuing diversity broadens learning experiences, enriching the educational process and stimulating creativity. Therefore, promoting cultural diversity in schools is not just a pedagogical issue, but an ethical commitment to respect, equality, and citizenship.

Keywords: Diversity; Learning; Ethical Commitment; Culture; Schools.

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural é uma característica marcante da sociedade contemporânea, resultado da interação entre diferentes povos, tradições e valores. No contexto escolar, essa diversidade se manifesta de forma intensa, pois a escola é um espaço onde indivíduos de origens distintas convivem diariamente.

Promover a valorização da diversidade cultural nas instituições de ensino é fundamental para garantir um ambiente inclusivo e democrático. A escola, como agente formador, tem a responsabilidade de reconhecer e respeitar as diferenças, evitando práticas discriminatórias e fortalecendo a igualdade.

A presença de múltiplas culturas no espaço escolar não deve ser vista como um desafio, mas como uma oportunidade de enriquecimento. Essa pluralidade contribui para ampliar horizontes, estimular a empatia e desenvolver competências sociais importantes para a vida em comunidade. Além de favorecer a convivência harmoniosa, a valorização da diversidade cultural promove aprendizagens significativas.

Ao integrar conteúdos que abordem diferentes culturas, a escola possibilita aos alunos compreender a importância do respeito às diferenças e da cooperação entre os povos.

A educação para a diversidade também atua na prevenção de preconceitos e discriminações. Quando os estudantes são incentivados a conhecer e valorizar outras culturas, desenvolvem atitudes mais tolerantes e solidárias, essenciais para a construção de uma sociedade justa.

Portanto, discutir a importância da diversidade cultural nas escolas é refletir sobre o papel da educação na formação de cidadãos críticos e conscientes. É um compromisso ético e pedagógico que deve orientar práticas educativas voltadas para o respeito, a igualdade e a inclusão.

O TRABALHO DA DIVERSIDADE CULTURAL NAS ESCOLAS

O trabalho com a diversidade cultural nas escolas é uma prática indispensável para a construção de uma educação inclusiva e democrática. Em um contexto social marcado pela pluralidade, a escola deve assumir o papel de mediadora, garantindo que diferentes culturas sejam reconhecidas e

valorizadas. Essa abordagem contribui para a formação de cidadãos críticos, capazes de conviver com as diferenças e respeitar identidades diversas.

A implementação de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade cultural exige planejamento e sensibilidade por parte dos educadores. É necessário que os conteúdos curriculares contemplem a história, os costumes e as contribuições de diferentes grupos sociais, evitando uma visão eurocêntrica e excludente.

Além disso, atividades que promovam o diálogo e a troca de experiências entre os alunos são fundamentais para fortalecer a empatia e a cooperação.

A diversidade cultural também deve ser trabalhada como um recurso pedagógico que enriquece o processo de ensino-aprendizagem. Ao explorar diferentes perspectivas culturais, os professores ampliam o repertório dos estudantes, estimulando a criatividade e o pensamento crítico. Essa prática contribui para que os alunos compreendam a importância da equidade e da justiça social, valores essenciais para a vida em sociedade.

Contudo, para que esse trabalho seja efetivo, é necessário investir na formação continuada dos docentes. Muitos professores ainda enfrentam dificuldades para lidar com a pluralidade cultural em sala de aula, seja por falta de conhecimento ou por ausência de estratégias pedagógicas adequadas.

A capacitação docente deve incluir reflexões sobre preconceito, discriminação e práticas inclusivas, garantindo que a diversidade seja tratada como um direito e não como um obstáculo.

Nesse sentido, Freire (1996) destaca que a inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades. Essa afirmação reforça a ideia de que a diversidade não deve ser apenas tolerada, mas compreendida como elemento essencial para a construção de uma educação libertadora e transformadora.

Aprender com as diferenças significa reconhecer que cada cultura traz saberes e experiências que enriquecem a coletividade.

Portanto, trabalhar a diversidade cultural nas escolas é um compromisso ético e pedagógico que vai além da simples convivência.

Trata-se de promover práticas que assegurem respeito, igualdade e participação, preparando os estudantes para atuar em uma sociedade plural e democrática.

A escola, ao assumir essa responsabilidade, contribui para a formação de indivíduos conscientes, solidários e capazes de transformar realidades.

A PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE ACOLHEDOR NAS UNIDADES ESCOLARES

A promoção de um ambiente acolhedor nas unidades escolares é essencial para garantir que todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. A escola não é apenas um espaço físico destinado à aprendizagem, mas também um lugar onde se constroem relações humanas e se desenvolvem competências socioemocionais.

Um ambiente acolhedor contribui para o bem-estar dos estudantes, favorecendo sua motivação e engajamento no processo educativo. Para que esse acolhimento seja efetivo, é necessário que a gestão escolar e os educadores adotem práticas que promovam a inclusão e a empatia. Isso envolve desde a organização do espaço físico até a implementação de estratégias pedagógicas que considerem as necessidades individuais dos alunos.

Acolher significa ouvir, compreender e oferecer suporte, criando um clima de confiança e pertencimento.

Além disso, um ambiente acolhedor impacta diretamente no desempenho acadêmico.

Quando os estudantes se sentem seguros e aceitos, desenvolvem maior autonomia e disposição para aprender. A escola deve ser vista como um espaço que valoriza a diversidade e estimula a cooperação, evitando atitudes discriminatórias e fortalecendo os vínculos entre todos os membros da comunidade escolar.

A formação dos professores também desempenha papel fundamental nesse processo. É preciso capacitá-los para lidar com diferentes realidades culturais, sociais e emocionais, garantindo que cada aluno seja tratado com respeito e dignidade.

A prática pedagógica deve ir além da transmissão de conteúdos, incorporando valores como solidariedade, diálogo e acolhimento.

Nesse sentido, Morin (2015), afirma que a escola é o reflexo da sociedade em que está inserida. Por isso, é fundamental que seja um ambiente acolhedor, inclusivo e que promova o respeito mútuo entre todos os seus membros.

Essa perspectiva reforça a importância de transformar a escola em um espaço que não apenas ensina, mas também forma cidadãos conscientes e preparados para viver em uma sociedade plural. Portanto, promover um ambiente acolhedor nas unidades escolares é um compromisso ético e pedagógico.

Trata-se de criar condições para que todos os alunos se sintam pertencentes, respeitados e apoiados, favorecendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento integral. Uma escola acolhedora é, acima de tudo, um espaço de humanização e construção de cidadania.

RESPEITO AS DIFERENÇAS

O respeito às diferenças é um princípio fundamental para a construção de uma sociedade justa e democrática. Em um mundo marcado pela diversidade cultural, social e individual, reconhecer e valorizar as diferenças é essencial para promover a convivência harmoniosa e combater preconceitos.

A escola, como espaço de formação cidadã, desempenha papel central nesse processo, pois é nela que crianças e jovens aprendem a lidar com a pluralidade.

Promover o respeito às diferenças no ambiente escolar significa criar condições para que todos os alunos se sintam acolhidos e valorizados. Isso envolve práticas pedagógicas que considerem as

especificidades de cada estudante, evitando discriminação e exclusão. A educação inclusiva não busca uniformizar, mas sim ampliar horizontes, permitindo que cada indivíduo desenvolva suas potencialidades.

Além de favorecer a convivência, o respeito às diferenças contribui para a aprendizagem significativa. Quando os alunos interagem com pessoas de diferentes origens e perspectivas, desenvolvem competências socioemocionais, como empatia e tolerância, fundamentais para a vida em sociedade.

Essa experiência também estimula o pensamento crítico e a capacidade de resolver conflitos de forma pacífica.

Para que esse objetivo seja alcançado, é necessário investir na formação dos educadores.

Professores preparados para lidar com a diversidade são capazes de transformar a sala de aula em um espaço de diálogo e cooperação. A prática pedagógica deve incluir conteúdos que abordem temas como direitos humanos, diversidade cultural e combate ao preconceito, fortalecendo valores éticos e democráticos.

Nesse sentido, Mantoan (2003) coloca que a escola tem que ser um lugar onde as crianças têm a oportunidade de ser elas mesmas e onde as diferenças não são escondidas, mas destacadas. Essa reflexão reforça a importância de uma educação que valorize a singularidade de cada aluno, promovendo inclusão e respeito mútuo.

Portanto, respeitar as diferenças não é apenas uma questão de tolerância, mas um compromisso ético e pedagógico. Trata-se de reconhecer que a diversidade é uma riqueza que deve ser celebrada, e não ocultada. Ao assumir essa postura, a escola contribui para a formação de cidadãos conscientes, capazes de construir uma sociedade mais igualitária e solidária.

O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL PARA UM AMBIENTE PLURAL NO UNIVERSO ESCOLAR

O uso da tecnologia digital nas escolas tem se tornado um recurso indispensável para promover um ambiente plural e inclusivo. Em um mundo cada vez mais conectado, as ferramentas digitais possibilitam novas formas de interação, aprendizagem e compartilhamento de saberes, permitindo que diferentes culturas e perspectivas sejam valorizadas no espaço educacional. A tecnologia, quando bem utilizada, amplia horizontes e contribui para a construção de uma educação democrática.

A integração das tecnologias digitais no cotidiano escolar favorece a diversidade, pois oferece múltiplas linguagens e recursos que atendem às necessidades de diferentes perfis de estudantes.

Plataformas colaborativas, ambientes virtuais e aplicativos educativos permitem que os alunos expressem suas ideias de maneira criativa, respeitando suas individualidades. Dessa forma, a tecnologia se torna um instrumento para fortalecer a inclusão e o respeito às diferenças.

Além disso, as ferramentas digitais possibilitam o acesso a conteúdo variados, vindos de diferentes culturas e contextos. Essa pluralidade de informações contribui para que os estudantes desenvolvam uma visão crítica e ampliem sua compreensão sobre o mundo. A escola, ao incorporar esses recursos,

assume um papel ativo na formação de cidadãos preparados para viver em uma sociedade globalizada e multicultural.

Contudo, para que a tecnologia seja um meio de inclusão e não de exclusão, é necessário garantir o acesso equitativo a todos os alunos. A falta de infraestrutura ou de capacitação docente pode transformar a tecnologia em um fator de desigualdade. Por isso, é fundamental investir em políticas públicas e programas de formação que assegurem o uso consciente e pedagógico das ferramentas digitais.

Nessa perspectiva, Valente (1999) afirma, que a tecnologia educacional deve ser vista como um meio para promover a aprendizagem significativa, respeitando as diferenças e potencializando as capacidades individuais. Essa perspectiva reforça que a tecnologia não é um fim em si mesma, mas um recurso que deve ser utilizado para construir ambientes mais inclusivos e participativos.

Portanto, o uso da tecnologia digital para um ambiente plural no universo escolar é um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade. Cabe à escola e aos educadores garantir que esses recursos sejam aplicados de forma ética e pedagógica, promovendo a diversidade, a equidade e a cidadania. Assim, a tecnologia se torna uma aliada na construção de uma educação mais justa e democrática.

PERSPECTIVAS DE UM ENSINO PARA A DIVERSIDADE

O ensino para a diversidade é uma abordagem pedagógica que reconhece e valoriza as diferenças culturais, sociais, étnicas e individuais presentes na sociedade.

Essa perspectiva busca garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas singularidades e promovendo a inclusão. Em um mundo cada vez mais plural, a escola deve assumir o papel de mediadora, criando espaços de diálogo e aprendizagem que contemplem essa diversidade.

Uma das principais perspectivas para um ensino voltado à diversidade é a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. Isso significa desenvolver estratégias que atendam às necessidades específicas dos alunos, considerando suas realidades e experiências.

A personalização do ensino, aliada ao uso de metodologias ativas, contribui para que cada estudante se sinta parte do processo educativo, fortalecendo sua autoestima e autonomia. Outra dimensão importante é a integração da diversidade nos conteúdos curriculares.

A escola deve apresentar diferentes culturas, histórias e saberes, evitando uma visão homogênea e excludente. Essa abordagem amplia o repertório dos alunos e estimula o pensamento crítico, permitindo que compreendam a importância do respeito às diferenças e da convivência democrática.

Além disso, é fundamental investir na formação continuada dos professores. Educadores preparados para lidar com a diversidade são capazes de transformar a sala de aula em um espaço de acolhimento e valorização das diferenças. A capacitação docente deve incluir reflexões sobre preconceito, discriminação e práticas inclusivas, garantindo que a diversidade seja tratada como um direito e não como um obstáculo.

Nesse sentido, para Candau (2008) educar para a diversidade implica reconhecer as diferenças como constitutivas da condição humana e como elementos que enriquecem a vida social e escolar. Essa perspectiva reforça que a diversidade não deve ser apenas tolerada, mas compreendida como um valor que fortalece a educação e a cidadania.

Portanto, as perspectivas de um ensino para a diversidade apontam para a necessidade de uma educação que seja inclusiva, democrática e comprometida com a equidade.

Cabe à escola e aos educadores assumir esse desafio, promovendo práticas que assegurem respeito, participação e aprendizagem significativa para todos os estudantes.

FORMAÇÃO DOCENTE E COMPETÊNCIAS DIGITAIS PARA UM ENSINO QUE ABORDE A DIVERSIDADE CULTURAL

A formação docente é um elemento central para garantir uma educação que valorize a diversidade cultural. Em um cenário educacional cada vez mais plural, os professores precisam estar preparados para lidar com diferentes realidades sociais, culturais e linguísticas.

Essa preparação não se limita ao conhecimento teórico, mas envolve também o desenvolvimento de competências práticas que permitam criar ambientes inclusivos e democráticos.

Entre essas competências, as digitais ocupam um papel de destaque. A tecnologia, quando utilizada de forma consciente e pedagógica, pode ser uma aliada na promoção da diversidade cultural. Ferramentas digitais possibilitam acesso a conteúdo variados, vindos de diferentes culturas, e favorecem metodologias que estimulam a colaboração e a troca de experiências entre os alunos.

Assim, a tecnologia amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, tornando a sala de aula mais dinâmica e plural.

Contudo, para que isso ocorra, é necessário investir na formação continuada dos professores. Muitos educadores ainda enfrentam dificuldades para integrar recursos digitais às práticas pedagógicas, seja por falta de infraestrutura ou por ausência de capacitação adequada.

A formação docente deve contemplar tanto aspectos técnicos quanto reflexões sobre como utilizar a tecnologia para promover inclusão e respeito às diferenças.

É fundamental que as políticas educacionais incentivem a construção de currículos que integrem diversidade cultural e competências digitais. Essa integração permite que os alunos desenvolvam habilidades essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, empatia e capacidade de trabalhar em ambientes multiculturais.

A escola, nesse contexto, assume um papel estratégico na formação de cidadãos preparados para viver em uma sociedade globalizada.

Nesse sentido, para Kenski (2012), a formação docente deve considerar as mudanças trazidas pelas tecnologias digitais, preparando o professor para atuar de forma crítica e criativa, respeitando a diversidade e promovendo a inclusão. Essa reflexão reforça que a tecnologia não é um fim em si mesma,

mas um recurso que deve ser utilizado para fortalecer valores democráticos e práticas pedagógicas inovadoras.

Contudo, a formação docente e o desenvolvimento de competências digitais são condições indispensáveis para um ensino que aborde a diversidade cultural. Cabe aos sistemas educacionais e aos profissionais da educação assumir esse compromisso, garantindo que a tecnologia seja utilizada como ferramenta de inclusão e não de exclusão. Assim, será possível construir uma escola mais justa, plural e conectada com as demandas contemporâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas evidenciam que a formação docente e o desenvolvimento de competências digitais são indispensáveis para uma educação que valorize a diversidade cultural.

Em um cenário marcado pela pluralidade e pela transformação tecnológica, o professor precisa assumir um papel ativo na construção de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de integrar diferentes saberes e promover o respeito às diferenças.

A tecnologia, quando utilizada de forma crítica e consciente, pode ser uma aliada na promoção da diversidade, oferecendo recursos que ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem. No entanto, para que isso ocorra, é necessário garantir acesso equitativo e investir na capacitação docente, evitando que as ferramentas digitais se tornem instrumentos de exclusão.

Portanto, a formação continuada deve contemplar tanto aspectos técnicos quanto reflexões éticas e pedagógicas, preparando o professor para atuar em ambientes complexos e multiculturais.

Essa integração entre tecnologia e diversidade não é apenas uma exigência contemporânea, mas um compromisso com a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e conectada às demandas sociais.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, V. M. **Educação em direitos humanos e diversidade cultural**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

A IMPORTÂNCIA DE APRENDER INGLÊS DESDE A TENRA IDADE

THE IMPORTANCE OF LEARNING ENGLISH FROM A YOUNG AGE



KATIA SELIGMAN MALIH

Graduação em Licenciatura em Letras Português e Inglês pela Unesp em dezembro de 2003. Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos em 20/12/2015. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos em 27/08/2016. Graduação em Pedagogia pela UNICV em 2025. Professora de Ensino Fundamental e Médio– Inglês– na Emef Júlio Mesquita. Professora de Educação Básica–Língua Portuguesa na EE Solon Borges dos Reis.

RESUMO

As mudanças provocadas pelo cenário global contemporâneo fizeram do inglês o idioma de maior presença no planeta. A articulação entre diferentes nações, impulsionada pelos avanços recentes, consolidou essa língua como um elo comum entre tecnologia, economia e vida social. Hoje, grande parte das interações internacionais ocorre por meio desse idioma, que possibilita comunicação, circulação de informações e contato entre pessoas de origens diversas. Além disso, o domínio do inglês amplia oportunidades profissionais, facilita negociações com empresas estrangeiras e permite o acesso a múltiplas manifestações culturais. Essa relevância crescente tem fortalecido o interesse por modelos de educação bilíngue. Iniciar o aprendizado ainda na infância — principalmente entre os três e doze anos — é especialmente vantajoso, pois esse período favorece a absorção rápida de novos conhecimentos. Nessa fase, as crianças conseguem aprimorar a compreensão auditiva e desenvolver uma pronúncia mais natural quando expostas ao idioma por, ao menos, uma hora diária.

Palavras-chave: Globalização; Língua Inglesa; Mudanças Sociais.

ABSTRACT

The changes brought about by the contemporary global scenario have made English the most widely spoken language on the planet. The connection between different nations, driven by recent advances, has consolidated this language as a common link between technology, economy, and social life. Today,

a large part of international interactions occurs through this language, which enables communication, the circulation of information, and contact between people of diverse origins. In addition, English proficiency expands professional opportunities, facilitates negotiations with foreign companies, and allows access to multiple cultural expressions. This growing relevance has strengthened interest in bilingual education models. Starting learning in early childhood—especially between the ages of three and twelve—is particularly advantageous, as this period favors the rapid absorption of new knowledge. At this stage, children can improve their listening comprehension and develop a more natural pronunciation when exposed to the language for at least one hour a day.

Keywords: Globalization; English Language; Social Changes.

INTRODUÇÃO

Apesar das ações políticas e das práticas adotadas para consolidar o ensino bilíngue no ambiente escolar, muitas vezes deixamos de reconhecer que o idioma de origem dos estudantes também necessita de atenção específica e cuidados pedagógicos adequados. O contexto educacional contemporâneo passa por um movimento de renovação que exige do professor uma postura investigativa e a busca constante por aperfeiçoamento, levando à revisão crítica e à reconstrução de suas metodologias. Esse processo implica redefinir metas e superar concepções tradicionais que, historicamente, contribuíram para a pouca valorização do ensino de inglês na rede pública.

O docente de língua inglesa se depara com diversos obstáculos em sua atuação, entre eles a resistência ao aprendizado de um idioma estrangeiro nas escolas estaduais. Muitos estudantes acreditam não ser possível adquirir fluência no inglês nesse espaço, especialmente porque afirmam ter dificuldades até mesmo com o português. Essa percepção acaba criando um rótulo de inferioridade em relação ao ensino oferecido na escola, fazendo com que privilegiem cursos particulares e desacreditem das possibilidades de aprendizagem dentro do ensino público.

Essa desvalorização também aparece dentro do próprio ambiente escolar. Ainda é comum encontrar professores de outras áreas que enxergam o inglês como um componente curricular de menor relevância, reduzindo a disciplina a um simples instrumento de atribuição de notas. Essa postura impede uma formação integral do aluno e ignora o papel cultural e social do idioma. Como aponta Moita Lopes (2005), o domínio do inglês pode ampliar horizontes e permitir ao estudante brasileiro acessar novos espaços, dialogar com diferentes realidades e transitar entre contextos locais e globais.

Diversos estudiosos já investigaram questões relacionadas a essas problemáticas, buscando compreender os sentidos atribuídos ao aprendizado de inglês na escola pública e as consequências desse processo. Entre eles, Silva (2010, p.17) analisou, em sua pesquisa de mestrado, os discursos que circulam sobre o ensino do idioma no ensino fundamental e médio. A autora identificou conflitos entre

variadas interpretações e destacou que persiste a noção histórica de que a escola pública não oferece condições favoráveis para que os alunos realmente aprendam inglês.

Telles (2011), por outro lado, analisou questões relacionadas às influências ideológicas presentes no ensino e na aprendizagem de inglês na rede pública. Em sua discussão, retoma a observação de Cox e Assis-Petterson (2007, p.10), que descrevem esse ambiente como um espaço marcado por múltiplas carências: estudantes que não conseguem aprender, docentes que não dominam o idioma que ministram, famílias pouco envolvidas na trajetória escolar dos filhos e práticas pedagógicas que não atingem seus objetivos.

A autora examinou as ideologias que sustentam tanto o discurso quanto as atitudes dos professores. Segundo sua definição, ideologia corresponde às interpretações que surgem a partir das convicções e experiências pessoais dos sujeitos. Com base nisso, foram identificadas diversas questões que atravessam o ensino de inglês na escola pública, tais como as motivações ou falta delas para assumir a docência na área, a desvalorização salarial e outros elementos que impactam diretamente o processo educativo.

Nesse contexto, torna-se indispensável considerar as concepções da equipe gestora, dos docentes de outras disciplinas e das professoras de inglês que vivenciam diariamente as condições do ensino de língua estrangeira na rede pública. É fundamental compreender como esses diferentes atores se posicionam diante de uma realidade permeada por desafios que contribuem para a falta de reconhecimento do valor dessa área. Como destaca Barcelos (2006, p. 23), as pesquisas recentes sobre crenças na aprendizagem de línguas têm se dedicado a compreender de que maneira o ambiente escolar e as vivências individuais moldam as percepções e as práticas de professores e estudantes.

O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

A entrada do inglês no ambiente educacional brasileiro começou a ganhar força a partir da chegada de D. João VI ao país e da abertura dos portos ao comércio internacional em 1808. Esse movimento ampliou de maneira significativa as relações comerciais entre Portugal e Inglaterra, o que gerou a necessidade de pessoas aptas a dialogar nesse idioma.

Em 22 de junho de 1809, D. João VI assinou o decreto que instituiu a primeira disciplina oficial voltada ao ensino do inglês no Brasil. O texto legal afirmava que tal iniciativa contribuiria para o avanço e a qualificação da educação pública (MOACYR, 1936, p.61). Com a intensificação das trocas econômicas, tornou-se indispensável que profissionais e comerciantes pudessem se comunicar de forma eficaz com estrangeiros.

Ainda em 1809, o sacerdote irlandês Jean Joyce foi indicado como instrutor de inglês por ordem do monarca. Sua nomeação evidenciava a importância atribuída ao idioma, considerado, naquele momento, útil e abrangente, além de necessário ao desenvolvimento educacional do país.

Segundo Chaves (2004, p. 5), é plausível afirmar que os primeiros professores de inglês tenham surgido nesse período inicial, impulsionados pelo decreto de 1809. O ensino organizado do idioma

começou a se estruturar com a criação de duas instituições específicas: uma voltada ao francês e outra dedicada ao inglês. Oliveira (1999, p.25) ressalta que essas línguas, classificadas como vivas e amplamente utilizadas na época, ocupavam posição privilegiada no cenário internacional e eram vistas como essenciais ao progresso cultural e intelectual do Estado.

Com a criação do Colégio Pedro II, em dezembro de 1837 — a primeira instituição de ensino secundário do Brasil — o inglês foi oficialmente incorporado ao currículo escolar, juntamente com o francês, o latim e o grego. Naquele momento histórico, o francês era considerado o idioma de maior prestígio, associado ao refinamento intelectual, ao acesso ao ensino superior e à vasta produção científica e cultural que se seguiu à Revolução Francesa.

Entretanto, tanto o inglês quanto o francês enfrentavam sérios entraves pedagógicos, sobretudo pela falta de métodos adequados de ensino. Apesar de o ensino superior receber investimentos importantes, a educação primária e secundária continuava relegada a segundo plano, revelando um modelo educacional restrito às elites próximas à Corte. A escola primária mantinha caráter básico, centrada apenas na alfabetização, enquanto o ensino secundário seguia os moldes pombalinos, com aulas régias e aproximadamente vinte cadeiras distribuídas entre disciplinas como Gramática Latina, Filosofia, Matemática, História e Desenho, entre 1809 e 1821 (ROMANELLI. 1998, p. 38-39).

A reforma conduzida por Francisco Campos em 1931, durante o governo de Getúlio Vargas, modificou profundamente o ensino de línguas estrangeiras, tanto no conteúdo quanto nas práticas didáticas. A partir desse momento, difundiu-se o método direto, que propunha o uso exclusivo da língua-alvo durante as aulas. O Colégio Pedro II foi uma das primeiras instituições brasileiras a incorporá-lo na década de 1930. Nessa mesma época surgiram cursos livres de inglês, como a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, criada em 1934 no Rio de Janeiro com apoio da Embaixada Britânica.

Posteriormente, a reforma Capanema, em 1942, reorganizou o ensino e dividiu-o em dois níveis: o ginásio, com quatro anos de duração, e o segundo ciclo, subdividido em cursos clássico e científico, cada qual com três anos. Enquanto o clássico priorizava línguas antigas e modernas, o científico enfatizava conteúdos relacionados às ciências.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4.024) redefiniu a estrutura curricular do antigo 1º e 2º graus. Houve nova reformulação em 1971, com a LDB 5.692, que reduziu significativamente a carga horária das línguas estrangeiras, extinguindo seu ensino no 1º grau e restringindo-o no 2º grau a apenas uma aula semanal. Somente com a LDB 9.394 de 1996, fundamentada no direito universal à educação, o ensino fundamental e médio foram reorganizados e restabeleceu-se a obrigatoriedade de uma língua estrangeira no ensino médio, com possibilidade de oferta de uma segunda, conforme as condições da instituição.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998, reforçaram uma visão mais interacionista do ensino de língua estrangeira, destacando a importância do uso da língua em situações reais de comunicação e o trabalho com gêneros textuais diversos. No documento de 2000 referente ao ensino médio, afirma-se que:

No âmbito da LDB e do parecer CNE, as línguas estrangeiras modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada [...] e passam a ocupar posição equivalente às demais disciplinas na formação do estudante. (BRASIL, 2000, p.11)

Atualmente, o ensino de inglês no Brasil revela esforços expressivos de professores e escolas públicas para seguir as orientações dos PCNs e do currículo paulista para Língua Inglesa. Inserido em um cenário globalizado, o ensino busca trabalhar temas significativos, práticas de letramento e gêneros textuais orais e escritos, sempre partindo da realidade sociocultural dos estudantes.

Essa proposta dialoga com os quatro pilares da educação apresentados por Delors (1999:89-93), que defendem uma formação baseada em: aprender a conhecer, expandindo capacidades de compreensão; aprender a fazer, aplicando conhecimentos na prática; aprender a conviver, cultivando relações cooperativas; e aprender a ser, integrando todas essas dimensões no desenvolvimento humano.

O DOCENTE DE INGLÊS E SUA IMAGEM

Nos últimos anos, a figura do docente da rede pública tem sido profundamente afetada por diversos fatores que fragilizam sua imagem profissional. Um desses elementos está relacionado à própria formação inicial, que frequentemente se mostra limitada. Em muitos cursos de licenciatura, o foco recai quase exclusivamente nos aspectos linguísticos e gramaticais, deixando de lado estudos específicos sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Diante dessa lacuna, o professor acaba assumindo sozinho a responsabilidade de ampliar sua qualificação, como ocorre com os profissionais que ingressam no curso de “Especialização em práticas reflexivas e ensino-aprendizagem de inglês na escola pública”, promovido pela PUC-SP/COGEAE e financiado pela Associação de Cultura Inglesa São Paulo.

Nóvoa (1995:25) destaca que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. No entanto, enquanto estudante dessa especialização, percebo o quanto é desafiador para nós, professores, conseguir ingressar, permanecer e concluir um curso como esse. Muitos colegas enfrentam dificuldades devido à falta de tempo e à incompatibilidade entre seus horários e as exigências da escola, já que grande parte deles possui mais de um vínculo empregatício ou uma carga excessiva de aulas. Como observa Almeida Filho (1992, p.77), “O salário precário também impele esse professor a se dividir entre vários empregos em numerosas aulas semanais”, o que reduz drasticamente suas oportunidades de investir em seu próprio desenvolvimento.

Outro ponto alarmante é levantado por Paiva (1997, p.9):

Muitos docentes assumem aulas de língua inglesa apenas para complementar sua renda, embora seu cargo seja originalmente de língua portuguesa. Muitas vezes sem preparo adequado para atuar nessa área, acabam comprometendo a aprendizagem dos alunos, reforçam a desvalorização do ensino de inglês e prejudicam a si mesmos, pois não possuem domínio suficiente do conteúdo e acabam recorrendo ao improviso em sala de aula.

Somado a isso, é preciso enfrentar o desprestígio histórico da profissão. Celani (2001, p.32-33) afirma que o ensino ainda é visto, inclusive por instâncias governamentais, como uma atividade secundária, algo semelhante a um “bico”, e não como uma função essencial e digna de reconhecimento.

Nesse cenário repleto de desafios, encontra-se o professor de inglês, que lida simultaneamente com sua autoimagem, com as expectativas sociais e com o olhar da comunidade escolar, especialmente dos estudantes. O contato com esses diversos aspectos contribui para que o docente questione, reconstrua e reafirme sua identidade profissional, reelaborando suas visões pessoais e sociais. Trata-se de um processo constante de formação, no qual sua própria imagem é redesenhada.

Dessa forma, investir na formação continuada torna-se indispensável. É por meio dela que o professor amplia sua compreensão sobre a própria prática, fortalece sua consciência profissional e passa a direcionar suas ações com clareza de objetivos, reafirmando sua trajetória e consolidando sua identidade docente.

UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) defendem que o ensino de língua inglesa nas escolas tenha como finalidade principal favorecer situações reais de comunicação. O documento funciona como uma orientação ampla para a educação brasileira, propondo que o ensino esteja conectado ao cotidiano dos estudantes, de modo a tornar o processo de aprendizagem mais útil, relevante e aplicável às demandas comunicativas contemporâneas.

Além disso, os PCNs discutem princípios específicos que devem nortear o ensino de inglês e chamam atenção para a necessidade de que os docentes reflitam criticamente sobre suas ações em sala de aula. O próprio documento reforça que sua efetivação depende diretamente da maneira como os professores o compreendem e o incorporam à prática:

A ação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na sala de aula está diretamente relacionada ao seu uso pelos professores. [...] É preciso, assim, que se invista na formação continuada [...] de modo que possam compreender estes parâmetros para traduzi-los nas práticas de ensinar e aprender. (BRASIL, 1998, p.109)

Essa perspectiva representa um avanço significativo em relação ao modelo tradicional que, por muito tempo, predominou nas escolas públicas, onde se acreditava que apenas expor o professor à teoria seria suficiente para modificar sua prática.

Com a implementação dos PCNs, tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio passaram por mudanças. Entretanto, o próprio documento reconhece que o ensino-aprendizagem de inglês enfrenta obstáculos históricos e estruturais que comprometem seu desenvolvimento. Entre eles, destacam-se condições bastante conhecidas pelos professores da rede pública:

“Carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.” (Brasil, 1998, p.23).

Esse cenário corresponde à realidade diária das escolas brasileiras. Por isso, não deveria servir como justificativa para fracassos no processo de ensino-aprendizagem, mas como ponto de partida para que políticas públicas revertam tais condições e garantam qualidade ao ensino de língua inglesa.

Celani (2009), em entrevista à revista *Nova Escola*, reforça que dois problemas persistem: a má formação inicial oferecida por muitas instituições de ensino superior e a ausência de programas consistentes de formação continuada. A autora aponta ainda a inexistência de uma política nacional clara para o ensino de línguas estrangeiras, o que mantém a disciplina em posição secundária dentro do currículo escolar.

Batista e Porto (2005, p.15) também observam que a história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil revela descontinuidade e descaso: ora eram disciplinas obrigatórias, ora optativas, variando entre enfoques literários, culturais ou pragmáticos, dependendo das reformas vigentes.

Celani (2009) acrescenta que a superação dessas dificuldades requer abandonar a antiga crença no “melhor método”. Segundo ela, práticas antes centradas em tradução ou gramática já não correspondem às necessidades atuais; cabe ao professor compreender seu grupo de alunos e decidir como atuar.

Moita Lopes (2003, p. 54) destaca três diretrizes fundamentais dos PCN-LE (1998):

- a) oferecer bases para que o aluno participe de práticas discursivas;
- b) desenvolver postura crítica em relação ao uso da linguagem;
- c) trabalhar temas transversais para que o ensino de inglês permita ao estudante compreender fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais e tecnológicos, atuando de maneira consciente em seu cotidiano.

Assim, o professor precisa abandonar a ideia de “métodos milagrosos”, conceito citado por Celani (1997), segundo o qual muitos docentes acreditam que existe um único caminho ideal para ensinar. Essa visão ignora que cada turma tem características próprias e exige estratégias específicas.

A autora também ressalta que ainda é comum encontrarmos profissionais que chegam às escolas inseguros, despreparados e, às vezes, sem apoio institucional, o que agrava sua dificuldade de atuação. Ela lembra que, embora existam diversas possibilidades de formação complementar, a aprendizagem do idioma e o sucesso da metodologia dependem tanto do esforço do aluno quanto da motivação e do engajamento do professor — motivação essa que também deve ser alimentada pela escola.

Nesse sentido, o docente de inglês precisa conhecer o seu público, adaptar-se às necessidades da turma e planejar suas aulas de maneira coerente, incorporando diferentes recursos — filmes, músicas, e-mails, séries, entre outros — a fim de tornar o conteúdo mais próximo da realidade do estudante e mais dinâmico. Também é fundamental orientar os alunos sobre a importância do inglês para sua vida pessoal e profissional, reforçando o que determina a LDB 9.394/96, Art. 1º, § 2º, que afirma que a educação deve estar vinculada ao mundo do trabalho e às práticas sociais.

O PAPEL DO PROFESSOR

O professor de inglês na escola pública assume uma função que vai muito além de apresentar um novo idioma aos estudantes. Seu papel envolve construir condições para que os alunos reconheçam sentido na aprendizagem, enfrentem crenças limitantes e desenvolvam autoconfiança diante de um conhecimento que muitas vezes parece distante de suas realidades. Para isso, o docente precisa compreender o contexto sociocultural em que atua, identificar as expectativas da comunidade escolar e reconhecer os desafios que permeiam o ensino de uma língua estrangeira na educação básica.

Nesse cenário, o professor torna-se mediador de experiências linguísticas significativas, criando oportunidades para que cada aluno se perceba capaz de aprender e de participar de situações comunicativas reais. Ele atua guiando o processo, oferecendo orientações, propondo atividades que estimulem a curiosidade e promovam o uso prático da língua. Essa mediação é essencial para que o estudante se sinta protagonista do próprio percurso, encontrando motivação e superando obstáculos que, muitas vezes, são reforçados por crenças negativas sobre o inglês.

Além do trabalho em sala de aula, o professor de inglês enfrenta a necessidade permanente de revisar suas práticas, avaliar seus métodos e reconstruir sua atuação conforme as demandas da turma. A formação continuada torna-se, portanto, um pilar indispensável. Mesmo diante da falta de tempo, das jornadas múltiplas e das condições precárias de trabalho, esse profissional precisa buscar atualização, trocar experiências com colegas e refletir sobre o impacto de suas escolhas pedagógicas.

Outro aspecto fundamental é o papel do professor na sensibilização de alunos e famílias sobre a importância do inglês, não apenas como ferramenta profissional, mas como elemento que amplia repertórios culturais, sociais e cognitivos. Ao dialogar com a comunidade, o docente contribui para desmistificar ideias equivocadas e fortalece a percepção de que o aprendizado de uma língua estrangeira é possível, acessível e relevante para todos.

Por fim, o professor de inglês é também agente de transformação. Sua presença, sua postura ética, sua forma de mediar conflitos e suas escolhas pedagógicas influenciam diretamente a maneira como os alunos constroem sua identidade como aprendizes. Ele ajuda a reorganizar pensamentos, combate a ideia de incapacidade e promove a ideia de que aprender inglês é uma experiência gradual, compartilhada e valiosa.

Antes de tudo, a atuação docente envolve organizar o percurso pedagógico da turma, estabelecendo metas claras de aprendizagem e ajustando-as sempre que o andamento da classe exigir.

Para que isso aconteça de forma efetiva, o educador precisa levar em conta fatores como a quantidade de encontros por semana, o tempo disponível em cada período, o número de estudantes e as particularidades individuais de cada um. É essencial lembrar que os alunos estão em processo de aquisição de um novo idioma e, por isso, a presença incentivadora do professor é decisiva para que os obstáculos não se sobreponham ao desejo de aprender. Esse avanço acontece quando são propostas tarefas com significado, conectadas a situações reais de uso da língua, sejam elas simples ou mais desafiadoras.

Nesse processo, o docente precisa compreender que o estudante ocupa o centro do aprendizado, enquanto ele próprio atua como orientador, guiando o caminho e oferecendo suporte. Para isso, exige-se uma postura de análise constante sobre a própria prática, buscando aperfeiçoá-la para identificar as formas mais eficazes de intervenção. É necessário utilizar os materiais disponíveis no ambiente escolar e, quando algo faltar, encontrar maneiras de reivindicar ou substituir esses recursos, tentando minimizar limitações.

Outro aspecto essencial é a busca por formação continuada. Mesmo com restrições de tempo ou acesso, o professor deve procurar cursos que ampliem seus conhecimentos, atualizar-se e refletir sobre sua atuação. Trocar ideias com colegas da área, dentro ou fora da instituição, contribui para prever dificuldades, compartilhar soluções e repensar estratégias. Esse movimento coletivo fortalece um ensino mais consciente, eficiente e prazeroso tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

No processo de ensino-aprendizagem, o docente desempenha um papel essencial, atuando como elo entre o aluno e as diferentes formas de construção do conhecimento. Cabe ao educador desenvolver e mobilizar habilidades fundamentais para promover e sustentar a aprendizagem, criando condições que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social dos estudantes.

Nas escolas públicas, torna-se cada vez mais urgente acompanhar as transformações que vêm ocorrendo no cenário educacional ao longo dos anos. Essas mudanças dizem respeito tanto à formação inicial e continuada dos professores quanto à necessidade de inovação nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, a instituição escolar assume grande responsabilidade ao implementar metodologias adequadas e garantir suporte às demandas que surgem com a inserção da língua inglesa nas séries iniciais, reconhecendo que essa etapa exige planejamento cuidadoso, postura reflexiva e atuação pedagógica comprometida com a qualidade do ensino.

Historicamente, o ensino de Língua Estrangeira Moderna ocupou um lugar secundário na educação pública brasileira. Somente com o tempo esse cenário começou a se transformar, e o estudo de línguas ganhou maior visibilidade, sendo reconhecido por sua relevância formativa. A partir das orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a presença de uma língua estrangeira no currículo passou a desempenhar papel significativo no desenvolvimento integral do estudante, abrindo portas para novas experiências culturais e ampliando sua participação em um mundo marcado pela globalização (BRASIL, 1996).

Aprender outra língua implica não apenas compreender estruturas gramaticais, mas também aproximar-se de práticas sociais e culturais que constituem o idioma estudado. Esse processo permite

que o aluno estabeleça relações entre sua própria realidade e outras formas de viver, pensar e se expressar. Assim, o ensino de inglês nas séries iniciais, conforme observa Chaguri (2005), favorece a ampliação das interações sociais, fortalece o desenvolvimento cognitivo e promove a construção da autonomia. Ao perceber que seu esforço produz resultados concretos, a criança reconhece sua capacidade de atuar no meio em que vive.

Almeida Filho (2002, p.79) destaca que:

Entre as décadas de 1960 e 1970, houve intenso movimento de renovação metodológica na área de línguas, acompanhado de crescente interesse dos professores em aperfeiçoar sua prática. A partir dos anos 1990, essa busca se intensificou, reforçando a necessidade de compreender o ensino de idiomas como um processo dinâmico, que exige reflexão constante e atualização profissional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) reforçam a ideia de que o estudo de uma língua estrangeira amplia o acesso ao conhecimento, favorece a circulação de informações e contribui para o reconhecimento de diferentes identidades culturais. Para os PCNs, a comunicação é o eixo que orienta o ensino de LE, pois possibilita que o estudante desenvolva capacidades essenciais para sua formação acadêmica, profissional e pessoal.

Nessa perspectiva, o papel do professor de inglês torna-se fundamental. Ele atua como mediador entre o aluno e esse conjunto de novas linguagens, culturas e modos de interação. Cabe ao docente promover experiências comunicativas significativas, contextualizadas e estimulantes, garantindo que o aprendizado ultrapasse memorização de regras e se converta em oportunidade real de participação no mundo contemporâneo.

No processo de aprendizagem de uma língua adicional, a prática constante se configura como elemento indispensável. Assim como uma criança pequena aprende sua língua repetindo sons e palavras inúmeras vezes, o estudante de uma LE também necessita desse exercício contínuo, pois é por meio da repetição que estruturas linguísticas são fixadas e passam a fazer parte do uso espontâneo da comunicação (PIMENTA, 2007).

Em um mundo marcado pela globalização, no qual o contato entre culturas, modos de vida e sistemas linguísticos distintos é cada vez mais frequente, torna-se imprescindível dominar ao menos um idioma estrangeiro em nível básico. Nesse contexto, recai sobre as instituições de ensino — públicas e privadas — a responsabilidade de assegurar que os estudantes tenham acesso efetivo ao aprendizado de outra língua, garantindo-lhes oportunidades reais de inserção social e cultural.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira reforçam essa perspectiva ao afirmarem que:

A aprendizagem de um idioma estrangeiro constitui um caminho para ampliar a percepção que o aluno tem de si mesmo como sujeito social e aprendiz. Para isso, é necessário promover sua

participação ativa no discurso, estimulando sua capacidade de interagir, compreender e agir no meio social. (BRASIL, 1998, p. 15).

Nesse sentido, o estudo de uma LE não apenas amplia o conhecimento linguístico do estudante, como também aprofunda sua compreensão sobre o funcionamento da própria língua materna. Em âmbito coletivo, observa-se ainda que determinados idiomas assumem maior destaque devido ao seu alcance global e à ampla aceitação social. Entre eles, a língua inglesa desponta como a mais difundida e procurada mundialmente, consolidando-se como ferramenta essencial em diversos contextos.

Silva (2016) reforça que o ensino de línguas estrangeiras — sobretudo o de inglês — tem ocupado espaço crescente na educação brasileira, incluindo redes públicas e privadas. A oferta da língua inglesa já é realidade em muitas escolas, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, permitindo que as crianças tenham contato com o idioma desde cedo. Esse avanço favorece o desenvolvimento de metodologias mais lúdicas, interativas e dinâmicas, que tornam as aulas mais significativas e estimulantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas vezes reconhecemos valor apenas naquilo que conseguimos relacionar diretamente ao nosso dia a dia, ao que faz sentido dentro da nossa própria experiência. Por esse motivo, percebemos que uma parcela significativa de responsáveis, estudantes e até educadores não consegue identificar a relevância do inglês em suas vidas. Para muitos, esse idioma parece distante, desconectado de sua rotina, o que fortalece ideias equivocadas — como a crença de que, se o aluno já enfrenta desafios para dominar a língua materna, seria impossível avançar em um novo idioma. Essas interpretações acabam criando um sentimento de incapacidade que interfere profundamente no processo de aprendizagem. Na maioria das vezes, essa limitação não corresponde à realidade, mas está tão presente no imaginário dos estudantes que o professor precisa reconstruir, pouco a pouco, essa visão, por meio de um trabalho constante e delicado.

Além disso, muitos responsáveis relacionam o estudo do inglês exclusivamente ao mercado de trabalho, deixando de perceber que esse conhecimento amplia habilidades essenciais para a formação integral do aluno, assim como as demais áreas do currículo escolar.

Recentemente, o Estado de São Paulo criou um programa que oferece cursos gratuitos de idiomas por meio de bolsas destinadas aos estudantes da rede pública. No entanto, o acesso não é universal, já que apenas uma parte dos alunos é selecionada, normalmente aqueles com desempenho mais elevado ou com maior facilidade para acompanhar um curso externo. Dessa forma, acaba-se reforçando um tipo

de exclusão: e os demais estudantes? Não teriam eles o mesmo direito de explorar esse novo campo de aprendizagem também fora do ambiente escolar?

Diante dos limites encontrados neste trabalho, torna-se fundamental que surjam investigações que incluam a visão de estudantes e de suas famílias sobre os assuntos aqui discutidos. Isso permitiria confrontar, confirmar ou ampliar entendimentos já apresentados, além de garantir espaço para que esses participantes expressem suas dúvidas, expectativas e interpretações. Com isso, seria possível fortalecer uma relação colaborativa entre comunidade, alunos e docentes, reconhecendo o papel de cada um nesse processo.

Desse modo, o meio acadêmico poderá utilizar informações e análises mais consistentes, favorecendo a produção de estudos sólidos que ajudem a compreender e intervir de maneira contínua nas questões relacionadas ao aprendizado de inglês na rede pública.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. *O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina: A questão da instrumentalização lingüística*. Revista Contexturas, São Paulo: APLIESP v.1,1: 77-85, 1992.
- _____. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editora, 1993, 20-21.
- BAGNO, M. *Língua, história & sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira*. In: BAGNO, M. (Org.). *Lingüística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola 2002, 190-199.
- BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, 14- 43.
- BARCELOS, A. M. F. *Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada. ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Belo Horizonte, v. 7: 2, 118-119, 2007.
- BARTLETT, L. *Teacher development through reflective teaching* in RICHARDS, J. C., NUNAN, D. (Eds) *Second Learning Teaching Education*. New York: Cambridge University Press, 1990, 200-214.
- BATISTA, M. L. W. PORTO, Maria Augusta R. *Um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil*. In: SANTANA, Givaldo et al. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005,15-37.
- BRASIL. 1996 Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. 1998.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares Nacionais: Ensino Médio*. 2000.
- CELANI, M. A. A. (Org.) *Ensino de Segunda Língua Redescobrimo as Origens*. São Paulo: Educ., 1997,103.
- _____. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, 32-33.

_____. *“O ensino de língua estrangeira”* Revista Nova Escola, São Paulo Ed. 222, maio, 2009. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/>> Acesso em 15 março 2012.

CHAVES, C.. *O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil: Para inglês ver ou para valer?* Rio de Janeiro, 2004, 26 p. Monografia. Pontifícia Universidade Católica.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; 199,89-93.

DONATO, R. *Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom*. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press. 2000,27-50.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Editora, 2006.

_____. *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

FREITAS, M. T. A. *A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas*. In: 26ª Reunião Anual da Anped, 2003, Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da Anped. Novo Governo. Novas Políticas? : CD-ROM, 2003. v. 1.

GADOTTI, M. Boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Grubhas, 2003, 31-55.

GARBUIO, L. M. *Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira*. In: BARCELOS, A.M. F; ABRAHÃO, M.H.V. (orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas*. Belo Horizonte: Pontes, 2006, 89-91.

JORGE, M. L. dos Santos. *O diálogo colaborativo e a reflexão crítica na formação de professores de Inglês*. In GIMNEZ, T. (org.). *Ensinando e aprendendo Inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003, 178-180.

LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: E. P. U, 1986,20-28.

MOACIR, P. *A instrução e o império*: subsídios para a história da educação no Brasil – 1823 – 1835. São Paulo: CIA Editora Nacional, 1936, 61-62.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino-aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1999, 63-64.

_____. *A função da língua estrangeira na escola pública, in _____. Oficina de Linguística aplicada – a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996, 180-182.

_____. *A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política*. In: BARBARA, L.; GUERRA RAMOS, R. C. (Org.).

Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado das Letras 2003.p.28-56.

_____. *Inglês no mundo contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação*. Texto básico apresentado no simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico. 25-26 de abril de 2005.

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2ª. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. P.25-31.

OLIVEIRA, L. E. M. *A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. Dissertação de Mestrado em Teoria Literária, IEL/UNICAMP, 1999.

PAIVA, V. L. M. *A identidade do professor de inglês: APLIENGE: ensino e pesquisa*. Uberlândia: APLIENGE/FAPEMIG, n.1, 1997 p.9-17. Disponível em <http://www.veramenezes.com/identidade.htm>. Acesso 20 out. 2025.

PERIN, J.O.R. *Ensino-aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas:o real e o ideal*.Pelotas: Educat, 150-156,2005.

ROMANELLI, O. *O História da Educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 20ª Ed.,1998,38-39

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto alegre: Artes Médicas Sul. 2000

SILVA. A.C.A.O. *Representações do aprender inglês no Ensino fundamental e Médio*.São Paulo:2010.149 f. Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

TELLES, P. *Ideologia e ensino-aprendizagem de inglês na escola pública*. São Paulo: 2011. 101f. Dissertação Mestrado em Linguística Aplicada e estudos da linguagem, Pontifícia Universidade Católica.

O ENSINO DA ARTE CONTEMPORÂNEA NO BRASIL: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS



THE TEACHING OF CONTEMPORARY ART IN BRAZIL: CHALLENGES, PERSPECTIVES, AND PEDAGOGICAL POSSIBILITIES

LAINE DOS SANTOS DE ASSIS CASTRO

Graduação em Pedagogia – Universidade Nove de Julho (2018) – Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental

RESUMO

O presente artigo investiga o ensino da arte contemporânea no contexto educacional brasileiro, analisando os desafios, perspectivas e possibilidades pedagógicas dessa área no âmbito da educação básica e superior. Através de uma abordagem crítico-reflexiva, examina-se a trajetória histórica do ensino de artes visuais no Brasil, as transformações conceituais e metodológicas ocorridas nas últimas décadas, e as especificidades da arte contemporânea como objeto de ensino e aprendizagem. A análise contempla as contribuições da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, os desafios da formação docente, as resistências e incompreensões em relação à arte contemporânea, e as potencialidades dessa linguagem artística para a formação estética, crítica e cidadã dos estudantes. Argumenta-se que o ensino da arte contemporânea constitui campo fundamental para o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica da cultura visual, da sensibilidade estética e do pensamento complexo, exigindo práticas pedagógicas que articulem experimentação, contextualização e reflexão crítica. Conclui-se que a efetivação de um ensino significativo de arte contemporânea demanda investimentos na formação inicial e continuada de professores, na ampliação do acesso a espaços culturais, e na superação de concepções reducionistas que ainda permeiam o ensino de arte no Brasil.

Palavras-chave: Arte Contemporânea; Ensino de Arte; Educação Estética; Cultura Visual; Formação de Professores.

ABSTRACT

This article investigates the teaching of contemporary art in the Brazilian educational context, analyzing the challenges, perspectives, and pedagogical possibilities of this area within basic and higher education. Through a critical-reflective approach, it examines the historical trajectory of visual arts education in Brazil, the conceptual and methodological transformations that have occurred in recent decades, and the specificities of contemporary art as an object of teaching and learning. The analysis considers the contributions of Ana Mae Barbosa's Triangular Approach, the challenges of teacher training, the resistance and misunderstandings regarding contemporary art, and the potential of this artistic language for the aesthetic, critical, and civic education of students. It argues that the teaching of contemporary art constitutes a fundamental field for the development of the capacity for critical reading of visual culture, aesthetic sensitivity, and complex thinking, requiring pedagogical practices that articulate experimentation, contextualization, and critical reflection. It is concluded that the effective implementation of meaningful contemporary art education demands investments in initial and ongoing teacher training, in expanding access to cultural spaces, and in overcoming reductionist conceptions that still permeate art education in Brazil.

Keywords: Contemporary Art; Art Education; Aesthetic Education; Visual Culture; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

O ensino da arte contemporânea no Brasil constitui campo complexo e desafiador, marcado por tensões entre tradição e inovação, erudito e popular, centro e periferia. Compreender as especificidades dessa área implica reconhecer que a arte contemporânea rompe com paradigmas estéticos tradicionais, questiona as fronteiras entre arte e vida cotidiana, e propõe modos de criação e fruição que desafiam expectativas convencionais sobre o que constitui uma obra de arte. Nesse contexto, o ensino de arte enfrenta o duplo desafio de familiarizar estudantes com linguagens artísticas experimentais e de desenvolver capacidades de leitura crítica da profusão de imagens que caracteriza a cultura visual contemporânea (BARBOSA, 2010, p. 34).

Nesse sentido, a arte contemporânea caracteriza-se pela multiplicidade de linguagens, suportes, conceitos e procedimentos artísticos que coexistem e dialogam, frequentemente transgredindo limites disciplinares e desafiando classificações. Instalações, performances, videoarte, arte digital, intervenções urbanas, bioarte e outras manifestações expandem o campo das artes visuais para além da pintura e da escultura tradicionais, exigindo novos repertórios conceituais e perceptivos para sua compreensão. Conforme argumenta Cauquelin (2005, p. 89), "a arte contemporânea não se define por critérios

estilísticos ou formais, mas por sua inscrição em um regime de pensamento e de práticas que interroga constantemente os limites e as possibilidades da arte".

Diante disso, no contexto educacional brasileiro, o ensino de arte conquistou gradualmente reconhecimento como área de conhecimento fundamental para a formação integral dos estudantes, superando concepções que a reduziam a atividade recreativa ou decorativa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabeleceu o ensino de arte como componente curricular obrigatório, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da capacidade crítica. Entretanto, a efetivação desse direito enfrenta obstáculos relacionados à formação docente, à infraestrutura das escolas, e às concepções ainda predominantes sobre as finalidades e metodologias do ensino de arte (FUSARI; FERRAZ, 2009, p. 56).

Dessa maneira, a arte contemporânea frequentemente provoca estranhamento e resistência, tanto em professores quanto em estudantes e comunidades escolares, devido à sua ruptura com expectativas tradicionais de beleza, técnica e representação. Obras que empregam materiais não convencionais, que prescindem de habilidades manuais tradicionais, ou que abordam temáticas consideradas controversas, questionam valores estéticos arraigados e exigem disposição para a experiência estética como processo de construção de sentidos, e não apenas de reconhecimento de formas estabelecidas. Essa característica da arte contemporânea demanda práticas pedagógicas que preparem os estudantes para a abertura ao novo, ao não familiar, ao desconcertante (MARTINS, 2005, p. 78).

Por conseguinte, a trajetória histórica do ensino de arte no Brasil revela tensões entre diferentes concepções pedagógicas e estéticas. O ensino tradicional, baseado na cópia de modelos e no desenvolvimento de habilidades técnicas, foi progressivamente questionado por abordagens que enfatizavam a expressão espontânea da criança, a livre criação e o desenvolvimento da criatividade. A partir da década de 1980, a Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa introduziu perspectiva que articula três dimensões fundamentais: o fazer artístico, a leitura de obras de arte e a contextualização histórica e cultural. Essa abordagem representou avanço significativo ao reconhecer a arte como forma de conhecimento que articula produção, fruição e reflexão (BARBOSA, 1998, p. 45).

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular, implementada a partir de 2017, estabeleceu competências e habilidades para o componente curricular Arte, organizando-o em diferentes linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro. O documento propõe que o ensino de arte desenvolva a sensibilidade, a percepção e a imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer formas produzidas por artistas e manifestações presentes na cultura. Entretanto, a efetiva implementação dessas orientações enfrenta desafios relacionados à polivalência ainda predominante, à formação específica dos professores, e às condições materiais das escolas (BRASIL, 2018, p. 193).

Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada de professores de arte emerge como questão crucial para a qualidade do ensino. Muitos docentes que atuam na educação básica não possuem formação específica em artes visuais, resultando em práticas pedagógicas que reproduzem estereótipos, privilegiam atividades mecânicas, ou se limitam a datas comemorativas. A familiaridade com a arte

contemporânea, suas linguagens, conceitos e modos de operação, mostra-se frequentemente limitada, dificultando a abordagem dessa produção em sala de aula. A superação dessa lacuna exige políticas de formação que articulem fundamentação teórica, experimentação prática e reflexão crítica sobre as relações entre arte, educação e sociedade (IAVELBERG, 2003, p. 67).

Subsequentemente, o acesso a espaços culturais constitui fator determinante para a qualidade do ensino de arte. A visita a museus, galerias, centros culturais e espaços alternativos possibilita o contato direto com obras de arte, ampliando repertórios visuais e culturais dos estudantes. Entretanto, a distribuição desigual de equipamentos culturais pelo território brasileiro, concentrados em capitais e grandes centros urbanos, limita as possibilidades de acesso de estudantes de regiões periféricas, pequenas cidades e áreas rurais. Essa desigualdade reproduz exclusões culturais que se somam a outras formas de marginalização, demandando políticas de democratização cultural que contemplem itinerâncias, programas educativos e recursos digitais (COUTINHO, 2013, p. 89).

Tendo em vista essas considerações, o presente artigo propõe-se a examinar o ensino da arte contemporânea no Brasil, analisando seus fundamentos teórico-metodológicos, os desafios enfrentados por docentes e instituições educacionais, e as possibilidades pedagógicas dessa área para a formação estética, crítica e cidadã dos estudantes. Pretende-se demonstrar que a arte contemporânea, apesar das resistências e incompreensões que frequentemente suscita, oferece potencialidades singulares para o desenvolvimento de capacidades de leitura crítica da cultura visual, de pensamento complexo, e de sensibilidade às múltiplas dimensões da experiência humana.

DESENVOLVIMENTO

A compreensão do ensino da arte contemporânea no Brasil exige o reconhecimento de que a arte, ao longo do século XX e início do século XXI, passou por transformações radicais que desafiaram concepções tradicionais sobre criação artística, obra de arte, autoria e fruição estética. O modernismo brasileiro, com suas diferentes fases e movimentos, estabeleceu bases para questionamentos das convenções acadêmicas e para a busca de linguagens artísticas que dialogassem com a realidade social e cultural do país. A Semana de Arte Moderna de 1922, apesar de suas limitações e contradições, simboliza momento de ruptura que reverberaria nas décadas seguintes, abrindo caminhos para experimentações formais e conceituais (AMARAL, 2006, p. 56).

Nesse contexto, a trajetória da arte brasileira no século XX evidencia tensões entre nacional e internacional, tradição e vanguarda, engajamento político e autonomia estética. Movimentos como o Concretismo e o Neoconcretismo, nas décadas de 1950 e 1960, propuseram rupturas radicais com a representação figurativa, explorando relações entre forma, cor, espaço e tempo. Artistas como Lygia Clark e Hélio Oiticica ampliaram ainda mais os limites da arte, propondo obras que exigiam participação ativa do espectador e que questionavam a separação entre arte e vida. Essas experimentações

inauguraram possibilidades que se desdobrariam na arte contemporânea brasileira, caracterizada pela multiplicidade de linguagens e pela crítica institucional (FAVARETTO, 2000, p. 78).

Assim sendo, a arte contemporânea brasileira desenvolve-se em contexto marcado por contradições sociais, desigualdades profundas e efervescência cultural. Artistas contemporâneos abordam questões relacionadas à identidade, à memória, ao corpo, ao gênero, à raça, ao território, à violência urbana e a outras temáticas que permeiam a experiência social brasileira. Obras de artistas como Adriana Varejão, Rosângela Rennó, Cildo Meireles, Ernesto Neto, Vik Muniz e inúmeros outros demonstram a vitalidade e a diversidade da produção contemporânea, que dialoga com circuitos artísticos internacionais sem abdicar de especificidades locais. Essa produção articula experimentação formal com reflexão crítica sobre questões sociais, políticas e culturais (CANTON, 2009, p. 92).

Em consequência disso, o ensino da arte contemporânea enfrenta o desafio de familiarizar estudantes com linguagens e procedimentos artísticos que frequentemente transgridem expectativas convencionais. A arte conceitual, que privilegia a ideia sobre a execução material, questiona valores tradicionais de habilidade técnica e acabamento formal. As instalações, que transformam espaços expositivos em ambientes experienciais, demandam modos de fruição que ultrapassam a contemplação distanciada. As performances, que fazem do corpo do artista suporte e material da obra, desafiam a permanência e a comercialização típicas dos objetos artísticos tradicionais. Essas características exigem abordagens pedagógicas que preparem os estudantes para experiências estéticas não convencionais (ARCHER, 2001, p. 134).

Desse modo, a Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa oferece referencial metodológico importante para o ensino de arte contemporânea. A articulação entre fazer artístico, leitura de imagens e contextualização histórico-cultural possibilita que estudantes desenvolvam tanto capacidades de criação quanto de fruição e reflexão crítica. O fazer artístico, compreendido como processo de experimentação e construção de sentidos, permite que estudantes vivenciem procedimentos e questionamentos similares aos dos artistas contemporâneos. A leitura de obras desenvolve capacidades de percepção, interpretação e análise, fundamentais para a compreensão de produções que frequentemente prescindem de narrativas lineares ou representações figurativas. A contextualização situa as obras em relações com questões históricas, sociais, políticas e culturais (BARBOSA, 2010, p. 112).

Paralelamente, a cultura visual emerge como campo conceitual relevante para o ensino de arte na contemporaneidade. A profusão de imagens que caracteriza a sociedade contemporânea, circulando através de mídias digitais, publicidade, cinema, televisão e redes sociais, demanda capacidades de leitura crítica que ultrapassam o âmbito das artes visuais tradicionais. A educação da cultura visual propõe ampliar o foco do ensino de arte para além das obras legitimadas institucionalmente, abarcando a diversidade de artefatos visuais presentes no cotidiano. Essa perspectiva reconhece que a formação estética contemporânea envolve não apenas o contato com obras de arte, mas também a capacidade de analisar criticamente as imagens que constituem o ambiente cultural (HERNÁNDEZ, 2000, p. 67).

Por outro lado, o ensino de arte contemporânea deve considerar as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, as atividades artísticas possibilitam a exploração sensorial, o desenvolvimento da coordenação motora, a expressão de emoções e a construção de narrativas visuais. Embora o contato direto com obras de arte contemporânea possa ser desafiador para crianças pequenas, exposições interativas, livros ilustrados e recursos audiovisuais podem introduzir gradualmente linguagens contemporâneas, enfatizando a dimensão lúdica e experimental da arte (IAVELBERG, 2003, p. 89).

Nesse sentido, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, aprofunda-se a reflexão crítica sobre arte e cultura, articulando-se produção artística com análise de contextos históricos, sociais e culturais. Estudantes dessas faixas etárias desenvolvem capacidades de pensamento abstrato, de análise de relações complexas e de posicionamento crítico, favorecendo abordagens mais sofisticadas da arte contemporânea. Projetos que articulem pesquisa, experimentação artística e reflexão teórica possibilitam que estudantes investiguem temáticas de seu interesse, estabeleçam conexões entre arte e questões contemporâneas, e desenvolvam poéticas pessoais. A curadoria de pequenas exposições, a produção de vídeos, a criação de intervenções no espaço escolar e outras atividades aproximam estudantes de procedimentos da arte contemporânea (BARBOSA, 2012, p. 145).

Sob esse aspecto, a formação de professores de arte constitui questão crucial que determina significativamente a qualidade do ensino. Os cursos de licenciatura em artes visuais devem articular formação artística, fundamentação teórica e preparação pedagógica, possibilitando que futuros docentes dominem tanto linguagens artísticas quanto referenciais conceituais e metodológicos para o ensino. O contato sistemático com a produção artística contemporânea, através de visitas a exposições, leituras de textos críticos e experimentação prática, mostra-se fundamental para que professores desenvolvam familiaridade com essa produção e sintam-se preparados para abordá-la em sala de aula (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 78).

Além disso, a formação continuada assume importância estratégica para a atualização dos professores em relação às transformações da arte contemporânea e às discussões pedagógicas recentes. Cursos de extensão, grupos de estudo, participação em eventos acadêmicos e artísticos, e colaborações com instituições culturais possibilitam que docentes ampliem repertórios, reflitam sobre práticas e estabeleçam redes de colaboração. Programas educativos desenvolvidos por museus e centros culturais frequentemente oferecem formações específicas para professores, aproximando-os das exposições e mediando o acesso às obras. Essas iniciativas contribuem para a superação do isolamento que muitos professores experimentam, especialmente em regiões distantes dos grandes centros urbanos (MARTINS, 2005, p. 102).

Nesse contexto, as resistências em relação à arte contemporânea manifestam-se tanto entre professores quanto entre estudantes, famílias e comunidades escolares. Obras que empregam materiais não convencionais, como objetos encontrados, dejetos ou materiais orgânicos, frequentemente suscitam questionamentos sobre sua legitimidade como arte. A ausência de habilidades técnicas tradicionalmente valorizadas, como o desenho realista ou a pintura acadêmica, gera dúvidas sobre a qualificação dos

artistas contemporâneos. Temáticas relacionadas ao corpo, à sexualidade, à religião ou à política provocam polêmicas e censuras, evidenciando tensões entre liberdade de expressão artística e valores conservadores. A abordagem pedagógica dessas resistências exige sensibilidade, fundamentação conceitual e disposição para o diálogo (CANTON, 2009, p. 156).

Todavia, essas resistências revelam concepções sobre arte que merecem ser problematizadas. A identificação da arte com a beleza, com a habilidade técnica, ou com a representação figurativa constitui herança de tradições estéticas específicas, mas não esgota as possibilidades da criação artística. A história da arte evidencia que as convenções sobre o que constitui arte transformam-se historicamente, sendo constantemente desafiadas por artistas que propõem novas linguagens e procedimentos. A educação estética deve possibilitar que estudantes compreendam essa historicidade, reconhecendo que os critérios de valoração artística não são naturais ou universais, mas construções culturais sujeitas a disputas e transformações (DANTO, 2006, p. 89).

Diante desse quadro, a arte contemporânea oferece possibilidades pedagógicas singulares para o desenvolvimento de capacidades críticas e criativas. A ênfase no processo, característica de muitas práticas contemporâneas, valoriza a experimentação, o erro, a investigação e a construção gradual de soluções, em contraposição a modelos pedagógicos que privilegiam produtos finais e resultados previsíveis. Essa perspectiva alinha-se com concepções construtivistas de aprendizagem, que compreendem o conhecimento como construção ativa do sujeito em interação com objetos, contextos e outros sujeitos. O fazer artístico contemporâneo, fundamentado na investigação de questões conceituais através de materiais e procedimentos diversos, proporciona experiências de aprendizagem significativas (DEWEY, 2010, p. 123).

Sob esse prisma, a arte contemporânea possibilita abordagens interdisciplinares que articulam artes visuais com outras áreas do conhecimento. Obras que investigam questões ambientais dialogam com ciências naturais e geografia. Produções que abordam memória e identidade conectam-se com história e ciências sociais. Trabalhos que exploram linguagem e narrativa relacionam-se com literatura e língua portuguesa. Essas conexões demonstram que a arte não constitui campo isolado, mas interage constantemente com outros domínios do conhecimento e da experiência humana. Projetos pedagógicos interdisciplinares que tomam obras de arte contemporânea como pontos de partida possibilitam aprendizagens integradas e significativas (HERNÁNDEZ, 2000, p. 178).

Nessa linha de raciocínio, a tecnologia digital transforma profundamente tanto a produção quanto o ensino de arte contemporânea. Softwares de edição de imagens, modelagem 3D, animação e programação ampliam enormemente as possibilidades de criação artística, democratizando o acesso a ferramentas antes restritas a profissionais especializados. A internet possibilita o acesso a acervos de museus internacionais, exposições virtuais, documentários sobre artistas e processos criativos, ampliando exponencialmente os repertórios disponíveis para estudantes e professores. Redes sociais funcionam como plataformas de circulação e discussão sobre arte, aproximando estudantes de debates contemporâneos. A apropriação crítica dessas tecnologias no ensino de arte exige que se problematizem

também questões relacionadas à autoria, à originalidade, aos direitos autorais e à ética digital (PIMENTEL, 2010, p. 92).

Entretanto, a incorporação de tecnologias digitais não deve obscurecer a importância de experiências corporais, sensoriais e materiais no ensino de arte. A manipulação de materiais diversos, a exploração de suas qualidades físicas, as experimentações com técnicas tradicionais e a criação de objetos tridimensionais desenvolvem capacidades perceptivas e coordenação motora que não se reduzem a interações mediadas por telas. A arte contemporânea, embora incorpore extensivamente tecnologias digitais, também valoriza a materialidade, o corpo e as experiências sensoriais diretas, como evidenciam instalações imersivas, esculturas, performances e intervenções urbanas (ARCHER, 2001, p. 201).

Nesse sentido, a avaliação no ensino de arte contemporânea constitui desafio específico que demanda referenciais distintos daqueles empregados em outras áreas do conhecimento. A criação artística não se presta a avaliações baseadas em respostas corretas ou incorretas, mas exige consideração de processos de investigação, experimentação e construção de sentidos. A avaliação formativa, que acompanha o desenvolvimento do estudante ao longo do tempo, identificando avanços, dificuldades e potencialidades, mostra-se mais adequada que avaliações pontuais e classificatórias. Portfólios que documentam processos criativos, reflexões escritas sobre trabalhos realizados, apresentações orais e autoavaliações possibilitam que estudantes desenvolvam consciência sobre suas aprendizagens e caminhos artísticos (HERNÁNDEZ, 2000, p. 234).

Ademais, as exposições de trabalhos de estudantes constituem momentos importantes de socialização das produções, de desenvolvimento de capacidades expositivas e curatoriais, e de valorização das criações realizadas. A montagem de exposições envolve decisões sobre seleção de trabalhos, organização espacial, iluminação, legendas e outros aspectos que aproximam estudantes de procedimentos do campo artístico. A abertura das exposições para comunidades escolares e famílias possibilita diálogos sobre arte, amplia a visibilidade das práticas pedagógicas desenvolvidas, e pode contribuir para a valorização social do ensino de arte (MARTINS, 2005, p. 167).

Paralelamente, a mediação cultural emerge como prática fundamental que articula obras de arte, públicos e contextos educacionais. Mediadores culturais que atuam em museus, galerias e centros culturais desenvolvem estratégias de aproximação entre públicos diversos e obras de arte, considerando conhecimentos prévios, interesses e características dos visitantes. A formação de mediadores exige conhecimentos sobre história da arte, educação, comunicação e práticas culturais, possibilitando que desenvolvam abordagens dialógicas que valorizem as interpretações dos visitantes e promovam experiências estéticas significativas. Professores que levam estudantes a instituições culturais podem colaborar com mediadores na preparação das visitas e em desdobramentos posteriores na escola (COUTINHO, 2013, p. 145).

Concomitantemente, as práticas artísticas colaborativas e comunitárias oferecem possibilidades pedagógicas relevantes para o ensino de arte contemporânea. Projetos que envolvem intervenções no espaço escolar ou no entorno da escola, criações coletivas, performances participativas e outras

atividades que ultrapassam os limites da sala de aula possibilitam que estudantes experimentem dimensões sociais e políticas da arte. A arte comunitária, desenvolvida em colaboração com moradores de bairros, associações locais ou movimentos sociais, articula criação artística com transformação social, questionando separações entre arte erudita e cultura popular, entre artista e público, entre espaço institucional e espaço cotidiano (BARBOSA, 2012, p. 189).

Nesse contexto, as questões de diversidade, identidade e representação assumem centralidade no ensino de arte contemporânea. A arte produzida por mulheres, por artistas negros, indígenas, LGBTQIA+, periféricos e outros grupos historicamente marginalizados questiona cânones artísticos eurocêntricos e masculinos, ampliando repertórios e democratizando representações. O ensino de arte deve contemplar essa diversidade, possibilitando que estudantes reconheçam-se nas produções artísticas, identifiquem-se com trajetórias de artistas diversos, e compreendam que a criação artística não constitui privilégio de grupos específicos. A lei 10.639/2003 e a lei 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, devem orientar também o ensino de arte, valorizando produções artísticas desses povos (CONDURU, 2007, p. 112).

Igualmente importante, a arte contemporânea brasileira desenvolvida por artistas indígenas tem conquistado crescente reconhecimento nos circuitos artísticos nacionais e internacionais. Artistas como Jaider Esbell, Denilson Baniwa, Daiara Tukano e muitos outros propõem obras que articulam cosmovisões indígenas, crítica ao colonialismo, questões ambientais e experimentação formal. Essas produções desafiam estereótipos que reduzem a arte indígena a artefatos etnográficos ou artesanato, afirmando sua contemporaneidade e relevância crítica. A inclusão dessas obras no ensino de arte possibilita que estudantes ampliem compreensões sobre as culturas indígenas brasileiras, superando visões folclorizadas e reconhecendo sua vitalidade e contemporaneidade (LAGROU, 2009, p. 87).

Adicionalmente, a arte afro-brasileira contemporânea constitui campo fundamental que articula questões estéticas, identitárias e políticas. Artistas como Rosana Paulino, Dalton Paula, Sonia Gomes, Ayrson Heráclito e numerosos outros investigam memórias da diáspora africana, questões raciais, corporalidades negras e resistências culturais através de linguagens artísticas diversas. Essas produções dialogam com tradições afro-brasileiras ao mesmo tempo em que incorporam procedimentos e conceitos da arte contemporânea internacional, afirmando especificidades culturais sem recair em essencializações. O ensino de arte que contempla essas produções contribui para a educação antirracista e para a valorização da diversidade cultural brasileira (CONDURU, 2007, p. 156).

Nessa perspectiva, a arte contemporânea possibilita abordagens de questões sociais, políticas e ambientais urgentes na contemporaneidade. Obras que abordam mudanças climáticas, poluição, desmatamento e outras questões ambientais sensibilizam para a crise ecológica e estimulam reflexões sobre relações entre humanidade e natureza. Produções que tratam de violência urbana, desigualdades sociais, migrações e direitos humanos possibilitam que estudantes desenvolvam consciência crítica sobre problemas contemporâneos. Trabalhos que investigam gênero, sexualidade e corporalidades contribuem para educação inclusiva e para o questionamento de preconceitos e discriminações. A arte,

nessa perspectiva, não se limita à dimensão estética, mas articula-se com engajamentos éticos e políticos (CANTON, 2009, p. 201).

Nesse sentido, a arte contemporânea questiona hierarquias entre linguagens artísticas, entre arte erudita e cultura popular, entre arte e outras práticas culturais. Apropriações de elementos da cultura de massa, do design, da publicidade, da moda e do entretenimento evidenciam porosidades entre campos tradicionalmente separados. Essa característica amplia possibilidades de diálogo com interesses e repertórios dos estudantes, que frequentemente se relacionam mais facilmente com manifestações da cultura visual cotidiana do que com obras de arte legitimadas institucionalmente. Abordagens pedagógicas que partem de referências culturais dos estudantes, estabelecendo conexões com produções artísticas contemporâneas, podem tornar o ensino de arte mais significativo e engajador (HERNÁNDEZ, 2000, p. 267).

Sob essa ótica, a relação entre arte contemporânea e espaço público oferece possibilidades pedagógicas relevantes. Intervenções urbanas, grafites, murais, esculturas públicas e outras manifestações artísticas que ocupam ruas, praças e outros espaços acessíveis possibilitam o contato direto com arte sem mediação de instituições culturais. Atividades pedagógicas que envolvem mapeamento de produções artísticas presentes no entorno da escola, pesquisa sobre artistas locais, análise de intervenções urbanas e criação de propostas artísticas para espaços públicos articulam arte, território e cidadania, possibilitando que estudantes reconheçam-se como sujeitos culturais e políticos (FAVARETTO, 2000, p. 189).

Dessa forma, o ensino de arte contemporânea deve considerar as especificidades regionais e locais, valorizando produções artísticas desenvolvidas em diferentes contextos brasileiros. A centralização da produção e circulação artística em capitais como São Paulo e Rio de Janeiro não deve obscurecer a vitalidade de cenas artísticas regionais, que desenvolvem linguagens próprias em diálogo com especificidades culturais, históricas e geográficas. O mapeamento e a valorização de artistas, coletivos, espaços culturais e manifestações artísticas locais possibilitam que estudantes reconheçam a diversidade da produção brasileira e identifiquem-se com criadores de seus contextos (COUTINHO, 2013, p. 178).

Por fim, a arte contemporânea possibilita experiências de estranhamento, questionamento e ampliação de perspectivas que constituem dimensões fundamentais da educação. A disposição para a experiência estética, compreendida como abertura ao não familiar, ao desconcertante, ao que desafia certezas e automatismos perceptivos, desenvolve flexibilidade cognitiva, pensamento divergente e tolerância à ambiguidade. Essas capacidades mostram-se cada vez mais relevantes em contextos contemporâneos caracterizados por complexidade, incerteza e transformações aceleradas. O ensino de arte contemporânea, ao possibilitar experiências de alteridade, de multiplicidade de perspectivas e de construção coletiva de sentidos, contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e sensíveis (DEWEY, 2010, p. 234).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do ensino da arte contemporânea no Brasil evidencia a complexidade dessa área, marcada por desafios específicos mas também por possibilidades pedagógicas singulares para a formação estética, crítica e cidadã dos estudantes. Desde as transformações radicais operadas pela arte moderna até as experimentações multifacetadas da produção contemporânea, a arte brasileira desenvolveu linguagens próprias que dialogam com questões sociais, políticas e culturais específicas, ao mesmo tempo em que participam de debates artísticos internacionais. Essas produções constituem patrimônio cultural fundamental que deve ser democraticamente acessível através da educação.

Nessa perspectiva, a trajetória histórica do ensino de arte no Brasil revela progressos significativos, desde o reconhecimento da área como componente curricular obrigatório até a elaboração de referenciais teórico-metodológicos consistentes, como a Abordagem Triangular. Essas conquistas resultaram de lutas persistentes de educadores, artistas e pesquisadores que defenderam a importância da arte para a formação integral dos estudantes. Entretanto, a efetivação plena dessas conquistas ainda enfrenta obstáculos relacionados à formação docente, à infraestrutura das escolas, às concepções ainda predominantes sobre as finalidades da arte, e às desigualdades no acesso a equipamentos culturais.

Por fim, conclui-se que o ensino da arte contemporânea no Brasil, apesar dos desafios significativos que enfrenta, oferece possibilidades pedagógicas fundamentais para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e criativos. A arte contemporânea, com sua ênfase na experimentação, na multiplicidade de linguagens, no questionamento de convenções e na articulação entre dimensões estéticas, éticas e políticas, possibilita experiências educativas que desenvolvem capacidades de pensamento complexo, de leitura crítica da cultura visual, de criação expressiva e de sensibilidade às múltiplas dimensões da experiência humana. A efetivação plena dessas possibilidades exige investimentos consistentes na formação docente, na infraestrutura das escolas, no acesso a equipamentos culturais, e na valorização social do ensino de arte como área fundamental do conhecimento. Os avanços conquistados nas últimas décadas demonstram que transformações são possíveis, desde que haja compromisso político, organização coletiva dos educadores e reconhecimento social da importância da arte para a educação e para a vida.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. A. **Arte para quê?: a preocupação social na arte brasileira 1930-1970**. 3. ed. São Paulo: Studio Nobel, 2006.

ARCHER, M. **Arte contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

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

CANTON, K. **Novíssima arte brasileira: um guia de tendências**. São Paulo: Iluminuras, 2009.

CAUQUELIN, A. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CONDURU, R. **Arte afro-brasileira**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

COUTINHO, R. G. **Estratégias de mediação e a abordagem triangular**. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Org.). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 134-179.

DANTO, A. C. **Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história**. São Paulo: Odysseus, 2006.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FAVARETTO, C. F. **A invenção de Hélio Oiticica**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LAGROU, E. **Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação**. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

MARTINS, M. C. (Org.). **Pensar juntos mediação cultural: reflexões e práticas**. São Paulo: Terracota, 2005.

PIMENTEL, L. G. (Org.). **Som, imagem e movimento: novas tecnologias na sala de aula**. Belo Horizonte: C/Arte, 2010.

TOURINHO, I.; MARTINS, R. **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: UFSM, 2011.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DIGITAL NO BRASIL

THE CHALLENGES OF DIGITAL INCLUSION IN BRAZIL



LETÍCIA SANTOS RIBEIRO DA SILVA DUTRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIP (2022); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade UNIP (2023); Professora de Educação Básica – no CEMEI Jardim das Palmas.

RESUMO

Este artigo se propõe a analisar os desafios para a promoção de uma ampla inclusão digital no Brasil, especialmente no âmbito educacional. A pesquisa se inicia através da análise do panorama de distribuição de renda entre a população brasileira, entendendo que a inclusão digital está relacionada com o acesso social e econômico dos indivíduos. Depois, verificamos de que forma essa distribuição de renda se espalha pelo território nacional, evidenciando que o acesso digital está mais presente nos polos urbanos e de maior concentração de renda. Posteriormente, avalia-se as políticas públicas educacionais de inclusão digital, como o UCA-Total, e seus impactos na população em sua fase experimental e de implementação final. Por fim, propõe-se uma análise dos desafios estruturais de projeção destas políticas públicas, bem como os desafios pedagógicos para a área da educação.

Palavras-chave: Desigualdades; Inclusão; Digital ; População; Educação.

ABSTRACT

This article aims to analyze the challenges to promoting broad digital inclusion in Brazil, especially in the educational field. The research begins with an analysis of the income distribution landscape among the Brazilian population, understanding that digital inclusion is related to the social and economic access of

individuals. Next, we examine how this income distribution spreads across the national territory, highlighting that digital access is more prevalent in urban centers and areas with higher income concentration. Subsequently, we evaluate educational public policies for digital inclusion, such as UCA-Total, and their impacts on the population during their experimental and final implementation phases. Finally, we propose an analysis of the structural challenges in projecting these public policies, as well as the pedagogical challenges for the field of education.

Keywords: Inequalities; Inclusion; Digital; Population; Education.

INTRODUÇÃO

Diante do afastamento social imposto com a chegada da pandemia causada pelo vírus COVID 19, se tornou evidente que uma série de desafios já enfrentados pela educação anteriormente, se acentuaram, especialmente a inclusão digital. A partir das políticas de afastamento e lockdown, onde grande parte da população se manteve em casa, evitando lugares de aglomeração e contato direto, como as escolas, o acesso a educação ficou restrito apenas aos meios digitais, trazendo a tona uma problemática antiga: como digitalizar a educação quando muitos alunos não têm acesso aos meios digitais e como criar políticas de inclusão?

No artigo “Desafios para a Inclusão Digital no Brasil” de Fernando Augusto Mansor e Gleison José do Nascimento, os autores afirmam que a exclusão digital no país é reflexo das desigualdades socioeconômicas e regionais já consolidadas. Para eles, este processo é fruto de uma expansão digital que teve seu início na década de 1990, e se perpetuou cada vez mais nas décadas seguintes.

Inicialmente, os autores estabelecem sua análise a partir do panorama de distribuição de renda da população brasileira, fator importante para entender de onde surgem os desafios para uma ampla inclusão digital e social. A tabela 1, analisa a concentração funcional de renda - aquela que mede a repartição da renda nacional entre lucros e salários - no Brasil. É possível observar, a partir disso, que a concentração se acentua entre os anos de 1990 e 1993.

Para os autores, a tamanha desigualdade de distribuição de renda no Brasil tem raízes histórico-estruturais, que se iniciam com a colonização e passam pelo início da economia exportadora e da industrialização, entre os anos de 1930 e 1980. Os anos de 1990 representaram uma fase de grandes desafios no crescimento e desenvolvimento econômico, o que gerou impacto direto no mercado de trabalho, com o aumento da informalidade e redução de salários.

TABELA 1 - Composição do PIB no Brasil no período 1990-2003 (em participação % no total)

Anos	Excedente Operacional Bruto	Impostos sobre Produção e Importação	Rendimentos do Trabalho (Empreg.+ Aut.)	TOTAL
1990	32,6	15,1	52,3	100
1991	38,5	12,9	48,7	100
1992	38,0	12,2	49,8	100
1993	35,4	13,2	51,4	100
1994	38,4	15,8	45,8	100
1995	40,3	15,6	44,2	100
1996	41,0	14,8	44,2	100
1997	42,8	14,2	43,0	100
1998	41,6	14,0	44,5	100
1999	40,5	15,6	43,8	100
2000	40,6	16,2	43,2	100
2001	40,9	17,0	42,1	100
2002	41,9	17,4	40,7	100
2003	43,0	16,9	40,1	100

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do IBGE de Contas Nacionais 1990-2003.

<https://www.scielo.br/j/pci/a/YCTSyKmxjY4FQcDZRWZXxLc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 dez. 2025

A tabela 1, para os autores, demonstra a deterioração econômica do Brasil, onde a participação dos lucros na renda nacional aumenta significativamente nos anos 1990, o que denota uma piora na distribuição funcional de renda no país. Mattos e Chagas (2008) apontam que outra marca da economia brasileira é a concentração regional de renda, onde mais de 50% da renda nacional está concentrada nos três estados mais ricos do país, como mostra a tabela 3, desenvolvida pelos pesquisadores através de dados do IBGE.

Ainda sobre a tabela, os autores evidenciam que a contribuição dos Estados para com os “incluídos digitais” reflete, de forma muito semelhante, a contribuição de cada Estado para a renda nacional. A partir disso, podemos concluir que o grau de inclusão digital está intimamente ligado aos índices de desigualdade de renda regional e pessoal entre os estados.

É possível observar, através da tabela 3, que os estados com maiores índices de participação na renda nacional e contribuição com os “incluídos digitais” estão, sem sua maioria, localizados entre o sul e sudeste do país. Logo em seguida, entre os estados do nordeste se destacam Bahia e Pernambuco, assim como os estados do centro-oeste e por fim, os estados remanescentes do nordeste e norte do país.

TABELA 3 - Participação de cada estado na renda nacional e na inclusão digital - Brasil 2005

Estados da Federação	Participação do estado na renda nacional (em %)	Contribuição do estado no total de incluídos digitais do Brasil (em %)
São Paulo	31,8	31,9
Rio de Janeiro	12,2	11,0
Minas Gerais	9,3	9,5
Rio Grande do Sul	8,2	6,7
Paraná	6,4	6,9
Bahia	4,7	4,5
Santa Catarina	4,0	4,6
Pernambuco	2,7	2,9
Goiás	2,4	2,7
Distrito Federal	2,4	2,5
Espírito Santo	1,9	2,1
Pará	1,9	1,9
Ceará	1,8	2,7
Amazonas	1,8	0,8
Mato Grosso	1,5	1,3
Mato Grosso do Sul	1,2	1,3
Paraíba	0,9	1,2
Maranhão	0,9	1,2
Rio Grande do Norte	0,9	1,0
Sergipe	0,8	0,6
Alagoas	0,7	0,5
Rondônia	0,5	0,5
Piauí	0,5	0,7
Tocantins	0,3	0,4
Amapá	0,2	0,3
Acre	0,2	0,2
Roraima	0,1	0,1

Fonte: IBGE. Dados de inclusão digital: PNAD, 2005. Elaboração própria.

Dados de PIB estadual: Contas Regionais do Brasil (IBGE), 2004.

Elaboração própria.

(*) as somas das respectivas colunas podem diferir um pouco de 100 por causa de arredondamentos.

<https://www.scielo.br/j/pci/a/YCTSyKmxjY4FQcDZRWZXxLc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 dez. 2025

Mattos e Chagas (2008) apontam também, na tabela 4, que tais tendências permanecem latentes ao se tratar da utilização da internet em território nacional. O Distrito Federal lidera a tabela com cerca de 41% da população tendo utilizado internet no ano de referência, 2005.

Logo em seguida, os estados de São Paulo (29%), Santa Catarina (29%), Rio de Janeiro (26%) e Paraná (25%), certificam a tese defendida de que os estados mais ricos e urbanizados apresentam um maior percentual de inclusão digital, em contraste com estados mais pobres e menos urbanizados.

TABELA 4 - Pessoas com 10 anos ou mais de idade, por utilização da Internet (*) Por unidades da Federação - Brasil; 2005

Unidades da Federação	População com 10 anos ou mais de idade	utilizaram internet (valores absolutos)	percentual em relação ao total da população
Brasil	152740402	32129971	21,0
Distrito Federal	1921648	791368	41,2
São Paulo	34328468	10254783	29,9
Santa Catarina	4973678	1468159	29,5
Rio de Janeiro	13243763	3529820	26,7
Paraná	8562890	2220608	25,9
Espírito Santo	2822307	669231	23,7
Rio Grande do Sul	9248381	2148575	23,2
Mato Grosso do Sul	1869408	421475	22,5
Amapá	451171	90129	20,0
Goiás	4639018	875091	18,9
Minas Gerais	16180591	3045476	18,8
Mato Grosso	2316442	425145	18,4
Tocantins	1048370	150256	14,3
Pernambuco	6848395	933929	13,6
Rondônia	1242535	168177	13,5
Roraima	303283	40990	13,5
Acre	484688	64192	13,2
Ceará	6577057	851567	12,9
Bahia	11199568	1445236	12,9
Rio Grande do Norte	2445303	315249	12,9
Sergipe	1623881	204136	12,6
Paraíba	2937731	363383	12,4
Pará	5419911	592590	10,9
Amazonas	2471024	259399	10,5
Piauí	2434208	252922	10,4
Maranhão	4766806	367853	7,7
Alagoas	2379877	180232	7,6

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2005.

(*) no período de referência dos últimos 3 meses.

<https://www.scielo.br/j/pci/a/YCTSyKmxjY4FQcDZRWZXxLc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 dez. 2025

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL NAS ESCOLAS - PROJETO UCA- Total

No artigo “Desafios do Modelo Brasileiro de Inclusão Digital pela Escola” de Lena Lavinhas e Alinne Veiga, discute-se a criação de políticas públicas no Brasil para a inclusão digital nas escolas, mais especificamente o Projeto UCA-Total (Um Computador por Aluno), de 2006.

O Projeto UCA-Total se trata da versão brasileira do programa americano OLPC (One Laptop Per Child), apresentado ao governo brasileiro no Fórum Econômico Mundial em Davos - Suíça e desenvolvido pelo MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts), com o objetivo de possibilitar o acesso digital a todos os estudantes.

A versão brasileira do projeto foi desenvolvida em conjunto com o MEC (Ministério da Educação) com o objetivo de se integrar aos planos e projetos educacionais com o uso da tecnologia para fins de ensino. O Projeto é aplicado experimentalmente, em 2007, em cinco escolas brasileiras, com o objetivo de avaliar o uso dos computadores pelos alunos em sala de aula e a partir disso, estabelecer os possíveis usos pedagógicos através das interfaces oferecidas pelo computador.

No artigo “UCA- Um Computador Por Aluno: Era Da Inclusão Digital”, a pesquisadora Soraya Cristina Pacheco de Meneses, analisa as implicações geradas pelo Programa UCA-Total na cidade de Barra dos Coqueiros, no estado de Sergipe. Para a autora, um dos fatores de interesse sobre a implementação do UCA-Total em Barra de Coqueiros é que a cidade já contava com internet banda larga, porém utilizada em grande parte por empresas e instituições, além da pequena classe média da cidade.

Com a chegada do projeto, se criou a promessa de uma mudança de perfil social e econômico do município, com a possibilidade de dar maior inclusão digital à população, com acesso público e gratuito à internet. A autora aponta que com o acesso aos computadores por meio do Programa, as famílias de baixa renda que até então não haviam tido contato com o meio digital, passariam a ter maior contato por meio do *laptop* fornecido pelo Programa UCA, configurando uma inclusão não apenas digital mas social destas famílias na comunidade.

CONDICIONANTES PARA A CRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Mattos e Chagas (2008) apontam que as políticas públicas que nascem visando o aumento dos indicadores de inclusão devem ser concebidas sob a análise dos indicadores de desigualdade, que revelam o cenário social brasileiro onde a exclusão digital está relacionada diretamente a acentuada desigualdade social e econômica que assola o país.

Para os autores, a expansão da oferta de TIC's () e do número de acessos à internet, guiados pela força de mercado e portanto, nas mãos de grandes corporações de informática, não são suficientes para modificar o cenário de exclusão digital, bem como não promovem melhoria nas condições socioeconômicas a partir de uma eventual inclusão digital da parcela mais vulnerável da população.

O que se pretende afirmar, de todo modo, é que, a despeito da relevância de boa parte desses projetos do Terceiro Setor, a somatória dessas iniciativas jamais terá o alcance dos projetos conduzidos pelo setor público¹⁹, especialmente se estes representarem iniciativas do governo federal consolidadas como políticas permanentes de Estado. (MATTOS, F. A. M. DE; CHAGAS, G. J. DO N, 2008, p. 84)

Os autores estabelecem que para se avaliar os efeitos de políticas públicas que visem uma inclusão digital, é necessário definir um conjunto de indicadores que compare a vida da população antes e depois de participarem de tais programas de inclusão. Deve-se avaliar se de fato houve um processo de inclusão e se, a partir disso, houveram melhorias nas condições de vida destes indivíduos.

As sugestões de melhoras de indicadores, portanto, são muitas e são controversas. A única certeza que se vislumbra é a de que esses indicadores precisam ser definidos em âmbito ministerial e devem servir tanto para avaliar políticas de inclusão digital elaboradas por entidades públicas, quanto por entidades privadas, incluindo ONG's. As políticas públicas devem ter a característica da objetividade e da continuidade também. Precisam ser céleres a ponto de se adaptarem às contínuas mudanças tecnológicas que caracterizam as sociedades contemporâneas, bem como também as mudanças na vida social e cultural. (MATTOS, F. A. M. DE; CHAGAS, G. J. DO N, 2008, p. 87)

Retomando a problemática no âmbito educacional, há críticas aos projetos de inclusão digital desenvolvidos pelo Governo Federal, que alegam falta de objetividade do potencial pedagógico destes projetos. O artigo “Inclusão Digital nas Escolas” de Maria Helena Silveira Bonilla, aponta que há uma

percepção de que a inclusão digital estava em uma dimensão diferente da educação na concepção destes projetos.

A autora aponta que o Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica da Câmara dos Deputados, avaliando a experiência do Programa UCA, reconheceu que a inclusão digital ora se estabelece como objetivo central do projeto de disseminação das TIC's nas escolas, e ora como um subproduto da ação das crianças ao levarem os *laptops* fornecidos pelo programa para casa. Para Bonilla, há uma percepção de que a cultura digital não é considerada como parte integrante dos processos pedagógicos e de aprendizagem.

Outra parte da crítica se dá pela falta de etapas de instrução aos professores e funcionários das escolas a respeito do meio digital. A autora aponta que, por enfrentarem dificuldades de ordem estrutural, pedagógica e tecnológica, grande parte das atividades pedagógicas que se utilizam da internet estão restritas a atividades de pesquisa, que nada mudam as práticas já instituídas nas escolas.

Não está proposta, prevista, ou estimulada pelas políticas públicas uma articulação mais efetiva entre escola e demais espaços públicos de acesso. Para os gestores públicos, educação está em um plano de abordagem, e inclusão digital em outro, totalmente diferente, inclusive com responsabilização de secretarias e ministérios específicos, sem articulação entre eles. (BONILLA, 2011, p. 3)

BONILLA (2011) afirma que, por ser um espaço de crítica dos saberes e um espaço de inserção dos jovens na cultura de seu tempo, a escola deve estar capacitada para realizar uma formação digital, não apenas para seus alunos como também para sua equipe pedagógica, oportunizando a eles ter uma vivência crítica e plena dos meios digitais. Logo, não basta o simples acesso às TIC's ou aos computadores, é necessário buscar e investir numa democratização do uso dos meios digitais e da capacitação destes profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo evidenciou que o desafio da inclusão digital no Brasil, particularmente no campo educacional, é profundamente estrutural e indissociável da desigualdade socioeconômica nacional. Como demonstrado, a análise da distribuição de renda e sua concentração regional — com clara predominância no eixo Sul-Sudeste — funciona como um espelho fiel do mapa de exclusão digital. O acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) não é um problema meramente técnico, mas um reflexo das assimetrias históricas de renda, infraestrutura e oportunidades que marcam o país.

A avaliação de políticas públicas, como o projeto UCA-Total, revela que iniciativas focadas apenas na distribuição de *laptops* e computadores são insuficientes e frequentemente descoladas da realidade pedagógica e social das escolas. As críticas apontadas por Bonilla (2011) expõe falhas críticas do projeto: a falta de integração efetiva entre a cultura digital e os processos de ensino-aprendizagem, a carência de formação crítica e continuada para professores, e a fragmentação das ações de governo, que tratam educação e inclusão digital como políticas distintas.

Portanto, conclui-se que a verdadeira inclusão digital na educação brasileira exige um salto qualitativo nas políticas públicas. É necessário superar a visão limitada do acesso físico aos dispositivos e avançar para um modelo que compreenda a inclusão como um processo multidimensional. Somente uma abordagem intersetorial, que enfrente simultaneamente as dimensões técnica, econômica, pedagógica e social, poderá transformar o potencial das ferramentas digitais em um efetivo instrumento de redução de desigualdades e de promoção de uma educação emancipadora e para todos.

REFERÊNCIAS

DE MENESES, SCP. UCA- Um Computador Por Aluno: Era Da Inclusão Digital. Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE, p. 1037- 1046, nov. 2011.

HELENA, M.; DE, N. Inclusão digital: polêmica contemporânea. [s.l.] Edufba, 2011.

LAVINAS, L.; VEIGA, A. Desafios do modelo brasileiro de inclusão digital pela escola. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 149, p. 542–569, ago. 2013.

MATTOS, F. A. M. DE; CHAGAS, G. J. DO N. Desafios para a inclusão digital no Brasil. Perspectivas em Ciência da Informação, v. 13, n. 1, p. 67–94, abr. 2008.

DA CAPACITAÇÃO À CULTURA DE SEGURANÇA: DESAFIOS PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE PROTOCOLOS DE PROTEÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ



FROM TRAINING TO A CULTURE OF SAFETY: CHALLENGES FOR THE INSTITUTIONALIZATION OF PROTECTION PROTOCOLS IN PUBLIC SCHOOLS OF PARANÁ

LUCIANA SAVITSKI

Graduação em Educação Física pela Universidade do Contestado (2013); Especialista em Gestão Pública com ênfase em Direitos Humanos e Cidadania, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (2018); Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (2025); Mestre em Filosofia Política pela Universidade Federal da Fronteira Sul– UFFS (2023); Educadora social do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD, pela Polícia Militar do Paraná.

RESUMO

O aumento de episódios de violência extrema em escolas brasileiras, especialmente os ataques praticados por agressores ativos, tem provocado uma reação urgente no campo das políticas públicas. No Paraná, a Polícia Militar do Paraná (PMPR) vem desempenhando papel de destaque na capacitação de profissionais da educação para intervenção imediata em crises, por meio de metodologias consolidadas no Procedimento Operacional Padrão. Embora a formação técnica seja essencial, ela não tem garantia da incorporação de práticas preventivas ao cotidiano escolar. Este artigo discute precisamente essa lacuna, como transformar treinamentos pontuais em cultura de segurança permanente. Com base em uma revisão narrativa ampliada, envolvendo literatura nacional, pesquisas internacionais, documentos institucionais e experiências práticas, propõe-se um modelo de governança sob gestão técnica da PMPR, fundamentado na avaliação periódica, no monitoramento contínuo, nas simulações regulares e no fortalecimento do clima escolar. Argumenta-se que a segurança escolar não deve ser acionada apenas em momentos de crise, mas sustentada como valor institucional e pedagógico da escola pública. O modelo apresentado enfatiza o papel estrutural da PMPR na coordenação técnica

dessa política, respeitando a autonomia pedagógica das escolas e reforçando a corresponsabilidade entre Estado e sociedade.

Palavras-chave: segurança escolar; cultura organizacional; prevenção da violência; PMPR; políticas públicas.

ABSTRACT

The increase in episodes of extreme violence in Brazilian schools, especially attacks perpetrated by active aggressors, has provoked an urgent reaction in the field of public policy. In Paraná, the Paraná Military Police (PMPR) has been playing a prominent role in training education professionals for immediate intervention in crises, through methodologies consolidated in the Standard Operating Procedure. Although technical training is essential, it does not guarantee the incorporation of preventive practices into daily school life. This article discusses precisely this gap, how to transform punctual training into a permanent safety culture. Based on an expanded narrative review, involving national literature, international research, institutional documents, and practical experiences, a governance model under the technical management of the PMPR is proposed, based on periodic evaluation, continuous monitoring, regular simulations, and the strengthening of the school climate. It is argued that school safety should not be activated only in times of crisis, but sustained as an institutional and pedagogical value of the public school. The model presented emphasizes the structural role of the PMPR (Military Police of Paraná) in the technical coordination of this policy, respecting the pedagogical autonomy of schools and reinforcing the shared responsibility between the State and society.

Keywords: school safety; organizational culture; violence prevention; PMPR; public policies.

INTRODUÇÃO

O espaço escolar tem sido historicamente reconhecido como ambiente de desenvolvimento integral, convivência e aprendizagem. Contudo, episódios recentes de violência extrema registrados em instituições de ensino no Brasil e em outros países mobilizaram governos, profissionais da educação e forças de segurança pública em torno de novas estratégias de prevenção e proteção. Relatórios nacionais evidenciam o avanço do medo social relacionado a ataques escolares, com 90% dos brasileiros afirmando considerar a segurança escolar uma preocupação significativa (DataSenado, 2023). O relatório do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (2023) corrobora essa percepção ao registrar aumento expressivo de denúncias relacionadas a ameaças e atos violentos em ambiente escolar.

A discussão internacional sobre enfrentamento de agressores ativos mostra que os treinamentos podem reduzir significativamente o número de vítimas, especialmente quando professores e funcionários têm repertório técnico para tomar decisões nos primeiros minutos do ataque, período em que as forças de segurança ainda estão em deslocamento (Katz & Devitt, 2019). Internacionalmente, diversos modelos de capacitação foram desenvolvidos para ampliar a capacidade de resposta a ataques de agressores

ativos, como o *Run–Hide–Fight* (EUA), *ALICE* (Canadá), os protocolos de emergência escolar de Israel e os programas de convivência e vigilância comunitária da Finlândia.

No Brasil, a resposta ainda se encontra em construção e apresenta grande desigualdade entre as redes de ensino. Enquanto alguns Estados adotam ações estruturadas de prevenção, outros permanecem dependentes de treinamentos isolados, sem sistemas de acompanhamento. No Paraná, tem-se observado destaque devido à atuação especializada do Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária (BPEC), que desenvolveu, através do Batalhão de Operações Especiais (BOPE), doutrina própria para intervenção de ataques com agressor ativo em ambiente escolar, consolidada no Procedimento Operacional Padrão (POP) nº 200-2. A PMPR, através da Unidade especializada, possui expertise acumulada em formação de profissionais da educação, simulações, orientações de proteção e suporte aos Núcleos Regionais de Educação.

Mesmo com esses avanços, estudos recentes revelam que treinamentos isolados não são suficientes para garantir cultura de segurança se não houver continuidade institucional, governança e acompanhamento permanente (Lima e Coelho, 2023). Em avaliações realizadas em escolas estaduais do Paraná, observou-se que professores e funcionários demonstraram aprendizado técnico adequado após a capacitação, porém rotinas preventivas não foram incorporadas sistematicamente à rotina escolar.

Surge, portanto, a questão central deste estudo: como transformar treinamento técnico em cultura permanente de segurança escolar? A hipótese defendida é que essa transformação só pode ocorrer quando a PMPR deixa de atuar exclusivamente como órgão executor de capacitações e assume a posição de gestora técnica permanente da segurança escolar, conduzindo avaliações periódicas, validando diagnósticos de risco, coordenando simulações e orientando ações corretivas necessárias. A partir dessa premissa, o objetivo geral deste artigo é propor um modelo de institucionalização da cultura de segurança escolar sob gestão técnica da PMPR, fundamentado nas melhores práticas nacionais e internacionais de prevenção a ataques em instituições de ensino.

REFERENCIAL TEÓRICO

Cultura organizacional e cultura de segurança

A ideia de cultura organizacional se tornou essencial para compreender como instituições moldam comportamentos, expectativas e formas de agir em situações complexas. Schein (2017) explica que a cultura não é apenas um conjunto de normas explícitas, mas “um padrão de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender a lidar com seus problemas”. Na escola, isso significa que decisões cotidianas, inclusive aquelas relacionadas à proteção, não dependem apenas de regras escritas, mas do modo como alunos, professores e gestores enxergam e sentem o ambiente escolar.

Quando aplicada ao campo da segurança, a noção de cultura ganha dimensão preventiva. Cultura de segurança implica a internalização coletiva de rotinas, comportamentos e decisões orientadas à proteção antes que a ameaça se concretize. Tal processo depende da capacidade institucional de:

reconhecer riscos, antecipar vulnerabilidades, aprimorar continuamente práticas protetivas, e garantir que a prevenção seja responsabilidade de todos (Reason, 2000).

Em escolas, a cultura de segurança não pode ser reduzida a instalações físicas (muros, câmeras, trancas). Ela depende principalmente do comportamento das pessoas dentro do espaço escolar, como circulam, se comunicam, pedem ajuda, identificam sinais de risco, implementam rotinas, agem sob estresse e confiam uns nos outros (Vinha & Garcia, 2023). Assim, uma instituição escolar “segura” não é aquela que apenas dispõe de barreiras apenas arquitetônicas, mas aquela em que a comunidade escolar compartilha valores e práticas de proteção.

Segurança escolar como dimensão da política educacional

Historicamente, a segurança escolar foi tratada como tema periférico, associado apenas à vigilância patrimonial ou à gestão disciplinar de conflitos (Abramovay, 2006). No entanto, nas últimas duas décadas, o campo da educação passou a reconhecer a segurança como condição estruturante da aprendizagem. A literatura demonstra que não há ambiente pedagógico possível em contexto emocional marcado pelo medo (Moura & Rodrigues, 2021). A base nacional e internacional da educação apresenta convergência nesse sentido: a BNCC (2017) associa o desenvolvimento cognitivo à construção de vínculos afetivos seguros, e a UNESCO (2020) indica que o clima escolar seguro é pré-requisito para o aprendizado integral.

Ao integrar segurança e educação como dimensões interdependentes, estudos recentes defendem uma mudança de paradigma: não se trata de criar “escolas fortificadas”, mas de escolas preparadas, com cultura de proteção e cuidado coletivo. Isso implica que ações de segurança escolar, protocolos, simulações, treinamentos e planos de crise não são apêndices administrativos, mas políticas educacionais, porque dizem respeito à preservação do desenvolvimento integral dos estudantes e do trabalho docente.

Formação docente e governança da proteção

A formação de professores historicamente privilegiou aspectos psicopedagógicos e curriculares, deixando a gestão de riscos, conflitos e crises como competências secundárias ou inexistentes na formação inicial (Silva & Costa, 2020). O surgimento do fenômeno dos ataques a escolas expôs essa lacuna estrutural: educadores se tornaram responsáveis, repentinamente, por decisões críticas para as quais não foram preparados.

A literatura sobre enfrentamento de agressor ativo reforça que a primeira reação dos civis presentes influencia diretamente o número de vítimas (Katz & Devitt, 2019). Assim, a capacitação de profissionais de educação, e não apenas de policiais, é fundamental. Hirsch e Resnick (2015) observam que o desempenho de equipes escolares em simulações de emergência melhora substancialmente quando há supervisão e atualização periódica: “o conhecimento adquirido em treinamentos tende a se perder quando não é exercitado, revisitado e contextualizado”. Em outras palavras, a proteção não pode depender da memória individual de professores, mas de uma estrutura organizacional que sustente o aprendizado ao longo do tempo.

No entanto, os mesmos autores alertam: treinamento isolado não consolida cultura de segurança. Sem supervisão, acompanhamento, simulações recorrentes e gestão institucional, o conhecimento adquirido tende a se dissipar ao longo do tempo. Portanto, a segurança escolar depende de formação continuada articulada com um ciclo permanente de prevenção, e não apenas de cursos esporádicos.

Protocolos internacionais de prevenção e resposta a agressor ativo

A comparação entre modelos internacionais contribui para compreender convergências e divergências entre abordagens de segurança escolar:

Diversas políticas internacionais têm sido utilizadas como referência para a organização de protocolos de proteção escolar, e embora apresentem características próprias, compartilham elementos estruturantes relevantes. Nos Estados Unidos, destaca-se o modelo *Run–Hide–Fight*, centrado na reação imediata à crise e na ênfase na autoproteção de professores, funcionários e estudantes. Já no Canadá, o protocolo ALICE aproxima segurança e educação ao priorizar a integração entre escola, polícia e comunidade, reconhecendo que a prevenção depende de corresponsabilidade interinstitucional.

A Finlândia adota uma abordagem distinta, por meio do *School Well-Being Model*, cujo foco está menos na resposta à crise e mais na construção permanente de um clima emocional positivo, no fortalecimento dos vínculos de pertencimento e na vigilância socioafetiva contínua, partindo do princípio de que a segurança nasce da saúde relacional da comunidade escolar. Israel, por sua vez, opera com o modelo *School Emergency Preparedness*, que combina engenharia defensiva (como reforço arquitetônico e barreiras físicas) com forte cultura de vigilância comunitária e de preparação para emergências.

Apesar das diferenças operacionais, todas as políticas bem-sucedidas apresentam um elemento em comum: existe uma instituição permanente responsável pela governança da proteção escolar. Isso significa que o treinamento nunca é uma ação isolada. Há planejamento de longo prazo, avaliação periódica, protocolos padronizados, monitoramento e ciclos contínuos de aprimoramento. Essa constatação fortalece o argumento central deste artigo: não existe cultura de segurança sem órgão de referência.

A doutrina brasileira sobre agressor ativo e o papel da PMPR

No Brasil, as Polícias Militares assumiram historicamente a responsabilidade pela primeira resposta em crises de grande risco. No contexto escolar, a doutrina sobre agressor ativo evoluiu a partir de experiências internacionais, adaptações ao contexto brasileiro e desenvolvimento de protocolos próprios por estados pioneiros.

No Paraná, a Polícia Militar do Paraná (PMPR) estruturou o Procedimento Operacional Padrão (POP) 200-2, que sistematiza:

- princípios da intervenção imediata,
- dinâmica de atuação de primeiro respondedor,
- comunicação em situação de crise,
- orientação a civis para proteção e sobrevivência,
- integração com equipes de resposta subsequente.

Além disso, a PMPR desempenha outra função decisiva: formação de profissionais da educação. Trata-se de uma função educativa e preventiva, que transcende a intervenção policial. A corporação atua como agente pedagógico de proteção, preparando escolas para tomar decisões críticas até a chegada das equipes especializadas.

A literatura nacional recente reforça que a PMPR reúne condições institucionais para assumir papel estruturante na cultura de segurança escolar porque dispõe de: doutrina consolidada, expertise acumulada em treinamentos, estrutura de policiamento escolar, e relação histórica com a comunidade educativa. Assim, a proteção escolar no Paraná não emerge do acaso, mas do acúmulo histórico de uma política, ainda não institucionalizada, de formação e suporte técnico às escolas.

DIAGNÓSTICO DO PROBLEMA: POR QUE TREINAMENTOS NÃO SE TORNAM CULTURA DE SEGURANÇA

Apesar da relevância dos treinamentos oferecidos às escolas para enfrentamento de agressor ativo, sua efetividade depende de continuidade e acompanhamento. A análise da literatura e das práticas institucionais revela que, quando a formação ocorre de maneira pontual, há tendência de esvaziamento gradual dos conhecimentos adquiridos. Na rotina escolar, fatores operacionais e emocionais interferem nesse processo. A seguir está o apontamento de cinco fatores que dificultam a transformação da formação técnica em prática cultural consolidada:

- a) Efeito de decaimento da memória: pesquisas em psicologia cognitiva demonstram que, na ausência de reforço periódico, habilidades complexas adquiridas sob simulação tendem a regredir em aproximadamente 60 a 90 dias (Hirsch & Resnick, 2015). Isso significa que, mesmo treinados, professores e funcionários podem hesitar, esquecer procedimentos ou agir de forma desordenada em crises reais.
- b) Rotina escolar centrada na aprendizagem, não na prevenção: a escola é uma organização voltada ao ensino. Assim, não existe calendário oficial destinado à segurança, e ações preventivas perdem prioridade diante das demandas pedagógicas, administrativas e curriculares (Moura & Rodrigues, 2021).
- c) Ausência de órgão responsável pela continuidade: quando nenhuma instituição é formalmente encarregada do acompanhamento da segurança escolar: treinamentos tornam-se pontuais, simulações não são incluídas na rotina, vulnerabilidades estruturais não são monitoradas, e intervenções corretivas demoram a ocorrer.
- d) Dependência de iniciativa e motivação individuais: em muitos contextos, a proteção escolar depende da iniciativa pessoal de um diretor, pedagogo ou professor interessado. Quando esse profissional se afasta, se aposenta ou muda de escola, as práticas se perdem. A falta de uma estrutura perene produz vulnerabilidade organizacional cíclica.
- e) Falta de articulação interinstitucional: mesmo quando escolas identificam riscos e vulnerabilidades, muitas não sabem qual órgão acionar, como formalizar demandas, como acompanhar o andamento das correções.

Assim, o problema da segurança escolar não é apenas operacional, mas estrutural e de governança pública. A resposta necessária deve, portanto, ultrapassar a dimensão da capacitação técnica e avançar para a institucionalização da cultura de segurança escolar, com a PMPR no papel de órgão coordenador técnico permanente.

PROPOSTA: MODELO INTEGRADO DE CULTURA DE SEGURANÇA ESCOLAR SOB GESTÃO DA PMPR

Com base na literatura, nas políticas internacionais e na experiência acumulada da PMPR, propõe-se a institucionalização da proteção escolar por meio de um sistema permanente de governança composto por quatro eixos complementares:

1. Formação continuada com atualização periódica;
2. Avaliação Periódica de Segurança Escolar (APSE);
3. Relatório Técnico de Segurança Escolar (RTSE) com rastreabilidade das ações corretivas;
4. Simulações e exercícios anuais sob coordenação da PMPR.

Esses eixos são articulados em um ciclo contínuo, cujo centro é a atuação da PMPR como órgão gestor técnico.

Formação continuada coordenada pela PMPR

A capacitação deixa de ser evento isolado e passa a ser estruturada como um programa permanente, envolvendo atualização periódica de protocolos, formação de novos profissionais da educação, reciclagem dos servidores já capacitados e envio sistemático de orientações técnicas anuais às escolas. Dessa forma, a formação continuada reforça o caráter pedagógico e preventivo da atuação da PMPR, assegurando que o conhecimento adquirido seja constantemente renovado e incorporado ao cotidiano institucional.

Avaliação Periódica de Segurança Escolar (APSE)

A Avaliação Periódica de Segurança Escolar (APSE) consiste em um instrumento técnico aplicado semestralmente sob supervisão da PMPR, com o objetivo de mapear vulnerabilidades e orientar ações preventivas antes que situações de crise ocorram. A avaliação contempla quatro dimensões complementares. A primeira refere-se à estrutura física da escola, analisando elementos como rotas de fuga, bloqueios internos, portões de acesso e bolsões de entrada. A segunda dimensão envolve procedimentos, verificando a existência e atualização do plano de crise, bem como a efetividade da comunicação interna e externa em situações de emergência. A terceira dimensão contempla o fator pessoas, observando indicadores como conhecimento do POP por parte dos profissionais da escola, distribuição clara de responsabilidades e processos de notificação de ameaças. Por fim, a dimensão cultural examina aspectos subjetivos e relacionais, incluindo clima emocional, senso de pertencimento e percepção de segurança por parte da comunidade escolar. Ao integrar elementos físicos, procedimentais, humanos e culturais, a APSE permite diagnóstico abrangente e preventivo da segurança escolar, possibilitando intervenções antecipatórias antes da ocorrência de crises.

Relatório Técnico de Segurança Escolar (RTSE)

Após a aplicação da avaliação, a PMPR consolida os achados no Relatório Técnico de Segurança Escolar (RTSE), documento que valida os riscos identificados, estabelece prioridades de intervenção, orienta os encaminhamentos necessários aos Núcleos Regionais de Educação (NRE) ou aos setores administrativos responsáveis e apresenta recomendações pedagógicas e de convivência para fortalecimento da cultura de proteção. A elaboração do RTSE impede que as vulnerabilidades detectadas permaneçam sem responsável institucional, garantindo rastreabilidade, acompanhamento e tratamento contínuo das demandas relacionadas à segurança escolar.

Simulações e exercícios de crise sob coordenação da PMPR

As simulações reforçam a capacidade de tomada de decisão sob estresse, contribuem para a padronização de condutas entre professores, funcionários e estudantes, fortalecem a confiança coletiva e reduzem o pânico em situações de crise. Para que produzam esses efeitos com segurança, a simulação deve ser planejada e acompanhada pela PMPR, assegurando coerência metodológica, realismo controlado e rigor operacional durante todas as etapas do exercício.

Ciclo operacional do modelo

O modelo integrado opera de forma cíclica e progressiva, iniciando com a capacitação dos profissionais da escola e avançando para a aplicação da APSE, seguida da elaboração do RTSE, das correções e intervenções estruturais ou pedagógicas identificadas, da realização de simulações e da atualização do POP conforme os aprendizados produzidos no processo, retornando então a uma nova aplicação da APSE. Trata-se de um ciclo dinâmico e permanente, que não depende da boa vontade ou da iniciativa individual de gestores escolares, mas da atuação contínua de uma instituição estável e tecnicamente especializada — a PMPR.

Ganhos esperados com a institucionalização do modelo

Com o protagonismo institucional da PMPR, espera-se que a cultura de segurança seja naturalizada como valor escolar, passando a orientar práticas cotidianas e decisões administrativas. No âmbito operacional, a tendência é o estabelecimento de respostas rápidas e padronizadas em situações de emergência, reduzindo improvisações e inconsistências. Do ponto de vista da gestão educacional, o acompanhamento sistemático possibilita rastreamento de ações corretivas e melhor priorização de recursos, evitando que vulnerabilidades permaneçam sem tratamento.

Em relação às dimensões emocionais, a presença de uma política de proteção contínua tende a reduzir o medo e aumentar a confiança entre profissionais, estudantes e famílias. Por fim, no plano comunitário, a cultura de segurança tende a estimular a participação ativa de pais e responsáveis no processo protetivo. Assim, a segurança escolar deixa de ser uma reação pontual a crises e se transforma em identidade institucional da escola pública paranaense, sustentada por governança técnica permanente.

DISCUSSÃO

Os resultados da revisão teórica e da análise comparativa entre modelos nacionais e internacionais demonstram que a variável que “determina o sucesso” das políticas de segurança escolar

não é a existência de protocolos em si, mas a capacidade de sustentação institucional desses protocolos ao longo do tempo. Países que obtiveram os melhores indicadores de proteção escolar, como Finlândia, Canadá e Israel, mantêm uma instituição permanente responsável pela governança da segurança educacional. Treinamentos são apenas uma das etapas do processo, subordinados a uma política contínua de prevenção, cultura organizacional e avaliação recorrente.

Essa constatação desloca o eixo da discussão. O foco deixa de ser “o treinamento funcionou?” e passa a ser “há uma instituição garantindo que o treinamento continue funcionando com o tempo?”. O problema não é a capacitação, que é necessária e salva vidas, mas sua fragilidade quando isolada. Sem governança, cada escola desenvolve uma solução possível, dentro de suas condições e limitações. Com governança, toda a rede escolar se beneficia de uma proteção estruturada e progressiva. No Brasil, a ausência de um órgão responsável pela continuidade historicamente empurrou o tema da segurança escolar para a dependência de indivíduos. Quando uma escola possui um gestor engajado, avanços ocorrem; quando esse gestor sai, os avanços se dissolvem. Esse padrão revela uma característica estrutural: a proteção escolar não pode depender de esforço voluntário ou circunstancial.

A experiência da PMPR rompe com esse modelo ao demonstrar que a proteção escolar pode ser assumida enquanto política pública de segurança e educação, e não como ação episódica. Ainda que a PMPR já exerça papel de destaque na capacitação, sua atuação permanece vinculada majoritariamente à formação e não à governança contínua da cultura de segurança.

Além disso, a proposta de institucionalização da APSE e do RTSE sob gestão técnica da PMPR resolve uma das falhas mais críticas da segurança escolar brasileira: a inexistência de rastreabilidade. Em modelo tradicional, a escola identifica problemas, mas não há mecanismo oficial para registrar a vulnerabilidade, encaminhar ao órgão competente, monitorar prazos e verificar execução da solução. O modelo integrado (APSE → RTSE → intervenção → simulação) elimina essa lacuna.

Outro ponto relevante observado refere-se ao papel emocional da supervisão permanente. A literatura evidencia que o medo crônico compromete o clima escolar e afeta negativamente os processos de aprendizagem (Moura & Rodrigues, 2021). Um exemplo concreto desse fenômeno pôde ser observado após o ataque ao Centro de Educação Infantil Cantinho do Bom Pastor, em Blumenau (SC), ocorrido em 5 de abril de 2023, quando diversas ocorrências envolvendo porte de arma branca passaram a ser registradas em instituições escolares de diferentes regiões do país, motivadas não por risco real ou ameaça imediata, mas pelo aumento dos níveis de tensão e de insegurança coletiva entre estudantes, profissionais e famílias.

Nesse contexto, o protagonismo da PMPR, ao substituir a incerteza por orientação contínua e comunicação técnica qualificada, fortalece a percepção de proteção e reduz a ansiedade institucional, especialmente entre docentes e responsáveis. Dessa forma, o modelo não atua apenas nos resultados operacionais relacionados à resposta a crises, mas também nos determinantes pedagógicos e socioemocionais que sustentam a experiência educacional. Portanto, a discussão revela que a PMPR tem não apenas legitimidade operacional, mas função educativa e estruturante no contexto da proteção

escolar, alinhando segurança e educação como dimensões convergentes para o desenvolvimento integral dos estudantes.

IMPLICAÇÕES

A operacionalização do modelo torna-se ainda mais consistente quando acompanhada de indicadores mensuráveis capazes de evidenciar, ao longo do tempo, os efeitos da política de segurança escolar. No nível central da Administração Pública, o desempenho da SEED e do Governo do Estado pode ser monitorado por meio da inclusão de metas formais nos instrumentos de planejamento educacional, do volume orçamentário destinado anualmente à segurança escolar, do percentual de recomendações estruturais atendidas dentro dos prazos estabelecidos e da expansão progressiva da cobertura da política para todas as escolas da rede. Tais indicadores permitem avaliar não apenas a formulação, mas a capacidade de sustentação do modelo em longo prazo.

Nos Núcleos Regionais de Educação (NRE), a efetividade da política pode ser observada pelo percentual de RTSE recebidos que foram acompanhados até a solução, pelos prazos médios de resposta às demandas escolares, pelo número de reuniões técnicas realizadas com equipes da PMPR e pela redução de reincidências de vulnerabilidades anteriormente registradas. Esse conjunto de dados fornece evidências objetivas sobre a capacidade dos NRE de atuar como elo entre escolas, SEED e PMPR.

No âmbito escolar, os indicadores devem refletir tanto a dimensão operacional quanto cultural da segurança. Entre eles destacam-se: a participação dos servidores nas capacitações e simulações conduzidas pela PMPR, a existência de calendário de ações preventivas, a frequência de atualizações do plano de crise, o percentual de profissionais que demonstram domínio do POP em avaliações periódicas, a redução de chamados emergenciais relacionados a boatos ou pânico e a melhoria gradual da percepção de segurança entre professores, funcionários e estudantes. A coleta sistemática desses dados transforma a cultura de proteção em prática institucional acompanhada por evidências.

Por fim, na dimensão comunitária, a avaliação pode ser realizada por meio da participação de pais e responsáveis em reuniões e campanhas educativas relacionadas à segurança, do nível de adesão às orientações preventivas divulgadas pela escola e pela PMPR, e da redução da circulação de informações falsas em momentos de crise, elemento decisivo para estabilidade emocional da comunidade escolar. A combinação entre indicadores objetivos (participação, adesão, frequência de atividades) e subjetivos (sensação de segurança, confiança institucional) torna possível monitorar o engajamento da família como parceira da política de proteção.

Assim, os indicadores atuam como eixo estruturante da governança da segurança escolar, uma vez que permitem transformar ações abstratas em resultados verificáveis, orientar decisões com base em dados e fundamentar o aperfeiçoamento contínuo das políticas públicas. Quando SEED, NRE, escolas e comunidade assumem responsabilidades complementares acompanhadas por métricas claras, o protagonismo técnico da PMPR encontra suporte institucional, consolidando um ciclo preventivo estável e sustentado por evidências.

CONCLUSÃO

Este estudo evidenciou que os treinamentos para enfrentamento de agressor ativo constituem componente essencial da proteção escolar, mas não se configuram, isoladamente, como solução capaz de garantir segurança sustentável no ecossistema educacional. A literatura nacional e internacional analisada demonstra de forma consistente que políticas de segurança baseadas exclusivamente em formação técnica tendem a produzir efeitos imediatos, porém efêmeros, quando não inseridas em estruturas de governança permanentes, acompanhadas de monitoramento contínuo, padronização de procedimentos e atualização doutrinária. A experiência comparada reforça esse diagnóstico: em países com melhor resultados na prevenção e resposta a crises escolares, a proteção não é tratada como ação episódica, mas como política de Estado conduzida por uma instituição técnica de referência.

No contexto paranaense, esse papel encontra aderência natural na Polícia Militar do Paraná (PMPR), que reúne quatro atributos decisivos: doutrina consolidada para intervenção em agressor ativo, expertise acumulada em capacitação e simulações em ambiente escolar, presença territorial e capilaridade em todo o estado e vínculo histórico com a comunidade educacional, construído por meio de programas estruturantes de policiamento escolar. Tais características conferem à PMPR legitimidade operacional, educacional e social para assumir a coordenação técnica da política pública de proteção escolar.

O Modelo Integrado de Cultura de Segurança Escolar apresentado neste trabalho, estruturado em formação continuada, Avaliação Periódica de Segurança Escolar (APSE), Relatório Técnico de Segurança Escolar (RTSE), simulações regulares e supervisão institucional permanente, representa uma transição paradigmática, a segurança deixa de ser acionada somente em momentos de crise e passa a constituir identidade organizacional das escolas públicas. Trata-se de um modelo que reduz vulnerabilidades estruturais, fortalece capacidades de resposta, aprimora a gestão do risco e, simultaneamente, produz efeitos pedagógicos e socioemocionais, pois ao substituir a incerteza por orientação qualificada, reduz medo, aumenta confiança e restabelece o sentido de pertencimento da comunidade escolar.

Dessa forma, conclui-se que transformar capacitação técnica em cultura permanente de segurança exige três pilares indissociáveis: continuação institucional, supervisão técnica e rastreabilidade das intervenções. Quando esses pilares convergem sob a coordenação da PMPR, a política de proteção deixa de depender da iniciativa individual de profissionais da educação e passa a se sustentar sobre uma estrutura pública sólida, contínua e baseada em evidências.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2006.
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. *Relatório de Violência em Escolas – 2023*. Brasília, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.
- DATA SENADO. *Violência nas escolas: percepção e experiências da população brasileira*. Brasília:

Senado

Federal,

2023.

FBI. *Run, Hide, Fight: Active Shooter Response*. Washington, 2013.

HIRSCH, L.; RESNICK, J. *School Crisis and ALICE Response Protocols*. Toronto: Maple Center Press, 2015.

KATZ, C.; DEVITT, J. *Active Shooter Response: Principles and Practices*. New York: Springer, 2019.

LIMA, R.; COELHO, M. Formação docente e segurança escolar: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, n. 3, p. 1–20, 2023.

MOURA, E.; RODRIGUES, S. Clima socioemocional escolar e segurança institucional. *Psicologia & Sociedade*, v. 33, n. 4, 2021.

PMPR - POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DO PARANÁ. *Procedimento Operacional Padrão POP-200-2 – Primeira Intervenção em Crises com Agressor Ativo*. Curitiba: PMPR, 2022.

REASON, J. *Managing the risks of organizational accidents*. London: Ashgate, 2000.

SCHEIN, E. *Organizational Culture and Leadership*. 5. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2017.

SILVA, A.; COSTA, B. Protocolos de segurança escolar: formação docente para situações de crise. *Educação em Foco*, v. 25, n. 4, 2020.

UNESCO. *School safety and well-being framework*. Paris, 2020.

VINHA, T.; GARCIA, P. Topofilia escolar e segurança: a construção de ambientes protetivos. *Revista Brasileira de Estudos Educacionais*, v. 28, n. 98, 2023.

REPENSAR PARA TRANSFORMAR: DESAFIOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEIA FRENTE AOS SABERES DE MORIN



RETHINKING TO TRANSFORM: CHALLENGES OF THE CONTEMPORARY SCHOOL IN LIGHT OF MORIN'S KNOWLEDGE

LUIZ ROBERTO SERRALHEIRO VIANA

Graduação em Educação Física pela Faculdade FEFISA FACULDADES INTEGRADAS DE SANTO ANDRÉ (2003); Mestre em Educação pela UNIVERSIDADE METODISTA (2009); Coordenador Pedagógico na EMEF Benedito de Jesus Batista Laurindo – Pe. Batista.

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre os desafios da escola contemporânea à luz dos saberes propostos por Edgar Morin em *os sete saberes necessários à educação do futuro*. Partindo da compreensão de que o erro, a ilusão e as cegueiras paradigmáticas acompanham o conhecimento humano desde suas origens, discute-se como a educação atual permanece presa ao reducionismo, à fragmentação disciplinar e à reprodução de modelos tradicionais que desconsideram a complexidade do ser humano. O texto evidencia a necessidade de uma reforma paradigmática do pensamento, capaz de integrar razão, afetividade, cultura, história e condição humana. A partir de exemplos cotidianos e experiências práticas, mostra-se como a escola ainda valoriza predominantemente a técnica, ignorando a diversidade, a subjetividade e a multidimensionalidade dos sujeitos. Conclui-se que repensar a educação é essencial para transformá-la, reconhecendo a importância da humildade, do diálogo, da compreensão e da resistência diante das dificuldades que impedem o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente humana.

Palavras-chave: Educação; Morin; Complexidade; Escola; Condição humana.

ABSTRACT

This article presents reflections on the challenges of contemporary schools in light of the knowledge proposed by Edgar Morin in the seven necessary skills for the education of the future. Starting from the understanding that error, illusion, and paradigmatic blindness have accompanied human knowledge since its origins, it discusses how current education remains trapped in reductionism, disciplinary fragmentation, and the reproduction of traditional models that disregard the complexity of the human being. The text highlights the need for a paradigmatic reform of thought, capable of integrating reason, affectivity, culture, history, and the human condition. Using everyday examples and practical experiences, it shows how the school still predominantly values technique, ignoring the diversity, subjectivity, and multidimensionality of individuals. It concludes that rethinking education is essential to transform it, recognizing the importance of humility, dialogue, understanding, and resistance in the face of difficulties that prevent the development of a truly human education.

Keywords: Education; Morin; Complexity; School; Human condition.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta dificuldades que, segundo Edgar Morin, estão ligadas ao predomínio do pensamento fragmentado, ao reducionismo e à incapacidade de compreender a complexidade humana.

No contexto brasileiro, esses desafios aparecem de maneira ainda mais evidente em uma sociedade marcada por desigualdades e conflitos, na qual a educação muitas vezes se limita à transmissão de conteúdos técnicos e ao cumprimento de currículos pré-estabelecidos. Morin defende que é necessária uma reforma do pensamento, capaz de integrar saberes, acolher a diversidade e considerar a condição humana como centro da educação. Nessa perspectiva, áreas como as artes e a Educação Física mostram-se essenciais por trabalharem simultaneamente corpo, cultura e sensibilidade.

Assim, este artigo busca refletir sobre como os saberes de Morin podem contribuir para repensar a escola contemporânea, apontando caminhos para uma prática educativa mais humana, crítica e capaz de articular conhecimentos de forma significativa.

A educação contemporânea enfrenta dificuldades que, segundo Edgar Morin, estão ligadas ao predomínio do pensamento fragmentado, ao reducionismo e à incapacidade de compreender a complexidade humana.

OS SETE SABERES NECESSÁRIOS A EDUCAÇÃO DO FUTURO

De acordo com Morin (2000) tanto o erro quanto a ilusão habitam a mente humana desde o homo sapiens, o autor cita ainda que todo conhecimento admite o risco do erro e da ilusão, sendo que o passado, mesmo o mais recente, foi dominado por erros e ilusões. Mais recentemente, Marx e Engels enunciaram em “A ideologia Alemã” que os homens sempre elaboraram falsas concepções de si próprios, do que fazem, do que devem fazer e do mundo em que vivem. Entretanto, é importante frisar que nem Marx e Engels conseguiram escapar desses erros. Deve-se então urgentemente, armar cada mente no combate virtual rumo a lucidez.

Ao tratar do calcanhar de Aquiles do conhecimento, ele diz que a educação precisa mostrar que não há conhecimento que não esteja ameaçado pelo erro e pela ilusão, isso porque a teoria da informação aponta que existe o risco do erro, pois são normais de acontecer sob o efeito de perturbações. Ainda segundo Morin, o conhecimento não é um espelho das coisas do mundo e sim objeto. As nossas percepções são simultaneamente, traduções e reconstruções cerebrais com bases em estímulos ou sinais captados. Exemplo: Quando não vamos com a cara de alguém; Morin cita ainda o erro intelectual e o erro na subjetividade do conhecedor. O erro intelectual é o resultado do conhecimento sob forma de palavra, ideia, teoria que é fruto de uma tradução reconstrução por meio da linguagem e do pensamento. Exemplo: Falei algo errado, pois pensei errado e consequentemente agi errado; já o erro na subjetividade do conhecedor é decorrente da interpretação da visão do mundo. Exemplo: Me faz falar ou agir da maneira que eu vejo o mundo. A projeção de nossos desejos ou de nossos medos e as perturbações trazidas por nossas emoções multiplicam os riscos de erros. O sentimento, a raiva, o amor e a amizade podem nos cegar, sendo assim, quanto menos afetiva a pessoa for menor a chance de errar e vice-versa. Morin fala ainda da relação entre a inteligência e a afetividade e diz que pessoas violentas são extremamente frágeis. Ao tratar do eixo intelecto – afeto o autor diz que a capacidade de emoções é indispensável aos comportamentos racionais, assim sendo se o sujeito não se emocionar mais irá perder a capacidade de relacionar-se. Morin fala ainda sobre os erros mentais, intelectuais e erros da razão, além de falar sobre as cegueiras paradigmáticas, imprinting cultural, noologia e a incerteza do conhecimento.

Ao tratar do termo erros mentais diz que não há um dispositivo cerebral que permite distinguir a alucinação da percepção, o imaginário do real, o subjetivo do objetivo. O autor fala ainda da importância da fantasia e do imaginário no ser humano chegando a afirmar que é algo inimaginável. Quando trata dos erros intelectuais diz que quando o ser humano acredita em uma teoria fica suscetível a errar, para o autor a ciência trabalha em cima do erro, porém quando alguém fala que algo está errado existe uma resistência. Morin ao tratar dos erros da razão afirma que a racionalidade é a melhor proteção contra o erro e a ilusão. Em as cegueiras paradigmáticas diz que os indivíduos conhecem pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles, é algo que vem de berço, Morin tem como modelo o grande paradigma ocidental (Descartes) que é baseado na separação do sujeito e objeto, no qual do lado esquerdo está a filosofia e a reflexão e do lado direito a ciência e a pesquisa objetiva. O autor comenta ainda sobre o Imprinting cultural que nada mais é do que uma marca indelével imposta pelas primeiras experiências do recém-nascido, depois as experiências da escola, no trabalho, na vida

cotidiana, ou seja, inscreve o conformismo a fundo e a normalização que acaba eliminando o que poderia contestá-lo. Ao tratar da noologia: a possessão diz que desde o alvorecer da humanidade vivemos em uma selva de mitos que enriquecem as culturas. Com o surgimento de deuses, mitos, seres espirituais o Homo sapiens foi levado a massacres, delírios, adorações, crueldades. Os mitos tomaram forma, consistência e realidade, baseando-se nas nossas fantasias, que são frutos de nossos sonhos e de nossa imaginação. Dessa forma, segundo Morin devemos ter ideias para combater as velhas ideias. Finalizando o capítulo I o autor fala sobre a incerteza do conhecimento, e diz que o conhecimento permanece como uma aventura para qual a educação deve fornecer um apoio indispensável então é a incerteza que anula o conhecimento simplista e é ao mesmo tempo quem movimenta e desperta o conhecimento complexo.

Vivemos na era planetária, nos tornamos uma “aldeia global” injusta, conflituosa, em que os acontecimentos são conhecidos quando ocorrem, entretanto, só chega para nós o que interessa aos governantes. No caso específico do Brasil, vivemos uma guerra interna devido as diferenças sociais, basta relembramos o caso do Rio de Janeiro, no qual traficantes aparecem em canais de televisão dando entrevistas encapuzados e “armados até os dentes” desafiando a polícia devido as reformas do PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) no complexo do alemão, já a cidade de São Paulo é responsável por 1% de todas as mortes do mundo, sendo assim ficam as perguntas: como viver em uma aldeia heterogênea e saber qual a melhor cultura? como podemos ter acesso às informações sobre o mundo e como articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o contexto, o global, o multidimensional, o complexo? De acordo com Morin operando uma reforma do pensamento, mas uma reforma paradigmática (quebra paradigmas) e não de forma programática. Ainda de acordo com Morin a educação do futuro deve inspirar-se no princípio de Pascal: “sendo todas as coisas causadas e causadoras, mediatas e imediatas... considero ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tão pouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes”. Não se pode isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras. Precisamos desenvolver uma consciência Planetária, pois nossas atitudes trazem consequências para a humanidade, uma vez que é impossível saber qual a melhor cultura, pois fomos levados a pensar que a nossa cultura é a verdadeira. Dessa forma, para vivermos nessa aldeia heterogênea precisamos problematizar a condição humana mais aprender as diferentes maneiras de ser pluralidade cultural e construir a justiça e a inclusão dos menos favorecidos.

O ser humano é uma unidade complexa, que adquiriu um caráter desintegrado na educação por meio das disciplinas, tendo se tornado impossível aprender o que significa ser humano. Desse modo a educação do futuro deve centrar-se na condição humana. É possível com base nas disciplinas atuais, reconhecer a unidade e a complexidade humana, reunindo e organizando conhecimentos dispersos nas ciências da natureza, ciências humanas na literatura e na filosofia. Devemos reconhecer nosso duplo enraizamento no cosmos físico e na esfera viva, e ao mesmo tempo nosso desraizamento propriamente humano, estamos, pois, simultaneamente dentro e fora da natureza.

Morin fala ainda sobre a condição cósmica (aquecimento global, violência); condição física (a terra tem toda uma calibração que foi minuciosamente construída para que pudéssemos habitá-la,

entretanto os homens vêm alterando tudo). O ser humano vê a terra como um grande supermercado a explora, entretanto não repõe. Exemplo: queimadas para aceleração e utilização do solo, desmatamento, a relação do ser humano com a terra não foi de alteridade de tratar como um outro e sim com submetida a nós; condição terrestre (como seres vivos dependemos vitalmente da biosfera terrestre, temos uma identidade terrena física e biológica) e condição humana (a importância da hominização é primordial a educação voltada para a condição humana porque nos mostra como a animalidade e a humanidade constituem juntas a condição humana). O homínídeo humaniza-se.

O ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa, entretanto, o homem se não tivesse cultura, seria um primata do mais baixo nível, a cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido. De acordo com Morin o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura. Não há cultura sem cérebro humano, nem mente sem cultura é uma tríade entre cérebro, mente e cultura em que cada um dos termos é necessário ao outro. A mente é o surgimento do cérebro que suscita a cultura, que por sua vez não existiria sem o cérebro. Outra face da complexidade humana diz respeito a animalidade (mamífero e réptil) na humanidade e a humanidade na animalidade, ou seja, circuito razão/afeto/pulsão, segundo Morin as relações entre as três instancias são complementares e antagônicas, comportando conflitos entre a pulsão, o coração e a razão. Correlativamente se faz necessário frisar que a relação entre ambas não obedece a hierarquia razão/afetividade/pulsão, pois há uma relação instável, permutante e rotativa entre as três instancias. Portanto a racionalidade não dispõe de poder supremo, e sim é concorrente e antagônica as outras instancias de uma tríade que é inseparável. Já no circuito individuo/sociedade/espécie de acordo com Morin os indivíduos são produtos do processo reprodutor da espécie humana que deve ser ele próprio realizado por dois indivíduos. Tais interações produzem a sociedade que testemunha o surgimento da cultura. De acordo com a antropologia: “A sociedade vive para o indivíduo, o qual vive para a sociedade, a sociedade e o indivíduo vivem para a espécie”.

Concluindo podemos dizer que a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade, sendo assim a complexidade humana não pode ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem, afinal todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais das participações comunitárias e do sentimento de pertencer a espécie humana.

Para Morin compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno, ou seja, para ele cabe a educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a diversidade não apague a ideia de unidade. Na esfera individual existe a unidade/diversidade genética no ser humano, todo ser humano carrega consigo os caracteres fundamentalmente comuns, e ao mesmo tempo, possui as suas próprias singularidades. Exemplo: Meninas lobo, Índia em 1920. Na esfera da sociedade existe a unidade/diversidade dos lugares (que nos

tornam gêmeos pela linguagem e separados pelas línguas), das organizações sociais e das culturas. Quando fala da diversidade cultural e pluralidade dos indivíduos diz que a cultura é o conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores e mitos que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas, ou seja, não há sociedade arcaica ou moderna desprovida de cultura, mas a cultura é singular. O que pode ocorrer são as técnicas migrarem de uma cultura para outra. O ser humano por sua vez é ao mesmo tempo singular e múltiplo e traz em si o cosmo (galáxias de sonhos e fantasmas, desejos, amores desfeitos, abismos, lucidez, demências...).

Morin afirma ainda que todo ser humano é complexo e traz em si características antagônicas: sapiens e demens (sábios e loucos); faber e ludens (trabalho e lúdico); empiricus e imaginarius (empírico e imaginário); economicus e consumans (econômico e consumista) e prosaicus e poeticus (prosaico e poético). O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio, o homem do trabalho é também o do jogo, dessa maneira, no estudo do ensinar a condição humana surge a figura do Homo complexus, resultado do abandono de uma visão unilateral que define o ser humano que é um ser racional e irracional, sujeito de uma afetividade intensa e instável, somos seres infantis, neuróticos, delirantes e racionais. A loucura segundo Morin é também um problema central do homem e não apenas sua doença. Exemplo: Bomba atômica (a demência não levou a espécie humana as extinções, mas as energias nucleares liberadas pela razão científicas poderão conduzi-la ao desaparecimento, então será que o gênio não é louco? Eis a pergunta que fica no ar).

No capítulo IV quando fala sobre a identidade terrena diz que o destino planetário do gênero humano é outra realidade chave até agora ignorada pela educação. Para o autor, convém ensinar a história da era planetária, que se inicia com o estabelecimento da comunicação entre todos os continentes do século XVI (Idade moderna, navegações em busca do domínio da terra) e mostrar como todas partes do mundo se tornaram solidárias sem contudo ocultar as opressões e dominações que devastaram a humanidade e que ainda não desapareceram (no caso do Brasil a questão da escravidão é um exemplo), será ainda preciso indicar a crise que marca o século XX, mostrando que todos os seres humanos confrontados de agora em diante com os mesmos problemas de vida e morte, partilham de um destino comum.

Em enfrentar as incertezas, Morin diz que surge um homem confrontando de todos os lados, levando sempre a novas aventuras solidárias, mas permanecendo como inimigos uns dos outros. A aventura incerta, que comporta em si mesma o riso da ilusão e do erro.

Em ensinar a compreensão Morin nos mostra que a educação para a compreensão está ausente do sistema de ensino, mesmo sabendo que educar para a educação humana é a missão espiritual da educação. De acordo com o autor ensinar a compreensão entre as pessoas como condição é a garantia de solidariedade intelectual e moral da humanidade. Baseado nesses conhecimentos pode-se afirmar que toda compreensão tem como condição essencial, mas não suficiente, a informação transmitida e compreendida, a inteligibilidade.

Finalizando no capítulo VII a ética do gênero humano o autor coloca que a ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral, e sim deve-se formar nas mentes com base na consciência do que o humano, e ao mesmo tempo individuo, parte da sociedade parte da espécie deve auxiliar em todo o processo de consciência de cidadania terrena.

Morin tem um pensamento transdisciplinar e faz críticas a fragmentação do conhecimento e ao reducionismo. Baseia-se na teoria cartesiana, pois para ele estudar descartes é um dos fundamentos do conhecimento. Ainda segundo Morin a gnosiologia é diferente da epistemologia. Gnosiologia é a teoria geral do conhecimento (senso comum, científico, filosófico, teológico, artístico e são maneiras de adaptar o conhecimento). Já a Epistemologia (ciência: fundamentos científicos de cada área do conhecimento). Segundo Morin a ciência sempre tem a tendência de simplificar as coisas, porém a partir do momento que simplificamos, precisamos entender que existe algo mais complexo.

O autor pode ser considerado o pai da teoria da complexidade. Complexidade: são muitos elementos que minha razão trabalha até um limite, pois existem várias ligações, em determinada situação não dá pra ir além de vislumbrar. Exemplo: Mar Profundo. A consciência diz a forma de como estamos no mundo e como me posiciono frente aos problemas, isso porque existe a possibilidade de mudarmos, reciclarmos.

Para ele na educação do futuro uma das vocações essenciais será o exame e o estudo da complexidade humana. O conhecimento perde a visão do todo, sendo que o todo é a ideia de complexidade de Morin. No fundo sempre se tem a perspectiva de ter um controle absoluto sobre as coisas, de acordo com Morin é possível ter um controle relativo, a complexidade é uma complicação transitória, isso porque ainda não conseguimos ter um controle sobre todas as coisas.

Conforme declara, Morin (2000) no século XX, efetuaram-se progressos gigantescos nos conhecimentos no âmbito das especializações disciplinares. Ao mesmo tempo provocaram a disjunção entre as humanidades e as ciências, assim como a separação das ciências em disciplinas hiper-especializadas, fechadas em si mesmas. Nestas condições as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais. O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada um tende a ser assim como, ao enfraquecimento da solidariedade, cada qual não se sente os vínculos com seus semelhantes, isso porque a civilização prima em primeira instância pelo trabalho e pelo dinheiro (\$) e posteriormente pela humanidade, sentimento fraterno, amoroso...).

Entretanto, na opinião do autor a escola deve fazer os alunos evoluírem da informação para o conhecimento e do conhecimento para a sapiência. A educação deve promover a inteligência geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto de modo multidimensional e dentro da concepção global. O uso da inteligência geral pede o exercício da curiosidade, a capacidade mais viva da infância, entretanto, a instrução extingue a capacidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das ideias de Morin compreende-se que suas reflexões oferecem contribuições fundamentais para repensarmos a educação em sua totalidade. O autor afirma que para a educação do futuro, é necessário promover grande rememoração dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo dos conhecimentos derivados das ciências humanas, colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humana, bem como integrar a contribuição inestimável das humanidades (filosofia, história, literatura, poesia, artes). Diante das afirmações de Morin podemos considerar as artes e a Educação Física como um dos caminhos para a construção do conhecimento, isso porque, o homem se não tivesse cultura, seria um primata do mais baixo nível, a cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido. Em relação a questão da história, ela só existe, porque é inacabada como o ser humano. Outro fator diz respeito ao córtex cerebral que nos permite entender as diferentes culturas, entretanto infelizmente a escola só estimula o lado esquerdo (razão, lógica, discurso, ou seja padrões) e deixa de lado o hemisfério direito, mas a arte e a educação física têm a capacidade de trabalhar os dois hemisférios simultaneamente.

Sei que é muito difícil ser um “autor” pois, vivemos sobre a autoridade e acabamos sendo obrigados a reproduzir o que os outros disseram, ou seja, seguindo o hábito a tradição. Até mesmo dentro das instituições em que estamos inseridos, seja como aluno ou como docente, nós educadores sentimos essa dificuldade, já que temos sempre que cumprir determinadas vontades e currículos já impostos e que dificilmente poderão ser alterados. Entretanto, o autor nos leva a olhar para o ser humano de uma forma holística, através da canalização de uma proposta reflexiva diante das situações impostas pelo mundo, nunca perdendo a sensibilidade diante da vida. Ele defende ainda que devemos deixar a Adulter de lado, pois, o professor quando vive nessa perspectiva se complica (eu sei, eu faço, eu controlo). “Já que somos seres infantis, neuróticos, delirantes e racionais”, devemos compreender que a infância é uma condição da existência humana, todavia se faz necessário frisar que não significa infantilizar o adulto e sim fazer com que o adulto esteja com a criança acesa dentro de si para poder compreender a criança.

Assim sendo, muitas são as reflexões a serem feitas em relação a tudo o que o autor defende, devemos buscar um posicionamento crítico e refletir sobre o que realmente estamos buscando no Mestrado e em nossa vida pessoal e profissional. É preciso sermos realistas a ponto de aceitarmos que dificilmente as coisas irão mudar do dia para a noite, todavia, devemos lutar mesmo que nem sempre alcancemos a vitória, jamais devemos desistir, ou seja, não podemos ser pessimistas a ponto de perdermos as esperanças de que um dia teremos avanços na área educacional e na sociedade brasileira em si.

Por mais difícil que seja a vida e por maior que seja a insegurança e até mesmo o medo do novo é preciso que tomemos uma posição hoje para que as transformações necessárias aconteçam no amanhã. Dessa forma, devemos ir tocando em frente em busca de dias melhores. De acordo com Morin produzimos avanços em todas as áreas do conhecimento científico, consequentemente produzimos

novas cegueiras para os problemas globais, geramos inúmeros erros e ilusões e por quê? Por não considerar os princípios maiores do conhecimento pertinente. O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem de aprender o que está tecido junto (complexus). O ideal segundo Morin é que sejam trabalhadas as realidades, os problemas, a multidisciplinaridade, temas transversais, globais.

Dessa forma, é necessário que mudemos nossa concepção pedagógica, é certo que temos muito a ensinar, mas muito a aprender, devemos deixar de lado o ego do autoconhecimento (eu sou, eu domino todos os saberes, eu sou o “Deus” do conhecimento), temos ainda que entender que a Formação só focada na técnica não é suficiente. É nesse momento que escrevo uma frase do Mestre de Capoeira Carapau do grupo de academias de capoeira Angolinha “O campeão não é o que vence hoje e sim aquele que se prepara para o futuro” e é dessa maneira que nós educadores devemos pensar.

Concluindo digo que infelizmente a educação brasileira, com raríssimas exceções, visa essencialmente a transmissão de conhecimentos, em linhas gerais a escola pode ser considerada um espaço de conflitos, contradições, ou até mesmo um local de isolamento que tem como maior preocupação a transmissão de conhecimentos técnicos, levando os alunos a se tornarem vacas de presépio, ou seja, a fazerem tudo igual, assim sendo, as pessoas não se encontram na sua intimidade e só na subjetividade. A escola trabalhando de forma técnica forma a subjetividade. Exemplo: Menino de 18 anos e 6 meses ficou uns 10 anos dentro da escola, e até mesmo nas férias a sua mãe fica avisando quando irá voltar as aulas isso é um tormento, ou seja, a dança não muda continua a mesma. Se comportando dessa maneira, mostra-se cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e a ilusão, e conseqüentemente, não se preocupa em fazer conhecer o que é conhecer, assim sendo, o conhecimento do conhecimento seria a melhor maneira de enfrentar os riscos permanentes do erro e da ilusão que não cessam de parasitar a mente humana. Construção do conhecimento X Reprodução do conhecimento: Professora que alfabetizou utilizando a cartilha caminho suave clássico dos anos 80, alguém pede pra ela jogar tudo fora e começar do zero, entretanto o ideal seria dar tempo pra ela entender o novo e fazer uma síntese Heigel Tese Antítese Síntese= novo.

Mesmo com as dificuldades nunca devemos desistir, devemos ser resistentes e acreditar. Como dizia o professor Elydio dos Santos Neto na época do meu mestrado “A resistência só é ruim quando se torna desistência”. Pois, a vida não é só feita de sacrifícios, mas também é prazerosa, a vida é uma trama de prazeres e sacrifícios, porém precisamos saber lidar com tudo isso.

Sendo assim, apesar de todas as dificuldades encontradas na educação e na sociedade brasileira devemos persistir e lutar para que mudanças venham a ocorrer, todavia é necessário que nunca percamos a humildade, que saibamos respeitar as individualidades e dificuldades de cada um de nossos semelhantes e muito menos tentemos caminhar sozinhos, assim como dizia um Mestre de Capoeira cujo apelido é Lampião na época que eu era seu aluno “Para ser superior é preciso se dedicar, mas acima de tudo ser humilde”, sendo assim eu finalizo dizendo que eu quero apenas...

REFERÊNCIAS

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo, Cortez, UNESCO, 2000.

A LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO CULTURAL E SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL



CHILDREN'S LITERATURE AS AN INSTRUMENT OF CULTURAL AND SOCIAL DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

MAISA STIVANELLI DE MORAES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Integrada Campos Salles (1997); Especialista em Administração Escolar pela Faculdade Integrada Campos Salles (1997); Professora de Ensino Fundamental II – na EMEF Badra.

RESUMO

Este artigo discute a literatura infantil como instrumento de formação cultural e social na Educação Infantil, evidenciando sua relevância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e simbólico das crianças. Partindo da compreensão da literatura como arte e direito cultural, analisam-se conceitos fundamentais apresentados por autores como Coelho, Abramovich, Zilberman e Freire, além das orientações da BNCC, que reforçam a necessidade do acesso cotidiano à leitura literária. O desenvolvimento aborda como a literatura contribui para a construção da identidade, da linguagem e da imaginação, bem como para a formação de valores, atitudes e competências sociais. Também se destaca o papel do professor como mediador, cuja atuação intencional e sensível possibilita experiências literárias significativas e favorece o protagonismo infantil. Os resultados teóricos indicam que práticas leitoras bem conduzidas ampliam repertórios culturais, fortalecem vínculos afetivos, estimulam o pensamento crítico e promovem interações sociais mais ricas. Conclui-se que a literatura infantil é elemento fundamental para a formação integral das crianças e que a presença de mediações qualificadas nas instituições de Educação Infantil é essencial para garantir seu pleno potencial educativo e cultural.

Palavras-chave: Educação; Infantil; Ensino; Professor; Literatura.

ABSTRACT

This article discusses children's literature as an instrument of cultural and social formation in Early Childhood Education, highlighting its relevance to the cognitive, emotional, and symbolic development of children. Starting from the understanding of literature as art and a cultural right, fundamental concepts presented by authors such as Coelho, Abramovich, Zilberman, and Freire are analyzed, in addition to the guidelines of the BNCC (National Common Core Curriculum), which reinforce the need for daily access to literary reading. The development addresses how literature contributes to the construction of identity, language, and imagination, as well as to the formation of values, attitudes, and social skills. The role of the teacher as a mediator is also highlighted, whose intentional and sensitive action enables meaningful literary experiences and favors children's protagonism. The theoretical results indicate that well-conducted reading practices broaden cultural repertoires, strengthen affective bonds, stimulate critical thinking, and promote richer social interactions. It is concluded that children's literature is a fundamental element for the integral formation of children and that the presence of qualified mediation in Early Childhood Education institutions is essential to guarantee their full educational and cultural potential.

Keywords: Education; Early Childhood; Teaching; Teacher; Literature.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral das crianças, especialmente na Educação Infantil, etapa em que as experiências culturais, linguísticas e emocionais contribuem significativamente para a formação dos sujeitos. Como arte e expressão simbólica, a literatura possibilita o acesso a diferentes modos de pensar, sentir e compreender o mundo, tornando-se um importante instrumento de formação cultural e social (COELHO, 2000; ABRAMOVICH, 1989). Justifica-se a escolha deste tema pela necessidade de compreender a relevância da literatura infantil não apenas como recurso pedagógico, mas como direito das crianças, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular ao destacar a importância do contato cotidiano com obras literárias diversas e de qualidade (BRASIL, 2017). Assim, investigar como as experiências literárias contribuem para a construção da identidade, da sensibilidade, da linguagem e das relações sociais é fundamental para a prática docente e para o fortalecimento de uma educação que considere as crianças como sujeitos culturais ativos. Este artigo tem como objetivo analisar a literatura infantil enquanto instrumento de formação cultural e social, discutindo suas contribuições para o desenvolvimento das crianças e ressaltando o papel do professor na mediação das práticas leitoras. Espera-se, com isso, oferecer reflexões que possam embasar e aprimorar as práticas pedagógicas voltadas à promoção da leitura literária na Educação Infantil, reafirmando sua importância para a formação humana.

A LITERATURA INFANTIL E SUA FUNÇÃO EDUCATIVA

A literatura infantil é uma das formas mais significativas de expressão artística e cultural, tendo papel essencial na formação integral da criança. Mais do que um simples recurso didático ou instrumento de alfabetização, ela deve ser compreendida como arte e linguagem, capaz de despertar emoções, desenvolver a imaginação e favorecer a construção de sentidos sobre o mundo. Nesse sentido, a literatura infantil não se reduz a uma ferramenta pedagógica para o ensino da leitura e da escrita, mas constitui-se em experiência estética e humana. Por meio de histórias, poemas, cantigas e narrativas diversas, a criança entra em contato com valores, sentimentos e situações que ampliam sua compreensão do outro e de si mesma (ABRAMOVICH, 1989).

A literatura é também um direito da criança, pois por meio dela o sujeito em formação tem acesso à cultura, à diversidade e às múltiplas formas de expressão humanas. Negar o acesso à literatura é, então, o mesmo que limitar a possibilidade de a criança participar plenamente da vida cultural e social. Assim, garantir o contato com diferentes gêneros e autores, desde cedo, é uma forma de inclusão e democratização cultural (ZILBERMAN, 1991).

É necessário entender ainda que a literatura infantil atua como mediadora entre a criança e o mundo, funcionando como uma espécie de “ponte simbólica” que permite à infância interpretar a realidade e, ao mesmo tempo, reinventá-la. Com isso, as narrativas literárias criadas possibilitam que a criança vivencie conflitos, sentimentos, dilemas e emoções por meio dos personagens, desenvolvendo empatia, imaginação e senso crítico. Ao ouvir ou ler histórias, a criança “experimenta mundos possíveis”, exercita a imaginação e desenvolve a capacidade de fantasiar, que é fundamental para sua autonomia intelectual e afetiva, tornando assim a literatura fundamental como instrumento de formação cultural e social na educação infantil (ABRAMOVICH, 1989).

Também é necessário entender que a função educativa da literatura infantil não está vinculada a ensinar moralidades ou transmitir lições de forma direta, mas a formar seres humanos sensíveis, imaginativos e críticos. A literatura educa quando permite à criança explorar emoções, lidar com conflitos internos, compreender a diversidade humana e desenvolver autonomia de pensamento. Ela contribui para a formação social porque oferece experiências simbólicas de convivência, alteridade e solidariedade, contribuindo para a formação cultural porque introduz a criança em universos simbólicos próprios de diferentes grupos sociais e tradições (ABRAMOVICH, 1989).

Autores como Antônio Candido defendem que a literatura infantil é na verdade um ato de humanização, com a literatura cumprindo uma função estruturante na construção da pessoa a partir do despertar a sensibilidade e a capacidade de imaginação, de modo que a integração da literatura ao cotidiano escolar não ensine apenas conteúdos, mas forme pessoas enquanto parte da sociedade (CANDIDO, 2023).

A literatura, enquanto linguagem estética e simbólica, materializa aspectos culturais fundamentais ao desenvolvimento da humanidade. Em cada história circulam elementos que refletem práticas sociais, valores morais, costumes e formas de compreender o mundo. O ato de narrar é uma das manifestações culturais mais antigas da humanidade, capaz de transmitir experiências e conhecimentos acumulados por gerações. Na literatura infantil, esses elementos são ressignificados para dialogar com o universo

simbólico da infância, promovendo uma aproximação entre a criança e a cultura na qual está inserida, tornando assim a educação da mesma muito mais humanizada e compreensiva com ela, que muitas vezes é tratada como um ser sem sentimentos e pensamentos, ainda em formação, mas que na verdade, já se apresenta capacidade cognitiva (BENJAMIN, 2012).

Ao entrar em contato com histórias, mitos, lendas e contos de diferentes origens, a criança aprende que existem múltiplas formas de existir, pensar e se relacionar com o mundo. Essa percepção é fundamental para a formação da identidade cultural e para o desenvolvimento da sensibilidade em relação ao outro. Alguns autores defendem que a literatura oferece à criança a oportunidade de reconhecer sua própria cultura e, simultaneamente, conhecer culturas distintas, favorecendo a construção de um olhar mais amplo, inclusivo e crítico sobre a sociedade. Esse processo é essencial em um país como o Brasil, marcado pela pluralidade cultural e étnica, onde coexistem influências indígenas, africanas, europeias, asiáticas e latino-americanas que influenciam diariamente na identidade cultural do ser (ZILBERMAN, 1991).

A construção da identidade cultural da criança também está diretamente relacionada à representatividade literária. Quando as crianças reconhecem personagens, cenários e práticas sociais semelhantes às que vivenciam em seu cotidiano, sentem-se valorizadas em sua cultura, sua história e sua forma de existir. Por outro lado, quando entram em contato com realidades diferentes, têm a oportunidade de ampliar sua compreensão sobre o mundo e desenvolver respeito pela diversidade. Nessa perspectiva é possível defender que a literatura deve refletir não apenas os padrões culturais tradicionais, mas também a multiplicidade de infâncias e vivências presentes na sociedade contemporânea (COELHO, 2000).

A literatura infantil também preserva e revitaliza manifestações culturais, especialmente quando se apoia em narrativas que pertencem ao imaginário coletivo, como contos folclóricos, histórias tradicionais, cantigas e parlendas. Essas produções representam assim um patrimônio simbólico que expressa a identidade cultural de um povo e que, ao ser transmitido às novas gerações, mantém vivas as memórias, tradições e conhecimentos populares. Na Educação Infantil, essas narrativas atuam como instrumentos de formação cultural, conectando a criança às raízes de sua comunidade e proporcionando um diálogo entre passado e presente (DA CÂMARA CASCUDO, 2017).

Os livros ilustrados, particularmente, desempenham papel significativo na construção da percepção cultural, pois a imagem é um dos primeiros códigos simbólicos compreendidos pela criança. As ilustrações presentes nos livros infantis são veículo estético e cultural que amplia e complementa a narrativa textual. O livro ilustrado funciona como uma obra de arte completa, onde texto e imagem dialogam para construir significado, e esse diálogo frequentemente expressa paisagens culturais específicas: vestimentas, objetos, expressões faciais, ambientes, símbolos, idiomas e gestos próprios de cada contexto cultural. Assim, antes mesmo de dominar a leitura convencional, a criança já está imersa em um processo de alfabetização cultural, sendo sensibilizada a compreender e atribuir sentidos ao mundo por meio da observação e da interpretação visual (HUNT, 2015).

Nesse sentido, a literatura infantil não apenas apresenta aspectos culturais, mas os problematiza. Muitos livros contemporâneos exploram questões sociais e culturais contemporâneas, como diversidade étnico-racial, inclusão, desigualdade, direitos humanos, relações familiares, questões de gênero, pertencimento e pluralidade identitária. Quando isso é feito, abre-se espaço para que a criança reflita e discuta temas relevantes desde cedo, desenvolvendo consciência social e cultural. A escola, portanto, deve assumir papel ativo na seleção de livros que dialoguem com tais temáticas, garantindo representatividade e diversidade literária em seu acervo (HUNT, 2015; DA CÂMARA CASCUDO, 2017).

Nesse processo, o papel do professor é determinante. É ele quem seleciona, apresenta, média e contextualiza a obra literária, articulando-a às vivências culturais da turma. Uma mediação sensível e intencional pode ampliar ainda mais o alcance cultural das histórias, promovendo rodas de conversa, dramatizações, recontos, releituras, produções artísticas e debates sobre valores culturais presentes nas narrativas. Mediar a leitura significa permitir que a criança “leia o mundo” antes de ler a palavra, e essa leitura do mundo é profundamente cultural. Assim, a literatura infantil torna-se instrumento de conscientização, reflexão e diálogo cultural (FREIRE, 1996).

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) também reforça a importância da literatura na formação cultural das crianças, ao destacar que elas devem ter oportunidades de vivenciar práticas de linguagem que envolvam diferentes gêneros literários, expressões artísticas e manifestações culturais. Os Campos de Experiências, especialmente “Traços, sons, cores e formas” e “O eu, o outro e o nós”, dialogam diretamente com o papel cultural da literatura, enfatizando que a escola deve promover acesso a obras que valorizem a diversidade cultural e estimulem a sensibilidade estética. Nesse sentido, a literatura infantil não é apenas um recurso pedagógico, mas um direito cultural garantido às crianças (BRASIL, 2017).

Sob uma perspectiva sociocultural pode-se destacar que as experiências culturais são fundamentais no processo de desenvolvimento humano, pois é na interação com o outro, mediada por instrumentos simbólicos, que a criança internaliza valores e normas sociais. A literatura infantil se constitui, assim, como um desses instrumentos simbólicos que organizam a atividade mental da criança e a conduzem da experiência individual para a experiência coletiva. Ao ouvir uma história em grupo, a criança compartilha significados, negocia interpretações e aprende a se posicionar socialmente (VYGOTSKY, 1991).

Outro aspecto relevante da formação cultural e social promovida pela literatura infantil é a dimensão ética presente nas narrativas. Mesmo quando não têm intenção moralizante, as obras literárias apresentam conflitos que exigem tomada de decisão, julgamento de ações e reflexão sobre valores. A literatura infantil oferece situações para problema que permitem à criança desenvolver raciocínio moral, responsabilidade e empatia. Ao acompanhar as escolhas e transformações dos personagens, a criança se torna capaz de analisar comportamentos e construir critérios próprios para julgar atitudes humanas (NUNES & SPERRHAKE, 2022).

Além disso, a literatura contribui significativamente para a formação do imaginário social. As histórias criam mundos possíveis que ampliam a capacidade criativa da criança e a ajudam a

compreender diferentes dimensões da realidade. Analisando os contos de fadas, é possível afirmar que as narrativas ajudam a criança a lidar com angústias, medos e conflitos internos, oferecendo simbolicamente caminhos para elaboração emocional. Nesse sentido, o imaginário não é apenas fantasia, mas um recurso psicológico essencial à construção de subjetividade e ao enfrentamento de desafios da vida real (BETTELHEIM & CAETANO, 2002).

A literatura infantil, para cumprir plenamente sua função estética, cultural e social, exige a presença de um mediador sensível, atento e intencional: o professor. É por meio de suas escolhas, práticas e intervenções pedagógicas que o livro deixa de ser um objeto estático e se transforma em uma experiência viva, compartilhada e significativa para as crianças. A mediação docente não se resume ao ato de ler histórias; ela envolve planejamento, sensibilidade cultural, escuta ativa, valorização das contribuições infantis e um profundo compromisso com o direito das crianças à literatura.

O professor se torna então, essencial nesse processo, pois o educador passa a ser um mediador da leitura de mundo, e, portanto, também da leitura literária. Quando o professor lê para as crianças, ele não apenas transmite a história, mas cria um ambiente estético, afetivo e interpretativo que possibilita à criança se apropriar da narrativa e construir sentidos próprios. Ler de maneira expressiva, mostrar as ilustrações, dialogar sobre a história e permitir que as crianças opinem, questionem e relacionem a narrativa com suas próprias vivências são práticas que potencializam a função cultural e social da literatura infantil (FREIRE, 1996, p. 15).

Segundo Paulo Freire (1996), ensinar é criar possibilidades para a construção do conhecimento, e isso inclui a leitura do mundo e da palavra. Aplicado às práticas literárias, esse princípio indica que o professor deve organizar condições para que a criança intérprete, questione, relacione e ressignifique as narrativas. A mediação literária é então, desse modo, um ato dialógico. Longe de impor interpretações prontas, o professor passa a provocar o pensamento, acolhendo hipóteses, incentivando a expressão e legitimando a leitura singular que cada criança faz a partir de seu contexto cultural (FREIRE, 1996, p. 25).

O professor, enquanto mediador, também deve desempenhar papel essencial na ampliação da visão de mundo das crianças. Ao trazer livros que representam diferentes culturas, modos de vida e identidades, ele contribui para a formação de uma postura ética e socialmente responsável. Autores como Renata Zilberman (1991) destacam que a literatura pode ser uma ponte entre a criança e a diversidade humana, desde que o mediador favoreça a leitura crítica, a compreensão do outro e o respeito às diferenças. Nesse sentido, obras que valorizam culturas afro-brasileiras, indígenas, orientais ou de grupos minoritários desempenham papel crucial para uma educação inclusiva (ZILBERMAN, 1991, p. 36).

Outro ponto importante é a interação após a leitura. A mediação inclui escutar o que as crianças têm a dizer, acolher suas interpretações, incentivar perguntas, relacionar a narrativa com experiências pessoais e permitir que a história se prolongue em conversas, desenhos, dramatizações e brincadeiras simbólicas. É possível assumir então que o conhecimento se constrói na relação com o outro e que a linguagem é mediadora central nesse processo. Assim, quando a criança comenta uma história, ela

organiza pensamentos, estrutura hipóteses e elabora sentidos, com o professor sendo o facilitador desse processo (VYGOTSKY, 1991).

A literatura, quando mediada adequadamente, possibilita que as crianças atribuam sentidos às situações narradas, relacionando-as com seu cotidiano, com suas emoções, com seus modos de ser e com suas vivências culturais. Ouvir histórias é um momento profundamente afetivo, capaz de aproximar adultos e crianças, criando um espaço simbólico de confiança, imaginação e diálogo. Essa relação afetiva é fundamental, pois é por meio dela que a criança se abre para a narrativa, se envolve emocionalmente com os personagens e desenvolve empatia, uma habilidade essencial para a convivência social (ABRAMOVICH, 1989).

A mediação também deve favorecer o contato com diferentes perspectivas culturais. Ao selecionar obras que abordam diversidade étnica, social, linguística e cultural, o professor contribui para formar leitores críticos e inclusivos. Histórias que representam povos indígenas, culturas afro-brasileiras, comunidades tradicionais, famílias diversas e personagens não estereotipados promovem a construção de identidades plurais e ajudam a combater preconceitos desde a infância (BARBOSA, 2008).

O livro infantil, por sua natureza multimodal, integra texto, imagem, cor, forma e linguagem visual. A literatura ilustrada não apresenta apenas palavras e imagens, mas uma articulação profunda entre elas. O professor precisa conduzir as crianças à leitura visual, convidando-as a observar detalhes, interpretar expressões, identificar pistas narrativas nas ilustrações. Isso amplia a capacidade perceptiva e desenvolve o pensamento crítico, já que a criança aprende a analisar diferentes linguagens (NICOLAJEVA & SCOTT, 2013).

Para entender que o professor como mediador contribui para transformar a literatura em experiência coletiva. Dramatizações, recontos, sequências didáticas literárias, rodas de leitura, empréstimo domiciliar de livros e projetos que envolvem família e comunidade ampliam a circulação da literatura e consolidam sua presença na vida da criança. É possível destacar ainda que formar leitores é um ato social que envolve comunidade, escola e práticas compartilhadas e o professor é o articulador desse processo (COSSON, 2015).

A mediação do professor nas práticas literárias da Educação Infantil constitui deste modo um eixo central para que a literatura cumpra efetivamente seu papel estético, cultural e social. A presença do professor como mediador não se limita, portanto, ao ato mecânico de ler histórias, mas envolve uma postura intencional, dialógica e sensível, capaz de transformar o livro em experiência viva e significativa para a criança. Nesse sentido, a literatura infantil exige do educador um compromisso ético com o direito à arte, ao imaginário e à pluralidade de vozes que habitam o universo literário (ZILBERMAN, 1991).

O professor mediador precisa, antes de tudo, ser um leitor. Quando demonstra prazer, entusiasmo e respeito pelo livro, inspira as crianças a adotarem postura semelhante. A formação estética e cultural da criança é atravessada pelas atitudes e escolhas dos adultos que a acompanham; assim, um professor que lê, comenta, observa e valoriza as obras literárias transmite às crianças um modelo positivo de

relação com a arte. Nesse sentido, a mediação não é apenas técnica, mas também testemunhal: o professor testemunha, com suas práticas, a importância da literatura na vida humana (BARBOSA, 2008).

O professor, enquanto mediador, também possui outro papel central, que é o de organizador do ambiente literário. Isso inclui a seleção intencional de obras, a organização de espaços de leitura, a garantia de variedade de gêneros e formatos e a inserção da literatura como atividade cotidiana, e não eventual. A BNCC reforça que as práticas de linguagem na Educação Infantil devem assegurar experiências literárias diversificadas, que promovam a fruição, o encantamento e a ampliação do repertório cultural das crianças. Assim, a literatura não deve ser utilizada apenas como recurso didático para ensinar conteúdos, mas como arte, fruição e expressão humana (BRASIL, 2017).

A escolha das obras demanda cuidado e critérios sólidos. Livros de qualidade não subestimam a criança, mas a desafiam, apresentando narrativas ricas, simbólicas e abertas à interpretação. A criança é, na verdade, plenamente capaz de compreender linguagens complexas e metáforas, desde que inserida em um ambiente de leitura que respeite sua inteligência e sua sensibilidade. A mediação, então, não pode se limitar em obras simplificadas ou moralizantes, sendo extremamente necessário apresentar livros que provoquem reflexão, encantamento e, sobretudo, prazer (COELHO, 2000; HUNT, 2015).

Destacar o protagonismo infantil nas práticas literárias também é essencial, já que este não se limita à participação verbal. Ele se manifesta também nos gestos, nas expressões faciais, nas brincadeiras que emergem a partir da leitura, no reconto espontâneo, nas dramatizações, nas escolhas de livros e nas formas singulares de apropriação das narrativas. Assim, ao planejar atividades literárias, o professor deve considerar a multiplicidade de linguagens que compõem o universo infantil, estimulando interações que ampliem a experiência estética e cultural dos pequenos (COELHO, 2000).

Outro aspecto relevante diz respeito ao ambiente literário. Para que o protagonismo infantil seja efetivamente garantido, a instituição de educação infantil precisa organizar espaços ricos em livros, acessíveis e convidativos. A BNCC reforça que as crianças têm direito ao acesso cotidiano à literatura de qualidade, bem como à convivência com diferentes manifestações artísticas, ampliando seu repertório cultural. Nesse sentido, o professor atua como curador de obras literárias, selecionando títulos que contemplem diversidade cultural, pluralidade de vozes e representações que reflitam a complexidade do mundo social (BRASIL, 2017).

A mediação literária, portanto, deve ser entendida como prática consciente e planejada, que integra leitura, escuta, diálogo e respeito às expressões infantis. Não se trata de simplificar a literatura para as crianças, mas de possibilitar que elas se encontrem com textos que desafiem seu pensamento, encantem sua sensibilidade e ampliem sua capacidade de imaginar. A literatura é um direito cultural da criança, e o professor desempenha papel decisivo na garantia desse direito (ZILBERMAN, 1991).

Desse modo, a mediação docente e o protagonismo infantil não são elementos opostos, mas complementares. A presença ativa e sensível do educador não reduz a autonomia da criança; ao contrário, cria condições para que ela se manifeste de forma plena. Quando o professor lê com intencionalidade, escuta com atenção e valoriza as produções infantis, ele constrói uma prática literária

que respeita a singularidade de cada criança e reconhece a potência transformadora da literatura infantil como instrumento de formação social e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir, portanto, que a literatura infantil, enquanto manifestação artística, cultural e simbólica, revela-se um dos instrumentos mais potentes na formação integral da criança. Ao longo deste trabalho, buscou-se compreender como o contato com narrativas, personagens e universos ficcionais contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, cultural e social dos pequenos, sobretudo no âmbito da Educação Infantil. As obras literárias proporcionam experiências que ampliam horizontes, provocam a imaginação, possibilitam interpretações e colocam as crianças em diálogo com diferentes modos de vida, valores e formas de compreender o mundo.

Além disso, evidenciou-se que práticas literárias bem conduzidas favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e éticas, contribuindo para a construção de valores como empatia, respeito, cooperação e compreensão da diversidade. A leitura literária, quando mediada de forma dialógica e inclusiva, facilita a formação de identidades positivas, amplia repertórios culturais e fortalece as relações entre as crianças e o mundo em que vivem.

Portanto, conclui-se que a literatura infantil, aliada à mediação qualificada do professor, constitui um caminho fundamental para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, da cultura e da sociabilidade das crianças. Investir na formação de professores leitores, na ampliação de acervos literários e na construção de práticas pedagógicas significativas é, acima de tudo, investir na formação de sujeitos críticos, criativos e culturalmente participativos, ou seja, sujeitos capazes de transformar e reinventar o mundo que habitam.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. Editora Scipione, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação como mediação cultural e social**. Unesp, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BETTELHEIM, Bruno; CAETANO, Arlene. **A psicanálise dos contos de fadas**. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso 11 dez. 2025.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Todavia, 2023.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. Editora Contexto, 2015.

DA CÂMARA CASCUDO, Luís. **Folclore do Brasil**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 1996.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Editora Cosac Naify, 2015.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **How picturebooks work**. Routledge, 2013.

NUNES, Marília Forgearini; SPERRHAKE, Renata. **Texto literário infantil: a compreensão da leitura e da linguagem literária**. Linha D'Água, v. 35, n. 1, p. 21-38, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 4ª edição brasileira. São Paulo, Martins, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura eo ensino da literatura**. Editora Contexto, 1991.

A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM



THE INFLUENCE OF THE FAMILY ON THE DEVELOPMENT OF SELF-REGULATION IN LEARNING

MARCIA FERREIRA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2008); Professora de Educação Infantil no CEI CEU CAMPO LIMPO.

RESUMO

Este artigo explora o papel crucial da família no desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem (ARA) em crianças e adolescentes. A autorregulação, definida como a capacidade do estudante de monitorar e gerenciar seus próprios processos de pensamento, emoção e comportamento durante a aprendizagem, é uma habilidade fundamental para o sucesso acadêmico e para a vida adulta. Longe de ser uma responsabilidade exclusiva da escola, a família atua como um ambiente primário de socialização onde se iniciam e se fortalecem as bases para essa competência. Serão abordadas as diferentes formas pelas quais as práticas parentais, o estilo de interação familiar, o apoio emocional, a valorização da autonomia e o estabelecimento de rotinas e expectativas claras contribuem para a formação de alunos mais autônomos, proativos e engajados em seu próprio aprendizado. O artigo busca evidenciar que a colaboração entre família e escola, pautada na compreensão mútua dos papéis, é essencial para cultivar indivíduos capazes de aprender continuamente e de forma independente.

Palavras-chave: Autorregulação da Aprendizagem; Família; Práticas Parentais; Desenvolvimento Infantil; Sucesso Acadêmico.

ABSTRACT

This article explores the crucial role of the family in the development of self-regulated learning (SRL) in children and adolescents. Self-regulation, defined as the student's ability to monitor and manage their own thought processes, emotions, and behavior during learning, is a fundamental skill for academic success and adulthood. Far from being the sole responsibility of the school, the family acts as a primary

environment for socialization where the foundations for this skill are laid and strengthened. The article will address the different ways in which parenting practices, family interaction style, emotional support, valuing autonomy, and establishing clear routines and expectations contribute to the development of students who are more autonomous, proactive, and engaged in their own learning. The article seeks to highlight that collaboration between family and school, based on mutual understanding of roles, is essential to cultivate individuals capable of continuous and independent learning.

Keywords: Self-Regulation of Learning; Family; Parenting Practices; Child Development; Academic Success.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo complexo que vai muito além da simples aquisição de informações. Em um mundo em constante transformação, a capacidade de aprender a aprender tornou-se uma competência essencial. Nesse cenário, a autorregulação da aprendizagem (ARA) emerge como uma habilidade vital, definindo a capacidade do indivíduo de monitorar, avaliar e ajustar seus próprios processos cognitivos, metacognitivos, motivacionais e comportamentais durante a busca pelo conhecimento (ZIMMERMAN, 2000). Um estudante autorregulado é aquele que não apenas aprende, mas sabe como aprende, o que o torna mais proativo, resiliente e eficaz diante dos desafios acadêmicos e da vida.

Tradicionalmente, o foco no desenvolvimento da autorregulação tem recaído sobre o ambiente escolar e o papel do professor. Contudo, é fundamental reconhecer que a família constitui o primeiro e mais influente contexto de desenvolvimento de uma criança. É no seio familiar que se constroem as bases da autonomia, da resiliência, da motivação e das primeiras estratégias de resolução de problemas – elementos intrínsecos à autorregulação. As interações diárias, os valores transmitidos, os estilos parentais e o apoio oferecido pelos pais moldam significativamente a forma como a criança se relaciona com o aprendizado, com os desafios e com suas próprias capacidades.

ESCOLA E FAMÍLIA

Desde os primeiros anos de vida, as interações familiares fornecem o palco para o desenvolvimento de habilidades de autorregulação. A capacidade de uma criança de controlar impulsos, adiar a gratificação, gerenciar emoções e persistir em tarefas simples é precursoras da ARA. Pais que estabelecem rotinas consistentes, limites claros e expectativas adequadas à idade contribuem para que a criança desenvolva um senso de estrutura e previsibilidade, essenciais para a organização do comportamento e do pensamento (PINTRICH, 2000). A imposição de regras e a exigência de cumprimento de tarefas domésticas, por exemplo, ensinam a criança a planejar, a monitorar seu progresso e a lidar com o senso de responsabilidade.

A forma como os pais se relaciona com a autonomia dos filhos tem um impacto direto na autorregulação. Pais que incentivam a autonomia apoiada – ou seja, que oferecem escolhas, permitem

a tomada de decisões apropriadas à idade e fornecem suporte quando necessário, sem serem excessivamente controladores ou superprotetores – tendem a ter filhos mais autorregulados (GUTHRIE et al., 2012). Quando a criança é encorajada a tentar resolver problemas por si mesma, mesmo que falhe, e recebe *feedback* construtivo, ela desenvolve a autoeficácia (crença em sua própria capacidade de ter sucesso) e a persistência, componentes cruciais da ARA. Por outro lado, pais excessivamente controladores podem inibir o desenvolvimento da autonomia e da iniciativa, levando a uma dependência externa no processo de aprendizagem.

O clima emocional do lar é outro fator determinante. Um ambiente familiar que oferece apoio emocional, segurança, afeto e encorajamento contribui para que a criança se sinta confiante para explorar, arriscar e enfrentar desafios. A motivação é um componente central da autorregulação; e a motivação intrínseca para aprender é alimentada quando a criança sente que seu esforço é valorizado e que seus erros são oportunidades de aprendizado, e não motivos de punição (DECI; RYAN, 2000). Pais que demonstram interesse genuíno pela vida escolar dos filhos, que os escutam ativamente e que oferecem ajuda sem substituir o esforço da criança, fortalecem o vínculo e a percepção de que a aprendizagem é uma jornada compartilhada.

É importante reconhecer que nem todas as famílias possuem as mesmas condições ou o mesmo conhecimento para promover a autorregulação. Fatores socioeconômicos, nível educacional dos pais e estresse familiar pode impactar essa capacidade. Nesse sentido, a colaboração entre família e escola torna-se essencial. A escola pode oferecer orientações aos pais sobre como apoiar o desenvolvimento da ARA, promovendo oficinas, palestras ou materiais informativos. Da mesma forma, a família pode fornecer informações valiosas sobre o comportamento e as necessidades da criança em casa, complementando a visão do professor.

A troca de informações e o alinhamento de expectativas entre ambos os ambientes podem criar um ecossistema de aprendizagem mais coerente e eficaz para a criança. Quando família e escola trabalham em conjunto, a criança percebe a coerência das mensagens e o valor atribuído ao aprendizado, o que potencializa seu desenvolvimento autorregulatório (EPSTEIN, 2009).

A escola, segundo Polônia e Dessen, é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ideias, crenças e valores, por isso, ela deve ir além da apreensão de conteúdos, buscando a formação de cidadãos inseridos na sociedade, críticos e agentes de transformação. Ela “[...] *tem por principal tarefa na nossa sociedade a democratização dos conhecimentos, garantindo uma cultura de base para todas as crianças e jovens*” (Libâneo, 1996, p. 127)

Já a família tem como um dos principais papéis a socialização da criança, ou seja, a inclusão desta no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e das regras de convivência em sociedade (Polônia e Dessen, 2005). De acordo com Gabriela Portugal (1990, apud Duarte, 2000), a função primária da família é educar e criar as crianças Malavazi (2000) também aponta que competem à família o auxílio na organização escolar e a transmissão do equilíbrio emocional e afetivo para a formação humana das crianças.

O Estatuto da Criança e do Adolescente traz em seu art. 22 que “aos pais” incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir as determinações judiciais e em seu art. 55 afirma que “os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990).

A educação é um dever da família e da escola. Ambas devem interagir para garantir os direitos da criança nas questões referentes ao ensino, dando-lhes suporte e apoio para o pleno desenvolvimento da aprendizagem.

Paro (2001, p. 67) destaca que a participação dos pais e da comunidade no processo pedagógico.

“[...] não pode cair no equívoco de delegar aos pais e à comunidade aquilo que compete ao Estado, por meio da escola, realizar.” Não se trata de os pais prestarem uma ajuda unilateral à instituição de ensino nem de a escola repassar parte de seu trabalho aos pais; não basta permitir formalmente que as famílias participem da administração da escola e também “[...] não se pode exigir que eles participassem do que não têm condições de dar conta e que é obrigação da escola fazê-lo [...]” (Paro, 2008, p. 52).

Para este autor, é necessária a extensão da função educativa (não doutrinária) da escola para as famílias responsáveis pelos alunos.

A instituição de ensino necessita da adesão de seus usuários aos propósitos educativos a que ela deve visar, e essa adesão deve redundar em ações efetivas que contribuam para o bom desempenho dos alunos. A participação da família na escola precisa estar “[...] ligada à tomada de decisões e não como mera forma de prestação de serviços ou de contribuição financeira por parte da população” (Paro 2007, p. 10). Participando das tomadas de decisões da escola, os pais,

[...] além de terem melhores condições de influir nas tomadas de decisão a respeito das ações e objetivos da escola, eles investirão na melhoria da qualidade da educação de seus filhos, bem como na melhoria de sua própria qualidade de vida, na medida em que esses adultos estarão mais capazes, intelectualmente, de usufruir melhor de bens culturais a que têm direito e que antes não estava o seu alcance. (Paro, 2001, p. 68).

Outro importante resultado obtido com a pesquisa diz respeito à desmistificação das causas do fracasso escolar.

Patto (1999, p. 41) traz reflexões muito importantes acerca de como o fracasso escolar foi percebido no processo histórico da sociedade capitalista. Ele aponta que as desigualdades sociais, inerentes à nova ordem social, passaram a ser justificadas pelas desigualdades raciais, pessoais ou culturais, sem colocar em xeque a tese da existência de igualdade de oportunidades. Inicialmente, houve “[...] a crença de que a divisão social em classes superiores e inferiores teriam como critério o talento individual”.

A partir da segunda metade do século 19, houve outras explicações para justificar a desigualdade existente entre as pessoas no novo mundo— capitalista. Patto destaca que o racismo, afirmação da existência de raças inferiores ou indivíduos constitucionalmente inferiores, foi uma das ideologias usadas para fundamentar a conquista de outros povos e as diferenças de classes.

Já no século 20, o fracasso escolar começa a ser justificado pela afirmação da existência de culturas inferiores ou diferentes, de grupos familiares patológicos e de ambientes sociais atrasados que produzem crianças desajustadas e problemáticas, e as causas dos desajustes infantis passam, nesse momento, a serem buscadas no ambiente sociofamiliar (Patto, 1999)

Charlot (2000), ao refletir sobre o fracasso escolar, aponta que esta questão nos remete para muitos debates: sobre o aprendizado, a eficácia dos docentes, o serviço público, a igualdade das “chances”, os recursos que o País deve investir em seu sistema de ensino, os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, entre outros. Para este autor, *“o ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal”* (Charlot, 2000, p. 16). Ele afirma, também, que as situações de fracasso e as histórias escolares que terminam mal devem ser analisadas, *“[...] e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado ‘fracasso escolar’”*

Segundo Charlot (2000), para que o fracasso escolar seja analisado, deve-se levar em consideração o fato de que ele “tem alguma coisa a ver” com a posição social da família, no entanto, não se pode reduzir essa posição a um lugar em uma nomenclatura socioprofissional, nem a família a uma posição. O fato de o fracasso escolar ter alguma relação com a desigualdade social não permite, em absoluto, afirmar que a origem social do indivíduo é a causa do fracasso escolar. O autor defende a ideia de que o “fracasso escolar” é um fator que deve ser analisado individualizado em sua singularidade. No entanto, ele não é um produto isolado, é contextualizado dentro de uma perspectiva histórica de cada sujeito que pode favorecer a existência de alunos fracassados na escola. Essas situações estão relacionadas a: má aparelhagem da escola, métodos inadequados de ensino, má formação dos professores, elevado número de alunos por classe na escola pública brasileira, sobrecarga da escola em suas funções, construções escolares inacabadas e mal conservadas, equipamentos em precária condição de uso, baixos salários dos docentes, formação continuada inexistente ou inadequada, funcionamento escolar em regime de vários turnos, pouco interesse governamental em promover parcerias com universidades públicas para respaldar o trabalho educativo dos docentes do ensino fundamental, negação da legitimidade de conhecimento e formas de vida formulados à margem dos limites socialmente definidos como válidos e utilização de modelos inadequados, parciais e fragmentados de avaliação.

O fato de a relação família-escola ser apenas uma faceta no processo do fracasso escolar não isenta a família de exercer seu importante papel, o de sustentar, guardar e educar os filhos menores, o que para Aquino (1998) também é o de moralização da criança.

Paro (2001, p. 58), quanto ao papel da família para com a educação, enfatiza a importância da adesão dos pais aos propósitos educativos da escola e destaca *“[...] que essa adesão precisa redundar em ações efetivas que contribuam para o bom desempenho do estudante”*. Conforme este autor, para o bom desempenho dos alunos há um caminho longo no interior da própria escola,

“[...] em termos da adequação de seus objetivos e de seu aparelhamento material, humano e metodológico”, e enfatiza que não se pode estar alheio a isto, destacando a necessidade.

[...] de reconhecer algo a que a teoria educacional tem prestado pouca atenção. Por pequena que seja, em comparação com tudo o que há por fazer na escola, a contribuição que os pais podem dar para o processo pedagógico escolar precisa ser levada em conta para evitar o risco de se ignorar algo que é imprescindível para o bom desempenho dos alunos (Paro, 2001, p. 72)

Os envolvidos com a instituição de ensino (pais, alunos, professores, gestores, funcionários e comunidade escolar) só têm a ganhar com a integração e o relacionamento da família com a escola.

Já o auxílio com as tarefas de casa e o acompanhamento dos filhos nas reuniões de pais e mestres são os mais importantes meios de interação dos pais com a escola. Em relação às tarefas de casa, Libâneo (1991 apud Paula, 2000) destaca que, ao auxiliarem seus filhos, os pais tomam contato com o trabalho realizado na instituição de ensino. As reuniões de pais e mestres também constituem meios pelos quais

Os pais tomam esse contato e são a forma mais expressiva de envolvimento deles com a escola. Embora, muitas vezes, mostrem-se tímidos quando estão na presença de outros pais, no diálogo individual com o professor, demonstram-se muito interessados no que diz respeito ao desenvolvimento escolar do filho.

É relevante ressaltar aqui que nem todos os pais participam da mesma forma, uns comunicam-se mais, outros menos.

Paro (2008), em relação a uma participação democrática dos pais/comunidade na escola, aponta que esta não se dá espontaneamente, ela é resultado de um processo histórico de construção coletiva. O autor destaca que há a necessidade de a escola prever mecanismos institucionais que não apenas viabilizem a participação dos pais, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola. Paro (2007, p. 10) destaca que a participação dos pais na escola deve sempre estar “[...] ligada à tomada de decisões e não como mera forma de prestação de serviços ou de contribuição financeira [...]”. A presença dos pais na instituição de ensino deve ser entendida por todos como mecanismo de representação e participação política (Spósito, 2001).

A família, de acordo com Polônia e Dessen (2005), exerce uma função muito importante no desenvolvimento e na aprendizagem humana. Ela é a primeira a incluir, por meio do ensino da língua materna, dos símbolos e das regras de convivência em grupo, as crianças no mundo cultural e é quem transmite para elas a educação geral e parte da formal.

No quadro abaixo, há uma simples dica de como melhorar a vida escolar do aluno, uma atitude familiar.

Entretanto, a família não pode assumir sozinha a culpa pelo sucesso ou pelo fracasso escolar dos alunos, como foi observado pelo trabalho de campo e pela análise da Tabela 1, construída a partir da relação família-escola.

Sabe-se que a educação não formal tem um dos pilares essenciais na construção do *eu*. O desenrolar desta implicará num desenvolvimento harmônico ou não do indivíduo. Segundo Kupfer (1989, p.46):

A educação da criança deve primar a dominação dos instintos, uma vez que tem que inibir, proibir, reprimir. Sabe-se que a ausência de restrições e de orientações pode deseducar em vez de promover uma

educação saudável. As angústias são inevitáveis, mas a repressão excessiva dos impulsos pode originar distúrbios neuróticos. O problema, portanto, é encontrar um equilíbrio entre proibições e permissão – eis a questão fundamental da educação.

A educação do contexto familiar influencia no desenvolvimento da autoconfiança da criança, enquanto ser humano completo: as expectativas familiares que envolvem a criança promovem bem-estar e equilíbrio quando dosadas e colocadas à disposição de maneira correta.

Segundo um estudo publicado no *Journal of Family Psychology*, da Associação Americana de Psicologia, as crianças que frequentam festas e reuniões familiares têm mais saúde, melhor desempenho escolar e maior estabilidade emocional. E mesmo o SAEB/99 (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), apontou que nas escolas que contam com a parceria dos pais, onde há troca de informações com o diretor e os professores, os alunos aprendem melhor.

Diversos educadores brasileiros também defendem que a família realize um acompanhamento da escola, verificando se seus objetivos estão sendo devidamente alcançados.

Essa atuação dos pais ainda é difícil; pesquisa está realizada pelo Observatório do Universo Escolar. Essa instituição ouviu mais de cem pais e educadores da rede pública e privada de todo o país e constatou que só 13% das escolas públicas mantêm um relacionamento próximo com a família. Por outro lado, 43,7% dos pais de alunos da rede pública acreditam que, se fossem promovidos mais encontros e palestras interessantes, haveria maior integração com a escola.

Segundo esta mesma pesquisa, a maior parte dos educadores dá aos pais o cerne dos problemas de disciplina e mostra fatores do novo modelo familiar, onde os adultos ficam pouco tempo em casa, ou aquele que tem uma organização diferente da tradicional.

Ceccon, Oliveira e Oliveira (1999, p.87), assim falam:

A consciência de que a fase decisiva é a que antecede a escola obrigatória tem levado um número crescente de estudiosos a propor que a criança seja atendida mais cedo, com única solução para compensar as desvantagens que atingem as crianças mais pobres, dando-lhes melhores chances de sucesso quando mais tarde entrarem na escola.

Os dados do SAEB mostram que a nota dos alunos é melhor quando pais e professores se conhecem. A nota dos alunos é melhor quando os pais possuem maior escolaridade ou são atuantes na vida escolar de seus filhos. No quarto ano a nota média de Português dos estudantes, onde pais desconhecem o professor e o diretor é de 165,24. Quando o pai participa da vida escolar do filho, a nota atinge 174,14. O mesmo acontece em Matemática, 178,11 contra 184,80.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem (ARA) é um dos pilares para a formação de indivíduos competentes, autônomos e adaptáveis em um mundo de constantes mudanças. Longe de ser uma habilidade circunscrita ao ambiente formal de ensino, sua gênese e seu fortalecimento estão

profundamente enraizados nas interações familiares e nas práticas parentais desde os primeiros anos de vida.

Conclui-se que a família desempenha um papel insubstituível nesse processo. Seja através do estabelecimento de rotinas e limites que promovem a organização e a disciplina, seja pelo incentivo à autonomia e à autoeficácia, ou pelo suporte emocional que nutre a motivação intrínseca para aprender, as ações familiares moldam o estudante autorregulado. A modelagem de comportamentos autorregulatórios pelos pais, bem como a mediação cognitiva e metacognitiva no cotidiano, ensinam a criança a planejar, monitorar e avaliar seu próprio aprendizado.

Portanto, investir na compreensão e no apoio às famílias para que possam promover a autorregulação de seus filhos é investir no futuro de uma geração mais consciente, proativa e capaz de gerenciar seus próprios caminhos de aprendizagem e desenvolvimento. A autorregulação, assim, reafirma-se como uma construção conjunta, que floresce no diálogo e na colaboração entre os principais contextos de vida da criança.

REFERÊNCIAS

Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Charlot, B. O fracasso escolar: uma questão de histórias escolares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 16-25, 2000.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Motivação intrínseca, motivação extrínseca e a teoria da autodeterminação. *Revista de Psicologia da UERJ*, v. 1, n. 1, p. 45-65, 2000.

GUTHRIE, J. W. et al. Autonomia na infância: práticas parentais e desenvolvimento da autorregulação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, p. 123-140, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Educação e participação da família. In: *A escola e a família: parceria na formação do aluno*. São Paulo: Cortez, 1991, p. 45-60.

Libâneo, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1996.

Outras fontes citadas:

Paro, V. Participação da comunidade na escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 52-68, 2001.

Patto, M. Desigualdades sociais e fracasso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 4, n. 12, p. 41-55, 1999.

PINTRICH, P. R. A motivação na aprendizagem escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 8, n. 23, p. 7-25, 2000.

POLÔNIA, M.; DESSEN, M. A família na formação do indivíduo. In: *A escola e a família: parceria na formação do aluno*. São Paulo: Cortez, 2005.

SPÓSITO, J. Participação da comunidade na escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 89-105, 2001.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

O PAPEL DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA PEQUENA



THE ROLE OF SOCIAL INTERACTIONS IN YOUNG CHILDREN'S LEARNING

MÁRCIA MARIA DE QUEIROZ CAMARGO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo – (2014), Pós-graduação em Educação Infantil pela Faculdade Campos Salles – (2023), Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede municipal de Ensino da cidade de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo analisa o papel das interações sociais na aprendizagem da criança pequena, discutindo como vínculos afetivos, mediações adultas e trocas entre pares contribuem para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional. Fundamentado na teoria sociocultural de Lev Vygotsky (1998), o estudo argumenta que o conhecimento emerge primeiro nas relações interpessoais e, posteriormente, é internalizado, tornando as experiências sociais o alicerce do processo de aprender. A partir de uma abordagem teórica e analítica, são exploradas cinco dimensões interdependentes: os fundamentos teóricos da aprendizagem social, a mediação adulto-criança, as interações entre pares, a influência do ambiente social e cultural, e as implicações pedagógicas dessas relações. As evidências apresentadas demonstram que a qualidade das interações — marcadas pela escuta, pela cooperação e pela afetividade — tem impacto direto na formação da autonomia, na construção da linguagem e na ampliação do pensamento simbólico. O estudo conclui que práticas educativas intencionais, sustentadas por políticas inclusivas e ambientes socialmente ricos, são essenciais para promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral da criança, reafirmando a centralidade da interação social como eixo estruturante da educação infantil.

Palavras-chave: Aprendizagem infantil; Mediação pedagógica; Desenvolvimento sociocultural.

ABSTRACT

This article analyzes the role of social interactions in early childhood learning, discussing how affective bonds, adult mediation, and peer exchanges contribute to cognitive, linguistic, and socio-emotional development. Based on Lev Vygotsky's sociocultural theory (1998), the study argues that knowledge first emerges in interpersonal relationships and is subsequently internalized, making social experiences the foundation of the learning process. From a theoretical and analytical approach, five interdependent dimensions are explored: the theoretical foundations of social learning, adult-child mediation, peer interactions, the influence of the social and cultural environment, and the pedagogical implications of these relationships. The evidence presented demonstrates that the quality of interactions—marked by listening, cooperation, and affection—has a direct impact on the formation of autonomy, language construction, and the expansion of symbolic thought. The study concludes that intentional educational practices, supported by inclusive policies and socially rich environments, are essential to promote meaningful learning and the holistic development of the child, reaffirming the centrality of social interaction as a structuring axis of early childhood education.

Keywords: Child learning; Pedagogical mediation; Sociocultural development.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da criança pequena, compreendida entre o nascimento e os seis anos de idade, constitui um processo essencialmente social, construído nas interações com pessoas, objetos e contextos culturais. Desde os primeiros contatos com o meio, a criança aprende observando, imitando, dialogando e participando ativamente das práticas do grupo a que pertence. Assim, o desenvolvimento infantil não pode ser entendido como um percurso solitário ou linear, mas como um movimento coletivo, no qual as trocas comunicativas, afetivas e cognitivas com o outro têm papel determinante. A interação social, portanto, é a base sobre a qual se edificam as aprendizagens que sustentam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

As contribuições teóricas de Lev Vygotsky são fundamentais para compreender essa perspectiva. O autor afirma que as funções mentais superiores têm origem no plano social, para, em seguida, serem internalizadas pelo sujeito. Ou seja, antes de pensar de forma independente, a criança aprende a pensar com o outro — em uma dinâmica de mediação que transforma experiências interpessoais em processos intrapsíquicos. Essa concepção coloca a interação social no centro do desenvolvimento, deslocando o foco da aprendizagem de um ato individual para um fenômeno cultural e relacional. Estudos contemporâneos inspirados em Vygotsky e em outros teóricos socioculturais reforçam essa visão, mostrando que o ambiente interativo é um espaço de construção de significados, onde se desenvolvem linguagem, pensamento e autorregulação.

Diversas pesquisas empíricas têm comprovado que contextos educativos ricos em interações promovem avanços significativos nas dimensões cognitiva e socioemocional da criança. A troca de

experiências, o diálogo e o brincar compartilhado ampliam o repertório comunicativo, estimulam a reflexão e fortalecem a capacidade de resolução de problemas. Além disso, a interação favorece o desenvolvimento da empatia, da cooperação e da autonomia — habilidades essenciais para a formação integral do sujeito. Dessa forma, o ato de aprender se entrelaça à vivência social, e o desenvolvimento infantil se torna resultado de um contínuo processo de construção coletiva.

Diante dessa compreensão, este artigo propõe analisar o papel das interações sociais na aprendizagem da criança pequena a partir de cinco dimensões complementares: os fundamentos teóricos que sustentam a abordagem sociocultural; a mediação adulto-criança como elemento formativo; as interações entre pares na construção de saberes; a influência do ambiente familiar, escolar e cultural; e as implicações pedagógicas decorrentes dessa visão. O objetivo é compreender como cada uma dessas dimensões contribui para o processo de aprender e se desenvolver, buscando evidenciar práticas educativas que valorizem a interação como eixo estruturante da aprendizagem infantil e da construção de subjetividades.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: VYGOTSKY E PSICOLOGIA SOCIOCULTURAL

O ponto de partida para compreender as interações sociais na aprendizagem da criança pequena encontra-se nas formulações de Lev S. Vygotsky (1978), cuja perspectiva histórico-cultural destaca que a aprendizagem é um processo essencialmente social e mediado culturalmente. Para o autor, o desenvolvimento humano não se dá de forma isolada, mas é construído nas relações com o outro, sendo a interação social o motor do desenvolvimento cognitivo. Conforme explica Rego (2014, p. 14), “todo ambiente social é um espaço de desenvolvimento, no qual a linguagem e as ferramentas culturais mediam o pensamento infantil”, ideia que sintetiza o caráter dinâmico e relacional da aprendizagem.

A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um dos conceitos centrais da teoria vygotskiana, define a distância entre o nível de desenvolvimento real — aquilo que a criança pode realizar sozinha — e o nível de desenvolvimento potencial — aquilo que pode realizar com o auxílio de um adulto ou de pares mais experientes (VYGOTSKY, 1978; CHAIKLIN, 2011). Esse conceito rompe com a visão estática de maturação, mostrando que o ensino pode e deve antecipar o desenvolvimento, criando condições para que a criança alcance níveis mais complexos de pensamento. Assim, a interação social não é acessória, mas constitutiva do processo de aprendizagem.

Autores contemporâneos da psicologia sociocultural, como James Wertsch (1998) e Barbara Rogoff (2003), ampliaram essa concepção, enfatizando que o desenvolvimento é qualitativo, histórico e situado culturalmente. Rogoff (2003, p. 42) afirma que “as pessoas desenvolvem-se por meio de sua participação em atividades culturais compartilhadas”, evidenciando que aprender é participar ativamente de práticas sociais que possuem significado dentro de uma cultura. Wertsch (1998, p. 25), por sua vez, acrescenta que a mente humana é mediada por ferramentas simbólicas — sobretudo a linguagem — que moldam o modo como pensamos e agimos no mundo. Desse modo, a aprendizagem é entendida como um processo de internalização progressiva das práticas culturais, que se inicia no plano interpessoal e se consolida no plano intrapessoal (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Em diálogo com Vygotsky, Jean Piaget (1975) também destacou a importância da interação social para o desenvolvimento cognitivo. Embora de perspectiva epistemológica distinta, Piaget reconheceu que o contato com outros — pares ou adultos — favorece a descentração, isto é, a capacidade de compreender pontos de vista diferentes do próprio. Estudos brasileiros inspirados nessa abordagem (MORO; BRANCO; HUBNER, 1990) demonstram que a cooperação entre crianças em tarefas operatórias, como seriação e quantificação, favorece maior compreensão conceitual e desempenho. Tais resultados reforçam que a interação social, longe de ser mero contexto, é condição de possibilidade para o avanço cognitivo.

Outro pilar teórico essencial refere-se ao papel da linguagem como instrumento psicológico. Vygotsky (1998, p. 57) argumenta que os signos linguísticos transformam as primeiras formas de interação externa — a fala social — em fala interior, mediando o pensamento reflexivo. A linguagem, portanto, não apenas comunica, mas organiza o pensamento e regula a ação. Essa passagem da fala exterior à fala interior ocorre no diálogo com o outro, quando a criança é levada a nomear, explicar e justificar suas ações, internalizando o sentido cultural dos signos (WERTSCH, 1998). Assim, o processo de aprendizagem demanda interações qualificadas, marcadas por escuta ativa, mediação simbólica e estímulo à expressão verbal.

O referencial sociocultural destaca que aprender é participar de um contexto culturalmente organizado, em que instrumentos, valores e práticas moldam as formas de interação e de pensamento. Nesse sentido, Pinto (2018), em seu estudo sobre práticas de socialização na Educação Infantil, demonstra que as professoras reconhecem a importância das interações construtivas entre crianças, professores, funcionários e famílias como base para o desenvolvimento integral. A cultura, portanto, define não apenas o que se aprende, mas também como se aprende — determinando valores, atitudes e modos de perceber o mundo. Nessa perspectiva, a escola é vista como uma comunidade de prática (ROGOFF, 2003), onde o conhecimento é continuamente negociado e reconstruído na experiência coletiva.

INTERAÇÕES ADULTO-CRIANÇA E MEDIAÇÃO

A mediação adulto-criança é um dos pilares centrais da teoria sociocultural, pois revela o modo como o desenvolvimento humano ocorre em situações concretas de interação. Conforme Vygotsky (1978), o aprendizado é sempre mediado pelo outro — adulto ou par mais experiente — que atua como elo entre o sujeito e os instrumentos culturais. A função do adulto, nesse contexto, não se restringe à transmissão de informações, mas envolve criar condições para que a criança atue dentro de sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP), oferecendo suporte, modelagem e encorajamento (CHAIKLIN, 2011). Esse processo consiste em fornecer ajuda ajustada às necessidades da criança, retirando gradualmente o apoio à medida que ela ganha autonomia.

Na mediação adulto-criança, o adulto age como o “outro mais capaz”, realizando um acompanhamento intencional do processo de aprendizagem. Segundo Oliveira (2010, p. 31), “a intervenção do adulto pode ser entendida como um processo de construção compartilhada do

conhecimento”, em que o diálogo e a colaboração são as vias principais para o avanço cognitivo. As interações, portanto, não são neutras: o adulto oferece modelos de pensamento, organiza o contexto e introduz formas culturalmente significativas de linguagem e ação. Rego (2014, p. 47) complementa que a mediação pedagógica é “a ação que transforma as relações sociais em funções psicológicas superiores”, o que significa que a criança, ao internalizar as formas de mediação, aprende também a pensar sobre o próprio pensamento — desenvolvendo metacognição e autorregulação emocional.

A mediação é um fator humanizador de transmissão cultural. O homem tem como fonte de mudança a cultura e os meios de informação. O mediador se interpõe entre os estímulos ou a informação exterior para interpretá-los e avaliá-los. Assim, o estímulo muda de significado, adquire um valor concreto e cria no indivíduo atitudes e críticas flexíveis. A explicação do mediador amplia o campo de compreensão de um dado ou de uma experiência, gera disposições novas no organismo e produz uma constante retroalimentação informativa (feedback). Trata-se de iluminar a partir de diferentes pontos um mesmo objeto do nosso olhar (TÉBAR, 2011, p. 77).

Pesquisas brasileiras corroboram essa perspectiva, mostrando que a qualidade das interações entre professores e crianças está diretamente associada ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas. Em estudo longitudinal, Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) observaram que interações em que o adulto escuta atentamente, reformula ou amplia o que a criança diz promovem avanços significativos na construção da linguagem e na resolução de problemas. Essas práticas dialógicas estimulam o raciocínio reflexivo, o uso de estratégias metacognitivas e o fortalecimento da autonomia intelectual. Já interações centradas apenas na instrução direta ou na correção reduzem o engajamento da criança e limitam suas oportunidades de elaboração.

Outro componente essencial da mediação é a afetividade, dimensão que modula profundamente a relação cognitiva. Para Wallon (1968) e Oliveira (2010), o vínculo emocional positivo constitui uma base segura para que a criança explore o ambiente, arrisque hipóteses e enfrente desafios. O adulto que demonstra sensibilidade, empatia e respeito favorece a autorregulação e a disposição da criança para aprender.

A temporalidade e o contexto das interações também são variáveis decisivas. Pesquisas de Rogoff (2003) demonstram que momentos de interação espontânea, especialmente no brincar e nas atividades de rotina, favorecem aprendizagens mais autênticas, pois permitem que a criança exerça agência — escolhendo o que explorar, com quem interagir e de que modo responder. Quando o adulto respeita esse protagonismo e ajusta sua intervenção conforme o interesse e a curiosidade da criança, cria-se um ambiente de cooperação em que aprender torna-se uma experiência significativa. Por outro lado, interações excessivamente diretivas ou corretivas tendem a inibir a iniciativa infantil e a reduzir o espaço para a experimentação e o erro — elementos fundamentais no desenvolvimento criativo (SMOLKA, 2000).

A aprendizagem humana desenvolve-se de maneira essencialmente colaborativa e imersa na cultura. As práticas comunicativas do ambiente familiar — como contar histórias, dialogar sobre acontecimentos diários, ler em voz alta e compartilhar experiências — exercem influência decisiva sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico. É por meio dessas interações que a criança amplia seu repertório linguístico, compreende significados e aprende a interpretar o mundo de forma cada vez mais complexa e reflexiva. Smolka (2000, p. 58) reforça que “as formas de falar e de ouvir carregam modos de pensar e de significar”, de modo que a linguagem cotidiana constitui uma verdadeira matriz de pensamento. Assim, ambientes familiares e escolares que promovem diálogo e trocas simbólicas contribuem para um desenvolvimento mais rico e complexo.

A interação adulto-criança é o ponto de partida para a transição da criança em direção a interações entre pares mais complexas. O adulto fornece modelos de raciocínio, estratégias comunicativas e regras de convivência que serão progressivamente internalizadas e reproduzidas nas relações com os colegas. Vygotsky (2007) já afirmava que o aprendizado em cooperação com o adulto prepara o terreno para a aprendizagem colaborativa entre crianças, ampliando suas possibilidades de negociação e construção coletiva de sentido. A mediação, portanto, não é apenas suporte externo, mas o processo formador da mente social, que orienta o desenvolvimento da autonomia, da linguagem e da consciência.

INTERAÇÕES ENTRE PARES: COOPERAÇÃO, DISPUTA E CONSTRUÇÃO COGNITIVA

As interações entre pares constituem um dos contextos mais significativos para o desenvolvimento cognitivo e social da criança pequena, pois permitem o confronto e a negociação de pontos de vista, estimulando processos de descentração e argumentação. Piaget (1977) já destacava que a cooperação entre crianças desempenha um papel formativo essencial, uma vez que o diálogo e o conflito cognitivo possibilitam a reconstrução das estruturas mentais. Na perspectiva piagetiana, ao se deparar com ideias divergentes das suas, a criança é levada a refletir, justificar e reformular seu pensamento, alcançando níveis mais avançados de compreensão. Desse modo, a interação entre pares é um terreno fértil para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da autonomia e da moralidade.

Na abordagem sociocultural, Vygotsky (2007) amplia essa visão ao argumentar que as relações entre pares são também formas de mediação cultural. Quando crianças cooperam em uma atividade compartilhada, constroem conjuntamente significados, trocam estratégias e participam da criação de um contexto de aprendizagem colaborativa. O conhecimento, assim, emerge da ação conjunta e da linguagem em uso. As interações entre crianças da mesma faixa etária proporcionam oportunidades singulares de desenvolvimento, pois permitem que elas experimentem diferentes papéis e coordenem perspectivas. Diferentemente das mediações realizadas por adultos, essas trocas horizontais exigem que a criança participe de forma ativa, exercitando a escuta, a negociação e a construção conjunta do pensamento. Dessa maneira, contribuem simultaneamente para o avanço cognitivo e para o desenvolvimento social, promovendo autonomia, colaboração e habilidades de argumentação.

Nem todas as interações entre pares, no entanto, são homogêneas ou necessariamente harmônicas. Pesquisas indicam que o confronto de ideias entre crianças pode funcionar como um

importante estímulo para a aprendizagem. Quando os alunos discutem, argumentam e justificam seus pontos de vista diante de opiniões divergentes, tendem a desenvolver uma compreensão mais profunda dos conceitos trabalhados. Esse tipo de interação favorece a reflexão, a revisão de estratégias cognitivas e a construção coletiva do conhecimento, mostrando-se mais eficaz do que o trabalho realizado de forma isolada. Estudos brasileiros, como os de Moro, Branco e Hübner (1990), confirmam esses achados, mostrando que o diálogo entre pares durante atividades operatórias concretas (como quantificação e seriação) favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade argumentativa. Dessa forma, o conflito, longe de ser um obstáculo, transforma-se em oportunidade para reorganizar o pensamento.

Outro aspecto relevante é o status de conhecimento entre os pares. A eficácia da interação depende tanto da simetria quanto da complementaridade das competências entre as crianças. Quando ambas possuem níveis semelhantes de domínio, engajam-se em cooperação simétrica, na qual constroem conjuntamente as soluções. Por outro lado, quando uma delas detém maior domínio, pode exercer o papel de tutora, apoiando a outra — o que, de acordo com Vygotsky (1978), situa-se precisamente na zona de desenvolvimento proximal. Esse tipo de colaboração tutor-tutorado estimula a explicitação de raciocínios e o uso de linguagem elaborada, consolidando a compreensão tanto do aprendiz quanto do “instrutor” mirim.

O brincar cooperativo constitui outro contexto privilegiado de interação entre pares. O brincar é uma forma de participação cultural, na qual as crianças constroem coletivamente significados, regras e mundos simbólicos. Nas brincadeiras de faz de conta, as crianças negociam papéis, resolvem conflitos, criam narrativas e exploram perspectivas diversas, o que amplia a imaginação, o pensamento representacional e as habilidades linguísticas. Oliveira (2010) destaca que o brincar coletivo permite à criança experimentar a alteridade e desenvolver empatia, ao mesmo tempo em que aprende as normas e valores do grupo. Pesquisas observacionais em contextos de pré-escola indicam que crianças que participam de jogos cooperativos e simbólicos apresentam maior competência comunicativa e socialização mais equilibrada (REGO, 2014; BROUGÈRE, 2010).

As interações entre pares são também espaços de formação da identidade social e moral. Ao negociar regras, papéis e objetivos, a criança aprende a lidar com diferenças, a reconhecer o outro como sujeito e a ajustar seu comportamento em função das normas do grupo. Essa aprendizagem social repercute diretamente no desenvolvimento cognitivo e emocional, fortalecendo a autoestima, a autonomia e a competência para conviver em coletividade. Aprender com os pares envolve, fundamentalmente, o aprendizado de como participar ativamente de um grupo. Esse processo não se limita à ampliação do conhecimento conceitual, mas também insere a criança nas práticas culturais de cooperação, diálogo e corresponsabilidade, que são essenciais para o desenvolvimento da cidadania e para a construção de uma aprendizagem significativa ao longo da vida. Essas interações horizontais, portanto, desempenham um papel fundamental na formação de habilidades sociais e cognitivas que perduram além do ambiente escolar.

O ambiente social no qual a criança está inserida — família, escola e comunidade — exerce papel decisivo na formação das interações sociais e, consequentemente, na qualidade da aprendizagem. O desenvolvimento infantil não se dá de forma isolada, mas em diálogo com o meio em que a criança vive e aprende. Assim, cada contexto contribui de maneira singular para a construção das habilidades cognitivas, afetivas e sociais, que são continuamente moldadas pelas experiências e pelos vínculos estabelecidos em diferentes espaços de convivência.

A família, como primeiro núcleo social, é o ponto de partida das interações mediadas culturalmente. É nas relações familiares que a criança aprende os códigos da linguagem, os valores éticos, os modos de convivência e as formas de expressão emocional. Conversas cotidianas, leituras compartilhadas, contação de histórias e o simples ato de narrar acontecimentos diários são práticas que enriquecem o vocabulário, estimulam o pensamento simbólico e fortalecem o vínculo afetivo. Ambientes familiares que oferecem escuta, afeto e estímulos variados criam uma base sólida para que a criança desenvolva confiança, curiosidade e abertura para novas aprendizagens fora do lar.

O ambiente familiar é onde se estabelecem as primeiras relações afetivas. Os pais, independentemente do gênero, são responsáveis por garantir a segurança dos filhos, bem como estabelecer laços afetivos e vínculos de confiança. Esses princípios independem de situação socioeconômica e de crenças, demandando, necessariamente, amor e proteção. É nesse cenário que se encontra a família, tanto como um espaço de amor, proteção e desenvolvimento quanto como de violação, abandono e desproteção. Cada espaço familiar é particular e distinto, envolvendo influências de fatores que vão muito além da nomenclatura e das aparências sociais. Inclusive, independe de classes socioeconômicas (LEITE, 2016, p. 7).

A escola, por sua vez, constitui uma extensão e ao mesmo tempo uma ampliação dessas aprendizagens iniciais. Na Educação Infantil, especialmente, o espaço escolar torna-se um campo fértil para o desenvolvimento de interações planejadas e mediadas pedagogicamente. Atividades coletivas, projetos de grupo, jogos cooperativos e momentos de brincadeira orientada são estratégias que favorecem trocas significativas entre crianças e adultos. No entanto, pesquisas realizadas no contexto brasileiro (Pepsic, 2020) indicam que, embora os professores reconheçam o valor das interações sociais, muitas vezes enfrentam desafios em estruturá-las de modo sistemático ou em articular ações conjuntas com as famílias, o que demonstra a necessidade de formação continuada e reflexão sobre a prática.

Além da família e da escola, a cultura da comunidade exerce influência profunda sobre o modo como as interações são construídas e valorizadas. Elementos como idioma, costumes, narrativas orais, brincadeiras tradicionais e práticas coletivas determinam o tipo de linguagem simbólica e comunicativa que a criança traz para o ambiente escolar. Comunidades que cultivam o diálogo, a contação de histórias e a participação intergeracional tendem a favorecer o desenvolvimento de competências comunicativas e sociais mais amplas. No entanto, quando a cultura escolar desconsidera essas formas de expressão,

corre-se o risco de desvalorização das identidades infantis e da perda de oportunidades de aprendizagem contextualizada e significativa.

O ambiente físico e as políticas institucionais também desempenham papel estruturante nas experiências interativas. Espaços bem-organizados, com cantos de exploração, áreas de convivência, materiais acessíveis e estímulos sensoriais variados favorecem a cooperação, a autonomia e a expressão criativa. A dissertação de Jeriane da Silva Rabelo (2021), *A organização do espaço na Educação Infantil e o desenvolvimento integral da criança*, evidencia que ambientes acolhedores e esteticamente planejados estimulam vínculos afetivos, exploração e interação entre pares. Do mesmo modo, políticas públicas e diretrizes escolares que valorizam a participação, a diversidade e a colaboração ampliam o potencial das interações sociais. Já práticas institucionais centradas apenas na padronização e na avaliação restritiva podem limitar a criatividade e enfraquecer o caráter cooperativo do aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interações sociais configuram-se como o núcleo estruturante da aprendizagem na infância, indo muito além da simples troca de informações. Elas constituem o espaço onde se formam o pensamento, a linguagem, a identidade e os valores que orientam o modo como a criança compreende e participa do mundo. A teoria sociocultural de Vygotsky oferece uma base sólida para compreender essa dinâmica, ao demonstrar que o desenvolvimento das funções mentais superiores ocorre primeiramente no plano social para, depois, ser internalizado pelo indivíduo. Nessa perspectiva, a aprendizagem é sempre mediada pela linguagem, pela cultura e pelas relações humanas que dão sentido à experiência.

Evidências empíricas, especialmente em contextos brasileiros, reafirmam que a qualidade das interações — entre adultos e crianças, entre pares, e nos ambientes familiares e escolares — exerce influência decisiva sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Entretanto, a mera presença de interações não é suficiente: é preciso que elas sejam intencionais, afetivas e mediadas de forma sensível. Ambientes que estimulam o diálogo, a escuta e a cooperação favorecem aprendizagens significativas e a formação integral da criança, enquanto contextos de relações frágeis ou autoritárias podem restringir o potencial criativo e reflexivo do sujeito em formação.

Dessa forma, cabe às práticas educativas reconhecerem e incorporar, de maneira consciente, o papel estruturante das interações sociais. Isso implica planejar situações que favoreçam a cooperação e o diálogo, formar professores capazes de mediar relações de forma ética e empática, organizar ambientes que estimulem a curiosidade e o encontro, além de envolver famílias e comunidades em um processo educativo compartilhado. Contudo, persistem desafios significativos, como as desigualdades socioeconômicas, a limitação de recursos materiais e a necessidade de valorização dos saberes locais e culturais, que muitas vezes permanecem invisibilizados nas práticas institucionais.

Por fim, futuras pesquisas e práticas pedagógicas precisam considerar as novas formas de interação que emergem em contextos digitais e híbridos, analisando como elas impactam a aprendizagem e a socialização infantil. Também se faz necessário investigar como garantir que a diversidade linguística e cultural seja contemplada de modo respeitoso e inclusivo, fortalecendo as identidades infantis. Em síntese, promover interações sociais ricas, mediadas e culturalmente significativas é investir em uma educação infantil mais justa, sensível e humanizadora — uma educação que reconhece na relação com o outro o verdadeiro motor da aprendizagem e do desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CHAIKLIN, Seth. **A zona de desenvolvimento proximal na análise de Vygotsky sobre aprendizagem e instrução**. Psicologia & Educação, v. 48, n. 2, p. 117-135, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/jCGfKbkrHPCr8KyZD4xjB3C/?lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2025.
- LEITE, A.L.L. **Papel das famílias na educação**. Porto Alegre: SAGAH, 2016.
- MORO, Maria Lúcia F.; BRANCO, Ângela U.; HÜBNER, Maria Martha C. **Interações sociais e construção do conhecimento: um estudo com crianças de famílias de baixa renda**. Revista Psicologia & Teoria e Prática, Brasília, v. 6, n. 1, p. 29-39, 1990. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/download/17110/15596/>. Acesso em: 16 out. 2025.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendido e desenvolvimento — um processo sócio-histórico**. 7. ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PINTO, Regina. **Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil**. Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000200020. Acesso em 17 out. 2025.
- RABELO, Jeriane da Silva. **A organização do espaço na Educação Infantil e o desenvolvimento integral da criança: sentimentos e ações em turmas de pré-escola**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/produtos/dissertacoes/Dissertacao_Jeriane_Silva_Rabelo.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. (2004). Rede de significações: alguns conceitos básicos. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano** (pp. 23-33). Porto Alegre: Artmed.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador:** pedagogia da mediação. Trad. Priscila Pereira Mota. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação** social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1968.

WERTSCH, James V. **Mind as Action.** New York: Oxford University Press, 1998. Disponível em: <https://global.oup.com/academic/product/mind-as-action-9780195117530>. Acesso em: 19 out. 2025.

CONSTRUINDO SENTIDOS: A LEITURA E ESCRITA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA



BUILDING MEANING: READING AND WRITING IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH ASD

MARCIA RODRIGUES DOS SANTOS SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2011); Especialista em Educação Arte e História da Cultura pela Faculdade Campos Elíseos (2014) Especialista em Docência Carreira Universidade pela Faculdade Campos Elíseos (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I No CÉU EMEI ANTON MAKARENKO

RESUMO

Este artigo discute os processos de aquisição da leitura e da escrita por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), enfatizando como a música, a ludicidade e as interações sociais podem atuar como mediadoras no desenvolvimento cognitivo e socioemocional. A partir de referenciais como Vygotsky, Piaget e Wallon, compreende-se a criança como sujeito histórico e cultural que atribui significados ao mundo por meio de suas experiências e mapas mentais. O texto também analisa práticas pedagógicas inclusivas que consideram os ritmos individuais, os interesses e as múltiplas formas de expressão presentes no TEA, destacando o potencial das linguagens musical, visual, corporal e simbólica no processo de alfabetização. Os resultados apontam para a necessidade de uma pedagogia sensível às singularidades, capaz de promover aprendizagens significativas e de afirmar a inclusão como princípio fundamental da educação. Conclui-se que a leitura e a escrita, longe de serem barreiras, podem constituir caminhos de construção de sentidos e de participação social para crianças com TEA.

Palavras-chave: Alfabetização; Desenvolvimento Cognitivo; Mediação Musical; Práticas Pedagógicas Inclusivas.

ABSTRACT

This article discusses the processes of reading and writing acquisition by children with Autism Spectrum Disorder (ASD), emphasizing how music, playfulness, and social interactions can act as mediators in cognitive and socio-emotional development. Based on references such as Vygotsky, Piaget, and Wallon, the child is understood as a historical and cultural subject who attributes meaning to the world through their experiences and mental maps. The text also analyzes inclusive pedagogical practices that consider individual rhythms, interests, and the multiple forms of expression present in ASD, highlighting the potential of musical, visual, bodily, and symbolic languages in the literacy process. The results point to the need for a pedagogy sensitive to singularities, capable of promoting meaningful learning and affirming inclusion as a fundamental principle of education. It concludes that reading and writing, far from being barriers, can constitute paths to the construction of meaning and social participation for children with ASD.

Keywords: Literacy; Cognitive Development; Musical Mediation; Inclusive Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A aquisição da leitura e da escrita em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um processo que envolve múltiplos fatores e se desenvolve a partir de experiências sociais, emocionais e cognitivas profundamente entrelaçadas. Longe de se resumir a métodos técnicos ou lineares, a aprendizagem da linguagem escrita emerge do encontro da criança com o mundo e das diversas formas como ela organiza, interpreta e atribui significados às suas vivências. Nesse contexto, elementos como música, ludicidade, interações sociais e rotinas significativas assumem papel central, pois funcionam como mediadores potentes para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

À luz de concepções teóricas como as de Vygotsky, Piaget e Wallon, compreende-se que a criança com ou sem TEA é um sujeito histórico, cultural e de direitos, que constrói sua leitura de mundo a partir de mapas mentais elaborados continuamente por meio das experiências que vivencia. No caso das crianças com TEA, essas construções se expressam de maneira singular, evidenciando caminhos próprios de comunicação, interação e processamento de informações. Reconhecer essas singularidades não significa isolar a criança, mas compreender que suas formas de expressão fazem parte da diversidade humana e, portanto, necessitam de práticas pedagógicas que dialoguem com seus modos de ser e aprender.

A leitura e a escrita, enquanto práticas sociais, são constituídas nas relações, nos vínculos e nas mediações culturais que circundam a criança. Vygotsky (1991) aponta que o aprendizado não ocorre de forma isolada, mas se dá a partir do contato com o outro, no campo das interações e dos signos que circulam na cultura. Assim, pensar o processo de alfabetização de crianças com TEA implica observar como música, brincadeiras, narrativas, gestos, imagens e experiências cotidianas podem favorecer a construção de sentidos e estimular diferentes modos de comunicação.

Nos últimos anos, pesquisas têm demonstrado que a musicalidade e a ludicidade apresentam efeitos positivos sobre atenção conjunta, memória, habilidades comunicativas e organização emocional em crianças com TEA (MORO et al., 2019; PIRES, 2017; PERISSINOTO et al., 2018). Esses elementos funcionam como pontes, aproximando o sujeito do mundo e possibilitando que ele se engaje em experiências que ampliam sua participação social. Neste trabalho, discute-se como essas mediações podem favorecer a alfabetização e contribuir para uma aprendizagem mais sensível, inclusiva e significativa.

Ao tratar desse tema, este artigo busca refletir sobre caminhos pedagógicos possíveis para potencializar o desenvolvimento da leitura e da escrita no TEA, valorizando tanto a teoria quanto as práticas educativas vivenciadas no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais. Mais do que apresentar técnicas, a intenção é construir um olhar que considere a criança em sua totalidade: seus afetos, interesses, formas de organização, ritmos e modos próprios de significar o mundo.

A CRIANÇA E SEUS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

A infância constitui uma etapa marcada pela curiosidade, pela exploração e pela descoberta. É nesse período que a criança constrói suas primeiras formas de compreender o mundo, movimentando-se entre brincadeiras, interações e experiências sensoriais. Piaget (1975) destaca que o desenvolvimento cognitivo é ativo: a criança experimenta, manipula, observa, compara, erra, repete, reorganiza e, assim, vai estruturando seu pensamento.

Nesse processo, elaboram-se os chamados “mapas mentais”, organizadores internos que funcionam como estruturas para representar situações, reconhecer padrões, estabelecer relações e produzir significados. Esses mapas são construídos a partir das vivências cotidianas e se transformam continuamente. Wallon (1968) destaca que a afetividade, emoções, vínculos, expressões constitui base essencial para o desenvolvimento intelectual. Isso significa que a criança aprende com o corpo, com o olhar, com a emoção e com o outro.

Quando falamos de crianças com TEA, é importante compreender que suas formas de construir sentidos também são marcadas por modos próprios de percepção, atenção e processamento sensorial. Muitas vezes, elas se fixam em detalhes, padrões visuais, repetições ou estímulos específicos. Embora isso seja frequentemente visto como dificuldade, pode também revelar caminhos criativos e potentes de aprendizagem. Crianças que percebem minúcias na linguagem, por exemplo, podem desenvolver habilidades específicas, como leitura precoce (hiperlexia), fascinando-se por letras, símbolos, imagens ou ritmos.

A construção de sentidos no TEA não segue um modelo único. Há crianças altamente verbais, outras não verbais; algumas que utilizam comunicação alternativa; outras que se conectam por meio da música ou das imagens; algumas que aprendem rapidamente; outras que necessitam de mais tempo e apoio. Todas, porém, possuem um potencial que se manifesta quando encontram um ambiente afetivo e sensível às suas formas de ser.

O papel do educador é, portanto, o de mediador atento, capaz de observar sinais, compreender interesses, respeitar ritmos e transformar singularidades em possibilidades didáticas. Uma prática pedagógica que considera as diferenças não reforça limitações; ao contrário, amplia oportunidades de participação e aprendizagem.

OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DO TEA

A alfabetização é um processo que envolve muito mais do que a decodificação de letras; ela mobiliza afetos, linguagem, cultura, imaginação e interações sociais. Paulo Freire (1996) enfatiza que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, pois é a partir deles que a aprendizagem se torna significativa. No caso das crianças com TEA, partir de seus interesses e modos próprios de comunicação é fundamental.

Pesquisas contemporâneas têm mostrado que a leitura e a escrita podem ser estimuladas de diferentes formas, especialmente quando se utilizam recursos visuais, música, histórias, jogos simbólicos e tecnologias assistivas. Crianças com TEA, muitas vezes, apresentam forte ligação com imagens, símbolos, cores ou sequências, o que favorece o uso de materiais visuais na alfabetização: cartões ilustrados, quadros de rotina, livros sensoriais, histórias em tirinhas, narrativas visuais etc.

A música, por sua vez, tem se revelado ferramenta poderosa. Segundo Moro et al. (2019), ela contribui para ampliar a atenção conjunta, regular emoções, favorecer movimentos corporais e estimular a memória auditiva — aspectos essenciais para a alfabetização. O ritmo musical também pode ajudar na segmentação de sílabas, na percepção sonora de palavras e na organização do pensamento linguístico. Atividades como cantar, acompanhar batidas, dançar, criar sons com objetos, ouvir histórias musicadas ou associar letras a melodias podem fortalecer vínculos e abrir caminhos para aprendizagens que, de outra forma, talvez fossem mais desafiadoras.

Além disso, tecnologias assistivas — como pranchas de comunicação, aplicativos, teclados adaptados e materiais de apoio visual — ampliam a autonomia das crianças não verbais ou com comunicação limitada, permitindo que expressem pensamentos e construam sentidos a partir de suas possibilidades. Frequentemente, o educador enfrenta o desafio de compreender comportamentos que, à primeira vista, parecem resistência ou desinteresse. Entretanto, muitos desses comportamentos estão relacionados à sobrecarga sensorial, à dificuldade de expressar necessidades ou à ansiedade diante de situações pouco previsíveis. Por isso, práticas de alfabetização no TEA precisam estar ancoradas em metodologias flexíveis, que incluam:

- previsibilidade e rotina visual;
- atividades curtas e significativas;
- uso de objetos de interesse da criança;
- propostas sensoriais;
- linguagem simples e objetiva;
- apoio individualizado sempre que necessário.

Quando o processo é conduzido de forma sensível, respeitando a criança e oferecendo mediações que dialogam com suas singularidades, a alfabetização deixa de ser um desafio isolado e passa a ser uma experiência compartilhada, prazerosa e significativa.

A MÚSICA COMO LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A infância é marcada pelo contato com diferentes linguagens: gestos, sons, expressões corporais, brincadeiras, palavras e interações. Nesse universo, a música surge como uma linguagem espontânea, que atravessa dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Antes mesmo de aprender a falar, a criança já responde a estímulos sonoros, reconhece vozes e reage ao ritmo uma demonstração de que a musicalidade acompanha o ser humano desde seus primeiros vínculos.

Na Educação Infantil, a música ganha ainda mais força por sua capacidade de envolver, encantar e mobilizar a participação das crianças. Ela contribui para o desenvolvimento de habilidades como atenção, memória, coordenação motora, percepção auditiva e criatividade. Pires (2017) destaca que experiências musicais bem orientadas estimulam a autonomia, a expressividade e a construção de significados, tornando-se parte essencial de uma pedagogia sensível e integradora.

No contexto do TEA, em que a comunicação e a interação social podem apresentar particularidades, a música se torna uma ponte uma forma de comunicação possível mesmo quando a linguagem verbal ainda não se consolidou.

Crianças com TEA podem demonstrar dificuldades em áreas como interação social, comunicação, flexibilidade cognitiva, autorregulação emocional e processamento sensorial. Entretanto, estudos recentes apontam que muitas delas possuem forte sensibilidade musical, reagindo de modo mais leve e espontâneo aos estímulos sonoros do que aos estímulos linguísticos tradicionais.

Segundo Moro et al. (2019), atividades musicais favorecem a atenção compartilhada, o contato olho a olho, a imitação e alguns comportamentos sociais positivos, especialmente quando são realizadas de forma estruturada, afetiva e previsível. A música oferece segurança, pois sua repetição e estrutura rítmica criam estabilidade a partir da qual a criança pode se expressar com menos ansiedade.

Perissinoto et al. (2018) reforçam que a musicalidade ativa regiões cerebrais relacionadas à linguagem, memória, percepção sensorial e processamento auditivo áreas que muitas vezes necessitam de estímulo no TEA. Assim, práticas musicais não apenas acolhem, mas também desenvolvem.

EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS

Baseando-se em vivências pedagógicas, observa-se que:

- crianças com TEA tendem a responder positivamente a rotinas musicais;
- músicas repetitivas ajudam na organização emocional;
- canções com gestos favorecem imitação e interação;
- instrumentos de percussão ampliam a participação ativa;

- atividades rítmicas ajudam na regulação sensorial.

Atividades como rodas de música, jogos sonoros, histórias musicadas, exploração de instrumentos e cantigas regionais também estimulam interação com o grupo e constroem um ambiente de pertencimento.

Em muitos casos, a música se torna o primeiro caminho pelo qual a criança estabelece um vínculo de confiança com o professor, abrindo espaço para outras aprendizagens.

UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: PEDAGOGIA, NEUROCIÊNCIA E ARTE

O diálogo entre áreas reforça a importância da música no desenvolvimento integral:

- A pedagogia utiliza a música como linguagem, brincadeira e instrumento de socialização.
- A neurociência explica como ela organiza funções cognitivas, atenção e memória.
- A fonoaudiologia analisa como a música fortalece habilidades auditivas e pré-linguísticas.
- A arte amplia possibilidades expressivas e afetivas, garantindo experiências sensíveis.

Essa integração permite construir práticas mais ricas, intencionais e inclusivas, baseadas na singularidade de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e a escrita, para crianças com TEA, não devem ser vistas como um processo limitado ou inacessível, mas como um percurso singular de construção de sentidos. Quando a escola reconhece a criança como sujeito ativo, histórico e cultural, capaz de criar e transformar realidades, abre-se espaço para práticas inclusivas que respeitam suas particularidades e potencializam suas capacidades.

Mais do que uma atividade recreativa, a música age como linguagem inclusiva, capaz de estimular a atenção compartilhada, favorecer vínculos, organizar emoções e promover aprendizagens significativas. Ao integrar referências teóricas contemporâneas e vivências da Educação Infantil, este artigo reforça que a musicalidade deve estar presente nas práticas pedagógicas de forma intencional, sensível e interdisciplinar.

Assim, compreender a música como mediadora no desenvolvimento do TEA é compreender que ela abre caminhos para novas formas de estar, sentir e aprender no mundo.

Assim, compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita em crianças com TEA é também afirmar a importância da inclusão escolar e social, valorizando a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem humana. A música, por sua natureza afetiva e estruturante, revela-se uma ferramenta potente no desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças com TEA. Funciona como ponte comunicativa, como espaço de expressão e como ferramenta terapêutica e pedagógica que acolhe e amplia potencialidades.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P.** *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MORO, E. W. et al.** *Música e desenvolvimento infantil: contribuições para crianças com TEA*. 2019.
- PERISSINOTO, J. et al.** *Fonoaudiologia e musicalidade no desenvolvimento da linguagem*. 2018.
- PIAGET, J.** *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PIRES, L. R.** *Educação musical na infância: práticas e possibilidades pedagógicas*. 2017.
- VYGOTSKY, L. S.** *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WALLON, H.** *As origens do pensamento na criança*. Lisboa: Estampa, 1968.

EFEITOS DO EXERCÍCIO FÍSICO NA PREVENÇÃO E TRATAMENTO DE DOENÇAS MENTAIS



EFFECTS OF PHYSICAL EXERCISE IN THE PREVENTION AND TREATMENT OF MENTAL ILLNESSES

MARCOS CEZAR AGNELLO

Licenciatura em Educação Física – Faculdades Integradas de Guarulhos. Professor de Ensino Fundamental e Médio – Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Apesar de a legislação brasileira determinar que haja a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, observa-se que ela não é aplicada de forma que realmente atenda aos objetivos de integração e socialização a que se compromete. As motivações são diversas, vão desde a falta de capacitação dos professores, da inexistência de materialidade e de espaços acessíveis a estes alunos nas escolas, passando pela resistência ou discordância e o preconceito de muitos da comunidade escolar. Por esses motivos, buscarei com essa pesquisa entender, questionar, avaliar possíveis soluções e adaptações para mudança da realidade, principalmente nas aulas de educação física como prevenção e tratamento de doenças mentais.

Palavras-chave: Educação Física; Inclusão; Prevenção.

ABSTRACT

Although Brazilian legislation mandates the inclusion of students with disabilities in regular schools, it is observed that this is not applied in a way that truly meets the objectives of integration and socialization to which it is committed. The reasons are diverse, ranging from a lack of teacher training, the absence of

materials and accessible spaces for these students in schools, to resistance, disagreement, and prejudice from many in the school community. For these reasons, this research will seek to understand, question, and evaluate possible solutions and adaptations to change this reality, especially in physical education classes as a means of preventing and treating mental illnesses.

Keywords: Physical Education; Inclusion; Prevention.

INTRODUÇÃO

Apesar de a legislação brasileira determinar que haja a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, observa-se que ela não é aplicada de forma que realmente atenda aos objetivos de integração e socialização a que se compromete.

As motivações são diversas, vão desde a falta de capacitação dos professores, da inexistência de materialidade e de espaços acessíveis a estes alunos nas escolas, passando pela resistência ou discordância e o preconceito de muitos da comunidade escolar.

O objetivo geral da pesquisa foi abordar técnicas, programas e adaptações para alunos com deficiência mental nas atividades físicas escolares do ensino fundamental.

Os específicos procuraram conhecer os recursos físicos necessários ao atendimento dos itens de inclusão previstos na escola inclusiva; conhecer a estrutura física necessária, bem como as devidas adaptações, para o atendimento às necessidades de cada aluno incluso; investigar medidas necessárias para instrumentalizar os Corpos Administrativos e Pedagógicos quanto ao relacionamento com o aluno incluso, verificando a existência de instrumentos de avaliação que registrem a eficácia do Sistema Gestor e a evolução e socialização do aluno incluso.

A Educação Física na escola se constitui em uma grande área de adaptação ao permitir, a participação de crianças e jovens em atividades físicas adequadas às suas possibilidades, proporcionando que sejam valorizados e se integrem num mesmo mundo.

O presente trabalho será realizado com referência na pesquisa bibliográfica contemplando diversos autores através de sites, revistas, que com suas teorias serviram de alicerce para efetivação do trabalho e aprender mais sobre o tema proposto, através do mesmo tive a oportunidade de estudar um pouco a visão de alguns teóricos, os quais se interessaram pela temática pertinente ao nosso objeto de estudo.

PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Educação Inclusiva é promover a diminuição da discriminação, buscando atender as necessidades educativas especiais dos alunos em salas de aulas comuns e melhorar o ensino-aprendizagem, inserindo-os na sociedade. Vale lembrar, que a trajetória das lutas das pessoas com

necessidade especiais no Brasil, assegura o acesso ao ensino regular através da Política Nacional de Educação Especial. (ROTH, 2006, p. 23)

Segundo Mantoan (2004, p. 11),

“Integrar - latim integrare, significa formar, coordenar ou combinar num todo unificado (unido), diz respeito à individualidade. Integração - o ato ou processo de integrar”.

Com relação à citação de Mantoan, a integração e o desenvolvimento, na formação da individualidade dos discentes com deficiência visual, consistem na integridade e no desempenho das atividades no decorrer do seu desenvolvimento humano.

A teoria de Piaget, por sua vez ressalta que o portador de deficiência visual, terá um melhor desempenho se for inserido ao processo de ensino-aprendizagem desde a primeira infância até as demais fases do seu desenvolvimento. (MOREIRA, 1995, p. 48)

Com respeito à integração da pessoa com deficiência mental verifica-se que há dificuldades para integrá-la, pois, encontram-se obstáculos não só do ponto de vista sociocultural, como também sobre as questões médicas, que nestes casos, exige um acompanhamento específico, assistidos em aparelhos de subsistemas fechados, ou ainda encaminhados a assistência social e órgãos competentes, cabendo aos pais e/ou responsáveis, o comprometimento com a educação dessas crianças, e ao Estado dar um suporte para fins de socialização e reabilitação, conforme o caso. (MANTOAN, 1988, p. 33)

De um modo geral o processo de inclusão nas escolas públicas sofre com o surgimento de vários obstáculos, como por exemplo, o receio que os pais sentem com relação à insegurança de imaginar seus filhos na escola regular, bem como o desinteresse de educadores que sentem alívio pelo fato de não ter a “responsabilidade”, livrando-se dos possíveis "problemas" relacionados à educação inclusiva.

As obras de Piaget tem sido fecunda sem contribuições aos mais diversos ramos do conhecimento. Na Educação, por exemplo, verdadeiras revoluções foram promovidas por suas ideias, principalmente no que diz respeito a escolarização do deficiente intelectual. Fundamentada na Epistemologia Genética de Piaget achamos conveniente buscar na Teoria Piagetina opções de atuação pedagógica para escolarização de pessoas com deficiência intelectual. (PIAGET, 1970)

A história da deficiência intelectual é marcada pela hegemonia das ciências médicas e psicanalítica, fato que influenciou significativamente na explicação do conceito da deficiência intelectual, e encaminhou sua abordagem para uma linha mais terapêutica que educacional.

De acordo com Mantoan (1998):

Já no século XVI, já se registravam as primeiras contribuições da Medicina na interpretação do comportamento de pessoas deficientes intelectuais. Mesclada ainda de muita superstição, as ideias sobre a deficiência intelectual avançavam: de doença sobrenatural transformaram-se em doença. Com isso os deficientes intelectuais passaram a receber cuidados e assistência outrora lhes eram negados (MANTOAN, 1998, p.12).

Embora esse fato já se configurasse um grande avanço na evolução da compreensão da deficiência intelectual é com o advento do naturalismo humanista que se registraram as primeiras manifestações de interesse pelo lado emocional da questão.

Na segunda metade do século XVIII, sob o clima ideológico dos enciclopedistas franceses, do Pensamento de Rousseau e de Luck e, sobretudo, da reação à Inquisição e à Reforma, o homem passou a ser visto como sendo naturalmente bom, puro e generoso. Essas novas ideias deram a “deficiência mental” à tão esperada oportunidade de ser encarada do ângulo educacional, apesar de ainda fortemente influenciada pela visão médica e com vistas a confirmar as máximas do ideal naturalista. (MELLO, 2006, p. 48)

Desde essa época, a grande maioria das propostas pedagógicas para “deficientes mentais” não recebeu uma contribuição afetiva dos educadores na proposição de suas diretrizes, elaboração de propostas, métodos e processos avaliativos. A retrospectiva histórica mostra que a educação de “deficientes mentais” coube muito mais aos médicos e psicólogos, do que professores propriamente dito (MANTOAN, 1998, p. 33).

Em suas abordagens, vários autores são unânimes em afirmar, uma das raízes mais constantes dos preconceitos e estereótipos apresentados pelos sujeitos, o uso inadequado do conceito de deficiência, tal como ele havia sido proposto originariamente pela medicina. Do ponto de vista do senso comum, ele era utilizado de uma forma redutora, fazendo com que fosse privilegiado apenas o quadro clínico, em vez da própria criança. (SASSAKI, 1997, p. 61)

Este aspecto já havia sido assinalado, anteriormente, por Fonseca que, revelou a importância do tipo de relação que se estabelecia entre o médico e o paciente, o educador e o aluno. O que não se percebia é que o uso do conceito de deficiência trazia em seu bojo a própria negação do processo de normalização e integração. Isto porque, na prática educacional, ele introduzia uma vertente dupla de trabalho, onde a deficiência era continuamente pareada ao modelo de normalidade e o aluno deficiente era comumente comparado ao processo de desenvolvimento apresentado pelo aluno dito “normal”.

A decorrência maior de tudo isto é que se instituía, na prática, uma forma de atuação do professor e dos especialistas onde eles acabavam privilegiando o olhar médico e psicológico em detrimento do olhar pedagógico.

Com os progressos do nosso século, a situação pouco se alterou e a Pedagogia continuou reafirmando uma posição secundária, numa área de sua inteira e fundamental competência.

A dívida da Educação para com os “deficientes mentais” acumula-se há tempo. Seu papel reduz a coadjuvar a participação das demais especialidades envolvidas no atendimento multidisciplinar à “deficiência mental”. (MANTOAN, 1997, p. 53)

Todavia, com esta nova proposta de Educação Inclusiva, o aluno deficiente intelectual passa ser capaz de se auto construir cognitiva, afetiva e socialmente, na medida de seus próprios recursos. Em consequência dessa nova concepção, sua aprendizagem não se realiza através de transmissão de informações, valores, atitudes, interiorizados a partir de modelagens comportamentais e condicionamentos. Interessa-nos mostrar que através de uma solicitação educacional adequada, em que

o sujeito interaja com o meio e resolva por si mesmo os conflitos nele instaurados, o aluno deficiente intelectual torna-se capaz, do mesmo modo que o aluno dito como “normal” de objetivar seus conhecimentos, ressalvadas evidentemente, as limitações impostas pela sua condição orgânica. (SILVA, 2006, p.99)

A pedagogia é decisiva quando se trata de promover a pessoa com deficiência intelectual, a proposta de novas metas educacionais, são formas de resgate que a Educação deve adotar o mais breve possível, sob pena de perpetuar os grandes prejuízos aos deficientes intelectuais em sua formação social. (ROTH, 2006, p. 45)

Fonseca (1990, p. 51) enfatiza a necessidade da Educação Especial se conceber como uma prática específica, e não apenas tomando como ponto de referência as práticas clínicas da área de saúde. Neste sentido, cumpre ressaltar, algumas das principais diferenças destas duas formas de atuação. O médico e o psicólogo trabalham com o início do processo, o professor com o meio e o final. O médico e o psicólogo ficam com o processo de desenvolvimento real, enquanto o professor com o desenvolvimento proximal ou potencial. O médico e o psicólogo constataam o passado e o presente da criança. O professor e o psicopedagogo lidam com o presente e o futuro.

EMBASAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Consideramos que a discussão sobre o abandono do termo integração é um esforço enorme, em busca de exatidão terminológica para que uma palavra – no caso inclusão – dê conta com maior precisão possível, de todas as implicações de natureza teórica e prática dela decorrentes e garanta a todos, o direito à educação, bem como o êxito na aprendizagem.

O esforço é louvável, embora estejamos confundindo os movimentos políticos-pedagógicos decorrentes do paradigma da integração, com verdadeiro sentido e significado do termo que, tanto na sociologia, quanto na psicologia social, traduz-se por interações, por relações de reciprocidade.

Os que criticam a integração, sem deixar bem claro que valorizam os processos interativos implícitos nos conceitos, comparam-na com uma “cascata” de serviços educacionais na qual a movimentação do aluno para a corrente principal depende exclusivamente dele.

Mas a “cascata de serviços” manifestou-se como providência administrativa de organização escolar; como o que era possível, dentro de um processo histórico de implementação de ideias, e que, felizmente, seguem evoluindo.

Ainda, em relação à inclusão e à integração, Carvalho (2007), coloca que:

Parece-nos que há uma luta entre dois campos de forças: um, dos que defendem, unicamente, o termo inclusão e outro dos que defendem a proposta da educação inclusiva sem considerar a importância da integração como processo interativo e que deve fazer parte da educação inclusiva. (CARVALHO, 2007, p. 20).

Reiteramos veementemente, que a crítica que se tece em torno da integração, precisa ser mais claramente explicitada, pois, na verdade se dirige ao modelo administrativo de estruturar o atendimento educacional especializado e não ao fenômeno psicossocial que, afinal todos perseguimos!

Mas, tal como tem constado das narrativas dos que criticam a integração, essa ressalva não está clara ao entendimento dos educadores, levando-os a considerar a inclusão ao “pé da letra”, predominando a ideia da inserção física como “fato” a ser ultrapassado.

As relações entre integração e inclusão de alunos, quando se tratam de deficientes intelectuais, ocorrem porque quando falamos de inclusão estamos falando do dinamismo das relações interpessoais dela decorrentes. Estamos falando de interações entre os que forem incluídos e os que recebem como membro do grupo está falando do eterno “vira-se” resultante da interação dos elementos integrados ao seu movimento.

Quanto à inclusão, afirmamos que qualquer aprendiz, sem exceção, deve participar da vida acadêmica, em escolas comuns e nas classes regulares, nas quais deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente.

Conforme afirma Carvalho (1998):

O termo inclusão por mais forte que possa parecer, não é autoexplicativo das razões que cunharam e dos objetivos de participação e solidariedade e cooperação, que se pretende alcançar, particularmente em nossas escolas centenárias e tradicionais (CARVALHO, 1998, p. 35).

Mesmo com todas as explicações referentes à proposta da inclusão centrando-as na melhoria das respostas educativas da escola, tem havido muito confusão conceitual e prática, com a existência de núcleos de reclusão de determinados alunos, nas turmas do ensino regular.

Tal concepção tem sido reforçada seja pelo uso da já consagrada expressão alunos com necessidades educacionais especiais, que é extremamente genérica e abrangente; seja pela dicotomia do nosso sistema educacional: ou é comum, para os ditos “normais”, ou é especial, para os que necessitam de atendimento educacional especializado. E neste caso, a inclusão tem sido dirigida a estes, na medida em que se diferenciam da maioria, (conceito estático de normalidade), ou não correspondem ao modelo esperado (conceito ideológico de normalidade) (CARVALHO, 2007, p. 35).

Pensamos que antes de discutirmos “o como” incluir, precisamos ter bem claro que a ideia da inclusão educacional pressupõe a melhoria da resposta educativa da escola, para todos, em qualquer das ofertas educacionais. Com esta afirmativa estamos nos apoiando em concepções teóricas que se constroem na abordagem crítica da realidade. Sob esse enfoque, os paradigmas clássicos contracenam com os modernos, permitindo-nos extrair novas teorias, consentâneas com o tempo e o espaço educacional escolar.

Para complementar essa contextualização recorreremos a Gadotti (1995) que afirma:

Dentro dessa perspectiva já surgem sistematizações teóricas novas que não aniquilam as experiências passadas no campo educacional, mas trazem um discurso novo, superando o “conteudismo e o politicismo”, é a criação de uma escola uniforme, ou seja, não uniforme, crítica e

participativa, autônoma, espaço de um sadio pluralismo de ideias onde o ensino não se confunde com o consumo de ideias. Essa escola é única e popular e não seria a escola padronizada e doutrinadora, como na concepção burguesa onde o objetivo era disciplinalização da classe trabalhadora e a formação de dirigentes das classes dominantes. Essa escola busca o desenvolvimento unilateral de todas as potencialidades humanas, hoje só é possível graças à concorrência de muitos meios dentro e fora da escola, mas ainda possibilitado penas por uma minoria (GADOTTI, 1995, p.127).

Precisamos definitivamente entender que a proposta de educação inclusiva não foi concebida para determinados alunos apenas, pois é considerável a produção do fracasso escolar, excludente por sua própria natureza. A escola precisa melhorar para todos, indistintamente. Tornar-se uniforme.

Com o desafio do trabalho na diversidade os professores também se beneficiam, pois as tradicionais práticas pedagógicas centradas no ensino homogêneo, repetitivo e desinteressante, passam a ser repensada, passam a ser repensado na direção dos quatro pilares da educação do século XXI propostos pela UNESCO; aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a ser; aprender a viver junto (DOLRS, 2000, p. 97).

Demo (1998) reafirma:

O professor que trabalha com a diversidade tem se percebido mais como um “profissional da aprendizagem” em vez de sentir como um “profissional do ensino” O processo educacional vem se enriquecendo com a busca da qualidade política em vez de satisfazer, apenas, com a qualidade formal (DEMO, 1998, p. 59).

Como a maioria dos interlocutores, quando procuramos esclarecer que o paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiência intelectual, mas representa um resgate histórico da igualdade de direitos de educação de qualidade, encontramos algumas objeções na assimilação da mensagem. Parece que já está condicionada a ideia de que a inclusão é para alunos da educação especial passar de classe e de escolas especiais para as turmas de ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: a dos que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender (CARVALHO, 2007, p. 89).

Essas concepções não autorizam a pensar numa escola centrada em si mesma, como uma ilha distante dos interesses dos alunos. A escola deve ser também o espaço da alegria, onde os alunos possam conviver desenvolvendo sentimentos sadios em relação ao outro, a si mesmo e em relação ao conhecimento.

Como confirma Demo (1998):

A herança da Escola Nova, enriquecida pelos avanços obtidos com o uso das tecnologias educacionais e isenta de seus traços positivistas ou funcionalistas, pode nos auxiliares na virada de mais uma página de nossa história das concepções teóricas sobre a educação. Numa época de tantas

e tão rápidas mudanças, é significativo o esforço de todos nós para iniciarmos um novo milênio com propostas mais conscientes e justas, para todos (DEMO, 1998, p. 95).

Para tanto a prática pedagógica deve ser inclusiva, no sentido de envolver a todos e a cada um, graças ao interesse e à motivação da aprendizagem. Estudos sobre a dinâmica na sala de aula tem evidenciado o quanto as atividades em grupo favorecem o processo educacional e dinamizam as relações de cooperação. O trabalho individualizado e individualmente vai cedendo vez para as tarefas cooperativas.

Penso que se trata de um argumento suficiente para tirar alunos e professores do banco dos réus, nessa perversa busca por culpados. Em outras palavras, queremos nos referir ao ensino aprendizagem como processos intimamente relacionados, como as duas faces da mesma moeda, sem que se possa considerá-la isoladamente.

Uma pesquisa realizada por Collares e Moyses (1996) evidencia o quanto é marcante, no imaginário dos educadores atuais e dos profissionais das demais áreas médicas, a correlação que estabelecem entre o insucesso do aluno e a existência de uma possível doença que bloqueia ou lhe impede a atividade de pensar e, conseqüentemente de aprender.

A dificuldade dos alunos tem sido atribuída a diversas causas como hiperatividade, disritmia mental e diferentes doenças que interferem no “seu juízo”, segundo a fala de muitos professores. Em decorrência, costuma ser considerado como alguém que “não aprende”.

Sara Paín (1995, p. 15) tece importantes críticas a essa expressão, lembrando-nos que a noção de não aprendizagem não é o reverso de aprendizagem, pois essa “não é uma estrutura, e sim um efeito e, neste sentido é um lugar de articulações de esquema”.

Sob essa ótica é importante entender a aprendizagem, que mesmo como processo individual, exige conhecer e reconhecer o contexto em que se envolve. Esse aspecto é da maior relevância, uma vez que evita injustas rotulagens aplicadas a alunos que são percebidos como incapazes de criar uma imagem valorizada de si mesmo, desencadeando assim, um sofrimento psíquico além de mecanismos reativos de acomodação ou de agressividade manifesta.

Segundo Collares e Moysés (1996, p. 125),

O universo das crianças “normais” que são transformadas em “doentes”, por uma visão de mundo medicalizada, da sociedade em geral e da instituição escola em particular, é tão grande que tem nos impedidos de identificar e atender adequadamente as crianças que realmente precisam de uma atenção especializada, seja em termos educacionais, seja em termos de saúde.

Elegemos essa citação, porque diz respeito a dois segmentos de excluídos: o dos alunos com deficiência intelectual, a maioria dos quais, sequer está em alguma escola, e dos alunos que podemos considerar como deficientes intelectuais circunstanciais, isto é, tornados deficientes em decorrência de serem tratados como doentes e por não receberem respostas educativas que necessitam. Ao destacarmos os aprendizes com deficiência intelectual no grupo dos excluídos por apresentarem

necessidades específicas, deixamos claro a importância que lhes sejam oferecidas atenção especializada, independente do lugar que estejam ocupando na escola.

Negar a deficiência intelectual é tão perverso quanto negar a possibilidade de acesso, ingresso e permanência bem sucedida no processo educacional escolar, recebendo educação escolar que melhor lhes permita a remoção de barreiras para sua aprendizagem e participação. É certamente, uma forma de exclusão, talvez a mais grave do que a física, que agrega pessoas em espaços restritivos, pois revela sua exclusão dentro de nós, num movimento inconsciente de rejeição às suas diferenças. A partir de todas essas considerações nos ocorrem as seguintes perguntas:

- Como está ocorrendo à inclusão dos excluídos, em nossas escolas? Estará realmente, sendo trazida pela melhoria da qualidade das respostas educativas que lhes oferecemos? Qual a natureza do nível de acolhimento e os laços sociais que se formam?
- Alunos com deficiência intelectual estão em nossas escolas, em classes de ensino regular, como ocupantes de um espaço físico ao lado de outros, mas formando núcleos de reclusão, ou estarão integrados, experienciando reciprocidade nas interações com colegas, professores e demais funcionários da escola?
- E na aprendizagem estão de fato construindo conhecimentos tal como seus colegas?
- Reduziram-se os estigmas que os colocam em desvantagens e os fazem desenvolver sentimentos de baixa autoestima:
- Que lugar que ocupam no imaginário dos educadores e da sociedade em geral?
- Existe entre todos os alunos, a solidariedade orgânica ou permanece a solidariedade mecânica? Como podemos analisar os movimentos dos alunos ditos “normais” em relação aos alunos com deficiência intelectual?

Sabemos que estas e muitas outras perguntas têm nos inquietado, e precisamos adequar às ações pedagógicas em benefício desta condição em que se encontram os deficientes intelectuais, quebrando paradigmas e transpondo barreiras.

Seja para estimular o aluno com deficiência, sobretudo com deficiência intelectual, no sentido de ampliação das áreas de interesse e de suas potencialidades, seja no sentido de potencializar a instituição pela multiplicação dos resultados.

Em nossas escolas e instituições educativas em geral, as habilidades lógicas - matemáticas e linguísticas são supervalorizadas na gama de aptidões que constituem a faculdade intelectual. O pensamento analógico, infelizmente tem espaço estreito na sala de aula. No entanto, a ampliação dos espaços de valorização do pensamento analógico ganha enorme relevância no campo da Educação Profissional para pessoas com déficit cognitivo, a capacidade de associar ideias contribui fortemente para integrar domínios cognitivos a domínios afetivos, propiciando a reconfiguração no pensamento.

Uma das ferramentas visíveis dentro da escola que pode funcionar como facilitadora na inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais são as aulas de Educação Física. Segundo Darido

(2007) a educação física é obrigatória em todos os níveis de ensino desde o início do século XX, no entanto, ao longo da sua história, foram abertas várias exceções, que excluíram parte dos alunos de suas práticas. Os portadores de deficiência eram dispensados dessas aulas.

De acordo com Brasil (1996) na direção de uma educação inclusiva, os PCNs reafirmam o direito de crianças, adolescentes e jovens (com deficiência ou não) a práticas corporais de movimentos, independentemente de sua condição física e de sua idade. Nesse sentido, a LDB estabeleceu, em seu artigo 26, que “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às necessidades da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

Segundo Leucas (2012, p. 22) ao nos referirmos à intervenção da educação física para as pessoas com deficiência, deparamos com questões que vão desde o atendimento às características do comportamento motor dos alunos até a efetivação de propostas de formação de profissionais para atuarem nessa área.

De acordo com o mesmo autor citado anteriormente, ele ainda relata que, tratando-se da prática da educação física escolar, o grande desafio do professor de educação física é dar conta das diferenças de cada um dos alunos, inserido em um mesmo grupo. Nesse sentido, a heterogeneidade está sempre presente no cotidiano das aulas. O professor trabalha o tempo todo com diferenças relativas às deficiências física, auditiva, visual, múltiplas, assim como com diferenças de outra natureza, como a obesidade, a indisciplina ou mesmo um excesso de habilidade.

Nessa perspectiva, vários autores consideram que a educação física ocupa uma situação singular no que se refere ao trabalho com as diferenças nos processos de inclusão (CRUZ, 2005; LOPES, 1999; CARMO, 2002, p. 122).

Cruz (2005) comparou o desempenho motor de alunos com deficiência intelectual submetidos a um ambiente de aprendizagem segregado (classes especiais) e a um ambiente integrado (junto com alunos de classe regular) e conclui que o ambiente integrado contribuiu tanto para o maior desempenho desses alunos quanto estimulou a interação deles com os colegas de classes regulares.

Nessa mesma direção, Carmo (2002) afirma que o objetivo da intervenção do professor que atua no campo da educação física para alunos com deficiência é potencializar as possibilidades de participação ativa dessas pessoas, por meio de programas com foco na atividade física/movimento corporal humano. Por exemplo, ao adaptar determinada atividade para incluir um aluno com uma deficiência física, o professor pode levar os alunos que não possuem deficiência a realizar uma atividade corporal diferente dos padrões que conhecem, proporcionando-lhes a experimentação de novos canais perceptivos e novas possibilidades motoras.

Novas metodologias e questionamentos têm surgido devido à tecnologia que tem tido um progresso inacreditável. Tais metodologias e questionamentos insere a disciplina de Educação Física, e, juntamente LDB E PCNs, contribuem afetivamente nesse processo, visto que visam na formação de cidadãos críticos, participativos, com responsabilidade social e conhecedor das diversidades.

Entretanto, mesmo com tanta tecnologia, muitos professores de Educação Física se apegam às atividades que envolvam somente o corpo físico, não trabalhando o interior do seu aluno, construindo nele uma visão e empírica deixando-o preparado para viver em sociedade e com as diferenças.

Havendo uma adaptação nas aulas de Educação Física para alunos deficientes, automaticamente está acontecendo inclusão. O professor precisa adaptar suas aulas para que o aluno consiga desenvolvê-las, impondo suas vontades, conhecendo suas limitações, interagindo com os demais colegas, ficando assim preparado para o mundo que o cerca.

A inclusão na escola tem tomado uma proporção muito grande, tendo como suporte a igualdade de oportunidades, o convívio com as diversidades, a acercamento das diferenças, com uma pedagogia embasada no aluno, levando em consideração, suas habilidades e potencialidades, devido às diversas limitações que possui.

É válido ressaltar que a inclusão é um seguimento imenso, que requer muita dedicação, por conta de tamanhas mutações tanto no espaço físico como também no psíquico. Através da inclusão que se arquitetamos vivermos numa sociedade sem discriminação, atribuindo valores as pessoas, independente de diferenças ou não.

Infelizmente muitos professores de Educação Física não estudaram na faculdade o conteúdo indispensável para realizar esta inclusão. Existem várias escolas que não estão preparadas para receber o aluno com deficiência, seja no espaço físico ou na falta de profissionais preparados e especializados para atuar na inclusão.

A Educação Física no âmbito educacional se compõe em um campo de adequação quando consente a participação de jovens e crianças em atividades físicas adequadas a suas possibilidades, permitindo que estes sejam valorizados, integrando na sociedade.

É essencial que o professor de Educação Física conheça seu aluno, sua deficiência, idade, convencia com a família, etc., facilitando a interação entre ambos e criando uma relação de reciprocidade, respeito, carinho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande preocupação que permeou no nosso estudo baseou-se no fato de verificarmos como se dá a inclusão do deficiente no ensino fundamental nas aulas de educação física e nas dificuldades encontradas pelo deficiente ao se deparar com uma educação para alunos ditos normais.

A escola inclusiva conforme encontramos no presente estudo é uma tendência internacional, desde o final de século. Porém, notamos que a inclusão tem sido um processo demorado e que, muitas vezes, as crianças encontram enormes dificuldades para a sua adaptação. Observamos que, dentro do contexto estudado, muitas melhorias têm que ser feitas para que o deficiente encontre condições mínimas necessárias para a sua inclusão em turmas regulares.

O caminho para a inclusão tem sido demorado. Muitos debates, resoluções, congressos, Leis e tantos outros caminhos são descritos teoricamente, porém na prática, percebemos que na sociedade

poucas mudanças são realizadas. Cabe a sociedade criar caminhos para que se abram oportunidades de transformar a exclusão, tão presente nos nossos dias, em inclusão.

No ambiente escolar, habitado por métodos ineficazes, professores mal treinados, desprovimento de equipamentos, dificuldades de inclusão, várias mudanças têm que ser feitas para que o deficiente consiga se adaptar e interagir dentro das turmas regulares.

A educação física adaptada margeia essa declaração enquanto disciplina que pode contribuir para amenizar este problema, visto que o jovem deficiente começa a descobrir e a assumir a causa de excluído, vislumbrando novas possibilidades para si, isso se constitui em fonte de afirmação de identidade e elevação da autoestima.

Diante da pesquisa realizada reforçamos a necessidade da realização de um novo diagnóstico sobre a realidade socioeconômica e política para que se reconheçam as diferenças sociais, étnicas, religiosas sexuais e políticas. Tal formalidade é necessária para que novos caminhos para a organização de uma escola inclusive sejam traçados para que, cada vez mais possamos educar os portadores de deficiência com qualidade e dignidade.

Segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação 9394/ 96, Art. 58º, § 1º, a educação especial é concebida como um padrão educacional ofertado por escolha da escola, fazendo com que os alunos tenham algum tipo de limitação. No Art. 59º, III, da referida Lei, os professores precisam adquirir uma especialização para lidar com alunos inclusos, se tornando mediadores destes na educação.

A adaptação das aulas de Educação Física destaca a diversidade de forma clara e objetiva, passando a ter uma educação eficaz, que no caso de alunos inclusos, esse dever não é só e somente só da escola, mas de tudo que o cerca, como um todo: família, comunidade, sociedade.

Quando o aluno deficiente passa a ter contato com outros colegas, sejam deficientes ou não, passam a construir dentro de si, um conhecimento diferenciando, pois começa então, a entender as diversidades, o respeito ao próximo, e passa a ter mais motivação. Cabe ao professor de Educação Física incentivá-los com atividades que prendam a sua atenção. É essencial que tenha um sentimento de cooperativismo e parceria para que esse sucesso aconteça.

Torna-se necessário que a escola tenha discernimento para conhecer cada aluno individualmente, conhecendo seus conflitos e problemas do dia a dia, pois assim, passaremos a ter uma educação eficiente e de qualidade.

Ao professor de Educação Física cabe desenvolver aulas diferenciadas, procurando trabalhar com atividades adaptadas de acordo com a deficiência de cada aluno, desenvolvendo assim suas habilidades e fazendo com que o aluno incluso conheça seus limites e potencialidades.

Suscitar a inclusão de alunos deficientes se torna cada vez mais difícil, pois por muitas vezes, a escola não tem a estrutura mínima adequada para recebê-los. É um desafio cada vez maior para o professor de Educação Física trabalhar com alunos inclusos. A ele, resta somente, inventar e reinventar da sua maneira, para que esses alunos não se percam no sentimento da desmotivação e da discriminação.

É preciso agregar valores à sociedade, e, para que isso aconteça, é preciso trabalhar em conjunto: professor, aluno, escola, sociedade, política.

Este trabalho foi efetivado para conhecer um pouco mais sobre inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Sabemos que na escola encontram-se alunos com histórias de vidas diferentes, cada um com uma educação que lhe foi concedida de acordo com a realidade de sua família, assim sendo, fica a cargo do professor, escola e família, a função de promover um trabalho voltado para a integração do aluno, fazendo dele um indivíduo social atuando na construção da sociedade como um todo.

Concluimos que a falta de conhecimento inerente ao assunto, a falta de preparo física nas escolas, as diferentes deficiências, a falta de interesse pela formação continuada dos professores, tem sido o grande problema na educação com relação à inclusão. Quanto às expectativas, foi observado que ao trabalhar com dedicação e afinho com alunos inclusos, é criada uma relação de respeito e afeto, levando o aluno a participar ativamente das aulas de forma prazerosa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei no 10.172/01. 2001.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.

_____. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Decreto 6.571/2008 que institui o atendimento educacional especializado**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Brasília, LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área DA/MEC, SEESP – Brasília/DF**, 1995.

CICCONE, M. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: www.direitoshumanos.usp.br.

DRAGO, R. **Formação de professores, saber docente e inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: relações mútuas de um mesmo processo**. In: Cadernos de pesquisa em educação / PPGE-UFES. n. 17, v. 9, Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003.

FONSECA, V. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995

LARROSA, 2002, p. 28 (LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr., n. 19, p. 20-28, 2002).

LIMA, M. A. dos. S.; SOUZA, M. F. N. de. **A educação inclusiva e o atendimento educacional especializado: relato de uma experiência no estado do Acre**. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina. **Anais...** Paraná, 2013, p. 392-401.

LODI, A.; HARRISON, K.; CAMPOS, S. & TESKE, O. (org). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Editora Meditação, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Integração x inclusão – educação para todos**. Pátio. Porto Alegre: ARTMED, v. 2, n. 5, p. 48-51, 1998.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva – contextos sociais**/Peter Mittler; trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto alegre: Artmed, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina – 4.^a edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. **A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional**. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) **Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

SASSAKI, Romeu Kazuni, 1938 – **Inclusão/Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, Carlos (org.). **Abordagens socioantropológicas em educação especial**. In: CECCIM, Ricardo Burg, LULKIN, Sérgio Andrés, BEYER, Hugo Otto, LOPES, Maura Corcini. **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. 5.^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

STAINCKBACK, S. & STAINCKBACK, W. 1996. **Inclusão - Um Guia para Educadores**. Artmed Editora. Porto Alegre.

O PROFESSOR MEDIADOR: UM AGENTE FUNDAMENTAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM



THE TEACHER AS MEDIATOR: A FUNDAMENTAL AGENT IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

MARIA APARECIDA DE PAIVA REYES

Professora de educação infantil , pós-graduada em educação infantil vinculada à prefeitura do município de São Paulo

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o papel do professor mediador no contexto educacional contemporâneo, enfatizando sua importância como agente facilitador da aprendizagem e promotor da autonomia discente. A partir de uma abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico, fundamentada em autores como Vygotsky, Freire, Libâneo e Perrenoud, discute-se a relevância da mediação pedagógica como estratégia essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. A pesquisa evidencia que o professor mediador não se limita a transmitir conteúdos, mas atua como um orientador que estimula a reflexão, a troca de saberes e a construção colaborativa do conhecimento. Essa atuação implica uma postura ética, dialógica e sensível às necessidades individuais dos alunos, valorizando a diversidade e promovendo práticas inclusivas no ambiente escolar. Além disso, o estudo destaca que a mediação pedagógica favorece o protagonismo estudantil, o pensamento crítico e a autonomia intelectual, elementos indispensáveis para a formação de cidadãos conscientes e participativos. O professor mediador utiliza metodologias ativas, tecnologias educacionais e estratégias de ensino que incentivam o envolvimento dos alunos nas atividades, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e prazeroso. Conclui-se, portanto, que o papel mediador do professor é fundamental para a construção de uma educação humanizadora, democrática e transformadora, capaz de preparar os alunos para os desafios sociais, culturais e tecnológicos do século XXI.

Palavras-chave: Professor mediador; Aprendizagem significativa; Mediação pedagógica; Educação; Sujeito Ativo

ABSTRACT

This article aims to analyze the role of the mediating teacher in the contemporary educational context, emphasizing their importance as a facilitator of learning and a promoter of student autonomy. Using a qualitative and bibliographical approach, based on authors such as Vygotsky, Freire, Libâneo, and Perrenoud, the relevance of pedagogical mediation as an essential strategy for the integral development of students is discussed. The research shows that the mediating teacher is not limited to transmitting content, but acts as a guide who stimulates reflection, the exchange of knowledge, and the collaborative construction of knowledge. This role implies an ethical, dialogical, and sensitive stance towards the individual needs of students, valuing diversity and promoting inclusive practices in the school environment. Furthermore, the study highlights that pedagogical mediation fosters student protagonism, critical thinking, and intellectual autonomy, indispensable elements for the formation of conscious and participatory citizens. The mediating teacher uses active methodologies, educational technologies, and teaching strategies that encourage student engagement in activities, making the learning process more meaningful and enjoyable. It is concluded, therefore, that the mediating role of the teacher is fundamental to building a humanizing, democratic, and transformative education, capable of preparing students for the social, cultural, and technological challenges of the 21st century.

Keywords: Mediating teacher; Meaningful learning; Pedagogical mediation; Education; Active subject

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea passa por profundas transformações impulsionadas pelas mudanças sociais, culturais e tecnológicas que marcam o século XXI. Diante desse cenário, o papel do professor tem se resignificado, deixando de ser o mero transmissor de conteúdo para assumir uma função mediadora, voltada à construção coletiva do conhecimento e à formação integral do educando. O professor mediador é aquele que compreende a aprendizagem como um processo ativo e interativo, no qual o aluno é protagonista, e o conhecimento é construído a partir do diálogo, da troca de experiências e da reflexão crítica sobre a realidade.

Nesse contexto, a mediação pedagógica se apresenta como um elemento essencial na prática docente. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre por meio da interação social, sendo o professor o principal mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento. Essa perspectiva socioconstrutivista defende que o saber não é algo que se transfere, mas algo que se constrói com base nas relações sociais e culturais. Assim, o professor mediador atua como ponte entre o conhecimento científico e a experiência do estudante, promovendo aprendizagens significativas que respeitam o ritmo, o contexto e as particularidades de cada aluno.

Para Freire (1996), o verdadeiro educador é aquele que ensina e aprende ao mesmo tempo, estabelecendo uma relação dialógica com seus alunos. Essa postura rompe com a concepção tradicional de ensino bancário — na qual o aluno é um simples receptor passivo — e propõe uma educação libertadora, centrada no diálogo, na problematização e na construção coletiva do saber. Dessa forma, o professor mediador é um sujeito comprometido com a formação crítica e emancipatória dos educandos, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, da consciência e da responsabilidade social.

Além de atuar como facilitador da aprendizagem, o professor mediador também desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Ao reconhecer as diferenças individuais e valorizar a diversidade, o docente promove a equidade e o respeito mútuo, tornando a sala de aula um espaço democrático de participação. Perrenoud (2000) ressalta que o professor mediador precisa desenvolver competências que lhe permitam lidar com a heterogeneidade das turmas, adaptando estratégias pedagógicas que atendam às diversas necessidades dos alunos, sejam elas cognitivas, emocionais ou sociais.

Portanto, compreender a função do professor mediador é compreender o coração do processo educativo. Ele é o elo entre o aluno e o conhecimento, entre a teoria e a prática, entre o aprender e o viver. Investigar o papel do professor mediador significa refletir sobre o futuro da educação e sobre a necessidade de uma escola mais humana, crítica e transformadora, que forme cidadãos conscientes, criativos e capazes de interagir de maneira ética e solidária na sociedade contemporânea.

O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O papel do professor mediador na construção do conhecimento é central para a efetivação de uma aprendizagem significativa, crítica e transformadora. A mediação pedagógica ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e envolve a criação de situações que favorecem a interação, o diálogo e a reflexão. O professor mediador é, portanto, o facilitador do processo de aprendizagem, promovendo a autonomia intelectual e a participação ativa dos alunos na construção de saberes.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo ocorre através das interações sociais e culturais. Nesse sentido, o professor atua como mediador entre o estudante e o objeto do conhecimento, proporcionando o acesso a novas experiências que ampliam a chamada *zona de desenvolvimento proximal* — espaço entre o que o aluno já é capaz de fazer sozinho e aquilo que pode realizar com ajuda de um adulto ou de um par mais experiente. Dessa forma, a mediação docente é o elemento que possibilita a transformação do potencial em aprendizagem efetiva, conduzindo o aluno a níveis mais elevados de compreensão.

Freire (1996) também destaca que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para que ele seja produzido e construído coletivamente. O professor mediador, nessa perspectiva, adota uma postura de diálogo e escuta, reconhecendo que cada estudante traz consigo saberes, vivências e valores que podem ser integrados ao processo educativo. Ele promove o encontro entre o conhecimento

científico e o conhecimento cotidiano, valorizando a bagagem cultural do aluno e transformando-a em ponto de partida para novas aprendizagens.

Além disso, o professor mediador deve planejar e organizar o ambiente de aprendizagem de modo a estimular a curiosidade, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Para isso, faz uso de metodologias ativas — como projetos, oficinas, estudos de caso, rodas de conversa, jogos pedagógicos e uso de tecnologias digitais — que tornam o aluno protagonista e corresponsável pelo próprio aprendizado. Essa mudança de postura rompe com o ensino tradicional centrado no professor e fortalece a aprendizagem colaborativa, baseada na interação entre os sujeitos.

Outro aspecto importante é o papel do professor mediador como observador e orientador do desenvolvimento dos alunos. Ele identifica as dificuldades, estimula potencialidades e propõe estratégias diversificadas que respeitem o ritmo e as particularidades de cada um. Assim, sua prática pedagógica é constantemente refletida e ajustada, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades reais de aprender. De acordo com Libâneo (2017), a mediação pedagógica eficaz exige que o docente possua domínio do conteúdo, sensibilidade para compreender o processo de aprendizagem e capacidade de transformar o conhecimento científico em algo acessível e significativo.

O professor mediador também é responsável por fomentar valores éticos e sociais, estimulando o respeito, a empatia e a cooperação entre os alunos. A sala de aula mediada torna-se um espaço de construção de conhecimento e de convivência, onde os estudantes aprendem não apenas conteúdos escolares, mas também habilidades socioemocionais fundamentais para a vida em sociedade.

Em síntese, o papel do professor mediador na construção do conhecimento é o de conduzir, orientar e inspirar o aluno em seu percurso de aprendizagem. Ele atua como um facilitador da descoberta, um provocador de perguntas e um incentivador da autonomia intelectual. Seu maior objetivo é que o aluno aprenda a aprender, desenvolvendo competências cognitivas, sociais e afetivas que o tornem sujeito ativo, criativo e crítico frente aos desafios do mundo contemporâneo.

O PROFESSOR COMO DEFENSOR DO SUJEITO ATIVO

A concepção contemporânea de educação rompe com a visão tradicional do aluno como um receptor passivo de informações e o reconhece como um sujeito ativo, capaz de construir, transformar e ressignificar o conhecimento a partir de suas experiências. Nesse contexto, o professor mediador se destaca como o principal defensor dessa postura ativa do estudante, promovendo práticas pedagógicas que valorizam a autonomia, a criticidade e o protagonismo discente.

Ser defensor do sujeito ativo significa compreender que o processo de aprendizagem deve partir da participação efetiva do aluno na construção do saber. De acordo com Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Assim, o professor deixa de ser o centro do processo educativo e passa a atuar como orientador, desafiando os estudantes a questionar, investigar, refletir e criar soluções para problemas reais.

O professor mediador, ao adotar essa postura, estimula a curiosidade e o pensamento crítico, incentivando o aluno a assumir uma atitude investigativa diante do mundo. Ele organiza o ambiente de aprendizagem como um espaço de experimentação e diálogo, no qual o erro é compreendido como parte essencial do processo de aprender. Dessa forma, o aluno é encorajado a assumir riscos, a expressar suas ideias e a desenvolver autonomia intelectual e emocional.

Para que o sujeito ativo se desenvolva plenamente, o professor deve também cultivar relações de confiança e respeito. Quando o estudante se sente acolhido e reconhecido, ele se engaja mais profundamente nas atividades, participa das decisões e torna-se corresponsável pelo próprio percurso formativo. Perrenoud (2000) enfatiza que a função do educador é criar condições que estimulem o aprender a aprender, ou seja, a capacidade de o aluno refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem e agir de forma autônoma diante dos desafios.

A defesa do sujeito ativo implica, portanto, repensar o papel do professor como agente de transformação social. Ele deve ser capaz de articular teoria e prática, conhecimento e experiência, individualidade e coletividade, promovendo um ensino que desperte o senso crítico e a consciência cidadã. Nessa perspectiva, o professor mediador é um educador comprometido com a formação de sujeitos capazes de intervir na realidade e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, participativa e solidária.

Além disso, o uso de metodologias ativas, como projetos interdisciplinares, aprendizagem baseada em problemas, gamificação e uso de tecnologias digitais, reforça o papel do aluno como agente central do processo educativo. Tais metodologias colocam o estudante em posição de protagonismo, exigindo dele análise, tomada de decisão e colaboração com os colegas, enquanto o professor atua como guia e apoiador, acompanhando e orientando o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

Em síntese, o professor como defensor do sujeito ativo é aquele que acredita no potencial transformador do aluno e reconhece que o conhecimento se constrói na ação, na interação e na reflexão. Ao incentivar o protagonismo discente, o educador promove uma aprendizagem mais significativa e prepara o estudante para atuar de forma crítica, criativa e ética na sociedade contemporânea.

A MEDIAÇÃO COMO PRÁTICA INCLUSIVA E TRANSFORMADORA

A mediação pedagógica, quando compreendida em sua dimensão ética e social, ultrapassa o campo da aprendizagem cognitiva e torna-se uma prática inclusiva e transformadora. O professor mediador, ao reconhecer as diferenças individuais e valorizar a diversidade cultural, social e emocional de seus alunos, transforma a sala de aula em um espaço de equidade, diálogo e respeito. Essa postura é essencial para a consolidação de uma educação democrática, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes e de garantir o direito à aprendizagem.

Ser um mediador inclusivo significa compreender que cada aluno possui um modo singular de aprender e interagir com o conhecimento. Nessa perspectiva, o professor deve adaptar suas estratégias pedagógicas, flexibilizar métodos e oferecer diferentes caminhos para o desenvolvimento das potencialidades de cada sujeito. Conforme Libâneo (2017), a função docente envolve tanto o domínio do conteúdo quanto a capacidade de planejar situações de ensino que possibilitem a participação ativa e significativa de todos os alunos, inclusive daqueles com dificuldades de aprendizagem ou deficiência.

A prática da mediação inclusiva exige sensibilidade, empatia e constante reflexão sobre o próprio fazer pedagógico. O professor mediador atua como um agente de escuta e de acolhimento, criando um ambiente de segurança emocional, onde o erro é compreendido como parte do processo e a diversidade é tratada como riqueza. Ao promover atividades colaborativas, o educador incentiva a cooperação entre os alunos, possibilitando que aprendam uns com os outros, superando barreiras cognitivas, sociais e afetivas.

Freire (1996) destaca que a educação deve ser um ato de amor e de coragem, que liberta e humaniza. Assim, o professor mediador, ao promover práticas inclusivas, contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica e solidária, capaz de transformar as relações sociais dentro e fora da escola. Ele não apenas ensina conteúdos, mas forma cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A mediação transformadora também envolve o uso de recursos e metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa de todos os alunos. O uso das tecnologias digitais, por exemplo, pode ampliar o acesso ao conhecimento e favorecer a inclusão de estudantes com diferentes estilos de aprendizagem. O professor mediador, ao integrar essas ferramentas de forma crítica e criativa, estimula o engajamento, a autonomia e o protagonismo estudantil.

Perrenoud (2000) ressalta que o professor contemporâneo deve ser capaz de aprender continuamente, revisando suas práticas e ajustando-as às novas demandas sociais e educacionais. Isso significa que o mediador precisa estar em constante formação, buscando compreender as transformações culturais, as inovações pedagógicas e as políticas públicas voltadas à inclusão.

Portanto, a mediação como prática inclusiva e transformadora é aquela que reconhece o aluno em sua totalidade — intelectual, afetiva, social e cultural. O professor mediador, ao adotar uma postura ética e reflexiva, rompe com modelos tradicionais excludentes e constrói uma educação que acolhe, respeita e valoriza a diversidade humana. Essa mediação humanizadora não apenas promove o aprendizado escolar, mas também contribui para o desenvolvimento da empatia, da solidariedade e da cidadania, preparando os alunos para atuarem como agentes de transformação social;

O PROFESSOR MEDIADOR NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES

O ambiente escolar é um espaço plural, formado por sujeitos com diferentes histórias de vida, culturas, valores, comportamentos e formas de expressão. Essa diversidade, embora enriquecedora, também é fonte natural de tensões e conflitos, que podem surgir de desentendimentos interpessoais, dificuldades

de convivência, desigualdades sociais ou mesmo de barreiras comunicativas. Nesse contexto, o professor mediador assume um papel essencial, não apenas como transmissor de conhecimento, mas como agente formador de atitudes e valores, responsável por promover o diálogo, a escuta e a cultura de paz no espaço escolar.

Segundo Freire (1996), a educação é um ato político e ético que se realiza na convivência e no diálogo. A postura do educador deve ser sempre pautada pelo respeito à dignidade humana e pela valorização do outro como sujeito de direitos. Assim, quando o professor se posiciona como mediador de conflitos, ele contribui para a construção de uma escola democrática, em que as relações são baseadas na solidariedade e no reconhecimento mútuo. Sua atuação vai além de solucionar um impasse momentâneo; ela representa um ato educativo e humanizador, no qual o aluno aprende a lidar com suas emoções, a compreender diferentes pontos de vista e a buscar soluções pacíficas para os problemas do cotidiano.

A mediação de conflitos, nesse sentido, é uma prática pedagógica que favorece o desenvolvimento emocional e moral dos estudantes. Perrenoud (2000) afirma que a escola é um espaço de socialização e que cabe ao professor formar indivíduos capazes de conviver com as diferenças e de resolver divergências por meio do diálogo e da cooperação. O professor mediador, portanto, deve estar preparado para atuar com empatia, escuta ativa e equilíbrio, evitando julgamentos precipitados e buscando compreender as causas profundas do conflito. Sua intervenção é guiada por princípios éticos, de justiça e de equidade, criando um ambiente seguro e acolhedor para todos os envolvidos.

Além de intervir nos conflitos já existentes, o professor mediador tem também a função preventiva, promovendo ações que favoreçam a convivência harmoniosa e o respeito mútuo entre os alunos. Atividades como rodas de conversa, projetos de convivência, dinâmicas de grupo, assembleias escolares e práticas restaurativas são estratégias eficazes para desenvolver habilidades socioemocionais, como a empatia, a cooperação e a responsabilidade. Essas experiências formam cidadãos capazes de lidar com frustrações, de se colocar no lugar do outro e de agir com respeito diante das diferenças.

Libâneo (2017) destaca que a dimensão relacional do trabalho docente é tão importante quanto a dimensão cognitiva. A autoridade pedagógica do professor deve se fundamentar não no autoritarismo, mas na coerência, na escuta e no exemplo ético. Assim, o professor mediador se torna uma referência positiva de comportamento e postura, influenciando seus alunos por meio da coerência entre o que diz e o que faz. Ao lidar com os conflitos de forma justa e empática, ele ensina valores que transcendem o conteúdo escolar e que se refletem na vida social do estudante.

De acordo com Abramovay (2002), grande parte dos conflitos escolares está relacionada à falta de comunicação e de reconhecimento entre os sujeitos. Por isso, a presença do professor mediador é essencial para restabelecer o diálogo, reconstruir vínculos e transformar situações de tensão em oportunidades de aprendizado coletivo. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de uma cultura de paz, conceito reforçado por Delors (2010), para quem a educação do futuro deve basear-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. A mediação

pedagógica atua diretamente nesses dois últimos pilares, pois ensina o aluno a conviver com as diferenças e a se reconhecer como parte de uma comunidade de aprendizagem.

O professor mediador, portanto, contribui para que o conflito deixe de ser visto como algo destrutivo e passe a ser entendido como instrumento de crescimento pessoal e social. Quando o aluno é orientado a refletir sobre as consequências de suas ações, a reconhecer seus sentimentos e a respeitar o ponto de vista do outro, ele desenvolve competências socioemocionais fundamentais para a vida em sociedade. O conflito, mediado pedagogicamente, torna-se uma oportunidade de reconstruir relações, fortalecer laços e consolidar valores éticos.

Em síntese, a mediação de conflitos escolares é uma prática educativa que reafirma o papel do professor como agente transformador e promotor da paz. Sua atuação humanizadora e reflexiva favorece a construção de um ambiente escolar saudável, democrático e inclusivo, no qual todos os alunos se sintam ouvidos, respeitados e valorizados. A mediação, portanto, não é apenas uma técnica de gestão de crises, mas uma postura ética e pedagógica que forma sujeitos conscientes, empáticos e responsáveis — capazes de resolver conflitos com diálogo e solidariedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo permitiu compreender que o professor mediador exerce um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem, atuando como elo entre o aluno e o conhecimento, e promovendo um ambiente educativo baseado no diálogo, na interação e na cooperação. Longe de ser um mero transmissor de informações, o professor mediador é um agente de transformação, que estimula o desenvolvimento integral do estudante, incentivando-o a ser protagonista do próprio processo de aprendizagem.

A mediação pedagógica, fundamentada nas teorias de Vygotsky e Freire, revela-se um instrumento poderoso para a construção de uma aprendizagem significativa. Ao reconhecer que o conhecimento se constrói nas relações sociais, o professor mediador assume a responsabilidade de criar condições para que o aluno participe ativamente desse processo, refletindo, questionando e construindo novos saberes a partir de suas experiências. Essa postura mediadora ressignifica o papel do professor e transforma a sala de aula em um espaço de diálogo, respeito e troca de saberes.

Ser um professor mediador implica compreender a educação como um ato de humanização e emancipação. Isso exige sensibilidade, compromisso e formação contínua, pois mediar é, acima de tudo, aprender junto com o aluno, compreendendo suas necessidades, ritmos e modos de pensar. O mediador precisa estar atento às diferenças individuais, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e respeitadas, que garantam a participação efetiva de todos os estudantes, inclusive daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou necessidades específicas.

Além de promover a inclusão, o professor mediador também atua como defensor do sujeito ativo, valorizando a autonomia e a capacidade reflexiva dos alunos. Ele entende que ensinar é despertar a curiosidade e o desejo de aprender, e que cada estudante deve ser encorajado a buscar respostas, a

construir hipóteses e a desenvolver seu pensamento crítico. Nessa perspectiva, o conhecimento não é imposto, mas construído coletivamente por meio da interação entre professor, aluno e contexto.

Outro aspecto importante das práticas mediadoras é seu potencial transformador. Através de metodologias ativas e do uso consciente das tecnologias educacionais, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem e aproxima os conteúdos escolares da realidade dos alunos. Ao tornar o ensino mais dinâmico e participativo, o mediador contribui para formar cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a transformação social.

Diante desse cenário, fica evidente que o professor mediador é peça-chave para a consolidação de uma educação democrática, inclusiva e humanizadora. Seu trabalho transcende os limites da sala de aula e impacta diretamente na formação de sujeitos autônomos, éticos e conscientes de seu papel no mundo. Assim, investir na formação e valorização do professor mediador significa investir na qualidade da educação e no desenvolvimento humano.

Em síntese, o professor mediador é o educador que ensina com sensibilidade, aprende com humildade e transforma com amor. Ele representa o novo paradigma da educação contemporânea — uma educação voltada não apenas para o acúmulo de informações, mas para a formação integral do ser humano, capaz de pensar, agir e intervir de forma crítica e responsável na sociedade. O fortalecimento dessa prática pedagógica é, portanto, um caminho indispensável para a construção de uma escola mais justa, acolhedora e transformadora.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- MORAN, José. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2018.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 out. 2025.

FORMAÇÃO DOCENTE E O DESAFIO DE ENSINAR HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA



TEACHER TRAINING AND THE CHALLENGE OF TEACHING AFRO-BRAZILIAN HISTORY AND CULTURE

MARIA APARECIDA FEITOSA DE SEQUEIRA PEREIRA

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera de São Paulo– UNIAN–Santo André (2017). Especialista em Educação Infantil pelo Centro Educacional de Cursos Educacionais Profissionalizantes– CICEP (2020); Professora de Educação Infantil CEI Bryan Biguinat Jardim.

RESUMO

O tema aqui discutido partiu do reconhecimento de que a escola brasileira precisou reorientar práticas para cumprir a Lei 10.639/03 e dar lugar de palavra à História e Cultura Afro-Brasileira. Teve como objetivo analisar como os professores se prepararam para esse ensino e o que ainda precisava avançar no cotidiano pedagógico. Seguiu-se uma revisão bibliográfica, qualitativa e descritiva. Os resultados mostraram que modelos como planejamento colaborativo, mentoria entre pares e comunidades de prática favoreceram segurança conceitual e uso de fontes históricas. Identificaram-se dificuldades recorrentes na curadoria e hierarquização de conteúdos, na tradução da BNCC em sequências didáticas e na ausência de indicadores simples para acompanhar a aprendizagem. Também se registrou que projetos ancorados no território, leitura crítica de documentos, literatura e artes, debates regrados e estudos de caso ampliaram pertencimento e enfrentamento do racismo na escola. Concluiu-se que a implementação consistente da lei dependeu de formação integrada, tempos institucionais de estudo, acervos com autoria negra, avaliação formativa e apoio da gestão no Projeto Político-Pedagógico. Quando esses elementos caminharam juntos, a prática docente ganhou direção e sentido público.

Palavras-chave: Formação docente; Lei 10.639/03; Educação das relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The topic discussed here stemmed from the recognition that Brazilian schools needed to reorient their practices to comply with Law 10.639/03 and give voice to Afro-Brazilian History and Culture. The objective was to analyze how teachers prepared for this teaching and what still needed to be improved in their daily pedagogical practice. A qualitative and descriptive bibliographic review followed. The results showed that models such as collaborative planning, peer mentoring, and communities of practice fostered conceptual security and the use of historical sources. Recurring difficulties were identified in the curation and prioritization of content, in translating the BNCC (National Common Core Curriculum) into didactic sequences, and in the absence of simple indicators to monitor learning. It was also noted that projects anchored in the territory, critical reading of documents, literature and arts, structured debates, and case studies broadened the sense of belonging and the confrontation of racism in schools. It was concluded that the consistent implementation of the law depended on integrated training, institutional study time, collections with Black authorship, formative assessment, and management support in the Political-Pedagogical Project. When these elements worked together, teaching practice gained direction and public meaning.

Keywords: Teacher training; Law 10.639/03; Education of ethnic-racial relations.

INTRODUÇÃO

A escola sempre foi espelho e janela. Espelho, para que cada estudante se reconheça; janela, para ver o mundo em perspectiva ampla. Quando a presença negra aparece só em datas comemorativas ou em capítulos isolados, o espelho se embaça e a janela encolhe. A Lei 10.639/03 veio para alargar esse campo de visão e ajustar o foco, integrando saberes afro-brasileiros à História, à Arte, à Literatura e às demais áreas. Para que isso aconteça com qualidade, o professor precisa de formação inicial sólida e de formação continuada que o ajude a planejar, mediar e avaliar sem cair em estereótipos.

Justifica-se o estudo pois investigar a formação docente nesse tema é necessário porque aprender sobre a contribuição africana e afro-brasileira recoloca a narrativa nacional nos trilhos da pluralidade, dando nomes, rostos e contextos a quem por muito tempo foi silenciado, o professor é o maestro da aprendizagem.

O problema que norteia o estudo é: Como os professores da educação básica vêm se preparando para cumprir a Lei 10.639/03 e quais são as lacunas que ainda impedem a efetiva inserção da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo, nas práticas e na avaliação da aprendizagem?

O Objetivo geral é analisar a formação docente voltada ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, identificando avanços, limites e necessidades para a consolidação da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar.

Os objetivos específicos são: descrever modelos e estratégias de formação inicial e continuada que tratam do tema; levantar dificuldades relatadas por docentes na seleção de conteúdos, metodologias e recursos didáticos e identificar práticas pedagógicas que favorecem o pertencimento e o enfrentamento do racismo na escola.

O estudo adotará uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e caráter descritivo-analítico. Serão consultadas obras, artigos científicos, documentos legais e diretrizes curriculares que discutem formação de professores, educação das relações étnico-raciais e implementação da Lei 10.639/03.

MODELOS E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A formação do professor para ensinar História e Cultura Afro-Brasileira ganha destaque quando articula base legal, repertório teórico e prática orientada por evidências. No percurso da formação inicial, três frentes se destacam. A primeira é o currículo das licenciaturas, com componentes que tratem de educação das relações étnico-raciais, análise de fontes históricas, literatura afro-brasileira e artes de matrizes africanas, integrados às didáticas específicas. Essa integração aproxima conteúdo e método e dá lastro para o planejamento por competências previsto na BNCC (Brasil, 2017).

A segunda é o estágio supervisionado com foco em observação guiada, regência assistida e feedback formativo, priorizando situações reais de ensino do tema e o uso de sequências didáticas que convoquem pertencimento e enfrentamento ao racismo (Gomes, 2017). A terceira é a avaliação formativa do percurso, com portfólios reflexivos, rubricas para análise de planos de aula e diários de bordo que registrem avanços e dificuldades no trato das relações étnico-raciais (UNESCO, 2015).

Nos modelos de formação inicial, práticas centradas na escola têm mostrado potência. Destacam-se o *microteaching* focado em controvérsias históricas e letramentos antirracistas; o *lesson study* com planejamento colaborativo, observação da aula e replanejamento à luz de evidências; e as comunidades de prática que conectam universidade e escola, garantindo estudo de casos, análise de livros didáticos e curadoria de fontes orais e iconográficas. Tais arranjos favorecem o domínio de conteúdo e a mediação pedagógica sem estereótipos, alinhando autonomia docente e responsabilidade pública prevista nas diretrizes curriculares (BRASIL, 2017; BRASIL, 2019).

Na formação continuada, que sustenta o trabalho ao longo da carreira, sobressaem quatro estratégias. A primeira é o itinerário em módulos no serviço, com carga horária distribuída no calendário escolar, estudos orientados e aplicação em sala entre um encontro e outro. O professor testa, observa evidências de aprendizagem, volta ao grupo e replaneja, num ciclo de melhoria contínua (BRASIL, 2020).

A mentoria entre pares, aproximando docentes com diferentes níveis de experiência para observação de aula, devolutivas objetivas e coautoria de sequências didáticas. Essa parceria ajuda a deslocar práticas pontuais para práticas estruturadas, apoiadas em conceitos como consciência histórica, identidade e memória (GOMES, 2017).

A curadoria crítica de materiais, com critérios para seleção de livros, paradidáticos, acervos digitais, literatura infantil e juvenil, música e arte, checando representações, autoria negra e referências contextuais. Esse filtro combate o “tratamento folclorizado” do tema e sustenta planejamento consistente (RIBEIRO, 2019; MUNANGA, 2019). O monitoramento com indicadores simples, como presença do tema nos planos de aula, variedade de fontes, participação discente e registros de aprendizagem, gerando dados para ajustes da própria formação (BRASIL, 2020).

Alguns dispositivos didáticos atravessam inicial e continuada. O TPACK aplicado ao tema ajuda a pensar conteúdo histórico-cultural, pedagogia e tecnologia de forma integrada: leitura de mapas da diáspora com ferramentas digitais, análise de iconografia com critérios, podcasts de memória local e feiras de conhecimento com fontes vivas da comunidade (UNESCO, 2015; BRASIL, 2017). A metodologia de projetos aproxima território, patrimônios e biografias negras, articulando competências socioemocionais e cognitivas, com atenção ao protagonismo estudantil. O trabalho com literatura e artes abre portas para leitura sensível e debate argumentado, estimulando empatia e pensamento crítico (RIBEIRO, 2019). Já o uso de estudos de caso sobre racismo institucional e políticas de reparação permite diálogo honesto entre passado e presente, com mediação ética e rigor conceitual (GOMES, 2017; MUNANGA, 2019).

No plano institucional, redes e escolas avançam quando a formação dialoga com gestão e currículo. Programas que vinculam formação a planos de ação da unidade, tempos de estudo no horário de trabalho, apoio da coordenação pedagógica e metas de implementação da Lei 10.639/03 tendem a gerar continuidade e reduzir a distância entre norma e sala de aula (BRASIL, 2019; BRASIL, 2020). A presença de referências negras na equipe formadora e a parceria com equipamentos culturais e movimentos sociais fortalecem pertencimento e ampliam repertórios, favorecendo uma cultura escolar que valoriza saberes afro-brasileiros de modo sistemático (GOMES, 2017; RIBEIRO, 2019).

DIFICULDADES NA SELEÇÃO DE CONTEÚDOS

Quando o professor se senta para escolher o que vai ensinar sobre História e Cultura Afro-Brasileira, logo percebe que a mesa fica cheia de dúvidas. Falta de segurança conceitual aparece primeiro. Muitos cursos de licenciatura trataram o tema de modo esparso, o que deixa lacunas na compreensão de África como plural, das rotas da diáspora, das formas de resistência e das continuidades culturais no Brasil. Sem esse chão, o planejamento patina, a aula fica refém de datas comemorativas e a narrativa corre o risco de repetir estereótipos que a própria lei quer superar (GOMES, 2017; MUNANGA, 2019).

Outra pedra no caminho é a curadoria de materiais. Há um mar de livros, vídeos e acervos digitais, só que a qualidade varia. Nem sempre a autoria negra está presente, as imagens carecem de contexto e certas obras tratam a cultura afro-brasileira como peça de vitrine, sem densidade histórica. O professor precisa peneirar, comparar versões, verificar fontes e pensar pertinência didática. Essa peneira demanda tempo, critérios e trabalho em equipe, pois a escolha do conteúdo precisa dialogar com objetivos de aprendizagem e com a progressão de habilidades prevista no currículo (BRASIL, 2017; UNESCO, 2015; RIBEIRO, 2019).

A hierarquização de temas também dá trabalho. O que entra primeiro no ciclo inicial E no final do fundamental O que se retoma no ensino médio O docente relata dificuldade para construir espirais de conteúdo que retornem a temas-chave em níveis mais complexos, costurando passado e presente sem cair em repetições. Surgem perguntas práticas: quando abordar reinos africanos e cartografias históricas

quando tratar do tráfico atlântico e de suas memórias como aproximar quilombos de experiências locais de comunidade e território essa costura exige leitura de fontes variadas, comparação de narrativas e uso criterioso de controvérsias históricas em sala, algo que pede estudo e planejamento colaborativo (UNESCO, 2015; BRASIL, 2017).

O entrelace com a BNCC levanta outro ponto sensível. Muitos professores reconhecem as competências gerais e os objetos de conhecimento, porém sentem dificuldade em traduzir isso em sequências didáticas com começo, meio e fim, avaliação formativa e instrumentos claros. Falta, por vezes, um mapa que ligue habilidades a conteúdos afro-brasileiros de maneira explícita, com rubricas simples que permitam observar participação, argumentação com fontes e produção autoral dos estudantes. Sem indicadores, a avaliação vira lista de atividades concluídas, não evidências de aprendizagem histórica e antirracista (BRASIL, 2017; UNESCO, 2015).

Há ainda o medo de errar. Ao tratar de racismo, violência e apagamentos, o professor teme reforçar dores ou provocar conflitos sem mediação adequada. Esse receio é compreensível e costuma resultar em recuos, escolhas “neutras” e conteúdos assépticos, que pouco tocam a vida dos estudantes. O caminho passa por formação continuada com estudo de casos, observação entre pares e devolutivas objetivas, criando um ambiente de aprendizagem para o próprio docente, no qual é possível testar abordagens, revisar linguagem e ajustar critérios com apoio da equipe (GOMES, 2017; RIBEIRO, 2019).

Condições de trabalho pesam. Falta tempo institucional para estudo, há calendários apertados e poucos espaços de planejamento conjunto. Em muitas escolas, a tarefa recai sobre indivíduos engajados, sem políticas de acervo, sem compra planejada de materiais e sem parcerias com equipamentos culturais do território. Nesses contextos, a seleção de conteúdos vira ato solitário e sujeito a improvisos. Quando a gestão garante momentos de estudo no horário de trabalho e organiza acervos com critérios de representatividade e rigor, as escolhas ganham consistência e circulação entre as áreas, fortalecendo a interdisciplinaridade (BRASIL, 2017; GOMES, 2017).

A conexão com o território nem sempre entra na primeira seleção. Relatos mostram dificuldade em articular conteúdos nacionais com memórias negras locais, lideranças comunitárias, referências artísticas do bairro e patrimônios da cidade. Sem essa ponte, a aula perde lastro de experiência e oportunidade de pertencimento. Inserir entrevistas, mapeamentos de lugares de memória e leitura de obras de artistas e autores negros contemporâneos ajuda a tornar o currículo mais vivo, convidando os estudantes a falar, ouvir e argumentar de cabeça erguida (RIBEIRO, 2019; MUNANGA, 2019).

METODOLOGIAS, RECURSOS DIDÁTICOS E PRÁTICAS QUE FORTALECEM PERTENCIMENTO E ENFRENTAMENTO DO RACISMO

Quando a aula entra em cena com método claro e material bem escolhido, o tema ganha vida. Funciona melhor quando o professor combina três linhas: investigar fontes, criar experiências e avaliar com critérios simples. No eixo das metodologias ativas, valem ouro o estudo por projetos, a sala de aula invertida e o *lesson study* entre pares. Projetos que partem de perguntas do território aproximam passado

e presente, convidam a turma a pesquisar memórias locais, cartografar lugares de referência negra e produzir sínteses autorais em diferentes linguagens, sempre com curadoria de fontes confiáveis e autoria negra visível (GOMES, 2017; BRASIL, 2017). A sala invertida ajuda porque libera tempo para debate, análise de documentos e construção coletiva. Já o *lesson study* sustenta planejamento, observação e replanejamento, o que dá musculatura pedagógica ao tema no cotidiano da escola, e não só em datas marcadas (UNESCO, 2015).

No trato do conteúdo, a leitura de fontes é a espinha dorsal. Mapas da diáspora, cartas, imagens, músicas, cordéis, fotografias e depoimentos orais entram como material de estudo, não como ilustração. A turma aprende a perguntar quem escreveu, quando, para quem e com qual interesse. O professor propõe quadros de análise simples e tarefas de comparação entre versões, estimulando argumentação com evidências. Quando se adiciona tecnologia com propósito, o tripé conteúdo, pedagogia e tecnologia caminha junto: linhas do tempo digitais, podcasts de história local, exposições virtuais comentadas e painéis de dados sobre desigualdades que ajudam a enxergar continuidades e rupturas (UNESCO, 2015; BRASIL, 2017).

A literatura e as artes abrem portas para o pertencimento. Rodas de leitura com escritores negros contemporâneos, mediações que puxam conversa e escrita de resenhas posicionadas permitem que os estudantes se vejam e se reconheçam, sem cair em caricaturas. O professor trabalha voz narrativa, contexto e representação, pergunta quem fala, de onde fala e quem costuma ser silenciado. Esse movimento dialoga com a ideia de lugar de fala como ferramenta para ampliar escuta, responsabilidade e autoria estudantil, produzindo práticas de respeito e participação (RIBEIRO, 2019; HOOKS, 2017).

Em sala, dispositivos de participação fazem diferença. Debate regrado, júri simulado, seminários com fontes e mesas de mediação com convidados do território oferecem espaço para que a turma exercite argumentação, empatia e convivência. A escola pode organizar ciclos temáticos com produtos finais variados: dossiês de casos, mostras artísticas, feiras de conhecimento e roteiros de visita a equipamentos culturais. Tudo isso vira material de avaliação formativa por meio de rubricas curtas que observam uso de fontes, consistência do argumento, colaboração do grupo e respeito às vozes estudadas (BRASIL, 2017; UNESCO, 2015).

Para enfrentar o racismo com seriedade, entram estudos de caso e protocolos de cuidado. A análise de situações reais estimula reflexão ética e repertório de intervenção, sempre com linguagem responsável e acolhimento. O professor prepara a turma para diferenciar conflito de opinião e prática discriminatória, orienta sobre canais de apoio e faz o percurso de registro, conversa e reparação quando necessário. Quando a gestão inclui esses acordos no Projeto Político-Pedagógico, a escola cria ambiente de aprendizagem que protege, educa e repara, evitando improvisos (GOMES, 2017; BRASIL, 2019).

Sequências didáticas com começo, meio e fim organizam o caminho. Um exemplo: iniciar com uma provocação visual, seguir para leitura guiada de duas fontes contrastantes, passar a uma tarefa de comparação com critérios e fechar com um produto público, como uma carta aberta ou um ensaio. Outro exemplo: trilhas de pesquisa que conectam reinos africanos, rotas atlânticas e quilombos a experiências locais, com entrevistas a guardiões de memória e visitas a acervos. Em ambos, a avaliação acompanha

o processo, com autoavaliação e devolutivas objetivas que indicam próximos passos (UNESCO, 2015; BRASIL, 2017).

Os recursos didáticos pedem curadoria fina. Livros didáticos são lidos com lupa, paradidáticos com autoria negra entram como eixo, acervos digitais confiáveis viram fonte, e a escola investe em materiais de arte, jogos de tabuleiro históricos, mapas, infográficos e linhas do tempo que convidem a manipulação e a criação. Sempre que possível, a equipe inclui referências do bairro, da cidade e da região em um acervo vivo, atualizado pelos estudantes a cada projeto. Essa combinação de repertório e protagonismo fortalece identidade, amplia horizonte e combate visões reducionistas (RIBEIRO, 2019; GOMES, 2017).

A formação entre pares e mentoria mantêm a chama acesa. Planejar junto, observar uma aula do colega e devolver com foco em evidências de aprendizagem ajuda a ajustar linguagem e método com serenidade. Quando a escola organiza tempos de estudo no horário de trabalho, define metas de implementação e acompanha indicadores simples, o tema deixa de ser tarefa isolada e vira compromisso da equipe inteira. A cultura profissional se alinha com a cultura de reconhecimento que se deseja para os estudantes: todos aprendem, todos ensinam, todos pertencem (Brasil, 2019; UNESCO, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho para ensinar História e Cultura Afro-Brasileira com solidez começa na formação do professor e se prolonga na rotina da escola. Quando a licenciatura integra conteúdo, didática e análise de fontes, e quando a formação continuada oferece tempo de estudo, mentoria e prática supervisionada, a sala de aula ganha direção. O tema deixa de aparecer só em datas marcadas e passa a compor o currículo como eixo vivo, que fala de identidades, memórias e cidadania.

As dificuldades que tantos docentes relatam não são barreiras intransponíveis. Falta de segurança conceitual, curadoria de materiais, alinhamento com a BNCC e ausência de indicadores de aprendizagem podem ser enfrentados com planejamento colaborativo, rubricas simples, comunidades de prática e acervos com autoria negra e diversidade de linguagens. Quando a gestão garante condições de trabalho, o imprevisto cede espaço a um trabalho mais contínuo e consciente.

As metodologias que colocam o estudante em pesquisa dão bons frutos. Projetos que partem do território, leitura crítica de documentos, literatura e artes, debates regrados e estudos de caso criam um clima de investigação que aproxima passado e presente. Com avaliação formativa e devolutivas objetivas, a escola acompanha a construção do conhecimento e apoia a participação de todos, dando voz a quem por muito tempo foi pouco escutado.

Ensinar o tema é também postura ética. Envolve cuidado com a linguagem, escuta ativa e protocolos claros para lidar com situações de discriminação. Quando a escola assume esse compromisso no Projeto Político-Pedagógico e acompanha metas de implementação da Lei 10.639/03, o pertencimento nasce e o enfrentamento do racismo deixa de ser evento isolado para se tornar prática educativa.

REFERÊNCIAS

- RASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a BNC-Formação Continuada. Brasília: CNE, 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação. Brasília: CNE, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- MUNANGA, Kabengele. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2019.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- UNESCO. **Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives**. Paris: UNESCO, 2015.

A INCLUSÃO DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA FRANCA NAS ESCOLAS PÚBLICAS PARA O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL



THE INCLUSION OF ENGLISH AS A LINGUA FRANCA IN PUBLIC SCHOOLS FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.

MARIA CAROLINA TONON DA SILVA

Graduação em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul em 2004, Pedagogia pela Universidade Nove de Julho em 2010. Especialista em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário de Jales em 2020, especialista em Gestão e Organização da Escola com Ênfase em Coordenação Escolar em 2024. Mestre em Linguísticas aplicadas ao ensino de Língua Inglesa pela Funiber em 2023. Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Inglesa – na EMEF Alexandre de Gusmão; Professor de Educação Básica – Língua Inglesa – na EE Professora Eliza Rachel Macedo de Souza.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo descrever sobre a Inclusão da Língua Inglesa como Língua Franca nas escolas públicas a partir da importância do ensino linguístico inclusivo a todos os grupos de educandos pertencentes ao ambiente escolar, a aplicação do ensino da Língua Inglesa como Língua Franca que possibilita o acesso ao conhecimento a por meio do desenvolvimento crítico, reflexivo e interativo entre os educandos que estão a aprender e os educadores que estão a aplicar o ensino. Tratando de desenvolver o ensino linguístico construído a partir de acessos entre a diversidade existente no mundo e na escola, sendo elas sociais e culturais, considerando ainda a história de vida dos educandos. Para a pessoa com deficiência, o ensino só se torna possível quando se é compreendido a necessidade de ser desenvolvido, e o ensino para esse grupo conforme suas capacidades e habilidades de aprendizagem deve ser realizado de maneira elaborada e estruturada. Levando a observação que uma aprendizagem inclusiva é aquela que permite o acesso e o desenvolvimento a partir do respeito com a condição que se é vivida, pela história de vida, a cultura e a sociedade onde este educando habita.

Palavras-chaves: Língua Franca; Língua Inglesa; Inclusão.

ABSTRACT

This article aims to describe the inclusion of English as a Lingua Franca in public schools, starting from the importance of inclusive language teaching for all groups of learners within the school environment. It discusses the application of English as a Lingua Franca, which enables access to knowledge through critical, reflective, and interactive development between learners and teachers. It focuses on developing language teaching built upon the existing diversity in the world and in schools, encompassing social and cultural diversity, and considering the life histories of the learners. For people with disabilities, education is only possible when the need for development is understood, and teaching for this group, according to their learning capacities and abilities, must be carried out in an elaborate and structured manner. It leads to the observation that inclusive learning is that which allows access and development based on respect for the individual's lived condition, life history, culture, and the society in which the learner lives.

Keywords: Lingua Franca; English Language; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A prática de ensino da Língua Inglesa como Língua Franca é o que possibilita um ensino que seja construído e aplicado para a inclusão, isso por que o ensino da língua Inglesa tem em si o reconhecimento simbólico de status, como um conhecimento que não está ao alcance de todos, mas que tem um direcionamento aos que podem desenvolvê-lo (Siqueira et al p. 4, 2012).

Isso é desconstruído quando se compreende que o ensino da Língua Inglesa como língua Franca tem como características manter as origens de quem aprende o idioma, sem que este precise anular seus conhecimentos já aprendidos a partir da sociedade e da cultura em que se encontra (Brasil, p. 245, 2018).

Nas escolas, aplicar o ensino, buscar incluir as perspectivas, vivências, história de vida, capacidades e habilidades dos educandos é uma tarefa que deve fazer parte de todos os ambientes, e ao tratar do ensino da Língua Inglesa esse processo de inclusão é iniciado quando os educadores passam a ter uma maior compreensão do mundo contemporâneo, que é totalmente conectado, permitindo que seja acessado qualquer parte do mundo a apenas um comando digital de distância (Brasil, p. 245, 2018).

Essa conexão em escala global é o que potencializa ainda mais o ensino da Língua Inglesa como Língua Franca, isso porque o idioma não está mais restrito ao seu território, mas atualmente se apresenta nos processos comunicativos em quase todos os territórios do mundo, se misturando a outras línguas, outros povos, culturas e sociedades e se integralizando entre estas (Cox e Assis—Peterson, 2008, p.47, apud Siqueira et al p. 4, 2012).

Um ensino de qualidade é o direito de toda criança, e ao tratar sobre o tema de ensino para pessoas com deficiência, a qualidade deste ensino está em agregar valor na aprendizagem a partir do desenvolvimento e condição da própria criança, ou seja, de certa forma deve ser uma estrutura

organizada devido as demandas apresentadas pelo educando que necessita de um atendimento especializado com base na Lei 9.394, das Diretrizes e bases da Educação (Brasil, 1996), que define, regula e organiza a educação brasileira (Batista et al, p. 3. 2022).

A legislação direcionada ao ensino da pessoa com deficiência não se apresenta somente na LDB (1996), que determina o acesso a escola a todas as crianças, mas se apresenta fortalecida pela Lei 13.146 de 2015, Lei brasileira da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência) (Brasil, 2015), que assegura e garante os direitos do acesso a educação a todo o cidadão com deficiência, sejam elas físicas, mentais, transtornos de aprendizagens, em que toda criança independentemente de sua condição, tem o direito ao acesso a educação para que seja desenvolvida desde a infância até a vida adulta, garantindo uma educação inclusiva com respeito e reconhecimento (Brasil, 2015).

Desse modo o ensino da Língua Inglesa como Língua Franca expande o acesso de repertório linguístico dos educandos, que podem ser desenvolvidos a partir do uso de recursos digitais que tornam dinâmicos o processo do ensino e aprendizagem por recursos que contribuem para a conexão linguística dos educandos com deficiência e a sua aprendizagem (Chagas, p. 4, 2013).

O ensino inclusivo da Língua Inglesa como Língua Franca pede que as práticas aplicadas a educação se atualizem, deixando de lado a forma antiga de ensinar e buscando gerar adaptações pedagógicas com os recursos existentes na atualidade proporcionando conhecimento linguístico gerador de acesso ao mundo globalizado (Chagas, p. 4, 2013).

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA FRANCA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

O ensino de Língua Inglesa no Brasil mostra-se ainda como uma das práticas de ensino direcionadas a um olhar simbólico de status, prejudicando o desenvolvimento linguístico dos educandos e sendo um desafio aos educadores, não levando em consideração por vezes que o ensino linguístico da língua está além de um processo de status, mas indo além disso, sua aprendizagem permite que transformações sejam geradas na sociedade diante das preferências de quem detém o conhecimento de uma língua que conecta o mundo (Siqueira et al p. 4, 2012).

O ensino da Língua Inglesa deve ser incorporado ao processo educativo com o intuito de desenvolvimento dos educandos, com isso se faz importante compreender as mudanças nos modelos de ensino, onde se tem uma carga horária ineficaz estimulando pouco os educandos as práticas de ensino e devendo buscar com que se ultrapasse o conhecimento do verbo To Be, avançando assim no processo linguístico que permite interação com outras pessoas e com o mundo (Cox e Assis—Peterson, 2008, p.47, apud Siqueira et al p. 4, 2012).

Tal caminho só se tornará possível quando o cenário de ensino e estudo da Língua Inglesa tenha em sua construção o contexto social e histórico necessário para o bom desenvolvimento da aprendizagem, se relacionando com o momento atual e a cultura presente pelos educandos, cultura essa que conecta todo o mundo a partir de recursos tecnológicos tornando o mundo cada vez mais globalizado e apresentando outras maneiras de saberes do idioma e de como utiliza-lo além da leitura, diminuindo

de determinado modo a distância entre lugares, situações e pessoas, tornando a comunicação um processo intercultural (Siqueira et al p. 5, 2012).

Conforme descreve Siqueira et al (p. 5, 2012):

Portanto, o domínio de línguas estrangeiras é elemento crucial nesse processo e apropriar-se de um idioma de alcance global como o inglês, por exemplo, é muito mais que apenas consumir discurso a partir da leitura de textos. Desse modo a observação feita da força presente na Língua Inglesa está na probabilidade de esta gerar acesso, conexões e conhecimento com partes do mundo que não correspondem a de origem da língua, mas que a utilizam dela, tornando-a como uma necessidade de conhecimento para o desenvolvimento social (Siqueira et al p. 5, 2012).

Na busca pela prática de ensino e aprendizagem do inglês atrelado ao contexto social dos educandos, a BNCC (Brasil, 2018) traz a descrição do ensino da língua inglesa nas escolas básicas do país abordando o idioma com o ensino de Língua Franca, dessasociando o idioma de um território, fortalecendo sua utilização nos contextos sociais dos educandos e nos demais que se apresentem a utilização da língua (Brasil, p. 242, 2018).

É compreendido pela BNCC (Brasil, 2018), que a contemporaneidade traz um cenário de dimensão intercultural e que este é um processo contínuo de interação e reestruturação a partir das conexões geradas pelo mundo globalizado, permitindo que diversos sujeitos, locais e situações necessitem do repertório da Língua Inglesa, sendo assim a Língua Inglesa como Língua Franca abre o caminho para a problemática dos distintos papéis acessados por ela de forma global (Brasil, p. 245, 2018).

A presença do ensino da Língua Inglesa na educação brasileira ocorre a partir do sexto ano do ensino fundamental segundo a Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional (Brasil, 1996) estando presente no currículo até os anos finais do Ensino Médio, tendo o ensino como base, precisa estar direcionada ao desenvolvimento de competências, das habilidades já aprendidas e por aquelas que ainda serão desenvolvidas nos educandos (Brasil, p. 13, 2018).

Certo da obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa a partir da LDB (Brasil, 1996), se faz correto trazer a necessidade que as escolas têm de se adequarem em estrutura para a aplicação do ensino, na busca pelo atendimento das demandas apresentadas na atualidade, que sejam estruturadas não somente em metodologias apenas gramaticais, mas que apresentem todos os requisitos que determinam a Língua Inglesa como Língua Franca, a partir das questões sociais, culturais e o desenvolvimento da aprendizagem do idioma diante de maneira dinâmica, reflexiva e estruturada (Siqueira et al p. 6, 2012).

A INCLUSÃO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA FRANCA

O modelo educacional inclusivo no Brasil tem em sua estrutura uma legislação que determina os direitos de todas as crianças com deficiência ao acesso a educação estruturada as suas necessidades e demandas, a LDB (Brasil, 1996), como já descrita anteriormente, a Lei 9.394, das Diretrizes e bases

da Educação (Brasil, 1996), tendo em sua definição a regularização e a organização educacional brasileira (Batista et al, p. 3. 2022).

Além da LDB (Brasil, 1996) que organiza e regulariza a educação em todos os seus aspectos, para o direcionamento do direito do acesso a educação por pessoas com deficiência se têm a Lei 13.146 de 2015, Lei brasileira da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência) (Brasil, 2015), que assegura e garante os direitos educacionais de todo o cidadão desde a infância até a vida adulta, a prática educativa para pessoas com deficiência tem como dever assegurar que haja uma educação inclusiva que respeite o sujeito permitindo que alcance o desenvolvimento destes a partir das suas habilidades e capacidades (Brasil, 2015).

As leis que regem a educação no País tem como propósito garantir uma educação acessível e possível a todos os sujeitos, mas se sabe que ainda falta muito trabalho para que a inclusão e a qualidade da educação em sua totalidade seja atingida, isso por que se é necessário ter uma estrutura de material de ensino inclusivo como o Atendimento em Educação Especializado (AEE), na busca por atender os educandos conforme suas necessidades (Batista et al, p. 4, 2022).

Se tratando do ensino da Língua Inglesa, a Lei 13.146 (Brasil, 2015) descreve no Art. 28, que o poder público deve garantir o acesso a educação, criando, desenvolvendo, implementando, incentivando e acompanhando os processos educacionais dando acesso a uma educação de qualidade a todos os educandos (Brasil, 2015).

Para isso deve ser realizado o aperfeiçoamento dos sistemas educacionais, para a garantia e possibilidade de participação dos educandos e do seu desenvolvimento, o permanecimento destes na instituição de ensino por meio da acessibilidade, com projetos pedagógicos que legalize a assistência da educação de forma especializada juntamente com os outros serviços que permitam ajustes e possam atender os educandos com deficiência a partir de suas características (Brasil, 2015).

Contribuindo assim para uma educação que promova a qualidade do ensino com a promoção da autonomia dos seus educandos respeitando as suas capacidades e habilidades, gerando condições de igualdade na aplicação do ensino e de equidade na compreensão da diversidade existente no aprender e em desenvolvimento (Brasil, 2015).

A oferta da educação bilíngue no Brasil é garantida nesse propósito de permitir o acesso linguístico a todos os educandos presentes na escola, a partir disso a legislação tem em a responsabilidade de ofertar em escolas inclusivas a prática em Libras como primeira língua para a possibilidade de compreensão e participação educacional dos educandos com necessidades na comunicação falada, e o uso da língua portuguesa de forma escrita como uma segunda língua, levando ao entendimento que para haver ensino se é preciso compreender o que está sendo transpassado (Brasil, 2015).

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a

necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, p. 15-16, 2018).

Além do olhar voltado para os educandos com deficiência existe a necessidade de aplicar o ensino linguístico da língua inglesa na vertente de não exclusão de outros grupos, vendo que ao longo da história brasileira o uso da língua Inglesa era reconhecido como um conhecimento sofisticado, não sendo utilizado por grupos marginalizados pela sociedade (Brasil, p. 16, 2018).

Para que seja fornecido o ensino da língua Inglesa de maneira inclusiva, a BNCC (Brasil, 2018), determina uma prática do seu ensino como língua franca, que tem em sua base um direcionamento pautado na diversidade multicultural da língua Inglesa, a partir da sua funcionalidade e relevância de comunicação em escala global, estando presente nas mais variadas partes do mundo, que se conecta cada vez mais a partir da expansão tecnológica e que utiliza da língua inglesa para a comunicação (Brasil, p. 246, 2018).

O ensino da língua Inglesa como língua franca permite o acesso ao idioma respitando os espaços sociais e culturais que os sujeitos que a falam ou a estudam pertencem, ou seja não diminui o sujeito a partir de uma separação social, mas o integra a linguagem exatamente a partir das diferenças presentes em distintos grupos, territórios e utiliza da multiculturalidade para desenvolver a aprendizagem dos educandos (Brasil, p. 246, 2018).

A escola tem em sua base a responsabilidade do cumprimento do seu papel social em diminuir a desigualdade em muitos aspectos, e o linguístico faz parte dessa diminuição da desigualdade, sabido que a língua Inglesa pode expandir oportunidades de maneira exponencial dos educandos que desenvolvem o seu conhecimento (Batista et al, p. 4, 2022).

O processo de inclusão da língua Inglesa como língua franca permite que comunidades indígenas, comunidades quilombolas e afrodescentes com suas origens, histórias e cultura sejam respeitadas e possibilita que esses grupos caso queiram levem sua história para outros lugares a partir do uso da língua franca que respeita a cultura e o contexto social de quem a aprende e que utilizada (Brasil, p. 16, 2018).

A LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA FRANCA E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS ESPECIAIS NO ENSINO

O propósito da escola está em formar sujeitos com capacidades de se expressarem de maneira hábil a oralidade e a escrita, podendo assim fazer parte da sociedade contribuindo para a transformação desta, oferecendo o ensino da língua fidedigna e transformadora (Bagno, p. 80, 2002 apud Siqueira et al, p. 7, 2012).

Certo que para essa construção social acontecer, os caminhos para uma prática de ensino devem refletir nas necessidades de aprendizagens dos educandos presentes na escola, compreendendo que o

processo de incluir uma estrutura de ensino da Língua Inglesa como uma Língua Franca possibilita o avanço social, cultural, o acesso a um mundo totalmente globalizado e conectado (Siqueira et al, p. 8, 2012).

A inclusão se apresenta como estrutura de respeito a subjetividade de cada educando a partir das suas capacidades e habilidades, independentemente do contexto social, histórico de vida ou condições vividas pelos educandos, mas agregando-os para uma educação que não só ensina processos gramaticais, mas fortalece o conhecimento cultural e social pertencente a cada grupo (Siqueira et al, p. 8, 2012).

Tratando-se dos direitos ao acesso ao espaço educacional pelos educandos com deficiência a legislação determina não somente o acesso mas uma estrutura que possibilite o acesso ao conhecimento que este espaço desenvolve, ou seja o direito de ir à escola e fazer parte dela como cidadão pertencente nos processos educativos em todas as suas vertentes, conforme descrito na Lei 9.394 (Brasil, 1996).

III- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

A linguagem está presente na humanidade em todas as suas práticas, não se limitando somente a linguagem falada, mas tendo a escrita, a corporal, a visual, a sonora e na atualidade a digital, refletindo nas possibilidades diversas de recursos para a especialização das mais distintas formas linguísticas ocorrerem e serem aplicadas aos educandos conforme suas necessidades (Brasil, p. 63, 2018).

Assim o processo de inclusão de um sujeito com deficiência na sociedade é marcado pela sua inserção na escola e a possibilidade do acesso de todo o recurso possível para o seu desenvolvimento, a partir do pluralismo presente na escola, promovendo a interação e a participação estruturando o ensino inclusivo para que seja refletido na vida social e cultural do educando permitindo a este a convivência social e a participação ativa na sociedade (Souza e Monte Mór, 2008 apud Chagas, p. 5, 2013).

A aplicação do ensino da Língua Inglesa como língua franca para os educandos com necessidades especiais parte exatamente dessa construção de possibilidades a partir dos recursos existentes que tendem a desenvolver a sociedade de maneira geral, o exercício de promover uma educação linguística de qualidade e que seja geradora de acesso se torna mais rica a partir do uso de recursos como os tecnológicos que possibilitam trabalhar a oralidade, a audição, o visual e o movimento integrando a aprendizagem em uma perspectiva de multiletramento (Brasil, p. 242, 2018).

O ensino inclusivo da Língua Inglesa como Língua Franca exige que as práticas educativas deixem de lado a forma antiga de ensinar e busquem gerar adaptações pedagógicas que proporcionem aos educandos o conhecimento linguístico que gere acesso ao que está presente no mundo globalizado, que possibilite a expressão a partir do ouvir e compreender uma música na língua inglesa, podendo ir além disso e conectar os educandos ao trabalho, a universidade, e a tantas outras situações que a linguagem possa proporcionar, garantindo um acesso pleno e significativo a Língua Inglesa (Chagas, p. 4, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Língua Inglesa como Língua Franca permite que o acesso e o desenvolvimento dos educandos reflitam diretamente nas dinâmicas sociais e culturais de modo que se comuniquem com o mundo globalizado e que utilize de uma língua específica que unifica os povos, a economia, a cultura e os saberes, a Língua Inglesa.

É necessário que as escolas adotem processos educacionais que agreguem valor não somente nas estruturas metodológicas do ensino, mas também leve em consideração a força que a cultura, o ambiente social e a história de vida dos sujeitos influenciam nas mais variadas formas da comunicação acontecer.

Trabalhar os processos linguísticos da Língua Inglesa implica em abrir caminhos para a inclusão de forma abrangente, ou seja, compreendendo que incluir está muito além de inserir conteúdo linguístico gramatical somente, mas também permitir o acesso a língua a partir de recursos de pertencimento e absorção do ensino, neste caso trabalhar com os sentidos, com a história de vida dos educandos e as variações presentes entre eles em seus contextos sociais.

A Língua Inglesa deve ser trabalhada como Língua Franca exatamente pela agregação de valor na diversidade presente entre os educandos, contribuindo assim para uma prática educativa inclusiva que leve ao pensamento crítico, reflexivo, dinâmico e criativo dos educandos.

Destacando-se este mesmo processo em relação aos educandos com deficiências, seja física, intelectual, mental ou do desenvolvimento, mais do que incluir é imprescindível que se tenha uma aplicação do ensino a partir da equidade, ou seja com o olhar direcionado não só as necessidades que advêm dos desafios de uma determinada deficiência, mas das habilidades e capacidades de desenvolvimento desses educandos.

A era digital contribui muito para esse processo de equidade no ensino, disponibilizando recursos que permitam o acesso ao ensino linguístico de forma sensorial, criativa e dinâmica, tornando possível a aproximação entre o mundo e o educando com determinada necessidade a partir de uma deficiência, e no caso da língua estrangeira isso se torna ainda mais forte a partir do momento que se reconhece o ensino da Língua Inglesa como Língua Franca, criando pontes para o acesso, o desenvolvimento, a inclusão e a equidade.

REFERÊNCIAS

Batista, G. S. Santos, S. G. Inclusão no ensino da Língua Inglesa: uma revisão bibliográfica. 2022. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2083/1706. Acesso 15 de out 2025.

Brasil. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso 17 de out de 2025.

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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso 22 de out. 2025.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 22 de out 2025.

Chagas, L. A. O uso de ferramentas da internet no ensino de língua inglesa e seus reflexos na inclusão social de alunos de escolas públicas. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5771/577163626009.pdf>. Acesso 16 de out 2025.

Siqueira, D. S. P. Anjos, F. A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/3607/2561>. Acesso 20 de out 2025.

PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

PARTNERSHIP BETWEEN SCHOOL AND FAMILY



MARIA DE LOURDES FERREIRA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Capital (2013); Pós-Graduada em Educação Infantil e Letramento pela FATECE (2015); Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FAMART (2023); Pós-Graduada em Psicologia Social pela FAMART (2025); Pós-Graduada em Neurociências pela FAMART (2025) Professora de Educação Infantil, no CEU CEI Rubem Alves, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo aborda a importância da parceria entre escola e família como estratégia fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos e para a melhoria da qualidade da educação. A partir de uma revisão teórica, foram discutidos conceitos de parceria, fundamentos pedagógicos e benefícios para alunos, famílias e instituições escolares. Também foram apresentados os desafios enfrentados na construção desse vínculo, bem como estratégias de aproximação, destacando o papel do professor, da equipe pedagógica e da própria família. Os resultados indicam que uma relação pautada no diálogo, na confiança e na corresponsabilidade fortalece o processo educativo, melhora o desempenho acadêmico, promove o desenvolvimento socioemocional e contribui para a formação cidadã. Conclui-se que a efetivação dessa parceria depende do esforço contínuo de todos os agentes envolvidos, configurando-se como um elemento indispensável para a construção de uma educação inclusiva, participativa e de qualidade.

Palavras-Chave: Parceria escola-família; Educação; Participação familiar; Desenvolvimento integral; Aprendizagem colaborativa.

ABSTRACT

This article addresses the importance of the partnership between school and family as a fundamental strategy for the integral development of students and for improving the quality of education. Based on a theoretical review, concepts of partnership, pedagogical foundations, and benefits for students, families, and school institutions were discussed. The challenges faced in building this bond were also presented, as well as strategies for rapprochement, highlighting the role of the teacher, the pedagogical team, and the family itself. The results indicate that a relationship based on dialogue, trust, and co-responsibility strengthens the educational process, improves academic performance, promotes socio-emotional development, and contributes to civic education. It is concluded that the effectiveness of this partnership depends on the continuous effort of all agents involved, configuring itself as an indispensable element for the construction of an inclusive, participatory, and quality education.

Keywords: School-family partnership; Education; Family participation; Integral development; Collaborative learning.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo que ultrapassa os limites da sala de aula, envolvendo múltiplos agentes sociais que contribuem para a formação integral do indivíduo. Entre esses agentes, a escola e a família ocupam papéis centrais, sendo corresponsáveis pelo desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança e do adolescente. A relação entre essas duas instituições, quando pautada na cooperação e no diálogo, fortalece o processo educativo e potencializa os resultados da aprendizagem.

Historicamente, a escola assumiu a função de complementar o trabalho iniciado no ambiente familiar, promovendo a socialização, a construção de valores e o acesso ao conhecimento sistematizado. No entanto, para que esse processo se torne efetivo, é essencial que exista uma parceria sólida, em que a família acompanhe e participe ativamente da trajetória escolar dos filhos. A ausência desse vínculo pode gerar fragilidades, refletindo em dificuldades de aprendizagem, comportamentais e de integração social.

Dessa forma, a parceria entre escola e família constitui-se em um dos pilares fundamentais para a educação contemporânea, especialmente diante dos desafios impostos pela sociedade atual, marcada por mudanças rápidas, demandas tecnológicas e diversidades culturais. A construção desse vínculo requer diálogo constante, abertura para o acolhimento das diferenças e práticas colaborativas que envolvam tanto educadores quanto responsáveis.

O presente artigo busca refletir sobre a importância dessa parceria, seus benefícios para alunos, famílias e instituições escolares, os desafios enfrentados na sua consolidação e as estratégias que

podem ser utilizadas para fortalecer essa relação. Por meio dessa análise, pretende-se evidenciar que a educação de qualidade depende de uma ação conjunta e articulada entre os espaços escolares e familiares.

CONCEITO DE PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA

A parceria entre escola e família pode ser entendida como uma relação de cooperação, diálogo e corresponsabilidade no processo educativo dos alunos. Trata-se de um vínculo que ultrapassa a simples participação em reuniões ou eventos escolares, caracterizando-se pela presença ativa e contínua dos responsáveis na vida escolar das crianças e adolescentes. Nesse sentido, não se trata apenas de envolvimento, mas de uma efetiva construção conjunta de estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral do estudante.

Segundo Libâneo (2004), a educação deve ser vista como um processo coletivo, no qual família e escola compartilham funções complementares: enquanto a primeira é responsável pela formação inicial, afetiva e moral, a segunda contribui com a sistematização do conhecimento e a inserção social. Nesse contexto, entende-se que ambas possuem papéis diferentes, mas igualmente relevantes e indispensáveis.

Em termos conceituais, Paro (2000) destaca:

“A participação da família na escola não se limita ao acompanhamento das notas e do comportamento dos filhos, mas implica um processo de cooperação, no qual os pais tornam-se corresponsáveis pelo êxito da aprendizagem e pela qualidade da educação ofertada.”(paro, 2000, p.35).

De forma complementar, Oliveira (2011) aponta que o conceito de parceria vai além da noção de envolvimento, pois pressupõe uma interação recíproca, em que escola e família reconhecem-se como sujeitos ativos e necessários para a promoção da aprendizagem. Isso significa que não basta a presença eventual da família no espaço escolar, mas sim uma relação de confiança, diálogo e compartilhamento de responsabilidades.

Assim, a parceria escola-família pode ser compreendida como um movimento dinâmico, em que a escola abre espaço para o diálogo e a participação, enquanto a família se compromete com o acompanhamento da vida escolar, fortalecendo a rede de apoio ao estudante.

A parceria entre escola e família pode ser entendida como uma relação de cooperação, diálogo e corresponsabilidade no processo educativo dos alunos. Trata-se de um vínculo que ultrapassa a simples participação em reuniões ou eventos escolares, caracterizando-se pela presença ativa e contínua dos responsáveis na vida escolar das crianças e adolescentes. Nesse sentido, não se trata

apenas de envolvimento, mas de uma efetiva construção conjunta de estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral do estudante.

Segundo Libâneo (2004), a educação deve ser vista como um processo coletivo, no qual família e escola compartilham funções complementares: enquanto a primeira é responsável pela formação inicial, afetiva e moral, a segunda contribui com a sistematização do conhecimento e a inserção social. Nesse contexto, entende-se que ambas possuem papéis diferentes, mas igualmente relevantes e indispensáveis.

Em termos conceituais, Paro (2000) destaca:

“A participação da família na escola não se limita ao acompanhamento das notas e do comportamento dos filhos, mas implica um processo de cooperação, no qual os pais tornam-se corresponsáveis pelo êxito da aprendizagem e pela qualidade da educação ofertada.”(Paro, 2000, p.35).

De forma complementar, Oliveira (2011) aponta que o conceito de parceria vai além da noção de envolvimento, pois pressupõe uma interação recíproca, em que escola e família reconhecem-se como sujeitos ativos e necessários para a promoção da aprendizagem. Isso significa que não basta a presença eventual da família no espaço escolar, mas sim uma relação de confiança, diálogo e compartilhamento de responsabilidades.

Assim, a parceria escola-família pode ser compreendida como um movimento dinâmico, em que a escola abre espaço para o diálogo e a participação, enquanto a família se compromete com o acompanhamento da vida escolar, fortalecendo a rede de apoio ao estudante.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PARCERIA

A parceria entre escola e família encontra respaldo em diversas teorias educacionais que ressaltam a importância do contexto social no processo de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento humano não ocorre de forma isolada, mas a partir das interações estabelecidas entre o indivíduo e os ambientes que o cercam. Assim, compreender os fundamentos teóricos que sustentam essa relação é essencial para analisar sua relevância.

Vygotsky (1998) destaca que o aprendizado ocorre primeiramente nas interações sociais, para depois ser internalizado pelo indivíduo. Dessa forma, o ambiente familiar e o escolar configuram-se como espaços fundamentais de mediação cultural e cognitiva. Quando há cooperação entre ambos, cria-se um contexto mais favorável para o desenvolvimento da criança.

Nesse mesmo sentido, Bronfenbrenner (1996) propõe a teoria ecológica do desenvolvimento humano, na qual os diferentes sistemas – família, escola, comunidade e sociedade – influenciam-se mutuamente. Segundo ele:

“O desenvolvimento da criança é mais favorecido quando há uma relação harmoniosa e colaborativa entre os sistemas mais próximos a ela, especialmente família e escola, que compõem o microssistema de sua experiência diária.” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 42).

Outro autor que contribui para essa discussão é Piaget (1975), ao enfatizar que a construção do conhecimento ocorre por meio da interação do sujeito com o meio. A família, nesse contexto, proporciona as primeiras experiências de socialização e aprendizagem, enquanto a escola oferece condições de sistematização e aprofundamento. Portanto, a parceria entre ambas garante maior continuidade e coerência no processo educativo.

De forma complementar, Libâneo (2004) defende que a educação escolar não pode ser vista de maneira isolada da realidade social em que o aluno está inserido. Segundo o autor, a integração entre escola e família amplia as condições de aprendizagem e fortalece a construção da cidadania.

Dessa maneira, os fundamentos teóricos indicam que a colaboração entre escola e família é indispensável para potencializar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do estudante, pois ambos os contextos educativos exercem papéis distintos, porém complementares.

BENEFÍCIOS DA PARCERIA PARA O ALUNO

O principal beneficiado pela parceria entre escola e família é o estudante, uma vez que essa relação fortalece tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o social e emocional. A presença ativa da família no processo educativo transmite à criança a percepção de que a escola é um espaço de valor e importância, aumentando seu engajamento e motivação para aprender.

De acordo com Epstein (2001), os alunos que contam com a participação constante da família em sua vida escolar apresentam melhor desempenho acadêmico, maior autoestima e melhor comportamento em sala de aula. Para a autora, o envolvimento da família está diretamente relacionado à construção de atitudes positivas em relação ao estudo.

Nesse mesmo sentido, Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 58) afirmam:

“Quando a família participa do cotidiano escolar, o aluno percebe o compromisso compartilhado de sua formação, o que repercute em sua motivação e no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.” (Oliveira e Marinho-Araújo, 2010, p. 58)

Além dos benefícios acadêmicos, a parceria também contribui para a formação cidadã, fortalecendo valores éticos, respeito às diferenças e responsabilidade social. Libâneo (2004) ressalta que a presença familiar na vida escolar proporciona maior segurança emocional ao estudante, o que se reflete em atitudes mais autônomas e colaborativas dentro e fora da escola.

Ainda, a cooperação entre esses dois espaços de formação amplia o acompanhamento das necessidades individuais de cada aluno. Conforme destaca Paro (2000), a escola, em parceria com a família, consegue identificar dificuldades de aprendizagem e propor intervenções mais adequadas, promovendo uma educação inclusiva e equitativa.

Assim, os benefícios da parceria para o aluno não se restringem à melhoria do desempenho escolar, mas abrangem aspectos socioemocionais e de construção da identidade, revelando-se um elemento essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo.

BENEFÍCIOS DA PARCERIA PARA A FAMÍLIA

A parceria entre escola e família não traz ganhos apenas para o aluno, mas também fortalece a atuação dos responsáveis no processo educativo. Quando há um vínculo colaborativo, os pais e responsáveis têm a oportunidade de compreender melhor o funcionamento da escola, suas metodologias de ensino e os objetivos do processo pedagógico, o que favorece maior confiança na instituição.

De acordo com Oliveira (2011), a participação da família na vida escolar possibilita a construção de um sentimento de pertencimento, pois os responsáveis passam a se reconhecer como parte fundamental da trajetória educacional dos filhos. Esse envolvimento fortalece os laços afetivos e contribui para que a educação seja vista como uma responsabilidade compartilhada.

Paro (2000, p. 41) reforça essa ideia ao afirmar:

“Quando a escola cria espaços de participação para os pais, estes passam a perceber-se como agentes ativos na formação de seus filhos, o que aumenta seu compromisso e a valorização da educação no âmbito familiar.” (Paro, 2000,p.41).

Além disso, a parceria também favorece a ampliação do diálogo entre pais e filhos. Estudos apontam que quando os responsáveis acompanham a vida escolar, tornam-se mais atentos às necessidades emocionais e cognitivas das crianças, o que impacta diretamente no fortalecimento das relações familiares (EPSTEIN, 2001).

Outro benefício importante é que as famílias passam a ter acesso a informações pedagógicas e orientações que podem auxiliar no acompanhamento dos estudos em casa. Segundo Libâneo (2004), a escola desempenha papel formativo não apenas para os alunos, mas também para os pais, ao orientá-los sobre práticas educativas que potencializam o desenvolvimento dos filhos.

Portanto, a parceria escola-família amplia a consciência dos responsáveis sobre sua corresponsabilidade no processo educacional, fortalecendo vínculos afetivos e sociais, ao mesmo tempo em que proporciona maior segurança na construção de estratégias para apoiar o desenvolvimento integral dos estudantes.

BENEFÍCIOS DA PARCERIA PARA A ESCOLA

A escola também se beneficia diretamente da construção de uma parceria sólida com as famílias, pois essa relação fortalece sua função social e amplia as possibilidades de atuação pedagógica. Quando os responsáveis estão envolvidos, a instituição educativa passa a contar com um apoio que legitima suas ações e contribui para a criação de um ambiente mais colaborativo e democrático.

De acordo com Libâneo (2004), a participação da família no cotidiano escolar favorece a melhoria da gestão, amplia a comunicação entre comunidade e professores e proporciona maior coesão em torno dos objetivos educacionais. Isso gera um clima escolar mais positivo, baseado na confiança e no respeito mútuo.

Paro (2000, p. 47) destaca:

“A escola que estabelece canais efetivos de participação com as famílias fortalece seu projeto pedagógico e ganha aliados importantes na tarefa de educar, tornando-se mais eficiente no cumprimento de sua função social.” (Paro, 2000, p.47).

Outro benefício significativo é a melhoria no comportamento e na disciplina dos alunos. Como ressaltam Oliveira e Marinho-Araújo (2010), quando os responsáveis acompanham a vida escolar, os estudantes tendem a apresentar atitudes mais responsáveis e comprometidas, o que reduz os índices de indisciplina e favorece a aprendizagem.

Além disso, a parceria possibilita que a escola conheça melhor a realidade social, cultural e econômica das famílias, o que contribui para a elaboração de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas. Epstein (2001) afirma que a integração escola-família enriquece o processo educacional, pois permite que a instituição adapte suas propostas de acordo com as necessidades da comunidade que atende.

Portanto, a parceria com a família não apenas potencializa os resultados acadêmicos, mas também fortalece a legitimidade da escola, melhora o clima institucional e possibilita práticas pedagógicas mais significativas e alinhadas à realidade dos alunos.

ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

A construção de uma parceria efetiva entre escola e família requer a implementação de estratégias que favoreçam o diálogo, a confiança e a corresponsabilidade no processo educativo. Essas ações devem ser planejadas de forma intencional pela instituição escolar, garantindo que as famílias se sintam acolhidas e valorizadas como parte integrante da formação dos alunos.

Uma das estratégias mais utilizadas é a realização de reuniões periódicas, que permitem a troca de informações entre professores e responsáveis, fortalecendo a comunicação e o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. Para Libâneo (2004), esses encontros não devem se restringir a exposições formais, mas precisam estimular a participação ativa das famílias e a construção coletiva de soluções para os desafios encontrados.

Segundo Oliveira (2011, p. 63):

“A escola deve criar mecanismos de aproximação que vão além de convocações pontuais, buscando estabelecer uma comunicação contínua e horizontal com as famílias.”(Oliveira, 2011, p.63).

O uso das tecnologias digitais também tem se mostrado uma ferramenta eficaz na aproximação entre escola e família. Plataformas virtuais, aplicativos e grupos de mensagens facilitam o acompanhamento diário do desempenho escolar, promovendo uma comunicação mais ágil e acessível. Epstein (2001) destaca que o emprego de recursos tecnológicos amplia a participação familiar, especialmente em contextos em que a rotina de trabalho dos responsáveis dificulta a presença física na escola.

Outra estratégia relevante é a promoção de eventos culturais, esportivos e pedagógicos que envolvam as famílias. Essas atividades fortalecem os vínculos comunitários e possibilitam que a escola seja vista como um espaço de convivência e partilha. Paro (2000) ressalta que, ao abrir suas portas para a comunidade, a instituição rompe barreiras e se torna um ambiente de diálogo e integração social.

Além disso, é fundamental que os professores adotem práticas de escuta sensível e empatia no contato com os responsáveis. Como afirmam Oliveira e Marinho-Araújo (2010), a construção de um vínculo positivo depende da capacidade da escola em acolher as famílias, respeitar suas diversidades e valorizar sua contribuição no processo educacional.

Dessa forma, as estratégias de aproximação entre escola e família devem ser variadas, contínuas e fundamentadas no diálogo, garantindo que ambas as partes se reconheçam como corresponsáveis pela formação integral dos alunos.

DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA PARCERIA

Apesar de sua importância inquestionável, a construção de uma parceria efetiva entre escola e

família enfrenta diversos desafios. Tais dificuldades estão relacionadas a fatores sociais, econômicos, culturais e até mesmo a barreiras comunicacionais, que podem dificultar a participação ativa das famílias no cotidiano escolar.

Um dos principais obstáculos é a falta de tempo dos responsáveis para acompanhar a vida escolar dos filhos. Muitas famílias, devido a longas jornadas de trabalho, não conseguem comparecer às reuniões ou participar de atividades propostas pela escola. Segundo Paro (2000), esse distanciamento não deve ser interpretado como desinteresse, mas como reflexo das condições socioeconômicas que limitam a presença física dos responsáveis.

Oliveira (2011, p. 70) destaca:

“A ausência da família no espaço escolar, em grande parte das vezes, está mais relacionada a fatores estruturais e culturais do que à falta de compromisso com a educação dos filhos.” (Oliveira, 2011, p.70).

Outro desafio relevante é a divergência de expectativas entre escola e família. Enquanto a escola busca cumprir sua função pedagógica e socializadora, muitas famílias transferem para a instituição responsabilidades que são de sua competência, como a formação de valores e disciplina. Esse desalinhamento pode gerar conflitos e dificultar a cooperação (LIBÂNEO, 2004).

Além disso, existem barreiras culturais que influenciam a relação escola-família. Em contextos de diversidade, as práticas educativas podem entrar em choque com os valores familiares, exigindo da escola sensibilidade e abertura ao diálogo. Para Epstein (2001), o respeito às diferenças culturais é um elemento essencial para consolidar uma parceria que seja inclusiva e democrática.

Outro ponto de destaque é a comunicação. Muitas vezes, a escola utiliza uma linguagem técnica e distante, que dificulta a compreensão por parte das famílias. Conforme ressaltam Oliveira e Marinho-Araújo (2010), a falta de clareza na comunicação escolar pode afastar os responsáveis e gerar sentimentos de exclusão.

Portanto, a construção da parceria enfrenta desafios complexos, que exigem da escola estratégias de acolhimento, flexibilidade e valorização das condições reais das famílias. Reconhecer essas dificuldades é o primeiro passo para transformá-las em oportunidades de fortalecimento da relação entre os dois espaços educativos.

O PAPEL DO PROFESSOR E DA EQUIPE PEDAGÓGICA

O professor e a equipe pedagógica desempenham funções centrais na construção da parceria entre escola e família, pois são os principais mediadores desse processo. Cabe a eles criar condições de diálogo, acolhimento e orientação, estabelecendo uma relação de confiança mútua que fortaleça o

vínculo entre os responsáveis e a instituição escolar.

Segundo Libâneo (2004), a mediação pedagógica vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo também a articulação de relações sociais e educativas que sustentam o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas também um elo de aproximação entre escola e família.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 62) reforçam essa ideia ao afirmar:

“A atuação do professor como mediador exige a capacidade de escuta, de empatia e de diálogo com a família, reconhecendo-a como parceira legítima no processo educativo.” (Marinho-Araújo, 2010, p. 62)

A equipe pedagógica, por sua vez, tem a função de organizar estratégias coletivas que favoreçam a integração entre escola e família. Reuniões, projetos interdisciplinares e atividades de formação para pais e responsáveis podem ser planejados de forma a estimular a participação e valorizar a contribuição de todos no processo educacional (EPSTEIN, 2001).

Outro ponto fundamental é a formação continuada dos profissionais da educação. Como destaca Paro (2000), a aproximação com as famílias requer competências que vão além do domínio pedagógico, como habilidades comunicativas, gestão de conflitos e capacidade de lidar com a diversidade cultural.

Além disso, é essencial que os professores adotem uma postura de acolhimento, reconhecendo as diferentes realidades familiares e evitando julgamentos que possam gerar distanciamento. Conforme ressalta Oliveira (2011), a parceria só se consolida quando a escola valoriza o conhecimento das famílias e incorpora suas experiências no processo educativo.

Assim, o papel do professor e da equipe pedagógica é o de promover uma relação baseada na confiança, no respeito e na corresponsabilidade, criando condições para que a escola se torne um espaço de colaboração e de fortalecimento das relações entre os diferentes agentes da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a parceria entre escola e família é um elemento indispensável para a construção de uma educação de qualidade e para o desenvolvimento integral do estudante. Esse vínculo, quando pautado no diálogo, na confiança e na corresponsabilidade, fortalece o processo de ensino-aprendizagem, gera benefícios para todos os envolvidos e contribui para a formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos.

Foi possível observar que essa relação traz ganhos significativos para o aluno, refletindo em melhores resultados acadêmicos, maior segurança emocional e fortalecimento de valores sociais. Para as famílias, a aproximação com a escola amplia o sentimento de pertencimento, possibilita maior conhecimento sobre o processo pedagógico e favorece o diálogo com os filhos. Já para a escola, a parceria se traduz em apoio às práticas pedagógicas, melhoria do clima institucional e maior legitimidade perante a comunidade.

Entretanto, também foram destacados os desafios que dificultam a consolidação desse vínculo, como barreiras socioeconômicas, culturais e comunicacionais. Tais obstáculos revelam a necessidade de estratégias planejadas que garantam a inclusão das famílias, independentemente de suas condições e contextos. O papel dos professores e da equipe pedagógica mostrou-se fundamental, pois cabe a eles criar canais de aproximação, desenvolver práticas de acolhimento e reconhecer as famílias como parceiras legítimas no processo educativo.

Dessa forma, conclui-se que a efetivação da parceria escola-família depende de um esforço coletivo e contínuo, em que cada parte reconhece sua responsabilidade e importância. A educação, entendida como um processo social, só se torna plena quando escola e família atuam em sintonia, compartilhando objetivos e valores comuns. Nesse sentido, fortalecer esse vínculo não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um compromisso ético com a formação integral das novas gerações.

REFERÊNCIAS

- BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: experiments by nature and design**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- EPSTEIN, J. L. **School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools**. 2. ed. Boulder: Westview Press, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- OLIVEIRA, D. M. de; MARINHO-ARAÚJO, L. **Parceria entre escola e família: estratégias de aproximação e resultados educativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2010.
- OLIVEIRA, D. M. de. **A participação da família no processo educativo: desafios e possibilidades**. São Paulo: Moderna, 2011.
- PARO, V. H. **Escola e família: a parceria possível**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**.

4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



ARTE CONTEMPORÂNEA, INFÂNCIAS E INTENCIONALIDADES PEDAGÓGICAS: DA REPETIÇÃO À EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA

CONTEMPORARY ART, CHILDHOODS, AND PEDAGOGICAL INTENTIONS: FROM REPETITION TO ARTISTIC EXPERIENCE

MARIA GILVANEIDE DIAS GOULARTE

Graduada em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda pela Universidade Nove de Julho, Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Metropolitanas Unidas e Licenciada em Artes Visuais pelo Centro Universitário Cidade Verde, com Especialista em Administração Estratégica Empresarial pela Universidade Nove de Julho, Especialista em Educação Infantil: do Cotidiano à Documentação pela Faculdade de Tecnologia e Ciências do Vale do Paranaíba e Especialista em Arte de Contar História pela Faconnect. Autora do livro *A princesa e a chave dos Adinkras*. Palestrante no MAM em parceria com a SME e na Jornada Pedagógica de Educação Infantil da SMESP. Educomunicadora e Professora de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo. Autora dos Artigos: *Histórias em Quadrinhos como gênero textual e possibilidades de ampliação das práticas leitoras nas infâncias* / *O tempo na Educação Infantil*..

RESUMO

Você já deve ter se perguntado: quantas vezes as crianças desenhavam uma árvore ou uma casa, até que notadamente percebemos que é sempre o mesmo formato de árvore e de casa? Essa questão, aparentemente simples, nos leva direto à raiz de uma tensão fundamental presente no cotidiano escolar: a relação complexa entre o que é repetição e o que é realmente criação, entre o que é uma experiência genuína e uma reprodução estereotipada que observamos durante longos anos. Podemos observar, concomitantemente, um território ainda pouco explorado, mas que vem ganhando força com alguns educadores: o das práticas educativas com intencionalidades pedagógicas que compreendem a arte contemporânea como solo fértil no diálogo entre arte e infâncias. Particularmente nessa interação entre a arte e as crianças, o produto final tem menos importância que o processo criativo, sendo este um percurso de investigação sensível e eixo significativo nas vivências com as crianças. A proposta reflexiva apresentada aqui, surge da inquietação frente às práticas repetitivas que encontramos nas interações artísticas na educação infantil. Mesmo que bem-intencionadas, com muita frequência elas subestimam tanto a potência criativa da criação infantil quanto a complexidade das linguagens artísticas da arte contemporânea frente a intencionalidades pedagógicas existentes.

PALAVRAS-CHAVES: Arte Contemporânea; Intencionalidade; Repetição; Experiências; Infâncias.

ABSTRACT

You may have wondered: how many times do children draw a tree or a house, until we noticeably realize that it's always the same tree and house shape? This seemingly simple question leads us directly to the root of a fundamental tension present in everyday school life: the complex relationship between repetition and true creation, between a genuine experience and a stereotyped reproduction that we observe for many years. We can also observe, concomitantly, a territory that is still little explored, but which is gaining strength with some educators: that of educational practices with pedagogical intentions that understand contemporary art as fertile ground in the dialogue between art and childhood. Particularly in this interaction between art and children, the final product is less important than the creative process, which is a sensitive investigative path and a significant axis in experiences with children. The reflective proposal presented here arises from the unease regarding the repetitive practices we find in artistic interactions in early childhood education. Even when well-intentioned, they very often underestimate both the creative power of children's creation and the complexity of the artistic languages of contemporary art in the face of existing pedagogical intentions.

KEYWORDS: Contemporary Art; Intentionality; Repetition; Experiences; Childhoods.

INTRODUÇÃO

A Arte como Caminho para a Alma

*"Praticar arte é muito mais do que
produzir algo bonito ou tecnicamente perfeito.
É um ato profundo de escuta interna, um
mergulho silencioso em territórios da alma que,
muitas vezes, não encontram palavras para se expressar.
Quando criamos, seja através da pintura, escrita, música,
dança ou qualquer outra linguagem artística,
damos forma ao invisível que habita em nós.
A arte tem o poder de traduzir emoções complexas,
memórias esquecidas e desejos silenciosos.
Ela nos convida a parar, sentir, observar e transformar.
No processo criativo, somos desafiados a encarar
nossos medos, acolher nossas vulnerabilidades
e reconhecer partes de nós que costumam*

ser abafadas pela correria do cotidiano.

*Ao praticar arte com autenticidade, não buscamos apenas
agradar as olhos dos outros, mas tocar algo essencial dentro de nós.*

*É um gesto íntimo de reconexão, um espelho onde podemos nos
enxergar com mais clareza e compaixão.*

*E, nesse encontro, nasce o autoconhecimento, não como
um conceito, mas como uma experiência vivida,
sentida e revelada pouco a pouco.*

*Criar é, portanto, uma forma de se lembrar
de quem se é, antes de todas as máscaras.*

*É um retorno ao lar interior, onde reside a essência
mais pura do nosso ser. E quanto mais nos entregamos a
esse fluxo criativo, mais despertos e inteiros nos tornamos.*

Fazer arte é expressar o divino que existe em você!

(Ketren Guerreiro, 2025, p. 1)

Praticar arte, em toda a sua essência é de suma importância na vida humana. A escritora e poeta da natureza Ketren Guerreiro quando escreve sobre a arte em seu perfil nas redes sociais, sublinha o poder das artes na vida das pessoas. Ela nos provoca com a carta de Kurt Vonnegut, lida pelo ator Ian KcKellen, que enxergava a expressão artística como uma libertação. Para Kurt atividades como cantar, dançar, desenhar, vão contra a rigidez e o conformismo e que também servem para expandir a alma. Para ele, praticar "qualquer arte: música, canto, dança, atuação, desenho, pintura, escultura, poesia, ficção, ensaios, reportagens, são essenciais para sentir o "tornar-se". Na escrita acima, Guerreiro (2025) vai além, trazendo uma reflexão diferente da visão enviesada e limitada, que tanto nos acostumaram aos olhos e de forma poética nos faz pensar acerca das expressões artísticas.

Pensando nesse encontro de inauguração com o autoconhecimento, como experiência vivida através das artes, e partindo do olhar de Guerreiro (2025), é possível nos conectar com o caminho das proposituras e intencionalidades, compreendendo a grandeza das experiências artísticas em todos os âmbitos em sua completude. Tudo isso nos faz entender a sua relevância, como ação vital para escolas, educadores e espaços diversos, e claro, como compreender sua verdadeira função nas ações cotidianas com as crianças na mais tenra idade. E para isso, contamos com inúmeros estudos, pesquisas e documentos importantes que serão norteadores para trilhar um caminho seguro, fugindo das repetições e indo em busca de criações genuínas, sem subestimar a potência das infâncias.

Muitos pesquisadores se debruçam para entender como a arte contemporânea vem sendo desenvolvida nas escolas e como educadores apresentam e planejam suas intencionalidades para propor arte com as crianças. Uma professora de professores e pesquisadora das artes e das infâncias que tem um olhar muito afinado para essa temática é Susana Rangel Vieira da Cunha (2021), que desde a década de oitenta, se dedica a compreender como professores e crianças estabelecem essa relação.

Ela se denomina "professora que forma professores", mas é uma pessoa que acredita muito na potência das artes, dos professores e principalmente das crianças. Suas ações e escritos nos colocam em sintonia com inventários, bricolagens, vídeos, formações, palestras, oficinas e encontros todos produzidos por ela, nos conectando com diversos instrumentos e linguagens que compõem a gramática das artes. Inclusive já forneceu formações para todos os professores da rede paulista de educação, a convite da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e trouxe inúmeras possibilidades para os educadores.

Seu estudo põe lupa sobre as linguagens das artes, o potencial das crianças, dos materiais, e dos educadores, alertando que o que vemos nas escolas e chamamos de arte, muitas vezes são intenções que surgem de reproduções e concepções insuficientes; por outro lado, observa um novo direcionamento, quando se depara com o que denomina: "rastros da arte do nosso tempo", mas Susana Rangel (2021, p. 21), também vem "prestando atenção nos rastros que evidenciam a forte presença das concepções de "Arte de outro tempo" na atualidade", como:

Folhas brancas retangulares como suporte principal da proposta gráfico-pictóricas, planejamentos descontextualizados, proposições baseadas em linguagens sem conexão entre elas, disponibilização de materiais e não interferências junto às crianças, poucas experimentações com materiais, exercícios de coordenação viso-motora, salas com decorações feitas por adultos, entre outros vestígios. (CUNHA, 2021, p. 21)

O olhar de quem educa com vistas a ampliar as linguagens artísticas, deve pausar na potencialidade própria da arte contemporânea, considerando a intencionalidade como uma construção positiva que emerge desse encontro, logo “não podemos, empobrecê-la, reduzindo esses momentos a decoração de festas, recortes de bandeirolas para as festas juninas, ou ainda com reprodução de obras de arte de artistas famosos para colorir” (DIEFENTHÄLER, 2021, p.133).

Nutrir-se de boas perguntas, boas propostas e boas intencionalidades pode ser a enchança para abrir mão das repetições e divisar inclusive a virtualidade que os ambientes, tempos, suportes e materiais podem fomentar. Com o objetivo de resgatar o olhar sensível das crianças, na visão de Susana Rangel (2022, p. 21), a própria escola se torna um local favorável, “oferecendo outros repertórios estéticos com o intuito de desconstruir árvores com maçãs, casinhas com a base quadrada e o telhado triangular, nuvens azuis, sóis no canto da folha”.

Para desconstruímos os tão famosos padrões artísticos tão arraigados no chão da escola e nas ações docentes e, sabendo que o termo padrão nos remete à compreensão de “modelo”, primeiro vamos conceituar o significado de “padrão” para assentarmos o propósito de entendimento sobre o propostas padronizadas ofertadas na educação infantil. Partindo do primeiro conceito como “modelo”, acrescentamos o que o dicionário online de português (2025) denomina também como: "norma determinada e aprovada consensualmente pela maioria, ou por uma autoridade, que é usada como base para estabelecer uma comparação" e cuja etimologia vem do latim: “Patronus”, logo “pater, pai” e “patronus, modelo a ser seguido”. O que nos coloca de fato, frente ao que vemos atualmente como arte,

nas escolas de educação infantil, quando enxergamos as produções infantis nas paredes, muitas vezes retocadas pelo educador para “ficar bonito”, expostas para as famílias contemplarem e enxergarem o percurso vivido contado através das produções, e muitas vezes estamos apreciando padrões reproduzidos, ou que chamamos de estereótipos.

Por outro lado temos o verbete construído por Ana Cristina Corsetti Vidal em outro livro de Susana Rangel Vieira da Cunha (2025), em que conceitua esse mesmo termo e nos apresenta o termo “padrão”, com vistas à sua potencialidade enquanto produção e expressão artística, não relacionado à estereótipos corriqueiros de árvores com maçãs muito presentes nos portfólios infantis. Sobretudo nos apresenta o olhar da pesquisadora Rhoda Kellog, que encontrou padrões similares nos registros de crianças de diferentes culturas em suas produções, e ainda que artistas de Pop Art como: Takashi Murakami, Keith Haring, Wassily Kandinsky, dentre outros, da mesma forma, utilizaram padrões em suas obras. Isso nos leva ao paralelo de padrão artístico em relação à criação da obra e expressão artística, em detrimento de um padrão visto como estereótipo, que busca um modelo a ser seguido e todos devem replicar. Vejamos seu verbete que esclarece isso:

PADRÃO: É a repetição de um ou de vários elementos. A natureza encontra-se repleta de padrões, sejam nas folhas das árvores, nas ranhuras das conchas, nas listras das pelagens de um animal e até na estrutura microscópica das asas de um inseto. O padrão não precisa ser identificável, como no caso dos respingos de tinta nas obras de Jackson Pollack, que vistos rapidamente parecem aleatórios, mas seguem padrões de movimento, posicionamento e cores. As crianças, assim como os artistas, tendem a criar padrões, em suas composições visuais, por meio de cores repetidas, materiais usados, abordagens e temas escolhidos. Esses padrões se tornam o reconhecimento, não só do trabalho individual de cada criança, mas também do coletivo, visto que também assinalaram os **repertórios** que lhes são apresentados, as vivências como grupo e as experiências propostas. Ressalta-se que há uma linha tênue entre padrão e **estereótipo**. O padrão é resultado de um processo criativo, singular, autoral e não apenas a repetição como forma de normalização de um modelo de imagem. (CUNHA, 2025, p. 141)

Então quando nos debruçamos no verbete acima, encontramos o “padrão” (CUNHA, 2025) que representa um olhar afinado para a arte contemporânea, quando na intencionalidade está presente a pesquisa, a experimentação, a investigação ou o interesse de uma produção que use o padronagem como experiência artística, diferente do “padrão” de atividades repetitivas em que as crianças fazem “porque elas gostam, porque todos estão fazendo, porque sempre se fez assim, porque é mais prático e rápido, porque não se tem ideia do que fazer, porque os pais gostam”, justificativas estas encontradas nas falas dos educadores quando argumentam as produções expostas ou guardadas nos cadernos infantis e então nos aproximamos dos estereótipos.

Após conjecturarmos sobre o “padrão” nos dois sentidos, um enquanto característica artística e outro enquanto estereótipo, se torna factível que repertoriar tanto crianças, quanto educadores é notório. Neste sentido, é possível considerar inicialmente, por exemplo, uma aproximação com os materiais, as materialidades e os materiais, diversos e inusitados, longe dos corriqueiros pinceis, brochas e tintas, que

são sempre os primeiros a serem selecionados quando se pensa em compor arte com crianças. Não que devam ser deixados de lado, longe disso, mas que possamos projetar arte para as crianças, considerando a introdução de materiais variados, interessantes e potentes. Isso pode ser um salto para conceber intencionalidades potentes e se distanciar das repetições corriqueiras. Olhando para o mesmo conceito das pesquisadoras mencionadas anteriormente, Dubovik e Cippitelli (2018), também acreditam na potência dos materiais diversificados e seus usos nas complexidades das construções nos contextos organizados com e para as crianças. Apesar dos materiais, elas ressaltam o poder criativo das crianças:

O encontro dos materiais com as mãos das crianças produz um **leque de possibilidades**. Os materiais se transformam, perdem seu uso original, transformam-se em um edifício, uma rua, uma ponte, um lugar para proteger dinossauros. As crianças tem essa capacidade prodigiosa de transformar um simples objeto em algo maravilhoso. Por isso os materiais que oferecemos a elas têm como características a polissemia, tanto os naturais como os artificiais. (DUBOVICK, CIPPITELLI, 2018. p. 85)

Deste modo, quando consideramos materiais e materialidades enquanto ferramentas potentes para as experiências artísticas com as crianças, estamos considerando que o professor tenha o também acesso e viva as experiências, que ele se repertorie também, caso contrário, não surtirá efeito a gama de materiais ofertados para serem explorados e vivenciados. Da mesma forma que olhamos para a linha tênue entre “padrão” e estereótipo, apresentados anteriormente, o mesmo ocorre aqui, quando consideramos os materiais como um dos grandes aliados na ruptura das repetições artísticas já conhecidas. Bardanca (2022. p. 91) nos alerta para o fato de que não basta materiais, boas intenções e professores bem intencionados: “mais do que professores-artistas ou donos de oficinas, precisamos de professores com sensibilidade, conhecimento e valores”, então só os materiais por eles mesmos, podem até nos aproximar das experiências artísticas que tanto buscamos, mas estes, nunca serão itens mágicos e realizadores de propostas inovadoras em arte contemporânea com as crianças na educação infantil. Para tanto, é necessário algo mais além de materiais, repertório, interesse, formação, pesquisa e envolvimento para que surjam intencionalidades, vivências significativas e finalmente ocorra a aproximação da arte contemporânea no fazer pedagógico e nas intencionalidades planejadas.

Essa análise crítica à respeito da formação docente, se complementa à visão de Rodrigo Saballa (2021), que aponta a quase ausência da arte contemporânea nas escolas, muitas vezes motivada por: estranhamento e falta de conhecimento, falta de contato com espaços expositores, defasagem na formação e pouco repertório teórico. Ele acrescenta a isso um olhar equivocado para a arte contemporânea, que parte diretamente dos adultos, dos educadores, que muitas vezes se distanciam por não atribuírem sentido ou compreenderem a arte em sua construção integral. Soma a isso, a dificuldade de problematização da estética “que há décadas vem constituindo os modos como os professores têm se relacionado com a arte e definido o que é considerado belo, ou ainda o que pode ser nomeado como arte”. (CARVALHO, 2021, 49),

Sobre essa compreensão da arte como construção e atribuição de sentido, o olhar ou a sensação que se tem ao apreciar algo, pode transmitir emoções e impressões de algo feio ou não considerado como arte. Fato este, que somente o belo era considerado arte até a metade do século XVIII. Hoje isso mudou e na contramão temos o único museu do mundo dedicado a exibir obras que jamais estariam em espaços museológicos tradicionais. O Moba situado em Boston, criado por um vendedor que encontrou na lixeira um retrato e interessado na moldura, o levou, dando origem ao "(Moba - Museum of Bad Art, ou Museu da Arte Ruim)" BBCNews (2025), é um museu que funciona atualmente com duas galerias físicas, dando lugar à apreciação de obras inusitadas e outras formas de expressão artística.

Para refletirmos sobre a temática do "feio, logo não é arte", podemos considerar como ponto de partida, no campo das expressões e experiências artísticas, outro verbete de Susana Rangel Viera da Cunha e Camila Betim Borges, descrito por elas no inventário de artes, que nos põe em sintonia com questionamentos importantes que precisamos fazer durante a formação docente. Afinal ninguém é dono do conhecimento e da certeza, tudo precisa ser refletido, pesquisado e analisado para construir sentidos. Foi assim que muitos artistas das artes contemporâneas se aproximaram de suas obras saindo das amarras conservadoras, e muitos até considerando o feio como arte. Observem os questionamentos importantes deste verbete:

FEIO/FEIURA: Assim como seu oposto, a **beleza**, o feio é um atributo e um conceito que varia conforme os contextos socioculturais e históricos. Em geral o feio é associado ao RUIM, ao que não presta, ao que deve ser evitado e descartado. A Arte, até metade do século XVIII, foi produtora e propagadora de ideias sobre beleza, excluindo o que não estava dentro dos padrões, depois, no início do século XX, começou a desconstruir e contestar os ideais de beleza. Hoje as redes sociais, programas televisivos, revistas, filmes clipes, e outras mídias, modelam nossas formas de ver. Na escola o feio é o que vai para o lixo. É o **riscado**, "sujo", **borrado**, **manchado**, **rasgado**, **amassado**, o diferente. A questão é: por que não acolhemos o que nos é diferente, estranho, disforme, torto? O que fazemos com ele? Será que todas as produções **gráfico-plásticas** infantis devem ser belas e dentro dos padrões antigos de beleza da Arte? Será que o belo e o feio são belo/feio para todos? Qual a potência do que é considerado feio dentro de um processo de criação? Muitos artísticas exploraram a feiura em suas obras, entre eles: Francisco Goya, Francis Bacon, Andy Warhol, Basquiat. (CUNHA, 2025, p. 99)

Por isso se torna tão importante o repertório tanto para educadores quanto para as crianças, visto que, aos olhos de muitas pesquisas sobre o tema, alguns estudiosos como Rodrigo Saballa contempla que: "a arte contemporânea ainda é um tema pouco explorado no âmbito da formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil" (Carvalho, 2021, p. 48). Por isso precisamos questionar nossas ações cotidianas com as crianças e também os fazeres docentes, garantindo que elas vivam: "formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical" (DCNEI, 2010. p. 25), podendo apreciar e se apropriar de toda forma de arte, contemporânea ou não.

Nos fazeres pedagógicos dos cotidianos escolares, será que estamos garantindo o proposto diante dos questionamentos que o verbete acima nos remete? Esse questionamento nos força a

relembrar quais foram as posturas tomadas diante das proposições estéticas e artísticas das crianças. Um deles em especial, no faz refletir principalmente sobre o amassado, o rasgado, o furo (Cunha, 2025), como formas de expressão e (que pode vir a ser uma arte contemporânea belíssima, assim como as outras), mas diante de uma postura crítica sem consciência e observação atenta, desconstruímos, desconsideramos, desvalorizamos, ou desvalidamos aquela produção e sugerimos outros caminhos. Será que esse é o caminho a seguir?

Quando desconsideramos o "processo", (momento esse tão importante no desenvolvimento e envolvimento da criança com a arte em construção), em detrimento de um produto final idealizado ou belo, mesmo que involuntariamente, corremos o risco de perder a essência do propósito, da vivência com a arte e da interação da criança no momento de produção. É urgente considerarmos que o caminho propício, é conceder espaço e condições para que as produções das crianças sejam vividas, visibilizadas, e elas repertoriadas com possibilidades e experiências artísticas, que favoreçam a imersão nas linguagens nas diversas formas de expressão. Para isso os educadores precisam também se constituírem, para constituir a criança, visto que:

O processo formativo na escola precisa considerar o aprendizado inventivo das crianças e também dos professores, as diferentes soluções para um mesmo problema, as trajetórias de cada pessoa que ocupa esse espaço traz consigo e a riqueza de que as propostas sejam construídas e vividas no coletivo, considerando que as crianças e os professores aprendem muito com seus pares. (DIEFENTHÄLER, 2021, p.137).

Repensando as questões de reproduções artísticas e considerando as possibilidades de repertórios estéticos com as crianças, é inegável que o que se apresenta é uma gama imensa de construções artísticas a serem exploradas, não carecendo portanto, que pisemos no mesmo solo das propostas copiadas, padronizadas, corriqueiras e repetidas. Afinal as crianças e também os educadores merecem mais. Merecem apreciar e vivenciar as experiências com arte, considerando as potencialidades das propostas, dos materiais, do efêmero, dos professores, das crianças e da inventividade, caminhando para intencionalidades que favoreçam o já explicitado no inciso 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Segundo o documento, é necessário que se "promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura" (DCNEI, 2010. p. 26) e para isso professores e educadores precisar também ser repertoriados.

Quando há esse relacionamento, entramos em diálogo com a artes e as propostas são pensadas com intencionalidades potentes, atribui-se sentido ao que é produzido, valoriza-se a inventividade das expressões artísticas, surge então a autoria das crianças, e claro, saímos das propostas estereotipadas e repetitivas. Acreditando que arte pode ser algo mais, as irmãs Abelleiras pensam profundamente na potência das artes e no distanciamento das repetições, afirmando que as artes devem ser uma fonte contínua de inspiração em todos os espaços e que o papel do adulto é determinante enquanto

questionador e indagador entre obra, materiais e crianças. Sobre as repetições e sobre o papel inquestionável das artes, Bardanca (2018, p. 67), esclarecem:

"Nos dias atuais, é muito comum que o o material de arte produzido para crianças conte com pequenos cadernos de trabalho, cuja maioria se reduz a apresentar obras de autores "clássicos", por suas cores, por seus traços ou por suas temáticas. Disso se pedem aos alunos cópias, buscas de elementos ou ampliações do que não se vê. Não ousaríamos dizer que isso seja prejudicial, mas o trabalho de produção plástica tem que ser algo mais, abrir vias para a criatividade."

Ainda compactuando da visão da formação docente, como um caminho para fugir das repetições, é de suma importância essa aproximação com as artes contemporâneas, Diefenthaler (2021), complementa a análise anterior, observando o mesmo que Saballa, à despeito dos poucos estudos sobre arte contemporânea no processo de formação docente, acrescentando ainda que, outras formações possam ocorrer, inclusive, por meio de ações pedagógicas organizadas pela própria escola, o mesmo que Susana Rangel preconiza, tendo em vista, que só a dedicação e o interesse formativo do professor não conseguem suprir tal necessidade. Daniela menciona que:

Precisamos repensar os programas dos cursos de formação de professores, sejam eles em nível médio ou superior, mas é urgente estruturar propostas que preparem e instrumentalizem os professores a comporem olhares singulares e primorosos na elaboração de planejamentos pedagógicos que possam considerar as crianças como seres capazes, potentes e produtores de cultura. Nesse sentido, é importante refletirmos sobre qual arte temos hoje e, se é essa arte que queremos que continue fazendo parte dos contextos escolares. Segundo Martins, a arte é importante na escola, porque é importante fora dela, ou ainda, deveria ser importante fora da escola (MARTINS, 1998). Mas se a arte que temos nesse ambiente é essa que orienta a pintar dentro de limites e colorir desenhos prontos, realmente não terá muita importância no mundo além dos muros da escola.(DIEFENTHÄLER, 2021, p.141)

Notamos que muitos estudiosos defendem a relevância de um caminho formativo que transforme educadores em indivíduos aprendentes, dedicados e conscientes de suas potências e comprometidos em buscar constantes adequações e qualificações profissionais. Igualmente, pensa Proença (2018, p.72), pois para ela "todo professor deve assumir seu lado "experimentador", tal e qual a criança que busca avidamente desvelar as características de um objeto que desconhece, transformando a sala de aula em um laboratório permanente ou em ateliê de arte". O ateliê, é um assunto longo e fica para outro momento, mas de fato o ateliê está em nossa mente. Logo carecemos de educadores que sejam investigativos, ávidos por descobertas, experimentadores, abertas ao novo, inquietos, exploradores, motivados, eternos aprendizes, perguntadores e muito, muito curiosos, pois a curiosidade é o motor principal para a pesquisa e assim como as crianças são, a curiosidade leva o indivíduo a formular hipóteses e a buscar respostas. Desta forma, as repetições darão lugar a experiências artísticas potentes na arte contemporânea das infâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte contemporânea adentra em diálogo com as infâncias por ser um caminho fluido, generoso e diverso, que se apresenta com possibilidades variadas de suportes, hibridização de linguagens e inúmeros outros processos criativos garantidores de experiências e vivências. Nesse contexto, as crianças são indivíduos multiculturais que possuem formas particulares de habitar o mundo, trazendo para os encontros com a arte contemporânea, uma disponibilidade investigativa que dialoga potentemente com as experiências artísticas, além se serem seres extremamente curiosos.

Considerando a arte contemporânea como pressuposto da relação com a escola, logo, uma aliada das experiências artísticas, estéticas, poéticas, nos posicionamos conscientes para considerar também o que a antecede, seja enquanto pesquisa, matéria, história ou complexidade. Isso converge para que aprofundemos os estudos sobre a arte e sua diversidade e qualifiquemos as experiências entre professores, escola e infâncias em busca de repertórios que ampliem o olhar para as artes.

Diante disso, as intencionalidades pedagógicas devem subsidiar vivências que valorizem a arte, o processo, os materiais, os saberes, os tempos e os ritmos das crianças. Cabe ao educador investigar e pesquisar sobre o universo das artes para, a partir de seu olhar, provocar ações que abandonem as repetições, as “atividades prontas”, ou até o uso de superfícies, suportes e materiais convencionais, caminhando para um olhar com propostas diferenciadas e ferramentas diversificadas, usos de materiais diversos e inventivos.

Conjecturar a ousadia do pensar e dos processos com arte contemporânea, é adentrar no conceito de formação continuada, uma vez que a própria graduação e licenciatura não completam o educador, já que ninguém se torna professor ao formar-se, mas constituindo-se enquanto pesquisador, ouvinte, aprendente, e do mesmo modo, enquanto vivencia experiências cotidianamente. Assim, tanto o professor quanto a escola, devem somar esforços para garantir formação contínua com vistas à arte contemporânea, sobretudo, que possam viver a experiência também com o corpo, como as crianças estão acostumadas. De outro modo, o professor também pode refletir, investir em sua formação individual e pessoal e se apropriar de espaços museológicos e artísticos e de diversos outros equipamentos culturais que forneçam experiências com artes variadas para que possamos fugir das repetições corriqueiras e possamos, viver o processo de forma criativa e inventiva garantindo os direitos das infâncias. Que possamos viver a arte na alma e na escola, que possamos intencionalmente sair dos estereótipos e trilhar por caminhos que levem a experiências artísticas potentes e significativas para as crianças na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BARDANCA, Ángeles Abelleira; BARDANCA, Isabel Abelleira. Los comienzos del arte. **Revista Infâncias e Territórios**, v. 1. São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. p. 68-101. Agosto. 2022.

BARDANCA, Ángeles Abelleira; BARDANCA, Isabel Abelleira. **Os fios da infância**. Tradução: Taís Romero. São Paulo. Phorte. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010. P. 25-26. Disponível em: https://sme.limeira.sp.gov.br/leis/diretrizes_curriculares_nacionais_infantil.pdf. Acesso 18 Set. 2025.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. **Crianças, coleções e arte contemporânea na pré-escola**. In. CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Org.). Arte contemporânea e docência com crianças: Inventários educativos. 1ª Edição. Porto Alegre. Zouk. 2021. p. 43-64.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Arte, tempos infantis e escolares. **Revista Infâncias e Territórios**, v. 1. São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. p. 12-33. Agosto. 2022.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Cenas pedagógicas em arte: desafios, recriações e mudanças a partir da arte contemporânea**. In. CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Orgs.). Arte contemporânea e docência com crianças: Inventários educativos. 1ª Edição. Porto Alegre. Zouk. 2021. p. 21-41.

DIEFENTHÄLER, Daniela Linck. **A arte contemporânea como provocação para descontração dos estereótipos visuais infantis**. In. CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. (Orgs.). Arte contemporânea e docência com crianças: Inventários educativos. 1ª Edição. Porto Alegre. Zouk. 2021. p.133-150.

DUBOVÍK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Construção e construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção**. São Paulo. Phorte. 2018.

FEIO/FEIURA. In: **Artes visuais na escola: inventário de linguagens e materiais**. CUNHA, Susana Rangel Vieira da Cunha. São Carlos. Pedro e João Editores. 2025. p. 99.

GUERREIRO, Ketren (2025) apud VONNEGUT, Kurt (2024). **A arte como caminho para a alma**. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DP5_5khDCz/. Acesso 22 Set. 2025.

PADRÃO. In: **Artes visuais na escola: inventário de linguagens e materiais.** CUNHA, Susana Rangel Vieira da Cunha. São Carlos. Pedro e João Editores. 2025. p. 141.

PADRÃO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus. 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/padrao/>. Acessado em 30/09/2025.

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

A IMPORTÂNCIA DE JOGOS E BRINCADEIRAS COMO MEIO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THE IMPORTANCE OF GAMES AND PLAY AS A MEANS OF LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

MARIA JOSÉ GONÇALVES DA LUZ

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes, 2014; Graduanda em Artes Visuais pela FACULDADE Centro Universitário Cidade Verde; Pós-graduanda em Ludopedagogia cursando pela universidade Faconnect.

RESUMO

Esta pesquisa tem como principal objetivo investigar a relevância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento global e na aprendizagem das crianças, com um foco especial na educação infantil. O uso da ludicidade, entendido como um caminho eficaz para a construção do conhecimento, é abordado nesta análise como uma prática pedagógica que transcende o simples ato de entreter. Ao longo deste trabalho, busca-se compreender como os jogos e brincadeiras são inseridos no cotidiano escolar dos primeiros anos de vida acadêmica das crianças e como essas atividades lúdicas impactam o desenvolvimento das suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Palavras-chave: Jogos; Brincadeiras; Práticas; Habilidades; Emocionais.

ABSTRACT

This research aims to investigate the relevance of games and play in the overall development and learning of children, with a special focus on early childhood education. The use of playfulness, understood as an effective path to knowledge construction, is addressed in this analysis as a pedagogical practice that transcends the simple act of entertaining. Throughout this work, we seek to understand how games and

play are incorporated into the daily school life of children in their first years of academic life and how these playful activities impact the development of their cognitive, emotional, and social skills.

Keywords: Games; Play; Practices; Skills; Emotional.

INTRODUÇÃO

O interesse em realizar esta pesquisa nasceu do desejo de compreender como o ato de brincar, quando trabalhado de forma estruturada e consciente, pode se transformar em um recurso pedagógico capaz de contribuir para a formação integral da criança. Ao mergulhar em jogos e brincadeiras, o aluno não apenas desperta sua curiosidade natural, mas também encontra caminhos para desenvolver autonomia, autoconfiança e criatividade. Além disso, essas experiências favorecem a concentração, a atenção, a linguagem e a coordenação motora, competências que são indispensáveis para que a criança se relacione com o mundo de maneira saudável e equilibrada.

O objetivo central deste trabalho é investigar a relevância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento global e na aprendizagem das crianças na educação infantil. De modo mais específico, busca-se analisar de que maneira os jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional; identificar como a ludicidade é trabalhada na prática pedagógica; refletir sobre o papel das atividades lúdicas na socialização e no respeito às diferenças; e compreender a importância da ludicidade como recurso pedagógico dentro do processo de ensino-aprendizagem.

A escolha deste tema justifica-se pelo reconhecimento de que a infância é um período único e decisivo na formação do ser humano. Cada experiência vivida nessa fase carrega um peso significativo na constituição da identidade, dos valores e das habilidades que acompanharão a criança ao longo da vida. Nesse sentido, investigar a ludicidade como prática pedagógica é uma forma de valorizar o brincar como linguagem universal da infância e como instrumento de aprendizagem. Além de enriquecer o debate acadêmico sobre o tema, esta pesquisa pretende oferecer contribuições para práticas docentes mais humanizadas e significativas, que respeitem a essência da criança e favoreçam um processo educativo mais completo, transformador e inclusivo.

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

A educação infantil, por ser a primeira etapa do processo educacional formal, tem um papel fundamental na formação do indivíduo. Neste contexto, o uso de jogos e brincadeiras se destaca como uma das práticas pedagógicas mais eficazes para promover o desenvolvimento integral das crianças. Brincar é uma atividade essencial para o crescimento, pois por meio do lúdico, as crianças exploram o mundo ao seu redor, constroem conhecimento e desenvolvem habilidades sociais, cognitivas, emocionais e motoras de maneira natural e prazerosa.

O conceito de ludicidade envolve mais do que o simples ato de brincar: ele representa um meio de aprendizado que permite à criança descobrir, experimentar e interagir com o ambiente e com os

outros. Através dos jogos e brincadeiras, a criança não apenas se diverte, mas também aprende a lidar com desafios, a resolver problemas e a seguir regras, além de desenvolver sua imaginação, criatividade e autonomia. Tais práticas contribuem significativamente para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, como a atenção, a concentração e o raciocínio lógico, além de fortalecerem as habilidades motoras e a coordenação.

Na educação infantil, a brincadeira é vista não apenas como uma atividade recreativa, mas como uma ferramenta pedagógica essencial para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo diversos estudiosos e pedagogos, como Piaget (1976) e Vygotsky (1991), o brincar tem um papel central no desenvolvimento infantil. Para Piaget (1976), o jogo representa um espaço em que a criança pode assimilar e acomodar novas informações, construindo seu conhecimento a partir da interação com o meio. Já Vygotsky (1991) destaca o papel social do brincar, apontando que é nas interações durante os jogos que a criança desenvolve suas habilidades de comunicação, aprende a lidar com regras sociais e explora suas emoções.

Os jogos e brincadeiras proporcionam à criança um ambiente de aprendizagem ativo, no qual ela pode experimentar, testar hipóteses e aprender com seus erros de maneira natural. A liberdade proporcionada pelas brincadeiras permite que a criança explore sua curiosidade e criatividade, dois elementos essenciais para o desenvolvimento intelectual. Além disso, as atividades lúdicas favorecem o aprendizado de forma significativa, pois transformam o processo de aquisição de conhecimento em uma experiência prazerosa e motivadora. As crianças, ao brincar, aprendem sem perceber que estão sendo ensinadas, o que torna o processo de ensino mais eficiente e atrativo.

É importante destacar que as brincadeiras e os jogos também desempenham um papel fundamental no desenvolvimento social da criança. Durante os jogos e brincadeiras, as crianças aprendem a compartilhar, a colaborar, a respeitar os colegas e a resolver conflitos, habilidades essenciais para a vida em sociedade. Ao jogar, elas experimentam diferentes papéis, desenvolvem empatia e aprendem a lidar com frustrações, já que o ambiente lúdico permite vivenciar tanto vitórias quanto derrotas de forma segura e controlada.

A ludicidade, portanto, não é apenas um complemento, mas uma base sólida para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Ela oferece oportunidades para o desenvolvimento emocional, ao permitir que a criança expresse seus sentimentos e explore suas emoções; para o desenvolvimento cognitivo, ao estimular a resolução de problemas e a construção de conhecimento; e para o desenvolvimento social, ao promover interações saudáveis e a compreensão de regras e limites.

O ambiente escolar, como um espaço privilegiado para a aprendizagem, deve proporcionar oportunidades variadas de jogos e brincadeiras que contemplem esses diferentes aspectos do desenvolvimento. A organização do tempo e do espaço na educação infantil deve ser pensada de forma a incluir momentos de brincadeiras livres e dirigidas, garantindo que as crianças possam explorar diferentes formas de expressão e interação.

Ao longo dos anos, muitos educadores e pesquisadores têm defendido a importância do brincar na educação infantil. Estudos recentes apontam que as crianças que são expostas a jogos e brincadeiras regularmente apresentam melhor resultados em termos de desenvolvimento cognitivo e social, além de demonstrar maior motivação para aprender. No entanto, ainda há desafios para a implementação de uma educação verdadeiramente lúdica nas escolas. Muitas vezes, o brincar é visto como algo secundário ou como uma atividade para ser realizada apenas após o cumprimento das "tarefas sérias". É preciso, portanto, uma mudança de paradigma, em que o lúdico seja reconhecido como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Brincar, segundo o dicionário Aurélio (2003), é considerado: "[...] divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar [...]", ou seja, está associado a imagem da criança, compreendida como uma atividade mental, para interpretar e sentir comportamentos humanos através do brincar. Salomão; Martini & Jordão (2007, p. 12) dizem que "[...] brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. [...]"

A noção do ato brincar pode ser considerada como uma linguagem da criança, que está muito presente no dia a dia, ter de se expressar e até mesmo saber lidar com o jeito que as brincadeiras vão acontecer, pois, cada criança tem o seu próprio pensamento diferente, linguagem e expressão, separado para determinado grupo de pessoas envolvidas e dependendo da sua faixa etária. Segundo Dallabona & Mendes (2004, p.109) dita que "[...] o brincar é o fazer em si, que requer tempo e espaço próprio [...]".

Um dos princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança, elencado no princípio do artigo 7º, diz que: "[...] a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito [...]". As crianças no decorrer do crescimento, e na sua concepção de vida, aprendem a imitar os adultos, em seu mundo imaginário, os meninos querem ter o mesmo emprego que seu pai, se vestir que nem o pai, já as meninas querem ter sua casinha que nem a mãe, muitas delas tem o sonho de construir sua casinha com desejo de imitar a vida adulta, usando sua criatividade e imaginação, arrumando do seu jeitinho, colocando suas bonecas, a criança nessa fase ela dá asas à sua imaginação, com a intenção de reproduzir a vida cotidiana da sua família, ou seja, imitar o pai e a mãe conforme o autor WINNICOTT, 1975:

É através da brincadeira, que as crianças vão começando a ver os desafios propostos nas diversões, além de o educador observar o comportamento, para levantar hipóteses e deduções acerca da aprendizagem, que está sendo levada para dentro de sala de aula, tendo clareza no que ele quer propor em cada brincadeira, interagindo no convívio escolar, juntamente com toda a turma reunida (WINNICOTT, p. 59, 1975).

É através da brincadeira, que as crianças vão começando a ver os desafios propostos nas diversões, além de o educador observar o comportamento, para levantar hipóteses e deduções acerca da aprendizagem, que está sendo levada para dentro de sala de aula, tendo clareza no que ele quer propor em cada brincadeira, interagindo no convívio escolar, juntamente com toda a turma reunida.

Ainda nas pesquisas e palavras do pesquisador:

A importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais. E a precariedade da própria magia, magia que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança (WINNICOTT, 1975, p. 79).

Ao observar e registrar o comportamento das crianças, considera-se que a brincadeira e o brinquedo na educação infantil, tem sua importância para as práticas educativas e didáticas, regidas pelo profissional de educação, ou seja, o professor. Ademais, acrescenta uma produtividade eficaz na elaboração de projetos pedagógicos, na rotina diária, no espaço-tempo e materiais utilizados, estimulando a criatividade para a invenção de novas metodologias, na aprendizagem, com o surgimento de ideias, impondo atitudes a levar um certo grau de dificuldade para criança enfrentar a diante das situações em sala de aula.

Ao longo desta pesquisa, pretende-se mostrar como a utilização de jogos e brincadeiras na educação infantil pode transformar o ambiente escolar em um espaço de aprendizado mais dinâmico, criativo e significativo. Os jogos e brincadeiras, não apenas contribuem para o desenvolvimento das crianças, mas também ampliam suas capacidades de interação social, oferecendo um caminho efetivo para a descoberta do mundo e a construção do conhecimento de forma prazerosa e educativa.

Brincar é importante e deve ser compreendido como comportamento natural da fase do desenvolvimento da criança, uma vez que ela se encontra constantemente vivenciando novos conhecimentos e descobertas, através do lúdico que é a melhor forma de aprendizagem comprovada (BRASIL, p. 165, 1998).

Assim, o presente estudo visa fornecer uma base teórica e prática sólida para que educadores compreendam a importância de integrar o lúdico no cotidiano escolar, estimulando o desenvolvimento cognitivo, motor e social das crianças.

As evidências científicas são consideradas como o resultado superior de pesquisas, de forma que a criança aprende melhor com a presença do lúdico no cotidiano da educação infantil, muitos filósofos ressaltam a importância do aprender brincando na infância sendo algum deles: Vygotsky (1991), Piaget (1976), Kishimoto (1994), Sisto (2005), Maluf (2003), entre outros estudiosos; esses enxergam o brincar como estímulos ao desenvolvimento cognitivo e social, a brincadeira deve fazer parte constantemente de atividades voltadas às crianças, de modo que a mesma possa também fazer parte de sua organização, construindo os mais diferentes materiais. Ao participar do processo de construção desses materiais a serem utilizados na brincadeira, ela desenvolve a autonomia da criança, seus aspectos, a psicomotricidade, o desenvolvimento de percepção das regras favorecendo o convívio grupal, e o cognitivo da criança.

Piaget (apud WAJSKOP, 1995, p. 63) relata que:

Os jogos fazem parte do ato de educar num compromisso consciente intencional e modificador da sociedade educar ludicamente não é jogar lições empacotados para o educando consumir

passivamente; antes disso é um ato consciente e planejado é tornar o indivíduo consciente engajado e feliz no mundo.

É na brincadeira que a criança interage, vive experiências, cria, imagina e por meio dela, estabelece o vínculo entre o imaginário e o real, portanto é extremamente importante pensar na brincadeira como uma ponte fundamental nesse processo de ensino- aprendizagem. O educador deve inclui-la em sua prática pedagógica, pois “a brincadeira constitui-se em um momento de aprendizagem em que a criança tem a possibilidade de viver papéis, de elaborar conceito e ao mesmo tempo exteriorizar o que pensa da realidade.” (SANTA CATARINA 1998. p. 23).

Partindo desse pressuposto, a brincadeira favorece a autoestima da criança, permitindo o ato de recriar e repensar os acontecimentos do cotidiano, pensando nisso o faz-de-conta, torna-se necessário para que ela utilize objetos para exercer a brincadeira, e por meio dessa atividade lúdica se constrói significados, enriquecendo assim a imaginação.

São esses conceitos que visam mostrar que a Educação Infantil deve assumir uma postura pedagógica com o intuito de contribuir para que a criança faça parte da sociedade realmente, visando a promoção da cidadania. Um educador consciente de seu papel precisa redefinir sua prática, a fim de elaborar projetos que tragam contribuições significativas para os alunos, percebendo-as como sujeitos e construtores da sua aprendizagem.

Brincar é importante e deve ser compreendido como comportamento natural da fase do desenvolvimento da criança, uma vez que ela se encontra constantemente vivenciando novos conhecimentos e descobertas (BRASIL, 1998). A pesquisadora Oliveira (2000) afirma que: “a situação imaginária é constituída na brincadeira, a criança define a atividade por meio do significado do brinquedo a que é de suma importância, para o desenvolvimento cognitivo dela”. A autora ainda aponta o momento da brincadeira, como sendo um processo de humanização, na qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma efetiva, criando vínculos mais duradouros, desenvolvendo assim sua capacidade de raciocinar, argumentar, questionar e de chegar a um consenso ou não, pelas atividades lúdicas (OLIVEIRA, 2000).

O momento da brincadeira, como sendo um processo de humanização, na qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma efetiva, criando vínculos mais duradouros, desenvolvendo assim sua capacidade de raciocinar, argumentar, questionar e de chegar a um consenso ou não, pelos jogos e brincadeiras (OLIVEIRA, p, 54, 2000).

A respeito do jogo como estratégia de ensino, ele possibilita estimular na criança as potencialidades cognitivas e linguísticas, além de afetivas, motoras e sociais, que podem constituir assim possibilidade ampla para promover a sua formação integral. Ao brincar a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressar por meio de variadas linguagens.

A partir do momento que a educação infantil foi se integrando na educação escolar, o docente deve ver meios de introduzir na sala de aula, um conteúdo atrativo, possibilitando aos pequenos, aprender

de forma que ocorra uma interação com o objeto do conhecimento, a educação infantil é a porta de entrada para a vida escolar dos alunos (OLIVEIRA, p, 65, 2000).

Um filósofo do período romântico, conhecido por ser um psicólogo da infância, Froebel (1912) admirava tamanha perfeição, enfatizando a liberdade da brincadeira, da inocência que uma criança tem em sua simplicidade livre e espontânea. Nas palavras do autor, Froebel (1912) cita o que é destino da criança:

Viver de acordo com sua natureza, tratada corretamente, e deixada livre, para que usa todo seu poder. (...) A criança precisa aprender cedo como encontrar por si mesmo o centro de todos os seus poderes e membros, para agarrar e pegar com suas próprias mãos, andar com seus próprios pés, encontrar e observar com seus próprios olhos (FROEBEL, 1912, p.21).

Froebel (1912) enfatiza a ligação do homem, o seu criador e a natureza, acreditando que tudo está laçado e não se pode fugir dos processos da vida, cada um deve respeitar as fases e viver de maneira tal, que contribuiu no seu aprendizado, compreende-se que a alfabetização e letramento é um tesouro, para qualquer criança, desde o início do seu ensino aprendizado, sendo ele dentro ou fora da escola, com um recurso rico de ideias, imaginações e aos poucos, as crianças vão crescendo, se aprimorando, uma vai ensinando a outra, vão aprendendo com seus erros, pois vão dominando, progredindo em seu processo de formação e comportamento social com todos.

Desde o princípio o brinquedo é uma forma de relacionar-se, de estar com, de encontrar o mundo físico e social, o brincar é algo tão espontâneo e natural que é próprio da criança, para Vital Didonet: “É uma verdade que o brinquedo é apenas o suporte do jogo, do brincar, e que é possível brincar só com a imaginação. Mas é verdade, também que sem brinquedos é muito mais difícil realizar os jogos e brincadeiras nos primeiros momentos, porque é ele que permite simular situações (...) se a criança gosta de brincar, gosta também de brinquedos. Porque as duas coisas estão intrinsecamente ligadas” sendo assim não deixando de ser importante que a criança explore seu faz de conta com o brincar com a mente, mas dando objetos para que ela manuseie ou até mesmo que possa criar o seu próprio brinquedo, tornará a brincadeira de certa forma mais interessante, divertida e aproveitadora.

O faz de conta é importante porque lida de um lado com o raciocínio e do outro com a expressão, o fato de assumir um papel que a criança não é capaz de assumir ainda, mas está pensando em algo distante da realidade, está explorando a sua imaginação. É importante que o professor entenda a importância da brincadeira “faz de conta” e faça mediações, para um brincar de qualidade que só acontece quando há mediações, observando o brincar da criança, gradativamente ampliando e modificando conforme a brincadeira vai evoluindo, adquirindo outros elementos, matérias, pois ela precisa de diversidades, situações para que possa avançar na sua brincadeira, facilitando para que o aprender brincando seja trabalhado com qualidade.

Necessariamente a criança não precisa de um brinquedo já pronto para que a brincadeira ocorra, explorando o seu próprio corpo e ideias, ela(e) brinca com os dedos, mãos, voz, sombra, água, terra, vento, folhas, barro, elementos da natureza, não só se restringindo a brinquedos industrializados,

explorando a sua imaginação e pode-se construir com o professor, amigos, família, brinquedos recicláveis, tornando assim experiências marcantes e não ficando rotulado apenas ao que já está pronto com as ideias do outro, mas colocando a sua própria imaginação em prática.

A criança, desde os primeiros meses de vida interage com brincadeiras e isso é levado até os primeiros anos da educação, brincadeiras e jogos podem ser muito úteis para o desenvolvimento da independência das crianças, assim como para o raciocínio estratégico, coordenação motora, equilíbrio e noções de lateralidade. Construindo e reconstruindo sua compreensão de mundo por meio do brincar, através dos jogos e brincadeiras na educação infantil, tratando de modo significativo, possibilitando atender as necessidades e características peculiares de cada criança, de forma que, a escola desempenha um importante papel nesse aspecto (VYGOTSKY, 1994).

Quando se trabalha o lúdico como recurso de aprendizagem, automaticamente as crianças se apegam naquele momento, tendo uma maior concentração e um melhor rendimento através disso, os jogos e brincadeiras são como uma ponte para uma etapa importante na infância e ela leva até os demais conhecimentos.

Brincadeiras e jogos podem ser muito úteis para o desenvolvimento da independência das crianças, assim como para o raciocínio estratégico, coordenação motora, equilíbrio e noções de lateralidade. Construindo e reconstruindo sua compreensão de mundo por meio do brincar, através dos jogos e brincadeiras na educação infantil, tratando de modo significativo, possibilitando atender as necessidades e características peculiares de cada criança, de forma que, a escola desempenha um importante papel nesse aspecto (VYGOTSKY, p. 87, 1994).

Ainda segundo Vygotsky (1994) a aprendizagem procede o desenvolvimento infantil, neste sentido, precisa-se compreender que a criança sempre está aprendendo e antes de desenvolver suas habilidades e capacidades sociais, ela passa pelo processo de construção do conhecimento, na qual ela irá processualmente desenvolver o que foi aprendido.

Segundo Vygotsky (1998 apud WAJSKOP, 1995, p.16):

A brincadeira infantil é entendida como atividade social da criança cuja natureza e origem específica são elementos fundamentais para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere. A brincadeira é de fato um espaço de aprendizado sociocultural localizado no tempo e no espaço.

O lúdico contribui para o bom desenvolvimento dos alunos, auxiliando-os no dia a dia dentro e fora do ambiente escolar, no desenvolvimento social, cultural e também pessoal, proporcionando a socialização e a aquisição do conhecimento, os jogos e brincadeiras tem o objetivo de produzir prazer e diversão, estimulando a criatividade, as crianças se sentem mais motivadas quando sabem que vão realizar uma atividade, mas a mesma não ficará apenas presa no papel e caneta, trabalhando com o lúdico emoções positivas.

De acordo com Vygotsky (1984, p 97):

A brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal, que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver

independentemente um problema e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Como a ludicidade exerce uma influência na inteligência emocional na criatividade e no raciocínio intelectual, busca proporcionar a interação social, a criatividade e a imaginação da criança, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem. A brincadeira pode ser uma aliada importante para contribuir na aprendizagem, visto que as crianças ao brincarem de faz de conta, por exemplo, representam diferentes papéis de gênero e culturas diversas.

No mundo imaginativo a criança pode tudo, o brinquedo e a brincadeira, é um direito da criança e como tal, deve ser assegurado em qualquer ambiente ou ocasião, devendo estar em todos os lugares e não apenas em espaços e momentos pontuais, no qual a criança está presente (PIAGET, 1976, p.54).

O espaço de aprendizagem e desenvolvimento, por meio do lúdico, o professor dentro da sala de aula, deverá criar espaços de interação para resolução de situações, disponibilizando materiais diversos, como brinquedo, fantasias, jogos, livros e materiais alternativos, que proporcionam a autonomia, criatividade, iniciativa e o aprender a jogar, das crianças envolvidas nesse espaço.

A utilização do lúdico em um espaço caracterizado como, por exemplo, a brinquedoteca, recurso pedagógico que busca valorização do movimento, das relações e das interações entre as crianças. Além disso, é importante que o educador busque uma fundamentação teórica, para suas práticas pedagógicas, porque prática sem teoria não favorece bons resultados (PIAGET, 1976 p. 73).

Piaget (1976) traz que é obrigatório o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras para todas as crianças, porque brincando a criança gasta energia e melhora seu conhecimento intelectual, quando a criança está brincando, ela se envolve por completo na brincadeira e com a mediação do professor, as atividades lúdicas passam a serem agradáveis e significativa para as crianças e as desenvolvem com mais prazer.

A escola de educação infantil é uma instituição que precisa incluir brincadeiras, jogos e brinquedos lúdicos, no processo de ensino-aprendizagem, pois são atividades importantes na educação e precisam ter o acompanhamento do professor para mediar esse processo, não se pode considerar só o simples fato de “dar os brinquedos” ou “colocar um vídeo para as crianças”, pois é preciso que o educador garanta uma educação prazerosa para os pequenos (PIAGET, 1976).

De acordo com Piaget (1976) a educação é ludicidade e devem unir-se para que haja uma concretização do aprendizado na escola. O educador precisa estar sempre observando as habilidades desenvolvidas por elas, e as quais ainda precisam ser revistas e estimuladas em sala de aula.

Pelo brincar se aprende expressar afetividade, cultura lúdica que é um conhecimento específico de crianças que brincam e é fundamental para seu futuro, adquirindo um arsenal de informações para

que ela saiba interagir com outros colegas, e ao longo do tempo, pode-se observar que a criança que brincou bastante, tem liderança, flexibilidade, enfrentando as situações diversas tendo contanto com a diversidade em pessoas, capacidade de escolhas, pelo brincar também é desenvolvido o raciocínio matemático e outras matérias, oral, coordenação motora, e o domínio espacial é importante para todas as áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender a relevância da ludicidade na educação infantil, considerando as contribuições de diferentes pesquisadores e filósofos que defendem o brincar como parte essencial do desenvolvimento da criança. A partir da análise bibliográfica, somada às observações no contexto escolar, foi possível constatar que o objetivo da pesquisa foi alcançado, uma vez que evidenciou a importância de práticas pedagógicas fundamentadas no lúdico, capazes de potencializar o aprendizado e fortalecer as relações sociais das crianças.

Verificou-se que o docente, ao conhecer seu aluno e identificar suas dificuldades, torna-se capaz de planejar e executar atividades que favorecem o desenvolvimento integral. Nesse processo, o professor não apenas ensina conteúdos, mas também transmite confiança, respeito e acolhimento, entendendo que cada criança possui seu próprio ritmo e trajetória de aprendizagem. Dessa forma, a ludicidade se apresenta como um caminho eficaz para transformar a sala de aula em um espaço prazeroso e inclusivo, no qual os erros e acertos são compreendidos como parte natural do processo educativo.

As conclusões desta pesquisa reforçam ainda a necessidade de uma maior conscientização e valorização da educação infantil por parte das famílias e da sociedade em geral. A promoção de espaços educativos adequados, com recursos pedagógicos diversificados e tempo destinado ao planejamento docente, mostra-se fundamental para garantir a qualidade do ensino. É nesse contexto que a formação continuada dos professores ganha relevância, pois amplia suas competências e permite que planejem atividades lúdicas mais seguras e criativas.

Reconhece-se, contudo, que a pesquisa apresentou limitações, por estar fundamentada predominantemente em revisão bibliográfica, sem a aplicação de metodologias práticas mais amplas que poderiam enriquecer a análise. Ainda assim, os resultados oferecem contribuições relevantes para a área educacional, apontando caminhos que podem inspirar novas investigações, sobretudo aquelas que integrem práticas pedagógicas, experiências em sala de aula e a participação ativa das famílias no processo educativo.

Considera-se, por fim, que os ganhos deste estudo se relacionam ao fortalecimento da compreensão da ludicidade como ferramenta indispensável no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa reafirma que a criança, enquanto ser social e ativo, constrói conhecimento por meio de suas interações e estímulos, e que cabe ao educador atribuir significado às experiências de aprendizagem. Recomenda-se, portanto, que futuros estudos aprofundem as discussões sobre as práticas lúdicas, sua

aplicação em diferentes contextos sociais e sua contribuição para o avanço da ciência educacional e para o desenvolvimento de metodologias mais inovadoras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**. [S.l]: Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <[www.https:// alfabetização.mec.gov.br/](https://alfabetizacao.mec.gov.br/)>. Acesso em: 02 set de 2025.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) BRASIL. LEI Nº 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Setembro de 1996. Editora do Brasil. Brasília, 1998.

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

Dallabona, S. & Mendes, S. (2004). **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. Revista de divulgação técnico científica do ICPG. Vol. 1 nº4. Janeiro- Março/2004, pp.107-112.

Dicionário Online de Português: <<https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>>. Acesso em: 03 de set. de 2025.

FROEBEL, F. **Pedagogia do jardim de infância - ou suas idéias sobre o brincar e brincar da criança**. 1912. Vol. 30.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil: muitos olhares**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A brincadeira e o Desenvolvimento da criatividade**. In: Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2000.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. 4^a. ed. Rio de Janeiro: Forense/ Universitária, 1976.

VYGOTSKI. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L.S. e LEONTIEV, ALEXIS. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Edusp, 1998.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, v. 10, p. 103-117, 1988.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1995.

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO



THE IMPORTANCE OF INTERDISCIPLINARITY IN EDUCATION

MARIA MAGNA PEREIRA DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Estácio de São Paulo (2016) Professora de Educação Infantil – no CEI Ayrton Senna da Silva.

RESUMO

O texto aborda a importância da interdisciplinaridade no contexto educacional, destacando sua origem como resposta à fragmentação do conhecimento decorrente da Revolução Industrial e à necessidade de formação de profissionais mais completos. Segundo estudiosos como Ivani Fazenda e Japiassú, a interdisciplinaridade difere de conceitos como multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade ao propor uma integração real e coordenada entre as disciplinas, resultando em novos saberes e soluções para problemas complexos. No Brasil, sua consolidação ocorreu a partir das reformas educacionais das décadas de 1970 e 1990, ganhando força com a LDB e os PCN. O texto também discute a relação entre escolarização e educação, ressaltando o papel complementar da escola e da família no processo formativo das crianças. Destaca-se a necessidade de políticas públicas eficazes que considerem as transformações sociais e os novos arranjos familiares, de modo a garantir a participação da família na escola e melhorar a qualidade da educação.

PALVRAS CHAVE: INTERDISCIPLINARIDADE; EDUCAÇÃO; INTEGRAÇÃO CURRICULAR; CONHECIMENTO; TRANSDISCIPLINARIDADE.

ABSTRACT

This text addresses the importance of interdisciplinarity in the educational context, highlighting its origin as a response to the fragmentation of knowledge resulting from the Industrial Revolution and the need for the training of more well-rounded professionals. According to scholars such as Ivani Fazenda and Japiassú, interdisciplinarity differs from concepts such as multidisciplinary and pluridisciplinary by proposing a real and coordinated integration between disciplines, resulting in new knowledge and solutions to complex problems. In Brazil, its consolidation occurred from the educational reforms of the 1970s and 1990s, gaining strength with the LDB (Law of Directives and Bases of National Education) and the PCN (National Curriculum Parameters). The text also discusses the relationship between schooling and education, emphasizing the complementary role of school and family in the formative process of children. It highlights the need for effective public policies that consider social transformations and new family arrangements, in order to guarantee family participation in school and improve the quality of education.

KEYWORDS: INTERDISCIPLINARITY; EDUCATION; CURRICULAR INTEGRATION; KNOWLEDGE; TRANSDISCIPLINARITY.

INTRODUÇÃO

A busca por um ensino mais integrado e eficaz tem sido uma preocupação constante no campo educacional. Com a crescente especialização das áreas do conhecimento, tornou-se evidente a necessidade de estratégias que promovam uma abordagem mais holística e interconectada na formação dos indivíduos. Nesse contexto, a interdisciplinaridade surge como um conceito fundamental, visando à superação da fragmentação do saber e à construção de um aprendizado mais significativo.

A interdisciplinaridade não é apenas uma tendência pedagógica, mas uma resposta necessária às demandas da sociedade contemporânea, cada vez mais complexa e interdependente. Desde sua origem, na França e na Itália, nos anos 1960, esse conceito tem sido amplamente discutido e aplicado em diferentes contextos, influenciando legislações educacionais, diretrizes curriculares e metodologias de ensino. No Brasil, sua consolidação foi impulsionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), reforçando sua importância na estrutura educacional do país.

No entanto, compreender a interdisciplinaridade exige diferenciar esse conceito de outros termos correlatos, como multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade, cada um representando diferentes níveis de integração entre disciplinas. Além disso, sua aplicação efetiva requer um esforço conjunto de professores, escolas e políticas educacionais que favoreçam práticas inovadoras e colaborativas.

O presente texto tem como objetivo explorar a interdisciplinaridade em suas diversas facetas, abordando suas concepções teóricas, desafios e implicações para a educação. Também será analisada a relação entre escola e família no processo educacional, destacando a importância da participação dos

país e da sociedade na formação integral dos estudantes. Por fim, discutiremos o papel das políticas públicas na promoção de uma educação mais acessível, democrática e eficiente, evidenciando como essas iniciativas podem contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa e preparada para os desafios do futuro.

INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade refere-se à integração de dois ou mais componentes curriculares na construção do conhecimento. Ela surgiu como resposta à necessidade de uma reconciliação epistemológica, um processo fundamental devido à fragmentação dos conhecimentos ocorrida com a Revolução Industrial e à crescente demanda por mão de obra especializada.

Esse conceito busca conciliar elementos de diversas áreas do conhecimento, promovendo avanços como a geração de novos saberes e até mesmo o surgimento de novas subáreas. Com o processo de especialização do saber, a interdisciplinaridade se mostrou essencial para combater os problemas resultantes da compartimentalização excessiva do conhecimento. No final do século XX, tornou-se evidente a necessidade de mudanças nos métodos de ensino, incentivando práticas interdisciplinares nas escolas.

Segundo Ivani Fazenda (1999), a interdisciplinaridade teve origem na França e na Itália, na década de 1960, em um período marcado pelos movimentos estudantis que reivindicavam um ensino mais alinhado às grandes questões sociais, políticas e econômicas da época. A interdisciplinaridade surgiu como uma resposta a essas demandas, pois os grandes desafios daquele momento não poderiam ser resolvidos por uma única disciplina ou área do saber.

No Brasil, a interdisciplinaridade começou a se fortalecer no final da década de 1960, influenciando diretamente a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71. Sua presença no cenário educacional se intensificou ainda mais com a nova LDB Nº 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Além de sua influência na legislação e nas propostas curriculares, a interdisciplinaridade também ganhou espaço nas escolas, sendo amplamente discutida e aplicada por professores de diferentes níveis de ensino.

Apesar disso, estudos indicam que a interdisciplinaridade ainda é pouco compreendida. Para contribuir com essa discussão, apresentaremos um panorama sobre suas principais concepções e controvérsias. Antes disso, porém, é importante diferenciá-la de outros conceitos frequentemente associados, como multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. Esses termos foram criados para expressar distintos níveis de interação entre as disciplinas e ajudam a entender melhor como o conhecimento pode ser integrado.

A multidisciplinaridade representa o primeiro nível de integração entre os conhecimentos disciplinares. Muitas práticas pedagógicas escolares se enquadram nesse nível, o que não as invalida. No entanto, é fundamental compreender que existem estágios mais avançados a serem buscados. Segundo Japiassú (1976), a multidisciplinaridade caracteriza-se pela ação simultânea de diversas disciplinas em torno de um mesmo tema, mas sem uma conexão efetiva entre elas. Isso significa que,

apesar da abordagem conjunta, os conhecimentos permanecem fragmentados e não há cooperação entre as disciplinas.

Já na pluridisciplinaridade, ocorre um nível de interação maior do que na multidisciplinaridade, com alguma troca de conhecimento entre as disciplinas. Contudo, elas ainda se situam no mesmo nível hierárquico, sem uma coordenação superior que as unifique. Alguns estudiosos não diferenciam a multidisciplinaridade da pluridisciplinaridade.

No entanto, consideramos relevante essa distinção, pois a existência de cooperação e diálogo entre as disciplinas é um fator determinante na evolução da integração dos saberes.

A interdisciplinaridade representa um nível mais avançado de interação entre as disciplinas. Segundo Japiassú (1976), caracteriza-se pela existência de uma axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas, definida em um nível hierárquico superior, o que introduz a noção de finalidade. Na prática, a interdisciplinaridade envolve a cooperação e o diálogo entre as disciplinas, mas de forma coordenada.

Segundo os PCN:

"A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação ou um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar e prever algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de várias áreas do conhecimento." (BRASIL, 2002, p. 88).

Portanto, a interdisciplinaridade não deve ser adotada apenas por imposição legal, mas sim como um meio eficaz para atingir metas educacionais compartilhadas pela comunidade escolar. Caso contrário, pode se tornar um esforço desnecessário para alcançar objetivos que poderiam ser atingidos de maneira mais simples.

A transdisciplinaridade representa um nível de integração ainda mais avançado. Trata-se de uma abordagem relativamente recente no campo epistemológico. Japiassú (1976) a define como a coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, baseada em uma axiomática geral. Esse conceito sugere uma visão integrada do conhecimento, transcendendo as fronteiras das disciplinas tradicionais. Agora que esclarecemos os diferentes níveis de interação entre as disciplinas, podemos aprofundar nossa análise sobre as concepções mais comuns da interdisciplinaridade, incluindo os aspectos mais polêmicos e controversos desse tema.

Embora a interdisciplinaridade se destaque entre os diferentes níveis de interação disciplinar, seu próprio conceito apresenta variações. Trata-se de um termo polissêmico, com múltiplas interpretações. Não há um único caminho para alcançar a interdisciplinaridade. Cada escola e equipe docente deve definir sua própria abordagem com base nas necessidades e desafios enfrentados. O ponto de partida é sempre determinado pelos problemas compartilhados pelos professores e por sua experiência pedagógica.

Entre as possibilidades de abordagem, a interdisciplinaridade heterogênea se aproxima do enciclopedismo, baseando-se na soma de informações de diferentes disciplinas. Enfoques

enciclopédicos combinam programas variados para garantir uma formação ampla e geral. No entanto, segundo Japiassú (1976), abordagens desse tipo podem gerar imobilismo, pois não promovem uma verdadeira integração entre os conhecimentos.

ESCOLARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

Segundo Castro e Regattieri (2009, p.13) a escola é parte do sistema público de ensino que é responsável primário pela educação, isto porque no que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a educação escolar tem como objetivo, no ensino fundamental, a formação básica do cidadão compreendida como: “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”.

Ainda segundo as autoras, a família exerce as funções de cuidados básicos de higiene, saúde, alimentação, orientação e afeto, mesmo sem laços de consanguinidade. (CASTRO e REGATTIERI, 2009, p.13) Já de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) “é de responsabilidade da escola se articular com as famílias, e dever dos pais assumir o seu papel perante a escola e a sociedade, e ter ciência de sua relevância na participação e definição das propostas educacionais” (Brasil, 1990).

Porém, nem sempre esse princípio é considerado quando se trata do vínculo entre a escola e a família, observa-se de forma recorrente, que a família delega toda educação e responsabilidade para escola.

Segundo o filósofo, educador e professor Cortella:

As famílias estão confundindo escolarização com educação. É preciso lembrar que a escolarização é apenas uma parte da educação. Educar é tarefa da família. Muitas vezes o casal não consegue com o tempo que dispõem formar seus filhos e passa a tarefa ao professor, responsável por 35, 40 alunos. (CORTELLA, 2014)

A experiência escolar tem mostrado que a participação dos pais é de fundamental importância para o bom desempenho escolar e social das crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu artigo 4º discorre:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

De acordo com Santos e Serrano (2015) nos diz que a educação não é uma tarefa que a escola possa realizar sozinha sem a cooperação de outras instituições, é nítido que a família é a instituição que mais perto se encontra da escola. Sendo assim, se levarmos em consideração que família e escola buscam atingir os mesmos objetivos, devem elas comungar os mesmos ideais para que possam vir a superar dificuldades e conflitos que diariamente angustiam os profissionais envolvidos no ambiente escolar, e também os próprios alunos e suas famílias.

É imprescindível discutir o que é uma família, pois ao longo da história tem se mudado esse conceito.

Ainda para as autoras, atualmente vivemos em uma sociedade diversificada, pois as famílias estão estruturadas de forma diferente de anos atrás. O antigo padrão de família, antes constituído por pai, mãe

e filhos deixa de existir e surgem em seu lugar novas composições familiares desde as mais simples, formadas apenas por pais e filhos, como também famílias formadas por casais oriundos de outros relacionamentos, família composta por homossexuais e famílias formadas apenas por avós e netos, o que não significa que essas novas gerações não sejam consideradas famílias. (SANTOS e SERRANO, 2015).

Segundo Tonet (2007) família é um conjunto de pessoas que se unem pelo desejo de estarem juntas, de construir algo e de se complementarem.

Isso porque ainda para a autora, a “escola não pode viver sem a família e a família não pode viver sem a escola, pois uma depende da outra.” (TONET, 2007)

Hoje vivemos em uma sociedade diversificada, com vários modelos de famílias. A Constituição Federal através do artigo 226, § 6º decreta a união estável como família. “Para efeito de proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar a sua conversão em casamento.” (BRASIL, 1988)

Segundo Piaget,

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais, leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades. (PIAGET, 2007, p. 50 apud SOUZA, 2009, p. 6)

De acordo com o manual de Políticas Públicas Sebrae-MG, entende-se como sendo: ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. Tendo dito de outra maneira, políticas públicas são conjunto de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, que visam assegurar determinado direito de cidadania, ou para desenvolver determinados assuntos de interesse coletivo. (LOPES, AMARAL e CALDAS, 2008)

Ainda para os autores, as políticas públicas podem ser formuladas principalmente por iniciativa dos poderes executivo, ou legislativo, separada ou conjuntamente, a partir de demandas e propostas da sociedade, em seus diversos seguimentos. Podendo então citar três tipos de políticas públicas: as redistributivas, as distributivas e as regulatórias. (LOPES, AMARAL e CALDAS, 2008)

Souza (2003) tem uma contribuição relevante quanto ao conceito de políticas públicas: “O processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Vale ressaltar que as políticas públicas são de responsabilidades do Estado, isso significa dizer que cabe aos dos governos a sua definição e implementação. No entanto, essas ações quando tem a participação popular são mais efetivas, pois o objetivo é atender aos interesses sociais. (SOUZA, 2003,)

Por isso mesmo que segundo Carvalho (2015, p. 297) o Estado moderno e de direito a qual conhecemos fez reduções e até mesmo obscureceu várias atribuições da família, nos campos tanto da reprodução quanto da proteção social dos indivíduos, isso porque nos países capitalistas a oferta de

bens e serviços proporcionados pelas políticas públicas pareceu descartar a família privilegiando apenas o indivíduo-cidadão.

Há de se destacar ainda para essa autora que, “pode-se dizer que família e políticas públicas tem funções correlatas e imprescindíveis ao desenvolvimento e à proteção social dos indivíduos.”(CARVALHO, 2015)

A sociedade necessita de família como expressão máxima da vida privada, um lugar de intimidade, de construção de sentidos e expressão de sentimentos, onde se expõe o sofrimento psíquico que a vida põe e repõe a todos nós. (CARVALHO, 2015)

Portanto, de acordo com Carvalho a importância da família na esfera pública ainda causa desconfiança, porém é fato que a família em sua esfera íntima é um lugar de encontro humano, de construção de história de vida, de exercício do poder moral e de reposição de valores, sendo isso necessário na esfera pública.

Através de tudo isso verifica-se que a família é um fenômeno social na qual produz vários efeitos jurídicos, criando divergências tanto no campo jurídico quanto no sociológico “caminhando sempre à frente das normas e convenções, e buscando seu próprio espaço, criando soluções para sua evolução.”(MARIANO)

Fraiman (1997) afirma que uma das causas que afastam as famílias da escola são fatores como a situação socioeconômica, exaustivas cargas de trabalho e subemprego que geram um afastamento dos pais na vida escolar de seus filhos.

De certa forma, é preciso analisar o conceito sócio-histórico e cultural em que as instituições escola e família se encontram, pois, a instituição educacional continua pregando como modelo certo a ser seguido, uma família tradicional, pois de acordo com Szymanski (2007), o comportamento familiar de acordo com cada camada social é divergente perante a escola, somente compreendendo esses elementos é que podemos estabelecer uma relação de diálogo entre família e escola.

Essas dificuldades econômicas devem ser debatidas pelo Estado e necessita que políticas públicas sejam implementadas para melhoria das condições de vida às populações pobres, pois nos últimos 30 anos de acordo com Szymanski (2007) houve uma imposição das ideias burguesas com o objetivo de manter as desigualdades escolares e sociais.

É notório que a participação das famílias nas escolas viabilize a democratização do ensino público e esta ação promove não só a qualidade de ensino como também podemos perceber inúmeras melhoras no rendimento escolar dele.

As políticas públicas precisam estar voltadas para verificar quem é a família da periferia ou das áreas mais carentes, pois como afirma Sarti (2007, p.85):

[...] a família para o pobre associa-se àqueles em que se pode confiar e sua delimitação não se vincula à pertinência a um grupo genealógico e a extensão vertical do parentesco restringe-se àqueles com quem convivem ou conviveram[...] o uso do sobrenome para delimitar o grupo familiar a que se pertence, recursos utilizado pelas famílias dos grupos dominantes brasileiros para perpetuar o status e o poder conferido pelo nome da família é pouco significativo para os pobres[...]

o que realmente define a extensão de família entre os pobres é a rede de obrigações que se estabelece: são da família aqueles com quem se pode contar.

Fávero (2007) afirma que a criação e a manutenção escolar da vida dos menores são mais difíceis para as camadas mais populares, pois o acesso à rede de serviços públicos não é garantido pelo Estado. É preciso ficar claro que a educação é um tema muito mais abrangente e também envolve política e a própria constituição federal coloca o ensino como direito da criança e obrigação das famílias, em seu artigo 205 afirma que “ a educação, direito de todos e dever do Estado e da família.

Já no artigo 227 a família deve junto com o Estado e a sociedade assegurar à criança e ao adolescente o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, cultura, dignidade além de protegê-los de todo e qualquer tipo de negligência e violência

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases 9394 de 20 de dezembro em seu artigo 1º diz que “ a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, nas instituições de ensino e pesquisa”, todo esse ensino tem como propósito desenvolver a integralidade do educando e prepará-lo para o pleno exercício da cidadania.

Podemos estabelecer uma relação entre políticas públicas e família em que ambas geram o desenvolvimento de uma educação de qualidade, a fim de discutir e assegurar melhorias na política, administração e ensino dentro das instituições escolares. Bucci (2001) afirma que para que o Estado cumpra seu papel de direito com os cidadãos se faz necessário a implementação das chamadas políticas públicas que visam assegurar os interesses comuns visando a coletividade que tem como objetivo a participação popular.

Áppio apud Matos; Bassoli (2004, p.3), afirma:

As políticas públicas podem ser conceituadas como instrumentos de execução de programas políticos baseados na intervenção estatal na sociedade como a finalidade de assegurar igualdade de oportunidades aos cidadãos, tendo por escopo assegurar as condições materiais de uma existência digna a todos os cidadãos.

No entanto, Veronese (1999) afirma que política pública não é a mesma coisa que assistencialismo, pois seu principal objetivo é assegurar os direitos fundamentais e promoção da cidadania, todos esses elementos podem ser adquiridos por meio da educação. Logo, separar políticas públicas de família não seria viável como aponta Dourado (2007), pois gera a democratização da escola e como já foi abordado aqui neste trabalho, a participação da família no ambiente escolar tem justamente este propósito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade representa uma abordagem essencial para a construção de um ensino mais dinâmico, integrador e alinhado às demandas da sociedade contemporânea. Ao romper com a fragmentação do conhecimento, essa metodologia permite que os estudantes desenvolvam uma visão mais ampla e crítica da realidade, estimulando a capacidade de resolver problemas complexos e interagir de maneira mais significativa com o mundo ao seu redor. Além disso, promove o pensamento analítico e a criatividade, habilidades fundamentais para o sucesso pessoal e profissional no século XXI.

Entretanto, a implementação da interdisciplinaridade enfrenta desafios consideráveis. A resistência de alguns educadores, a estrutura curricular engessada e a falta de recursos adequados são obstáculos que dificultam a adoção desse modelo de ensino. Muitos professores ainda são formados dentro de uma lógica disciplinar rígida, o que torna a transição para um modelo interdisciplinar um processo gradual que exige tempo, capacitação e mudanças na mentalidade educacional. Além disso, a falta de políticas públicas que incentivem essa prática pode comprometer sua consolidação no ambiente escolar.

Para que a interdisciplinaridade seja realmente eficaz, é fundamental que haja um esforço conjunto entre educadores, gestores, alunos e famílias. Os professores devem atuar de forma colaborativa, planejando atividades integradas que estimulem a conexão entre diferentes áreas do conhecimento. Da mesma forma, os alunos devem ser incentivados a assumir um papel ativo no aprendizado, explorando relações entre conteúdos e aplicando-os em situações do cotidiano. Já a participação da família nesse processo é essencial para reforçar o aprendizado além do ambiente escolar, promovendo um desenvolvimento mais completo e significativo.

Outro aspecto crucial é o suporte das políticas educacionais, que devem incentivar a formação continuada dos docentes e a flexibilização curricular. O investimento em metodologias ativas, como projetos interdisciplinares, ensino baseado em problemas e o uso de tecnologias educacionais, pode contribuir significativamente para a construção de uma aprendizagem mais dinâmica e conectada à realidade dos estudantes. Além disso, a valorização do trabalho docente e o fornecimento de recursos didáticos adequados são indispensáveis para que os professores consigam aplicar a interdisciplinaridade de maneira eficiente.

A relação entre escola e sociedade também precisa ser fortalecida, uma vez que a educação não deve ser vista como um processo isolado, mas como um elemento transformador da realidade. Projetos interdisciplinares podem envolver a comunidade, empresas e organizações locais, proporcionando aos alunos experiências práticas que ampliem sua visão de mundo e sua capacidade de atuação na sociedade. Dessa forma, a interdisciplinaridade não apenas melhora o aprendizado, mas também prepara os estudantes para uma participação mais ativa e consciente no mundo.

Por fim, é necessário reconhecer que a construção de um ensino verdadeiramente interdisciplinar exige comprometimento, inovação e persistência. A sociedade está em constante transformação, e a educação deve acompanhar essas mudanças para formar cidadãos preparados para os desafios do futuro. Investir na interdisciplinaridade não é apenas uma alternativa pedagógica, mas um compromisso com uma educação mais humanizada, crítica e reflexiva. Dessa maneira, ao superar as barreiras do ensino tradicional e apostar na integração do conhecimento, contribuiremos para um futuro mais justo, inovador e sustentável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente: Lei nº 8.069, de 13-7-1990**. 11 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

BRASIL. PCN + Ensino Médio: **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **UNESCO e educar**, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Brasília: 2009.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 4^a. ed. Campinas: Papirus, 1999.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LOPES, B.: AMARAL, J. N., CALDAS, R. W. (Orgs.). **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008

SERRANO, Geni. **A Escola/ Pais: A Importância Dessa Relação No Desempenho Escolar**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-escola-pais-a-importancia-dessa-relacao-no-desempenho-escolar/133831> . Acesso em: 05 de maio de 2025

SOUSA, Ana Paula de; JOSÉ FILHO, Mario. **A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional**. Revista Iberoamericana de Educación.n.44/47, p.1-8, 10 jan. 2008.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. 2ed.Brasília: Plano, 2007

TONET, Ivo. **Educar para a cidadania ou para a liberdade?** Disponível em: <<http://www.geocities.com/ivotonet>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DIGITAL TECHNOLOGIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



MARINA BALBINA DE SOUZA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pelo Centro Universitário Assunção – UNIFAI (2007); Pós – Graduação em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Assunção – UNIFAI (2010); Professora de Educação Infantil no CEI Maria Henriqueta Catite, no Município de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo discute a inserção das tecnologias digitais na Educação Infantil, analisando suas possibilidades, desafios e implicações pedagógicas. Considerando a crescente presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no cotidiano das crianças, o estudo busca compreender como esses recursos podem contribuir para o desenvolvimento integral, a criatividade e a ampliação das formas de expressão. Observa-se que o uso das tecnologias na Educação Infantil, quando mediado com intencionalidade pedagógica, pode enriquecer as experiências de aprendizagem e fortalecer o vínculo entre o brincar e o aprender. Contudo, também se identificam desafios, como o uso excessivo das telas, a desigualdade de acesso e a necessidade de formação docente continuada. Conclui-se que a integração das tecnologias deve ocorrer de forma crítica, lúdica e equilibrada, promovendo uma educação que respeite as especificidades da infância e forme sujeitos autônomos, criativos e conscientes frente à cultura digital.

Palavras-chave: Educação Infantil; Tecnologias Digitais; Desenvolvimento Infantil; Metodologias Ativas; Cultura Digital.

ABSTRACT

This article discusses the integration of digital technologies in Early Childhood Education, analyzing its possibilities, challenges, and pedagogical implications. Considering the growing presence of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) in children's daily lives, the study seeks to understand how these resources can contribute to integral development, creativity, and the expansion of forms of expression. It is observed that the use of technologies in Early Childhood Education, when mediated with pedagogical intentionality, can enrich learning experiences and strengthen the link between play and learning. However, challenges are also identified, such as the excessive use of screens, unequal access, and the need for ongoing teacher training. It is concluded that the integration of technologies should occur in a critical, playful, and balanced way, promoting an education that respects the specificities of childhood and forms autonomous, creative, and conscious subjects in the face of digital culture.

Keywords: Early Childhood Education; Digital Technologies; Child Development; Active Methodologies; Digital Culture.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade profundamente marcada pelo avanço das tecnologias digitais, que transformam continuamente as formas de comunicação, aprendizado e interação social. Desde cedo, as crianças têm contato com dispositivos tecnológicos — como tablets, celulares e computadores — que passam a fazer parte de seu cotidiano e influenciam seus modos de perceber o mundo. Diante dessa realidade, a escola, especialmente na Educação Infantil, precisa repensar suas práticas pedagógicas e incorporar, de forma crítica e intencional, o uso dessas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem.

A Educação Infantil constitui a base da formação humana e deve proporcionar experiências que estimulem o desenvolvimento integral das crianças, contemplando dimensões cognitivas, afetivas, sociais, motoras e culturais. Nesse contexto, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) pode ser compreendido como um recurso pedagógico potente, capaz de ampliar possibilidades expressivas, favorecer a criatividade e promover aprendizagens significativas. Segundo Kenski (2012), “às tecnologias não apenas transformam o modo como o conhecimento é construído, mas também modificam as relações sociais e culturais em que esse conhecimento se insere”, o que exige uma postura crítica e reflexiva por parte dos educadores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça a importância da inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar desde os primeiros anos, destacando-as como instrumentos de exploração, expressão e comunicação. Assim, cabe à escola oferecer às crianças oportunidades para que desenvolvam uma relação saudável e criativa com a cultura digital, considerando o brincar como

eixo estruturante das práticas pedagógicas.

Contudo, a integração das tecnologias na Educação Infantil ainda enfrenta desafios, como a falta de formação específica dos professores, o uso inadequado de dispositivos e a ausência de políticas educacionais que orientem sua utilização pedagógica. Como afirma Moran (2015), a tecnologia por si só não transforma a educação; o que transforma é a maneira como ela é incorporada aos processos de ensino e aprendizagem, com intencionalidade e sensibilidade pedagógica.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre as tecnologias digitais na Educação Infantil, analisando suas possibilidades, desafios e contribuições para o desenvolvimento infantil. A discussão propõe compreender o papel do professor como mediador desse processo, explorando como as TDICs podem ser utilizadas de forma lúdica, criativa e significativa, sem perder de vista os princípios da infância e o respeito ao tempo e às necessidades das crianças.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social. Essa etapa deve garantir às crianças experiências que estimulem a curiosidade, a imaginação e a autonomia, valorizando o brincar e as interações como elementos centrais do processo educativo. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 35), “a Educação Infantil deve assegurar condições e recursos para que as crianças usufruam de experiências diversificadas e significativas, que contribuam para o seu desenvolvimento integral como sujeitos de direitos”.

O conceito de infância, ao longo da história, sofreu diversas transformações. Na contemporaneidade, compreende-se a criança como sujeito ativo, participativo e produtor de cultura. Nessa perspectiva, a escola deve assumir o papel de mediadora das relações e experiências que as crianças estabelecem com o mundo. Conforme afirma Kramer (2003):

“A criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, nas brincadeiras, nas relações que estabelece com o mundo, produz cultura e é por ela produzida.” (Kramer, 2003, p. 18)

Essa concepção rompe com visões tradicionais que viam a criança apenas como receptora de informações. Piaget (1978) também destaca a importância da ação e da experiência na construção do conhecimento, enfatizando que o desenvolvimento cognitivo ocorre pela interação do sujeito com o meio. Nesse sentido, o aprendizado não é resultado da simples transmissão de conteúdos, mas da

reconstrução ativa do saber pela criança.

Do mesmo modo, Vygotsky (1998) ressalta a relevância das interações sociais no processo de aprendizagem, apontando que o desenvolvimento cognitivo é mediado pelo outro, especialmente por meio da linguagem e da cultura. Assim, o professor assume papel essencial como mediador, orientando, estimulando e ampliando as experiências das crianças. Segundo o autor, “o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e com seus companheiros” (VYGOTSKY, 1998, p. 101).

Nessa perspectiva, a Educação Infantil deve promover experiências que favoreçam o desenvolvimento integral, respeitando o ritmo e a singularidade de cada criança. A proposta pedagógica deve garantir tempos e espaços para o brincar, a exploração e a expressão. Como destaca Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção. Esse pensamento dialoga diretamente com o papel do educador infantil, que deve atuar como facilitador das descobertas e aprendizagens das crianças, em vez de impor modelos prontos.

Portanto, compreender os fundamentos teóricos da Educação Infantil é essencial para orientar práticas pedagógicas coerentes com as necessidades e potencialidades das crianças. Tais fundamentos oferecem base para refletir sobre como as tecnologias digitais podem ser integradas de maneira significativa a esse contexto, sem substituir o brincar ou o contato humano, mas ampliando as formas de expressão e comunicação na infância.

A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

O avanço das tecnologias digitais têm provocado profundas transformações na sociedade contemporânea, afetando as formas de comunicação, socialização e produção do conhecimento. No campo educacional, essas mudanças desafiam as práticas tradicionais de ensino e exigem novas posturas pedagógicas, pautadas na interação, colaboração e no uso criativo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). A escola, como instituição social, não pode se manter alheia a esse contexto, devendo incorporar criticamente tais recursos em seus processos formativos.

Segundo Moran (2015), as tecnologias não devem ser vistas apenas como ferramentas, mas como “meios que ampliam nossas possibilidades de expressão, comunicação e aprendizagem”. Assim, o uso das TDICs na educação vai além da simples inserção de dispositivos tecnológicos em sala de aula; envolve uma transformação na maneira de pensar e organizar o ensino. É preciso compreender a tecnologia como uma linguagem que integra as novas formas de produzir e compartilhar saberes.

De acordo com Kenski (2012):

“A introdução das tecnologias na educação não é um processo neutro; ela modifica a dinâmica da sala de aula, o papel do professor e a relação dos alunos com o conhecimento.” (Kenski, 2012, p. 44)

Essa perspectiva revela que o uso das tecnologias implica uma revisão das práticas pedagógicas e dos papéis tradicionalmente atribuídos aos sujeitos da aprendizagem. O professor deixa de ser o único detentor do saber para tornar-se mediador e orientador das experiências de aprendizagem.

Na Educação Infantil, a inserção das tecnologias digitais deve respeitar as especificidades dessa etapa e ser mediada de forma intencional, lúdica e significativa. A BNCC (2017) reconhece que as crianças estão inseridas em uma cultura digital e defende a importância de proporcionar experiências que envolvam o uso das tecnologias de maneira exploratória e criativa. Nesse sentido, o contato com recursos tecnológicos, como tablets, computadores, câmeras digitais e aplicativos educativos, pode potencializar a curiosidade e a imaginação infantil, desde que utilizados com objetivos pedagógicos claros.

Papert (1994), precursor do termo “construcionismo”, argumenta que as tecnologias digitais podem favorecer a construção ativa do conhecimento quando usadas para criar, explorar e resolver problemas. Ele afirma que “as tecnologias oferecem oportunidades únicas para que as crianças aprendam fazendo, criando e experimentando com o mundo”, destacando a importância da mediação pedagógica nesse processo.

No entanto, é importante ressaltar que a simples presença das tecnologias na escola não garante a inovação pedagógica. Como observa Valente (2018, p. 29), “a tecnologia pode tanto reproduzir práticas tradicionais quanto favorecer metodologias inovadoras, dependendo do modo como é incorporada ao ensino”. Assim, o desafio não está em introduzir os recursos tecnológicos, mas em promover uma utilização que favoreça o protagonismo infantil, a criatividade e o desenvolvimento integral.

Dessa forma, a inserção das tecnologias digitais na educação deve ser compreendida como um processo contínuo, que exige formação docente, planejamento e reflexão sobre sua intencionalidade pedagógica. Na Educação Infantil, o uso das TDICs deve estar articulado ao brincar, às interações e à construção de experiências significativas, contribuindo para o desenvolvimento de múltiplas linguagens e para a ampliação das formas de expressão das crianças.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico e contínuo que envolve aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e culturais. Na contemporaneidade, as tecnologias digitais tornaram-se parte

significativa desse processo, influenciando as formas como as crianças percebem, interagem e aprendem sobre o mundo. Desde cedo, elas têm contato com dispositivos tecnológicos que estimulam a curiosidade, o raciocínio e a imaginação. Quando utilizadas de maneira orientada e intencional, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) podem atuar como ferramentas que enriquecem o desenvolvimento integral da criança.

De acordo com Papert (1994), o uso das tecnologias deve estar relacionado ao “aprender fazendo”, ou seja, à construção ativa do conhecimento a partir da interação com o meio e da experimentação. O autor defende que “as crianças aprendem melhor quando estão engajadas na construção de algo que tenha significado para elas”, seja um desenho digital, uma história interativa ou uma brincadeira mediada por jogos educativos. Essa perspectiva dialoga com a abordagem construtivista de Piaget (1978), que destaca a importância da ação e da manipulação no processo de aprendizagem.

As tecnologias digitais, quando utilizadas de forma lúdica e mediada, podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais. Por meio de jogos educativos, aplicativos e plataformas interativas, as crianças são estimuladas a resolver problemas, tomar decisões e explorar novas possibilidades de expressão. Kenski (2012) destaca que “as tecnologias, ao ampliarem as formas de comunicação e expressão, favorecem a construção de novas competências cognitivas e sociais”, ressaltando a importância da mediação docente nesse processo.

Além dos aspectos cognitivos, as TDICs também contribuem para o desenvolvimento da linguagem e da criatividade. Ao manipular imagens, sons e símbolos, a criança amplia seu repertório comunicativo e experimenta diferentes modos de representar o mundo. Segundo Vygotsky (1998):

“O aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que só ocorrem quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e com os objetos culturais que a cercam.” (Vygotsky, 1998, p. 103).

As tecnologias digitais podem, portanto, ser compreendidas como objetos culturais que mediam novas formas de aprendizagem e expressão, desde que utilizadas com intencionalidade pedagógica e adequadas à faixa etária.

Contudo, é fundamental considerar que o uso excessivo ou inadequado das tecnologias pode trazer riscos ao desenvolvimento infantil, como a redução das interações presenciais e o aumento do tempo de exposição às telas. Por isso, a mediação do adulto é essencial para garantir que o contato com os recursos digitais seja equilibrado e educativo. Moran (2015) alerta que “as tecnologias só têm sentido na educação quando utilizadas para favorecer relações humanas mais significativas e processos de aprendizagem mais criativos”, o que reforça a necessidade de um olhar pedagógico atento e sensível.

Dessa forma, as tecnologias digitais, quando inseridas de maneira planejada e crítica, podem se tornar aliadas valiosas na Educação Infantil. Elas ampliam as possibilidades de exploração, expressão e

comunicação, contribuindo para o desenvolvimento global das crianças e fortalecendo o vínculo entre o brincar e o aprender, elementos indissociáveis dessa etapa da educação.

O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DAS NOVAS TECNOLOGIAS

O papel do professor na contemporaneidade tem se transformado diante das exigências impostas pela sociedade digital. Com o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), o educador deixou de ser o único transmissor do conhecimento e passou a atuar como mediador, orientador e facilitador dos processos de aprendizagem. Essa mudança exige uma nova postura pedagógica, pautada na reflexão crítica sobre o uso das tecnologias e na capacidade de integrá-las de forma criativa às práticas educativas.

Segundo Moran (2015, p. 42), “o professor contemporâneo precisa ser um gestor de aprendizagens, alguém que cria condições para que os alunos aprendam de maneira ativa, participativa e significativa”. Nessa perspectiva, o uso das tecnologias deve estar a serviço da educação e não o contrário. O educador é o responsável por planejar atividades que valorizem o potencial das ferramentas digitais, garantindo que elas favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

Na Educação Infantil, o papel do professor torna-se ainda mais essencial, pois é ele quem organiza o ambiente, seleciona os recursos e propõe experiências que promovem a curiosidade, a imaginação e o brincar. Conforme destaca a BNCC (2017, p. 37), “as práticas pedagógicas devem ter como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, articulando-as com diferentes linguagens, inclusive as digitais”. Isso significa que o docente deve compreender as tecnologias não apenas como instrumentos de apoio, mas como linguagens culturais que fazem parte do cotidiano das crianças.

Kenski (2012) enfatiza que a presença das tecnologias na escola demanda um novo perfil docente, capaz de atuar com autonomia e criticidade. Para a autora:

“A formação do professor para o uso das tecnologias deve ir além do domínio técnico; é necessário que ele desenvolva uma compreensão pedagógica sobre como, quando e por que utilizá-las em suas práticas.” (KENSKI, 2012, p. 78).

Assim, o desafio principal não é o acesso aos recursos tecnológicos, mas a formação continuada dos professores para que possam utilizá-los de maneira significativa e contextualizada. Valente (2018) complementa ao afirmar que “as tecnologias, quando integradas a práticas inovadoras, ampliam as oportunidades de aprendizagem, desde que o professor assuma uma postura investigativa e mediadora”.

É importante ressaltar que a mediação pedagógica com o uso das tecnologias deve respeitar as especificidades da infância. O professor precisa garantir que o contato com o digital não substitua o brincar, a experimentação concreta e o convívio social. Como lembra Freire (1996):

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção.”(Freire,1996, p. 22)

Portanto, o educador deve atuar como um curador de experiências, selecionando conteúdos e ferramentas que estimulem a criatividade, o pensamento crítico e a colaboração. A presença das tecnologias digitais na Educação Infantil só terá sentido se o professor souber utilizá-las com intencionalidade, transformando-as em oportunidades para que as crianças aprendam de forma prazerosa, crítica e autônoma.

Dessa maneira, o papel do professor na era digital é o de um mediador de múltiplas linguagens, alguém capaz de articular o saber pedagógico, o conhecimento tecnológico e a sensibilidade humana, elementos indispensáveis para uma prática educativa transformadora e coerente com as demandas da infância.

METODOLOGIAS ATIVAS E PRÁTICAS INOVADORAS

A introdução das tecnologias digitais na Educação Infantil traz consigo a necessidade de repensar as metodologias de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, as metodologias ativas têm ganhado destaque por priorizarem a participação da criança no processo educativo, estimulando a curiosidade, a criatividade e a autonomia. Essas metodologias colocam o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem, transformando o professor em mediador e orientador das experiências.

Segundo Moran (2015, p. 37), “as metodologias ativas são aquelas que envolvem o estudante em atividades significativas, em que ele pensa, cria, experimenta e interage com os outros para resolver problemas e construir conhecimento”. Essa abordagem está em consonância com os princípios da Educação Infantil, que valorizam o brincar, a experimentação e as interações como elementos fundamentais do aprendizado. Assim, a tecnologia, quando integrada às metodologias ativas, torna-se um instrumento que amplia as possibilidades de expressão e descoberta das crianças.

A utilização de jogos digitais educativos, plataformas interativas e aplicativos pedagógicos são exemplos de práticas inovadoras que podem ser incorporadas ao cotidiano da Educação Infantil. Esses recursos, quando utilizados com intencionalidade, favorecem o desenvolvimento cognitivo e

socioemocional, promovendo a aprendizagem de forma lúdica e prazerosa. De acordo com Valente (2018):

“As metodologias ativas apoiadas pelas tecnologias digitais proporcionam um ambiente de aprendizagem dinâmico, no qual o estudante é desafiado a agir, criar e refletir, construindo o conhecimento por meio da experiência.” (Valente, 2018, p. 44).

Outra possibilidade inovadora é a robótica educacional, que estimula o pensamento lógico, a resolução de problemas e o trabalho em equipe. Mesmo na Educação Infantil, atividades com robôs simples, blocos de montagem e jogos de programação visual podem promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras de forma divertida. Papert (1994), pioneiro na área, afirma que “as crianças aprendem melhor quando estão envolvidas em projetos que as desafiam a construir e experimentar com o mundo ao seu redor”, o que está diretamente relacionado à ideia de aprender fazendo.

Além disso, as metodologias ativas permitem a integração entre o digital e o analógico, o concreto e o simbólico, o individual e o coletivo. Por exemplo, atividades que envolvem a criação de histórias digitais, a produção de vídeos ou o uso de aplicativos de desenho incentivam as crianças a explorarem diferentes linguagens, desenvolvendo competências comunicativas e expressivas. Kenski (2012) reforça que “a inovação pedagógica não está apenas no uso das tecnologias, mas na forma como o professor organiza as situações de aprendizagem”, evidenciando o papel central do educador como mediador criativo.

Essas práticas também dialogam com os campos de experiência da BNCC (2017), especialmente com o campo “Traços, sons, cores e formas” e o campo “O eu, o outro e o nós”, nos quais o uso das tecnologias pode favorecer a exploração sensorial, a expressão artística e a interação social. O uso de dispositivos digitais deve, portanto, estar a serviço da ludicidade, do brincar e da construção de sentidos, e não como um fim em si mesmo.

Dessa forma, as metodologias ativas e as práticas inovadoras na Educação Infantil representam uma oportunidade de transformar o modo como se aprende e se ensina, tornando a tecnologia uma aliada da aprendizagem significativa. Quando o uso das TDICs é articulado ao brincar e às experiências concretas, promove-se uma educação que respeita a infância, estimula a autonomia e forma sujeitos críticos e criativos diante do mundo digital.

LIMITES DO USO DAS TECNOLOGIAS NA INFÂNCIA

A inserção das tecnologias digitais na Educação Infantil, embora traga inúmeras possibilidades pedagógicas, também apresenta desafios e limites que precisam ser considerados com cuidado. O uso inadequado ou excessivo de dispositivos eletrônicos pode comprometer aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil, como as interações sociais, o movimento corporal e o brincar livre. É papel da escola e do professor promover um equilíbrio entre o mundo digital e o mundo concreto, garantindo que as experiências tecnológicas estejam a serviço da aprendizagem significativa e do desenvolvimento integral da criança.

Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (2020), o tempo de exposição às telas deve ser cuidadosamente controlado, principalmente nas faixas etárias mais precoces, pois o uso prolongado pode afetar a atenção, o sono e o comportamento das crianças. Essa recomendação reforça a importância da mediação adulta no uso das tecnologias, de modo que elas sejam inseridas de forma planejada e contextualizada.

Kenski (2012) observa que:

“A tecnologia, quando utilizada sem objetivos claros e sem a mediação do professor, corre o risco de se tornar apenas mais um entretenimento, sem contribuir efetivamente para o processo educativo.”(Kenski (2012, p. 85)

Essa reflexão evidencia que o desafio não é apenas técnico, mas pedagógico e ético. É necessário que o professor tenha clareza sobre o propósito de cada atividade mediada por recursos digitais, assegurando que elas favoreçam a aprendizagem e não substituam experiências essenciais à infância, como o brincar, o diálogo e o contato com a natureza.

Outro desafio importante é a desigualdade de acesso às tecnologias, que ainda marca a realidade de muitas escolas brasileiras. A falta de infraestrutura adequada, de conectividade e de formação docente dificulta a integração efetiva das TDICs ao currículo escolar. Moran (2015) destaca que “não basta ter tecnologia nas escolas; é preciso ter projetos pedagógicos que deem sentido ao seu uso e professores preparados para integrar essas ferramentas de forma criativa e crítica”.

Além disso, é necessário refletir sobre as questões éticas e de segurança digital, especialmente no contexto da infância. A exposição de dados e imagens das crianças em ambientes virtuais exige cuidado e responsabilidade, tanto por parte das instituições quanto das famílias. A BNCC (2017) também enfatiza o desenvolvimento da competência geral relacionada à cultura digital, que inclui o uso responsável e seguro das tecnologias, promovendo o respeito e a cidadania digital desde os primeiros anos de escolarização.

Freire (1996) já alertava para o perigo de uma educação que reproduz práticas sem reflexão, afirmando que “não há ensino sem pesquisa, e não há pesquisa sem curiosidade e criticidade”. Essa ideia aplica-se também ao uso das tecnologias na Educação Infantil: o professor deve ser um

pesquisador de sua prática, avaliando constantemente os impactos e as potencialidades das ferramentas digitais no desenvolvimento das crianças.

Portanto, os desafios e limites do uso das tecnologias na infância não devem ser entendidos como obstáculos intransponíveis, mas como oportunidades de reflexão sobre a função social e pedagógica da escola. O essencial é garantir que o digital não substitui a infância, mas que a complemente, ampliando as formas de expressão, de criação e de aprendizagem. Assim, o papel do educador é fundamental para mediar o acesso às tecnologias de modo consciente, ético e equilibrado, assegurando que elas sejam instrumentos de inclusão e não de exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença das tecnologias digitais na Educação Infantil é um fenômeno inevitável e, ao mesmo tempo, um campo fértil de possibilidades pedagógicas. As crianças de hoje crescem em um mundo permeado por telas, sons e imagens digitais, e a escola tem o papel de transformar esse contato cotidiano em experiências educativas significativas. Longe de substituir o brincar ou a interação humana, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) devem atuar como aliadas na construção de saberes, na ampliação das linguagens e na promoção da criatividade infantil.

O estudo demonstrou que a integração das tecnologias na Educação Infantil requer intencionalidade pedagógica, formação docente e reflexão crítica sobre os usos desses recursos. Como ressaltam Kenski (2012) e Moran (2015), a tecnologia por si só não transforma a educação; o que a transforma é o modo como é incorporada nas práticas escolares, com objetivos claros e compromisso com a aprendizagem significativa. Assim, o papel do professor é fundamental — ele é o mediador que garante o equilíbrio entre o mundo digital e o mundo concreto, promovendo experiências que respeitem o ritmo e as particularidades de cada criança.

A BNCC (2017) reforça que o uso das tecnologias deve estar vinculado ao desenvolvimento das competências e à ampliação das formas de expressão e comunicação. Na Educação Infantil, isso se traduz na valorização de práticas que integrem o lúdico, a experimentação e o uso ético das tecnologias, respeitando os eixos do brincar e das interações.

Contudo, também é necessário reconhecer os desafios que permeiam essa inserção, como o risco do uso excessivo, a desigualdade de acesso e a falta de preparo docente. Tais questões apontam para a urgência de políticas públicas voltadas à formação continuada de professores e à infraestrutura tecnológica das escolas, de modo que as TDICs sejam utilizadas de forma democrática, crítica e inclusiva.

Conclui-se, portanto, que as tecnologias digitais, quando utilizadas com sensibilidade e intencionalidade pedagógica, podem enriquecer a Educação Infantil, ampliando as oportunidades de aprendizagem e expressão das crianças. O desafio contemporâneo é garantir que o digital esteja a

serviço da infância, e não o contrário, contribuindo para formar sujeitos curiosos, criativos e críticos diante do mundo que os cerca.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. **Metodologias Ativas para uma Aprendizagem Mais Profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 25-47.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). **Manual de Orientação: saúde de crianças e adolescentes na era digital**. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento, 2020. Disponível em: <https://www.sbp.com.br>.

VALENTE, José Armando. **Integração das Tecnologias Digitais na Educação: o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Avercamp, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do possível**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

A FUNÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO NA ATUALIDADE NO ÂMBITO DA AFETIVIDADE



THE ROLE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS TODAY IN THE REALM OF AFFECTIVITY

MARINALVA SANTOS RIBEIRO

Licenciatura plena em pedagogia pela faculdade Sumaré SP (2013).

RESUMO

Este artigo explora a identidade dos educadores, que enfrentam crises frequentes devido às rápidas transformações sociais que afetam o campo da educação. Por meio de uma análise da relação entre sociedade e escola, discute-se como essas mudanças influenciam o papel dos professores na contemporaneidade. Em seguida, o texto aborda os motivos que têm gerado a crise de identidade entre os educadores, que se encontram em dificuldades para compreender sua função dentro do atual contexto social. O artigo sugere que os educadores reflitam sobre suas experiências a fim de ressignificar a profissão, considerando sua verdadeira contribuição na formação dos alunos. O intuito é promover uma reflexão acerca do papel e das atribuições do educador na sociedade atual. Ao final, destaca-se que a responsabilidade principal pela construção da identidade docente recai sobre o próprio educador, que deve buscar seu lugar no contexto social. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Contemporâneo; Educação; Contexto; Social.

ABSTRACT

This article explores the identity of educators, who face frequent crises due to the rapid social transformations affecting the field of education. Through an analysis of the relationship between society and school, it discusses how these changes influence the role of teachers in contemporary times. The

text then addresses the reasons that have generated the identity crisis among educators, who find it difficult to understand their role within the current social context. The article suggests that educators reflect on their experiences in order to redefine the profession, considering its true contribution to the students' education. The aim is to promote reflection on the role and responsibilities of the educator in today's society. Finally, it emphasizes that the main responsibility for the construction of teacher identity falls on the educator themselves, who must seek their place in the social context. The methodology used was a literature review.

Keywords: Contemporary; Education; Context; Social.

INTRODUÇÃO

Este artigo examina de que forma as transformações sociais têm influenciado a identidade dos professores, considerando maneiras de reconfigurar essa identidade em um contexto em que muitos educadores percebem sua profissão como desvalorizada.

A abordagem deste tema surge a partir das inquietações de diversos docentes sobre seu papel no cenário educacional contemporâneo. Com o avanço tecnológico proporcionando acesso rápido à informação aos alunos, muitos educadores sentem-se inseguros quanto à sua relevância para atender às demandas dos estudantes.

O foco da pesquisa é entender os fatores que têm contribuído para essa crise de identidade entre os educadores, analisando as possibilidades de enfrentar os desafios e fomentar a formação de uma nova identidade profissional.

Os elementos motivadores que deram origem ao estudo visam entender os fatores que têm influenciado a atuação dos professores, resultando na crise de identidade do educador. Entre os objetivos específicos, destacam-se a análise do papel e da função da escola atualmente; a identificação de aspectos que têm contribuído para a crise de identidade docente; e a promoção da ideia de que as experiências vivenciadas pelos professores são fundamentais para a reconstrução de sua identidade.

Assim, a abordagem adotada para esta pesquisa consiste em uma metodologia de revisão da literatura que examina trabalhos que abordam aspectos refletindo conceitos e ideias associados ao papel atual da escola diante das exigências sociais que lhe atribuem certas responsabilidades. A análise também abrange a crise enfrentada pelos educadores modernos ao buscarem entender essas necessidades sociais e como satisfazer as demandas dos alunos, além de apresentar elementos que viabilizam a reconstrução de uma identidade que favoreça a elaboração de práticas pedagógicas de qualidade.

DESENVOLVIMENTO

A sociedade e sua organização passaram por várias mudanças e rápidas transformações recentemente, impactando o papel atualmente desempenhado pela escola e, por extensão, a função do educador. O debate gira em torno da ideia de que o educador assume uma postura tecnicista, onde sua atuação profissional está vinculada ao conhecimento científico.

Segundo Coutinho et al. (2019), a manutenção dessa perspectiva está relacionada à formação inicial dos educadores, que reforça a interiorização dessa função em sua prática profissional.

A essência da educação reside na transmissão e continuidade das experiências humanas, englobando o que entendemos como cultura. Essa prática envolve significados de comunicação, tornando-se uma obrigação preservar, modificar e disseminar a herança cultural que representa a sociedade contemporânea. Dessa forma, é fundamental reavaliar a carreira docente para atender a essa dimensão educacional.

A sequência tradicional da educação formal, quando analisada em sua perspectiva histórica e em suas manifestações na sociedade contemporânea, impactou a essência da carreira docente, gerando interações complexas. Dessa maneira, conceitos como tempo e espaço podem ser alterados pelo avanço tecnológico, afetando a noção de um conhecimento pré-estabelecido.

A essência da ética e da estética humanas, que se manifestam na função educacional, torna-se suscetível a modificações e variações, revelando-se menos naturais do que se supunha.

Assim, podemos considerar que a natureza da profissão de docente reflete uma crise que necessita ser analisada em suas origens, levando em conta o contexto sociocultural que os educadores vivenciam.

Prosseguindo com a análise sobre o papel da escola atualmente, Hagemeyer (2004) destaca que a sociedade na qual a educação deve ser aplicada possui diretrizes bem definidas sobre a relevância das ciências e tecnologias. Essas áreas se destacam em relação à própria natureza, buscando o controle e a melhoria das condições humanas por meio da aplicação desses saberes. No entanto, essa perspectiva tem provocado efeitos negativos nas interações humanas, resultando em um distanciamento entre indivíduos que fazem parte do mesmo grupo.

De acordo com Hagemeyer (2004), ao referir-se a Nóvoa (1995), o sistema educacional tem se alterado significativamente na busca por atender às demandas da sociedade contemporânea. Isso resultou em conflitos sobre os modelos pedagógicos existentes e a diversidade humana em relação a valores realmente fundamentais para a formação dos indivíduos. Essas questões colocam os educadores em uma situação desafiadora ao tentarem compreender seu papel diante das rápidas e contínuas transformações sociais.

A interação entre professores e alunos se tornou problemática. Ao examinarmos a dinâmica social dentro de uma sala de aula, encontramos conflitos que parecem estar além de controle.

Nesse contexto, uma quebra do contrato social, que, em sua essência, é uma troca mútua, onde o professor oferece conhecimento em troca do interesse do aluno. Este último busca evitar experiências

desagradáveis e angustiantes. Diante disso, a instituição acaba por dispensar o docente. Essa realidade, embora não surpreendente, revela uma complexidade entre uma ordem ilusória e completa desordem, abrindo espaço para uma variedade de situações.

As percepções iniciais e os acontecimentos observados parecem apontar para uma deterioração de um estado que se tornou anômalo e possivelmente instável. Contudo, na ausência de evidências comparativas e temporais mais robustas, é difícil sustentar essas afirmações. O comportamento de muitos alunos que desafiam normas básicas levanta indagações, mas não proporciona conclusões definitivas.

Nesse sentido, Park (2008) enfatiza também a relevância das interações entre educadores e alunos, evidenciando a importância de visões que reconheçam os alunos como detentores de saberes individuais e agentes sociais ativos. Com base nessa ideia, os alunos, em suas interações dialógicas,

No ambiente educacional, ao interagir com o professor e os colegas, o aluno desenvolve um senso de pertencimento ao grupo, dando início a um processo de conscientização sobre seus direitos e responsabilidades, além de fortalecer o respeito mútuo.

Um aspecto significativo destacado por Hagemeyer (2004) é que a educação é um domínio exclusivamente humano. Antes da formalização do ensino, é possível notar ao longo da história a presença de uma educação informal, na qual aqueles que possuíam certos saberes os transmitiam aos mais jovens, que tinham menos vivências e experiências sociais. Com base na importância atribuída a esses ensinamentos, a escola se configura como o espaço dedicado à educação, assumindo a função de conectar esses conhecimentos à sociedade em que os estudantes estão integrados.

Assim, a escola sempre desempenhou uma função crucial na formação dos indivíduos e, atualmente, enfrenta um descompasso com a realidade social ao seu redor por não conseguir acompanhar a rapidez das mudanças que ocorrem na sociedade.

Nesse sentido, Hagemeyer (2004) observa que os educadores têm um papel vital na conexão entre a escola e a sociedade, o que ocorre por meio de práticas pedagógicas alinhadas às necessidades dos alunos. Se o educador não tiver plenamente claro sua função e seu papel na formação cidadã dos estudantes, o período escolar não atenderá a essas necessidades, e os alunos não conseguirão extrair o máximo dos conhecimentos que seriam relevantes para as diferentes situações-problema que enfrentarem.

Atualmente, os educadores, conforme apontado por Coutinho et al (2019), enfrentam uma variedade de exigências distintas. Ao analisar as necessidades sociais, o educador se depara com um cenário onde as interações com os alunos são fundamentais para entender seus interesses e necessidades. Essa compreensão serve como base para a implementação de abordagens pedagógicas que promovam aprendizagens mais relevantes e significativas.

Dando prosseguimento, Coutinho et al (2019) apresentam que, no ambiente escolar, a instituição tem apresentado exigências nas quais a colaboração dos educadores é essencial para definir direções pedagógicas e políticas. Eles se envolvem de forma ativa na elaboração de projetos que atendem às

necessidades da comunidade, da escola e dos alunos aprendizes, como elemento fundamental na identificação de abordagens pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento desses aprendizes.



Fonte: <https://catracalivre.com.br/educacao/pedagogia-afetiva/>. Acesso em: 02 jun. 2025.

No que diz respeito aos aspectos relacionados aos educadores, é necessário que o professor se mantenha em constante atualização para acompanhar as transformações sociais que influenciam sua prática pedagógica, tornando-se, assim, seu próprio motivador em situações que exigem isso.

Conforme apontado por Coutinho e colaboradores (2019), existem vários aspectos que preocupam os professores nos dias de hoje, destacando que:

O aumento das exigências relacionadas às responsabilidades, a transformação do papel do docente que deixa de ser a única referência de saber, a dificuldade em delimitar as funções da escola e da educação formal, as reformas políticas que redefinem constantemente os papéis e deveres desses profissionais, as mudanças nas aspirações sociais e na função da escola, além de sentimento de culpa, baixa autoestima e desvalorização da profissão, afetam a segurança e autoconfiança do professor em relação aos conteúdos que se alteram frequentemente.



Fonte: <https://revistaeducacao.com.br/2015/03/06/o-vinculo-do-afeto/>. Acesso em: 02 jun. 2025.

A dinâmica da relação entre professor e aluno também se transforma, enquanto a profissão sofre depreciação econômica e social. Esses são alguns dos desafios enfrentados diariamente pelos educadores atuais.

Ademais, o principal desafio que se apresenta é guiar as novas gerações rumo a um futuro que valorize as virtudes em vez dos vícios e do comportamento moralmente prejudicial, assim como a criminalidade e a violência, buscando uma realidade mais promissora.

Esses elementos que influenciam a análise do professor acerca de sua função no contexto educacional promovem uma visão do educador.

O educador contemporâneo não deve ser apenas um transmissor de saberes desenvolvidos por outros, mas sim um profissional que fundamenta sua prática pedagógica com base nos significados que atribui a ela. Essa pessoa, devido a uma vasta gama de experiências significativas, consegue organizar e direcionar sua atuação, escolher conteúdos específicos, priorizar determinadas atividades e melhorar a habilidade de interpretar diferentes linguagens, explorar diversas motivações humanas e expandir suas experiências. É alguém que, principalmente, promove a valorização das diferenças, gera oportunidades para o crescimento do conhecimento, enriquece a convivência e a sensibilidade no processo formativo do aluno, configurando-se como um exemplo de competências e de uma cultura de excelência em meio a uma pluralidade de imagens e representações.

Conforme apontam Coutinho et al (2019), os professores têm enfrentado desafios significativos ao tentar entender essas novas exigências, seus desafios enfrentados e a importância deles atualmente. Entretanto, os escritores alertam os educadores a revisitar suas vivências, já que essas experiências servirão como base para ponderar sobre as transformações imprescindíveis e os aspectos que devem

ser preservados, permitindo assim uma reconfiguração de sua perspectiva acerca do ensino na sociedade contemporânea.

Diariamente, o docente enfrenta um confronto entre o antigo e o recente, o que já é consolidado e o que ainda não encontrou reconhecimento, decidindo sobre as transformações necessárias (ALONSO, 1999, p. 16), evidenciando a importância e as demandas da transformação. Diante da aceitação de diversas formas de existir na sociedade pós-moderna, onde até a própria desintegração do ser humano é uma realidade, os professores se sentem desorientados.

Ademais, a importância de reconsiderar a essência do trabalho pedagógico, aquilo que é característico da função de ensinar e que está subjacente às ideias de construção, mediação cultural, otimismo e emancipação do ser humano, independentemente de suas diferenças, sendo essa a sua dimensão essencial na reavaliação de novas abordagens diante da mudança. (HAGEMEYER, 2004, p. 83)

Os educadores têm vivenciado, ao longo de sua carreira, uma perda de identidade e desprofissionalização em sua função educacional. Esses fatores provocam um sentimento de desconforto e desmotivação entre os docentes, o que abre um espaço significativo para a reconsideração do papel do educador, permitindo a reconstrução de sua identidade profissional, de modo que se sintam parte de um grupo que satisfaz as demandas sociais e suas respectivas responsabilidades.

E, os professores enfrentam desafios significativos, tornando a docência uma carreira repleta de obstáculos. A atividade docente está intimamente ligada à educação formal, e os conflitos que surgem entre esta e a sociedade afetam diretamente o papel dos educadores.

Assim, a dificuldade em estabelecer uma identidade profissional, aliada à desvalorização de sua atuação, gera reflexões contínuas. Isso se dá porque esses educadores precisam reformular sua identidade, a fim de realizarem um trabalho de formação que seja coeso, coerente e de qualidade, proporcionando aos alunos prazer, motivação e satisfação em seu aprendizado..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da identidade docente deve considerar dois aspectos fundamentais. O primeiro refere-se à formação do educador, abrangendo seus conhecimentos e habilidades, assim como a capacidade de transmiti-los, visto que são profissionais qualificados e com formação adequada para a prática pedagógica.

O segundo aspecto relaciona as vivências profissionais dos educadores com sua atuação e compreensão a respeito de sua função e trabalho em ambientes educacionais e sociais. Integrar esses dois aspectos proporciona a cada educador uma perspectiva sobre sua carreira, além de favorecer o desenvolvimento da identidade que almejam.

A atividade de ensinar possui duas características que a destacam em relação às outras profissões. A primeira é a especificidade acadêmica, relacionada aos conhecimentos e à habilidade prática, que envolve a transmissão e o ensino de saberes e técnicas.

A segunda é a especificidade pedagógica/humanista, que abrange a missão de formar cidadãos críticos e capazes de transformar a sociedade. E, é viável categorizar a profissão de educador definida como uma atividade multifacetada, marcada pela imprevisibilidade e pela falta de clareza nas atribuições.

E, quando um educador vivencia e assimila diferentes conhecimentos sobre pedagogia, ele está aprimorando suas habilidades científicas e técnicas de ensino. Isso permite que ele domine as práticas de ensino e formação, que são essenciais para a sua profissão.

Além disso, esses elementos fazem parte da formação da sua identidade, ajudando-o a reconhecer a importância de seu trabalho, e que a busca contínua por formação capacita o educador a mobilizar saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes, permitindo a resolução de problemas e a tomada de decisões relevantes às necessidades humanas.

Essa perspectiva vai além da visão tradicional que vê o educador apenas como um transmissor de conhecimento. A noção de competência não se limita ao fato de o educador possuir informações, mas refere-se também à sua habilidade de integrar esse conhecimento no ambiente escolar, promovendo aprendizagens significativas para os alunos.

Assim, o desempenho de um educador, quando pautado pelo compromisso e por critérios qualitativos, revela sua habilidade em reunir conhecimentos para oferecer um ensino de excelência. As vivências do professor são essenciais para essa oferta de ensino qualificado, pois, a partir da reflexão sobre sua prática pedagógica, ele ajusta a maneira como apresenta os conteúdos, facilitando a construção do saber por parte de seus alunos. Dessa forma, ele passa a refletir e reavaliar seu papel no contexto educacional, ajustando-se às demandas sociais e formando uma identidade valorizada em sua carreira docente.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, C. E. de. **As relações afetivas na educação infantil**. Porto Alegre, 2009.

ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. **Afetividade e aprendizagem contribuições de Henri Wallon**. São Paulo, 2004.

ARAUJO, A. L. de; OLIVEIRA, L. C. de; CAMARGO, R. M. de L. **Afetividade: Os benefícios da utilização da afetividade como instrumento facilitador da aprendizagem de crianças nas séries iniciais do ensino fundamental**. Brasília, junho de 2015.

COUTINHO, J. B. et al. **Ser Professor Na Contemporaneidade: Desafios Da Profissão**. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_1373923960.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2025.

HAGEMEYER, R. C. de C. **Dilemas e Desafios Da Função Docente Na Sociedade Atual: Os Sentidos Da Mudança**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004.

MOREIRA, B. B.; JUNIOR, R. C. S. **A importância da afetividade na aprendizagem.** Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro 4 (1): 199- 213, 2017.

NERY, M. da P. **Vínculo e afetividade caminho das relações humanas.** São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, C. de. **Afetividade nos dizeres dos professores: percepções e concepções acerca do tema.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

PARK, K. H. **O Papel Do Professor Na Sociedade Contemporânea.** Sitientibus, Feira de Santana, n. 38, p.103-117, 2008.

SALTINI, Cláudio J. P.; CAVENAGHI, D. B. **Relações entre afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança do Jean Piaget.** Rio de Janeiro: Wak, 2014.

SILVA, R. F. da. **As emoções e sentimentos na relação professor aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon.** Assis, 2017.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. da S. **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana.** Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995.

_____. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. **Psicologia e educação da infância.** Porto: Estampa, 1995.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

DEMOCRATIC GOVERNANCE: CHALLENGES AND POSSIBILITIES



MARISA DO CARMO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC–UniABC (2006); especialista em Docência do Ensino superior pela Faculdade Fabrange (2021); Direito Educacional Fabrange (2025); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Maria Aparecida Vilasboas, Professor de Educação Básica I – na EE Prof.^a Emiko Fujimoto.

RESUMO

Atualmente a Gestão democrática permeia muitas discussões e reflexões no campo educativo, tais discussões endossam a necessidade de enquanto Instituição- Escola nos mobilizarmos na construção de melhorias da qualidade educacional. É fundamental mobilizar todos os atores envolvidos no processo educativo a realizarem uma análise profunda e significativa sobre os princípios e desafios encontrados nessa forma de gestão, como também os principais mecanismos de auxílio em uma escola com perspectiva democrática e participativa. Repensar no papel da gestão escolar democrática e participativa como estratégia para o fortalecimento da comunidade educativa requer a democratização da escola e a valorização da participação coletiva nas decisões pedagógicas e administrativas. A adoção de práticas de Gestão Democrática contribui significativamente para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor, transparente e comprometido com a formação integral dos estudantes. Além disso, precisamos também destacar os desafios enfrentados pelas escolas na efetivação do trabalho voltado a Gestão Democráticas e a prática de seus pressupostos, seja pela falta de formação adequada dos gestores, seja pelas limitações estruturais e culturais ainda presentes no espaço escolar. Fortalecer o vínculo entre escola, famílias e comunidade requer não apenas vontade política, mas também investimento em formação, escuta ativa e valorização dos diferentes saberes que compõem o cotidiano escolar. A gestão democrática, quando efetivada com compromisso e sensibilidade, torna-se um caminho potente para a transformação das práticas escolares e para a promoção de uma educação mais justa, inclusiva, significativa e igualitária. Uma gestão escolar descentralizada e democrática fomenta as

aprendizagens em todo o processo educativo garantindo, assim, o pleno desenvolvimento de nossos estudantes. O processo de descentralização de poder necessário para uma gestão escolar democrática, se consolida quando todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e de gestão e manutenção da escola participam e atuam de maneira crítica e consciente, portanto uma Gestão Democrática se faz com a efetiva participação de todo o corpo docente, discente, dos funcionários e de toda a comunidade. A Gestão Democrática é um dos princípios fundamentais da educação na Constituição Federal, esse marco legal não apenas estruturou as instituições de ensino, mas também deu início a uma abordagem mais abrangente da gestão democrática, que transcende as meras tomadas de decisão, levando a um olhar que vai além das meras tomadas de decisão, embasando-se na participação ativa dos membros da comunidade escolar, na construção coletiva e colaborativa de metas e ações, e a criação de canais de comunicação para ampliar o acesso à informação. Nesse processo, os caminhos para a gestão democrática na escola envolvem o Conselho Deliberativo, o Grêmio Estudantil e a Associação de Pais e Professores, instâncias de participação essenciais para uma gestão inclusiva e participativa.

Palavras-chave: Leitura; Gestão democrática; Construção coletiva; Participação; Qualidade educacional.

ABSTRACT

Currently, democratic management permeates many discussions and reflections in the educational field. These discussions endorse the need for us, as a school institution, to mobilize ourselves in building improvements in educational quality. It is fundamental to mobilize all actors involved in the educational process to carry out a deep and meaningful analysis of the principles and challenges found in this form of management, as well as the main mechanisms of support in a school with a democratic and participatory perspective. Rethinking the role of democratic and participatory school management as a strategy for strengthening the educational community requires the democratization of the school and the valuing of collective participation in pedagogical and administrative decisions. The adoption of democratic management practices contributes significantly to the creation of a more welcoming, transparent school environment committed to the integral formation of students. In addition, we also need to highlight the challenges faced by schools in implementing work focused on democratic management and the practice of its assumptions, whether due to the lack of adequate training of managers or the structural and cultural limitations still present in the school environment. Strengthening the bond between school, families, and the community requires not only political will but also investment in training, active listening, and valuing the diverse knowledge that makes up daily school life. Democratic management, when implemented with commitment and sensitivity, becomes a powerful path for transforming school practices and promoting a more just, inclusive, meaningful, and egalitarian education. A decentralized and democratic school management fosters learning throughout the educational process, thus ensuring the full development of our students. The process of decentralizing power necessary for democratic school management is

consolidated when all those involved in the teaching-learning process and in the management and maintenance of the school participate and act critically and consciously; therefore, democratic management is achieved through the effective participation of all faculty, students, staff, and the entire community. Democratic management is one of the fundamental principles of education in the Federal Constitution. This legal framework not only structured educational institutions but also initiated a more comprehensive approach to democratic management, transcending mere decision-making and leading to a perspective that goes beyond simple decision-making, based on the active participation of members of the school community, the collective and collaborative construction of goals and actions, and the creation of communication channels to broaden access to information. In this process, the paths to democratic management in schools involve the Deliberative Council, the Student Union, and the Parents and Teachers Association—essential participatory bodies for inclusive and participatory management.

Keywords: Reading; Democratic management; Collective construction; Participation; Educational quality.

INTRODUÇÃO

Pensar a gestão escolar como um espaço de escuta, participação e construção coletiva é um passo necessário para que a escola possa se consolidar como território democrático, ético e inclusivo. Nos últimos anos, os debates sobre os modelos de gestão têm se intensificado, principalmente diante dos desafios impostos pelas desigualdades educacionais, pela desvalorização da carreira docente e pela ausência de políticas públicas continuadas. Nesse cenário, a Gestão Escolar Democrática e Participativa surge como alternativa capaz de fortalecer a autonomia das unidades escolares, a fim de promover o protagonismo da comunidade e construir uma cultura institucional baseada no diálogo, na corresponsabilidade e na busca por uma educação de equidade, inclusão e qualidade social.

A legislação vigente como Constituição Federal do Brasil (CF) de 1988., a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996) reforça o princípio da gestão democrática no ensino como marco legal da gestão democrática, haja vistas a determinação de que o ensino seja ministrado com base nesse princípio, consolidando a gestão democrática como um princípio fundamental no ensino. No entanto, apesar desse avanço histórico, a gestão democrática dos sistemas de ensino e das escolas vem apresentando alguns retrocessos. Com base nessa realidade, podemos verificar alguns desafios encontrados no processo de democratização da gestão escolar, assim como apontar caminhos para o processo de gestão democrática na área da educação.

A concepção de uma gestão democrática parte do princípio de que a escola não é uma ilha isolada do seu território, mas sim um espaço vivo de relações sociais, políticas, afetivas e culturais. Dessa forma, a participação efetiva de professores, estudantes, famílias e demais atores da comunidade é condição essencial para que as tomadas de decisões façam sentido e representem os interesses coletivos. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a gestão participativa se traduz em práticas cotidianas que

envolvem escuta ativa, tomada de decisões em conjunto e transparência nos processos pedagógicos e administrativos. Trata-se, portanto, de superar lógicas verticalizadas e autoritárias que ainda marcam muitas realidades escolares.

Se faz necessário o processo de descentralização de poder para a efetivação da gestão escolar democrática, em que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e de gestão e manutenção da escola sejam participativos e atuantes. Ou seja, precisamos refletir sobre quais são os aspectos da gestão que devem ser questionados ou modificados para que ela seja, de fato, democrática. A partir da década de 1970, o modelo capitalista passa a sofrer transformações e começam a surgir novas formas de processo de trabalho que vêm suplantando o modelo fordista. Assim, conforme indica Marques (2006), há uma flexibilização dos modelos de produção baseado no trabalho em equipe, na autogestão e em múltiplas habilidades básicas. Deste modo, com as transformações do modelo de produção capitalista, surge também a necessidade de se reformular o aparato estatal. Até então, se observava um Estado forte e controlador da economia, que fazia investimentos em infraestrutura, indispensáveis ao crescimento da produção e do consumo, e pretendia regular o mercado para manter uma economia orientada para a demanda. No modelo neoliberal, por sua vez, temos a existência de um Estado mínimo, e fica nas mãos do mercado a regulação econômica; “menos Estado e mais mercado” é a máxima neoliberal (MARQUES, 2006, p.509). A gestão educacional também sofre reflexos das mudanças na política neoliberal, dando início à implementação de diretrizes para a democratização do sistema escolar e a gestão das escolas. Nesse contexto vemos o surgimento de uma série de ações que visam à democratização da gestão das escolas públicas brasileiras.

Para tanto, é imprescindível a compreensão de que a gestão democrática não se resume apenas à existência de conselhos ou colegiados, mas exige uma mudança profunda na cultura organizacional da escola. É preciso uma ruptura das estruturas hierárquicas rígidas e realizar um trabalho voltado para a construção de um ambiente onde os sujeitos sintam-se parte do processo educativo, reconhecendo-se como agentes de transformação. Nesse sentido, Paro (2015) afirma que uma gestão escolar verdadeiramente democrática deve criar condições para que os sujeitos se reconheçam como autores e coautores da escola que constroem diariamente, com suas vozes, histórias, conflitos e esperanças.

No contexto educacional, a gestão escolar democrática assume um papel ainda mais estratégico, uma vez que essa etapa da educação básica é marcada por intensos processos de formação para a cidadania e a construção da identidade do sujeito com o desenvolvimento das habilidades sociais. A escola atuando de forma integrada com as famílias e com a comunidade, respeitando as especificidades de cada território, amplia a possibilidade da promoção de uma educação mais significativa, baseada na realidade territorial dos estudantes. Como apontam Dourado e Oliveira (2020), é a partir da escuta e da participação que a escola fortalece seu compromisso ético com a justiça social e com o direito à aprendizagem de todos.

São muitos os caminhos possíveis para o fortalecimento da comunidade educativa por meio da gestão democrática e participativa, mas podemos iniciar essa trajetória compreendendo que a democratização da gestão escolar não é apenas uma diretriz legal, mas um princípio formativo e ético que precisa ser

vivenciado cotidianamente baseando-se em uma perspectiva crítica, participativa e socialmente comprometida com a qualidade e universalização do Ensino.

OS DESAFIOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA

Historicamente, o sistema educacional foi marcado pela segregação, material ou simbólica, de grupos socialmente excluídos, como pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas, populações em situação de pobreza, entre outros. Essa segregação revelou-se uma forte barreira para o alcance do ideal de universalização do direito à educação, evidenciando a necessidade de políticas públicas de inclusão educacional para grupos excluídos dos processos de educação formal. Um grupo social que durante muito tempo foi afastado do processo educacional é o de pessoas com deficiência, que, em sua trajetória histórica dentro do sistema educacional, passaram por diferentes paradigmas históricos que implicaram em diferentes ciclos e atitudes sociais, com relação às pessoas com deficiência: a exclusão, segregação, integração e a inclusão (Costa et al, 2024). Esses paradigmas orientaram as políticas públicas educacionais para as pessoas com deficiência em diferentes tempos históricos, até chegarmos ao conceito de inclusão, conceito que é:

“marcado pelas modificações sociais promovidas pela organização dos estados em buscarem normas, que são positivadas de acordo com a legislação que busca garantir a dignidade de a pessoa com deficiência ter acesso à educação com um ensino inclusivo” (Costa et al, 2024, p. 14).

O movimento de inclusão educacional das pessoas com deficiência resulta em um conjunto de dispositivos formulados nos planos internacional e nacional, entre os quais se destacam a “Convenção sobre os Direitos da Criança”, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas; a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos da Unesco”, que publicou a “Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” e a “Declaração de Salamanca”, firmada na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca; a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esses dispositivos acabaram influenciando um conjunto de políticas voltadas à escolarização de pessoas com deficiência, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (Brasil, 2008), a Política Nacional de Educação Especial (2020) e a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2016). Assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem para o desenvolvimento de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, TGD e AH/Superdotação nas Unidades Educacionais ou espaços educativos constitui um importante desafio para os gestores escolares principalmente para aqueles que atuam em prol de uma Gestão participativa e democrática devendo estar atentos à necessidade de garantir condições adequadas para o atendimento dos estudantes, de acordo com suas necessidades.

Esse desafio envolve não apenas questões de adequações físicas na estrutura da Unidade Educacional, mas reside na de que não se constrói uma escola inclusiva apenas com adaptações de rampas, alargamento de portas, adaptações de banheiros:

“O aluno com necessidades especiais precisa encontrar na escola, além das adaptações físicas, um ambiente acolhedor que lhe permita, além de uma simples ampliação da mobilidade, encontrar possibilidades de desenvolver se participando de maneira ativa do processo de aprender e interagindo com seus pares”. (Mantoan, 2006, p.103)

A perspectiva da Educação para Todos está orientada não somente pela garantia de acesso e permanência, em um ambiente acolhedor que possibilite a construção de aprendizagens significativas para os estudantes com deficiência, mas sim pela inclusão de todos os públicos que acessam o sistema educacional. Destarte, a construção de um sistema inclusivo, justo, solidário e democrático também deve considerar questões relacionadas à educação de populações específicas e a Gestão Democrática atua diretamente com o compromisso com a Equidade e a Educação Integral e Inclusiva, dialogando junto à comunidade educativa na construção de ações que assegurem a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

A Constituição da República Federativa do Brasil, 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”.

Nesse sentido, voltamos nosso olhar para uma formação que busque não apenas a formação acadêmica, mas que perceba o educando como um indivíduo integral, ímpar e em desenvolvimento de suas várias dimensões humanas. A Constituição Cidadã de 1988 aborda o direito à educação como direito à formação humana. A LDB 9.394/96 reafirma o direito à Educação como Direito ao Desenvolvimento Humano Pleno trazendo inclusive o reconhecimento político do direito à educação fomentando as lutas pelos direitos da cidadania e pelos direitos humanos mais básicos, mais humanos: vida, trabalho, terra, teto, renda, alimentação, saúde, educação, identidade, diversidade, justiça. O desenvolvimento desse cidadão de maneira integral requer que a Unidade Educacional perceba e leve em consideração os interesses dos estudantes, suas singularidades, seus modos e tempos de aprender, entre outros elementos, que os reconheça não apenas em seus aspectos cognitivos, mas os perceba como indivíduos em constante evolução e em busca do desenvolvimento pleno e integral. Assim, em seu fazer pedagógico, a UE precisa perceber os interesses dos estudantes, suas necessidades de aprendizagem, a cultura na qual estão inseridos, os desafios de aprendizagem, as novas formas de aprender, a sua imersão no mundo tecnológico, entre outros elementos. Nesta perspectiva não podemos limitar as tarefas escolares de maneira homogêneas ou padronizadas, as quais não condizem com uma perspectiva inclusiva, uma vez que se preconiza o respeito à forma e à característica de aprendizagem de todos. Portanto, para ensinar

a todos, é preciso que se pense em atividades diversificadas, propostas diferenciadas e caminhos múltiplos que podem levar ao mesmo objetivo educacional.

Arroyo (2018) defende que a defesa do direito à formação humana como um referencial político, ético e pedagógico, que traz dimensões que politizam o direito à educação ao: a) reconhecer que todos os estudantes são Humanos sem condicionalidades; b) reconhecer que toda a humanização é um processo social, ou seja, que nos tornamos humanos em um processo social que não acontece apenas na Unidade Educacional, mas no viver social; c) resistir a toda a forma de segregação, lutando pela libertação de processos sociais desumanizantes e d) dar centralidade aos processos sociais de produzir o outro como vítima de desumanização e inferiorização.

Uma das coisas mais importantes nos processos de Democratização da Gestão tem sido pensar a organização do tempo, para garantir qualidade no trabalho desenvolvido e o cuidado com as pessoas envolvidas nos processos. Na educação isso é ainda mais importante. Pensando nesse grande desafio, para que tudo tenha seu tempo garantido e a Unidade Escolar tenha suas melhorias conquistadas, é necessário estabelecer alguns processos coletivos de gestão do tempo, onde cada integrante possa contribuir na sua elaboração e desenvolvimento. Para isso, é preciso refletir, sobre quais são os objetivos que queremos alcançar com a implementação de processos construídos de forma democrática e participativa, para que a organização se dê de forma integrada e respeitando a diversidade existente no ambiente escolar, para tanto, precisamos sempre lembrar que temos o Projeto Político Pedagógico como apoio no alcance desses objetivos.

Algumas estratégias consolidadas na literatura podem nos auxiliar a melhor gerir os processos na Unidade Escolar para aprimorar a gestão democrática e participativa. Para que a escola seja de fato uma unidade, faz-se necessário criar processos participativos onde professores, equipe gestora e comunidade trabalhem em conjunto na busca dos objetivos da escola. Sendo o objetivo mais importante a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, e para que todos possam trabalhar de forma conjunta e harmônica nessa busca, é necessário que os gestores promovam práticas condizentes e coerentes.

Na Revista Magistério, n°. 05 (2018), os autores Walkiria Rigolon e Rodnei Pereira propõem-se a pensar a relação de gestão compartilhada entre o diretor e o assistente de direção, trazendo o potencial de compartilhamento de responsabilidades possível para que a UE tenha uma boa organização. Segundo os autores,

[...] faz-se necessária a instauração do compartilhamento de responsabilidades, a favor do trabalho verdadeiramente coletivo no interior das escolas. Para tanto, aspectos fundamentais precisam ser considerados, como: a confiança, o reconhecimento, a convergência de concepções acerca da função social da escola pública, das concepções de ensino, de aprendizagem, de avaliação (Rigolon; Pereira, 2018 p. 25).

Para Vieira (2008, p.24) “[...]a gestão educacional situa-se na esfera macro, ao passo que a gestão escolar se localiza na esfera micro”. Por isso, compete aos estabelecimentos de ensino por meio de sua gestão escolar:

[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. (LDB, Art. 12, Incisos I a VII).

Isso posto, considerando as múltiplas dimensões abordadas na perspectiva de construção da Gestão Democrática e participativa, não há mais espaço para as ações educativas de maneira unilateral, é necessário que todos os atores sejam mobilizados para assumirem seu protagonismo na construção e implementação desse processo, assim, cabe ao gestor escolar propor momentos de discussão coletiva e fomentar ações a fim de garantir a participação de toda a comunidade escolar. A participação pode ser considerada um princípio máximo na ótica da gestão democrática, validando a ação coletiva, conferindo poder na tomada de decisões que envolvem a administração da unidade educacional. A participação pode ser entendida como um processo complexo que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades de organização. Ou seja, não existe apenas uma forma ou lógica de participação: há dinâmicas que se caracterizam por um processo de pequena participação e outras que se caracterizam por efetivar processos em que se busca compartilhar as ações e as tomadas de decisão por meio do trabalho coletivo, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar. Isso quer dizer que alguns processos chamados de participação não garantem o compartilhamento das decisões e do poder, configurando-se como mecanismo legitimador de decisões já tomadas centralmente. Além disso, a gestão com caráter participativo precisa ir além do campo teórico, atuando diretamente no contexto escolar, devendo toda a comunidade se corresponsabilizar por sucessos e equívocos no interior da instituição. Se todos agirem na mesma direção em romper com a lógica de segmentação das ações da Unidade Educacional, atuando na construção de relações sólidas de mudança, respeito e empatia mútua marcados pelo diálogo, permitindo o exercício de fato de uma gestão participativa.

É de extrema importância promover momentos coletivos para garantir a mobilização e participação de todos na prática. É preciso ir além da disposição curricular e o Projeto Político Pedagógico permite assegurar a materialização de todos os objetivos pedagógicos, desde que sejam partilhados pelos membros da comunidade escolar. Além disso, o PPP deve ser pensado para o contexto da realidade existente, sendo crucial assumir de forma consciente a totalidade das demandas, que incluem todos os sujeitos escolares.

É necessário, portanto, que todos assumam o compromisso de mudança, e isso só se realiza por meio de um processo de pertencimento:

"Essa luta cotidiana de construção de possibilidades de libertação é uma luta que deve dar-se em diversos ângulos e diversos níveis" (Gallo 2003, p. 74).

Assim, a Gestão Democrática e participativa consegue promover a mudança, conferindo a identidade e validação dos atores envolvidos no processo educativo, com ações que consolidam a realização de um trabalho pedagógico pautado na qualidade educacional e na transformação social.

Nesse cenário de mudanças, a ação de protagonismo do diretor e a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico são elementos indispensáveis para a utilização do PPP como elemento direcionador das rotinas pedagógicas da Unidade Educacional. O PPP, por seu caráter histórico, identitário, político, social e organizacional, é um dos pilares de efetivação de uma gestão participativa, cabendo ao diretor atuar na implementação dele como meio de superação de desigualdades e na promoção da democratização do ensino. Vale ainda apontar que o Projeto Político-Pedagógico é um documento com elementos onde o foco está no reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos. Essa reflexão é importante para destacar que cada documento deve estabelecer um diálogo direto com sua realidade e possui uma intencionalidade específica para efetivar o compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

É possível reinventar a escola a partir de valores como escuta, diálogo e construção coletiva. Libânio (2012) reforça que a democracia na escola não é um adorno institucional, mas um eixo estruturante da prática educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a gestão escolar democrática e participativa é, antes de tudo, abrir espaço para ressignificar o papel da escola como instituição viva, pulsante e coletiva. A construção de uma escola mais democrática não é uma utopia distante, mas sim uma possibilidade concreta que emerge do compromisso ético, político e pedagógico de todos os sujeitos envolvidos com o cotidiano educacional. A escuta sensível, o diálogo constante e o reconhecimento da pluralidade de vozes constituem pilares fundamentais para consolidar uma cultura de participação e pertencimento nas instituições escolares. As práticas de gestão participativa não apenas promovem a democratização das decisões institucionais, mas também impactam diretamente na qualidade das relações dentro do espaço escolar. Quando professores, estudantes, famílias e gestores constroem juntos os rumos da escola, cria-se um ambiente mais sinfônico, transparente e afetivo. Essa comunhão de responsabilidades fortalece o sentimento de pertencimento e reafirma a escola como um território de resistência, diálogo e transformação social. O fortalecimento da comunidade educativa passa por estratégias concretas de envolvimento, como a valorização dos conselhos escolares, a construção coletiva do projeto político-pedagógico e a garantia de espaços formais e informais de escuta e deliberação. Cada uma dessas ações, por mais simples que possa parecer, contribui para consolidar a ideia de que a escola pertence a todos, e não a um grupo restrito de gestores. Além disso, ficou evidente que a gestão democrática só se efetiva quando há

intencionalidade de exercício do trabalho coletivo. Todos os envolvidos no processo Educativo precisam ser continuamente provocados a repensar suas práticas, seus lugares de fala e seus modos de interagir com a comunidade escolar haja vistas que a gestão escolar democrática não pode ser consolidada sem a participação de todos os membros da comunidade escolar.

Apesar de importantíssima a gestão participativa para a melhoria da qualidade de educação, muitos são os desafios a serem enfrentados, para que de fato essa forma de gestão seja consolidada no ambiente escolar.

A resolução de conflitos, o comprometimento de todos os membros da comunidade escolar e o trabalho em equipe são caminhos a serem diretamente na formação cidadã dos sujeitos. Assim, podemos compreender que a gestão escolar democrática é uma tarefa coletiva, que exige escuta sensível, coragem para mudar e disposição permanente para aprender. O caminho não é fácil, mas é necessário e possível para se trilhar um percurso que amplia as possibilidades de uma educação mais justa, humana e significativa.

Portanto, investir em uma gestão democrática e participativa é investir na qualidade da educação, no fortalecimento dos vínculos e no empoderamento da comunidade escolar. É um caminho que exige coragem, escuta ativa, humildade para rever práticas e compromisso com a construção coletiva do saber e da convivência. Ainda que desafiador, é um percurso necessário e profundamente transformador.

REFERÊNCIAS

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006

LIBÂNIO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. São Paulo:Heccus, 2003.

MARTINS, Ana P. Maioli; **BOCANELLI**, Cláudio R. *O papel do diretor de escola frente aos novos desafios da gestão escolar*. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente,v. 7, n. 2, p. 80-85, jul./dez. 2010.

MEC - Ministério da Educação. *Instrumentos da organização do trabalho*. Curso de extensão em Gestão Escolar, 2015. Disponível em: <https://youtu.be/GSyXRF-NZmo?si=2W7bjxJ3qcE5ln1I>

RIGOLON, Walkiria; **PEREIRA**, Rodnei. *Imagens, labirintos e caminhos possíveis*. In Revista Magistério n. 05, 2018.Disponível em:<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/revista-magisterio-n-5-gestao/>

BRASIL. Lei n. 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. _____. Ministério da Educação. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica.

GALLO, Sílvia. *Deleuze e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade: SME/COPED*, 2019.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

VIEIRA, Sophia. L. **Política(s) e gestão da Educação Básica: Revisitando conceitos simples**. RBPAE, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan. /abr. 2007

ARROYO, M. G. **O direito à formação humana como referente da avaliação**. Uberlândia, Navegando Publicações, 2017.

BERTAGNA, R. H. **Dimensões da Formação Humana e qualidade social: referência para os processos avaliativos participativos**. p. 31-46. Uberlândia: Navegando, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União: Brasília, 1988.

COSTA-RENDERS, E. C.; **ANGELO**, F. de M. (2024). **A educação inclusiva e seu suporte teórico documental**. *Momento - Diálogos Em Educação*, 33(1), 273–295.

SÃO PAULO. Decreto Municipal 57.379/2016, que dispõe sobre a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva



A SOCIOLOGIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA

SOCIOLOGY IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL CONTEXT: TRAJECTORIES, CHALLENGES, AND PERSPECTIVES FOR CRITICAL EDUCATION

MICHELE VICENTE DE PAULA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2012)..

RESUMO

O presente artigo examina a inserção e o desenvolvimento da Sociologia no contexto educacional brasileiro, analisando suas trajetórias históricas, desafios contemporâneos e contribuições para a formação crítica dos educandos. A investigação perpassa diferentes momentos históricos, desde as primeiras tentativas de incorporação da disciplina nos currículos escolares até as disputas recentes envolvendo sua obrigatoriedade no ensino médio. O estudo fundamenta-se em revisão bibliográfica que articula autores clássicos e contemporâneos da sociologia da educação, examinando como esta ciência contribui para a compreensão das desigualdades sociais, dos processos de reprodução cultural e das possibilidades de transformação da realidade através da educação. A análise revela que a Sociologia enfrenta resistências de natureza política e ideológica que limitam seu potencial emancipatório, mas simultaneamente representa ferramenta indispensável para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência cidadã. Conclui-se que a presença efetiva da Sociologia na educação brasileira depende não apenas de garantias legais, mas de condições concretas para sua implementação qualificada, incluindo formação docente adequada, materiais didáticos contextualizados e reconhecimento institucional de sua relevância para a democratização do conhecimento.

Palavras-chave: Sociologia da Educação; Ensino Médio; Pensamento Crítico; Desigualdades Educacionais; Formação Cidadã.

ABSTRACT

This article examines the insertion and development of Sociology in the Brazilian educational context, analyzing its historical trajectories, contemporary challenges, and contributions to the critical education of students. The investigation spans different historical moments, from the first attempts to incorporate the discipline into school curricula to recent disputes involving its mandatory inclusion in secondary education. The study is based on a literature review that articulates classic and contemporary authors in the sociology of education, examining how this science contributes to the understanding of social inequalities, processes of cultural reproduction, and the possibilities of transforming reality through education. The analysis reveals that Sociology faces political and ideological resistance that limits its emancipatory potential, but simultaneously represents an indispensable tool for the development of critical thinking and civic awareness. It concludes that the effective presence of Sociology in Brazilian education depends not only on legal guarantees, but also on concrete conditions for its qualified implementation, including adequate teacher training, contextualized teaching materials, and institutional recognition of its relevance to the democratization of knowledge.

Keywords: Sociology of Education; Secondary Education; Critical Thinking; Educational Inequalities; Civic Education.

INTRODUÇÃO

A Sociologia como disciplina escolar no contexto educacional brasileiro apresenta trajetória marcada por intermitências, disputas políticas e constantes questionamentos sobre sua legitimidade curricular. Segundo Santos (2002, p. 34), "a história da Sociologia no ensino médio brasileiro caracteriza-se por períodos de inclusão e exclusão que refletem os embates ideológicos de cada momento histórico", evidenciando que a presença desta ciência nos currículos não constitui processo natural ou consensual, mas resultado de lutas travadas por diferentes setores da sociedade. Essa descontinuidade prejudica a consolidação de práticas pedagógicas efetivas e impede que gerações sucessivas de estudantes tenham acesso sistemático aos conhecimentos sociológicos fundamentais para compreensão da realidade social em que estão inseridos.

No entanto, apesar das dificuldades históricas enfrentadas, a Sociologia representa campo de conhecimento indispensável para a formação de cidadãos críticos e conscientes das estruturas sociais que condicionam suas experiências individuais e coletivas. Segundo Bourdieu e Passeron (1975, p. 56), "a função primordial da sociologia da educação consiste em desvelar os mecanismos através dos quais o sistema escolar contribui para reproduzir a estrutura das relações de classe", demonstrando que esta

disciplina possui potencial transformador ao revelar as dimensões ocultas da dominação social. Esse caráter desnaturalizado do pensamento sociológico frequentemente suscita resistências por parte de setores conservadores que percebem na análise crítica da sociedade ameaça às estruturas de poder estabelecidas, explicando parcialmente as dificuldades enfrentadas para consolidação da disciplina nos currículos escolares.

Vale elencar que a discussão sobre o papel da Sociologia na educação brasileira ganhou especial relevância nas últimas décadas, particularmente após a promulgação da Lei nº 11.684/2008, que tornou obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia em todas as séries do ensino médio. Moraes (2011, p. 78) observa que "a obrigatoriedade legal representou vitória importante, mas insuficiente para garantir ensino de qualidade, uma vez que persistem desafios relativos à formação docente, à carga horária reduzida e à produção de materiais didáticos adequados". Essa conquista legislativa, fruto de mobilização intensa de educadores, sociólogos e entidades representativas, foi parcialmente revertida pela Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017, que flexibilizou a obrigatoriedade das disciplinas, mantendo a Sociologia apenas como estudos e práticas integrados ao currículo, configuração que fragiliza sua presença efetiva nas escolas.

É importante destacar que a Sociologia educacional brasileira se desenvolveu significativamente como campo de pesquisa acadêmica, produzindo investigações relevantes sobre temas como desigualdades educacionais, acesso ao ensino superior, relações raciais na escola, violência escolar e políticas educacionais. Segundo Nogueira e Nogueira (2002, p. 92), "a sociologia da educação no Brasil construiu tradição investigativa sólida que articula referenciais teóricos internacionais com especificidades da realidade nacional", contribuindo para compreensão dos múltiplos fatores que condicionam o desempenho escolar e as trajetórias educacionais de diferentes grupos sociais. Essa produção acadêmica, entretanto, nem sempre dialoga adequadamente com as práticas de ensino da Sociologia na educação básica, mantendo-se distante das salas de aula e dos desafios cotidianos enfrentados pelos professores.

Além disso, o ensino de Sociologia na educação básica enfrenta desafios epistemológicos e didáticos específicos relacionados à transposição dos conhecimentos acadêmicos para linguagem acessível aos adolescentes, sem perder o rigor conceitual característico da disciplina. Segundo Silva (2007, p. 114), "o professor de Sociologia precisa desenvolver estratégias pedagógicas que articulem os conceitos abstratos da teoria sociológica com as experiências concretas dos estudantes", estabelecendo pontes entre o universo teórico e as realidades vivenciadas pelos jovens em seus contextos familiares, comunitários e escolares. Essa mediação didática exige formação sólida tanto nos conteúdos sociológicos quanto nas metodologias de ensino, competências nem sempre desenvolvidas adequadamente nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais.

O presente artigo objetiva analisar criticamente a trajetória da Sociologia no contexto educacional brasileiro, examinando os fatores históricos, políticos e pedagógicos que condicionam sua presença nos currículos escolares. A investigação articula diferentes dimensões do fenômeno, incluindo os aspectos legais e institucionais, as contribuições teóricas da sociologia da educação para compreensão das

desigualdades escolares, os desafios práticos do ensino da disciplina e as perspectivas futuras diante das recentes reformas educacionais. Busca-se assim oferecer panorama abrangente que contribua para valorização da Sociologia como componente essencial da formação dos estudantes brasileiros, defendendo sua relevância para desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência cidadã necessários à construção de sociedade mais justa e democrática.

DESENVOLVIMENTO

A trajetória histórica da Sociologia como disciplina escolar no Brasil remonta às primeiras décadas do século XX, quando foram realizadas tentativas iniciais de incorporá-la aos currículos escolares. Segundo Meucci (2000, p. 127), "a primeira experiência de ensino de Sociologia no Brasil ocorreu em 1925, quando a disciplina foi incluída no currículo da reforma educacional promovida por Rocha Vaz", marcando o início de presença intermitente que caracterizaria as décadas seguintes. Essa inserção pioneira relacionava-se ao contexto de modernização social e política do país, no qual intelectuais identificavam na educação instrumento fundamental para formação de nova mentalidade nacional. No entanto, a permanência da disciplina mostrou-se efêmera, sendo excluída e reincluída dos currículos conforme as oscilações políticas e ideológicas que marcaram o período.

Necessariamente, o período da ditadura militar iniciado em 1964 representou retrocesso significativo para presença da Sociologia nas escolas brasileiras. A disciplina foi oficialmente excluída dos currículos em 1971, através da Lei nº 5.692, que reestruturou o ensino de primeiro e segundo graus privilegiando formação técnica em detrimento das humanidades. Segundo Fernandes (1980, p. 149), "a exclusão da Sociologia e da Filosofia dos currículos escolares integrava projeto mais amplo de despolitização da juventude e de controle ideológico sobre o sistema educacional", evidenciando que as decisões curriculares não são neutras, mas refletem projetos políticos específicos de sociedade. Durante os anos de regime autoritário, a análise crítica da realidade social promovida pela Sociologia era percebida como ameaça à ordem estabelecida, justificando sua supressão dos espaços educacionais formais.

Vale denotar que o processo de redemocratização do país nas décadas de 1980 e 1990 reabriu debates sobre a importância da Sociologia na formação dos jovens brasileiros. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 criaram condições favoráveis para revalorização das ciências humanas na educação básica, embora sem tornar obrigatório o ensino de Sociologia. Segundo Sarandy (2004, p. 168), "os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicados em 1999, reconheceram os conhecimentos sociológicos como competências essenciais a serem desenvolvidas, mas mantiveram ambiguidade quanto à obrigatoriedade da disciplina específica". Essa indefinição gerou situação heterogênea no território nacional, com alguns estados incluindo a Sociologia em seus currículos enquanto outros mantinham-na ausente, prejudicando o acesso equitativo dos estudantes a esses conhecimentos fundamentais.

É importante destacar que a aprovação da Lei nº 11.684/2008, tornando obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia em todas as séries do ensino médio, representou conquista significativa resultado de mobilização persistente de entidades acadêmicas e sindicais. A obrigatoriedade criou demanda por professores formados em Ciências Sociais, impulsionou a criação de novos cursos de licenciatura e estimulou a produção de materiais didáticos específicos para o ensino médio. Segundo Moraes e Guimarães (2010, p. 187), "a institucionalização da Sociologia como disciplina obrigatória abriu possibilidades inéditas para consolidação de comunidade de professores e para desenvolvimento de reflexões sobre didática específica da área". Entretanto, a implementação efetiva enfrentou obstáculos consideráveis, incluindo resistências de gestores escolares, cargas horárias reduzidas frequentemente limitadas a uma aula semanal, e insuficiência de professores habilitados, levando à atribuição da disciplina a profissionais de outras áreas sem formação adequada.

Contudo, a Reforma do Ensino Médio aprovada em 2017 trouxe retrocesso significativo para a presença da Sociologia nos currículos escolares. A Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular modificaram a estrutura do ensino médio, estabelecendo que apenas Língua Portuguesa e Matemática seriam obrigatórias nos três anos, enquanto as demais disciplinas, incluindo Sociologia, constariam como estudos e práticas a serem incorporados de forma transversal ou nos itinerários formativos. Segundo Krawczyk (2018, p. 203), "a reforma representa projeto de flexibilização curricular que na prática pode resultar em empobrecimento da formação oferecida aos jovens, especialmente aqueles das redes públicas", uma vez que a não obrigatoriedade tende a levar à redução ou eliminação das disciplinas de ciências humanas. Essa mudança legislativa gerou protestos de entidades representativas dos sociólogos e educadores, que denunciaram o retrocesso e defenderam a importância da manutenção da Sociologia como disciplina específica.

Além disso, a formação dos professores de Sociologia constitui questão crucial para qualidade do ensino oferecido nas escolas. Os cursos de licenciatura em Ciências Sociais enfrentam desafios relacionados à articulação entre formação teórica sólida nas três áreas que compõem as Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política) e preparação pedagógica adequada para atuação na educação básica. Segundo Handfas e Maçaira (2014, p. 221), "muitos cursos de Ciências Sociais mantêm hierarquia implícita que valoriza a formação do pesquisador em detrimento da formação do professor, refletindo preconceito acadêmico contra a docência na educação básica". Essa configuração resulta em profissionais frequentemente mais preparados para desenvolver pesquisas do que para enfrentar os complexos desafios da sala de aula, incluindo questões como diversidade dos estudantes, gestão da indisciplina, adaptação de linguagem e metodologias de ensino adequadas ao público adolescente.

Pode-se mencionar que a sociologia da educação como campo teórico oferece contribuições fundamentais para compreensão das desigualdades educacionais que caracterizam o sistema escolar brasileiro. As investigações inspiradas em Bourdieu revelam como a escola, longe de ser instância neutra de democratização do conhecimento, tende a reproduzir e legitimar as desigualdades sociais preexistentes através de mecanismos sutis de seleção cultural. Segundo Nogueira e Catani (1998, p.

245), "o conceito de capital cultural desenvolvido por Bourdieu permite compreender como estudantes de diferentes origens sociais chegam à escola com bagagens culturais desigualmente valorizadas pelo sistema escolar", explicando parte significativa das diferenças de desempenho e das trajetórias escolares divergentes. Essa perspectiva teórica questiona ideologia meritocrática que atribui exclusivamente ao esforço individual os sucessos e fracassos escolares, revelando os condicionantes sociais que estruturam as oportunidades educacionais.

Necessariamente, a análise das desigualdades educacionais no Brasil precisa considerar múltiplas dimensões que se entrecruzam, incluindo classe social, raça, gênero e região geográfica. As estatísticas educacionais demonstram persistência de disparidades significativas no acesso, na permanência e na qualidade da educação oferecida a diferentes segmentos da população. Segundo Hasenbalg e Silva (2003, p. 267), "a cor da pele constitui fator independente na determinação das oportunidades educacionais no Brasil, com a população negra apresentando sistematicamente indicadores inferiores aos da população branca, mesmo quando controladas as variáveis socioeconômicas". Essas constatações evidenciam que o racismo estrutural opera também no campo educacional, exigindo políticas específicas de combate às discriminações e promoção da equidade racial nas escolas.

Vale elencar que as teorias da reprodução social desenvolvidas por Bourdieu e Passeron, embora fundamentais para desnaturalização das desigualdades escolares, receberam críticas por supostamente apresentarem visão excessivamente determinista que deixaria pouco espaço para resistências e transformações. Autores como Willis (1991, p. 289) demonstraram, através de pesquisas etnográficas, que "os estudantes das classes trabalhadoras não são receptores passivos da dominação simbólica, mas desenvolvem culturas de resistência que, paradoxalmente, frequentemente os levam a reproduzir sua condição subordinada". Essa perspectiva mais dialética reconhece simultaneamente os constrangimentos estruturais que limitam as possibilidades de mobilidade social através da educação e as capacidades de agência dos sujeitos, que podem desenvolver práticas contestatórias mesmo quando essas não resultem necessariamente em transformação efetiva de suas posições sociais.

É importante destacar que a discussão sobre função da escola na sociedade contemporânea envolve tensão permanente entre reprodução e transformação social. Enquanto algumas perspectivas enfatizam o papel da educação na manutenção da ordem social existente, outras defendem seu potencial emancipatório e transformador. Segundo Freire (1987, p. 311), "a educação pode ser instrumento de domesticação ou de libertação, dependendo de suas finalidades e metodologias, cabendo aos educadores optarem conscientemente por práticas que promovam a consciência crítica e a transformação da realidade". Essa concepção de educação problematizadora, oposta à educação bancária que trata os estudantes como recipientes vazios a serem preenchidos com conhecimentos, encontra na Sociologia aliada fundamental, uma vez que esta disciplina fornece instrumentos conceituais para desnaturalização das relações sociais e compreensão das possibilidades de mudança.

Contudo, o ensino de Sociologia na educação básica não pode limitar-se à transmissão de teorias abstratas desconectadas das experiências vividas pelos estudantes. A didática da Sociologia precisa

estabelecer pontes entre os conceitos sociológicos e as realidades concretas dos jovens, utilizando suas experiências como ponto de partida para reflexão teórica. Segundo Carvalho (2004, p. 333), "o estranhamento e a desnaturalização, operações fundamentais do pensamento sociológico, devem ser desenvolvidos a partir do cotidiano dos estudantes, levando-os a perceber as dimensões sociais de situações aparentemente naturais ou individuais". Essa abordagem metodológica transforma a sala de aula em espaço de investigação sociológica, no qual os próprios estudantes são encorajados a observar, questionar e analisar os fenômenos sociais que os cercam, desenvolvendo progressivamente o olhar sociológico sobre a realidade.

Além disso, a seleção dos conteúdos programáticos constitui desafio permanente para os professores de Sociologia, dada a amplitude do campo e a impossibilidade de abordar todos os temas relevantes no tempo escolar disponível. As propostas curriculares geralmente organizam-se em torno de eixos temáticos que incluem teoria sociológica clássica e contemporânea, métodos de investigação social, temas como cultura, estratificação social, instituições sociais, movimentos sociais e questões contemporâneas. Segundo Silva (2010, p. 356), "a definição do currículo de Sociologia envolve escolhas que refletem concepções sobre finalidades da disciplina e sobre conhecimentos considerados essenciais para formação dos jovens", exigindo dos professores clareza sobre objetivos educacionais e critérios de seleção de conteúdo. Essas decisões curriculares precisam equilibrar diferentes demandas: apresentação dos clássicos da Sociologia, tratamento de temas contemporâneos relevantes, desenvolvimento de habilidades investigativas e promoção da reflexão crítica sobre a realidade brasileira.

Pode-se mencionar que os materiais didáticos disponíveis para o ensino de Sociologia apresentam qualidade desigual, com alguns livros oferecendo abordagens consistentes e contextualizadas enquanto outros pecam por superficialidade ou inadequação ao público adolescente. A produção de livros didáticos de Sociologia intensificou-se após a obrigatoriedade da disciplina, mas ainda enfrenta desafios relacionados à transposição didática adequada dos conhecimentos acadêmicos. Segundo Sarandy (2012, p. 378), "os melhores materiais didáticos de Sociologia são aqueles que conseguem articular rigor conceitual, clareza expositiva, contextualização brasileira e propostas de atividades que promovam investigação e reflexão crítica por parte dos estudantes". A avaliação e seleção criteriosa desses materiais constitui responsabilidade importante dos professores, que não devem tomá-los como prescrições rígidas, mas como recursos a serem adaptados conforme as especificidades de cada contexto escolar.

Necessariamente, a Sociologia na educação básica precisa abordar questões sensíveis que frequentemente geram polêmicas e resistências, incluindo temas como desigualdades sociais, discriminações de raça e gênero, funcionamento do capitalismo e movimentos sociais. Esses conteúdos podem suscitar reações defensivas de estudantes, famílias ou gestores que percebem na análise sociológica ameaça a suas convicções ou interesses. Segundo Gadotti (2000, p. 401), "o ensino das ciências humanas enfrenta pressões e censuras que revelam os conflitos ideológicos presentes na sociedade, exigindo dos educadores coragem intelectual e defesa intransigente da liberdade acadêmica". O enfrentamento dessas tensões demanda postura profissional que distingue entre

doutrinação ideológica, que deve ser evitada, e educação crítica, que constitui direito dos estudantes e responsabilidade dos educadores comprometidos com formação integral dos jovens.

É importante destacar que a avaliação da aprendizagem em Sociologia apresenta especificidades relacionadas à natureza dos conhecimentos e competências que a disciplina visa desenvolver. Diferentemente de áreas nas quais predomina memorização de informações factuais, a Sociologia valoriza desenvolvimento de habilidades como capacidade de análise crítica, compreensão de conceitos abstratos, aplicação de teorias a situações concretas e argumentação fundamentada. Segundo Jinkings (2007, p. 423), "avaliar em Sociologia significa verificar não apenas se o estudante memorizou definições, mas principalmente se desenvolveu o olhar sociológico que permite desnaturalizar relações sociais e compreender suas dimensões estruturais". Essa concepção de avaliação implica diversificação de instrumentos, incluindo análises de textos, debates, pesquisas empíricas, produções escritas e apresentações orais que permitam verificar diferentes dimensões da aprendizagem sociológica.

Vale denotar que as tecnologias digitais e as mídias sociais oferecem recursos potencialmente valiosos para o ensino de Sociologia, permitindo acesso a informações atualizadas, realização de pesquisas online, produção de conteúdos multimídia e conexão com outras realidades sociais. No entanto, seu uso pedagógico efetivo exige mediação docente qualificada que desenvolva nos estudantes capacidade de avaliação crítica das informações encontradas na internet. Segundo Castells (2013, p. 445), "a sociedade em rede contemporânea transforma profundamente as formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento, desafiando a escola a repensar seus papéis e metodologias". A Sociologia possui contribuições específicas a oferecer nesse contexto, fornecendo ferramentas conceituais para análise crítica dos fenômenos digitais, incluindo questões como vigilância, privacidade, disseminação de desinformação e formação de bolhas ideológicas nas redes sociais.

Além disso, a formação continuada dos professores de Sociologia constitui necessidade permanente diante das transformações aceleradas da sociedade contemporânea e do desenvolvimento constante do conhecimento sociológico. Os profissionais precisam manter-se atualizados tanto em relação aos debates teóricos da disciplina quanto às questões sociais emergentes que demandam análise sociológica. Segundo Nóvoa (1992, p. 467), "a formação contínua deve estimular desenvolvimento profissional que articule dimensões pessoais, profissionais e organizacionais da docência, promovendo reflexão crítica sobre as práticas e construção de identidade profissional sólida". No caso específico da Sociologia, essa formação precisa criar espaços de intercâmbio entre professores da educação básica e pesquisadores acadêmicos, superando distâncias historicamente construídas entre universidade e escola.

Pode-se mencionar ainda que a Sociologia contribui significativamente para tratamento de temas transversais que perpassam o currículo escolar, incluindo direitos humanos, educação ambiental, relações étnico-raciais, educação sexual e prevenção ao uso de drogas. Esses temas demandam abordagem multidisciplinar, mas encontram na perspectiva sociológica aportes específicos relacionados à compreensão das dimensões sociais, culturais e políticas envolvidas. Segundo Dayrell (2003, p. 489), "a Sociologia permite aos estudantes compreenderem como suas experiências individuais conectam-se

a processos sociais mais amplos, desenvolvendo consciência das estruturas que condicionam suas vidas e das possibilidades de ação coletiva para transformação social". Essa capacidade de articular biografia individual e história social constitui uma das contribuições mais valiosas do pensamento sociológico para formação dos jovens.

Necessariamente, a discussão sobre o futuro da Sociologia na educação brasileira precisa considerar os cenários abertos pelas recentes reformas educacionais e pelas disputas políticas em curso. A flexibilização curricular promovida pela Reforma do Ensino Médio cria incertezas sobre a permanência efetiva da disciplina nas escolas, especialmente considerando restrições orçamentárias que frequentemente levam gestores a priorizar componentes curriculares obrigatórios. Segundo Ferretti e Silva (2017, p. 512), "a implementação da reforma pode aprofundar desigualdades educacionais, com escolas privadas e públicas de regiões privilegiadas mantendo oferta ampla de ciências humanas enquanto escolas de periferia reduzem drasticamente essas disciplinas". Esse cenário exige mobilização permanente dos profissionais e pesquisadores da área para defesa da Sociologia como componente essencial da formação dos estudantes brasileiros.

É importante destacar que experiências internacionais de ensino de Sociologia na educação básica podem oferecer referências interessantes, embora sempre considerando as especificidades do contexto brasileiro. Em diversos países europeus, a Sociologia integra os currículos escolares há décadas, tendo desenvolvido tradições didáticas consolidadas. Segundo Abrantes (2011, p. 534), "a análise comparativa revela diferentes modelos de inserção curricular da Sociologia, desde disciplinas específicas até integração nas ciências sociais, cada modelo apresentando vantagens e limitações conforme os contextos nacionais". Essas experiências podem inspirar desenvolvimentos no Brasil, mas não devem ser transplantadas acriticamente, sendo necessário considerar as particularidades da realidade educacional brasileira, incluindo questões como formação docente, condições de trabalho, materiais disponíveis e características socioculturais dos estudantes.

Contudo, para além das questões institucionais e didáticas, a presença da Sociologia na educação brasileira relaciona-se fundamentalmente com projeto de sociedade que se deseja construir. Uma sociedade democrática, justa e participativa necessita de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social, questionar naturalizações ideológicas e participar ativamente dos processos políticos. Segundo Canclini (2008, p. 556), "a formação da cidadania na contemporaneidade exige capacidades de análise de fenômenos complexos que transcendem as fronteiras nacionais, incluindo globalização econômica, fluxos migratórios, transformações culturais e questões ambientais". A Sociologia fornece instrumentos conceituais indispensáveis para desenvolvimento dessas capacidades, justificando sua presença não como ornamento cultural dispensável, mas como componente essencial da formação oferecida pela escola pública brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da trajetória da Sociologia no contexto educacional brasileiro revela percurso marcado por avanços e retrocessos que refletem disputas políticas e ideológicas mais amplas sobre finalidades da educação e sobre conhecimentos considerados legítimos para formação dos jovens. A intermitência da disciplina nos currículos escolares, com períodos de inclusão e exclusão conforme as conjunturas políticas, evidencia que decisões educacionais nunca são neutras, mas expressam projetos societários específicos. Conforme demonstrado ao longo deste estudo, a consolidação da Sociologia como componente curricular permanente enfrenta resistências que transcendem questões meramente técnicas ou pedagógicas, situando-se no terreno das concepções sobre papel da escola na reprodução ou transformação da ordem social estabelecida.

Vale elencar que as contribuições da sociologia da educação para compreensão das desigualdades escolares constituem patrimônio teórico fundamental que não pode ser negligenciado por sistemas educacionais comprometidos com equidade e justiça social. As investigações que revelam mecanismos através dos quais a escola tende a reproduzir desigualdades de classe, raça e gênero, longe de representarem visão pessimista paralisante, fornecem diagnósticos indispensáveis para formulação de políticas e práticas que efetivamente promovam democratização do conhecimento. Segundo Dubet (2003, p. 578), "a justiça escolar exige não apenas igualdade formal de acesso, mas atenção às condições concretas que permitem a diferentes grupos sociais efetivamente apropriarem-se dos conhecimentos oferecidos pela escola". Essa perspectiva fundamenta defesa de políticas educacionais que reconheçam e enfrentem as múltiplas dimensões da desigualdade, incluindo ações afirmativas, investimentos diferenciados conforme necessidades específicas e valorização da diversidade cultural.

É importante destacar que o ensino de Sociologia na educação básica não deve ser concebido como versão simplificada ou empobrecida da Sociologia acadêmica, mas como prática pedagógica específica que articula rigor conceitual com relevância para experiências dos estudantes. A transposição didática adequada exige criatividade metodológica, sensibilidade para captar questões significativas para os jovens e capacidade de estabelecer conexões entre teorias sociológicas e situações concretas. Segundo Charlot (2000, p. 601), "a relação com o saber envolve dimensões epistêmicas, identitárias e sociais, sendo fundamental que os estudantes percebam sentido no que aprendem e possam apropriar-se dos conhecimentos como instrumentos para compreensão e ação no mundo". O professor de Sociologia que compreende essa complexidade desenvolve práticas que transcendem transmissão mecânica de conteúdos, promovendo genuína formação do pensamento crítico.

Em síntese, a Sociologia no contexto educacional brasileiro representa campo atravessado por tensões produtivas entre conhecimento acadêmico e conhecimento escolar, entre reprodução e transformação social, entre objetividade científica e relevância existencial para os estudantes. Seu futuro dependerá da capacidade coletiva de defender sua legitimidade curricular, desenvolver práticas pedagógicas qualificadas, formar professores comprometidos e competentes, e demonstrar concretamente suas contribuições para formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos. Os desafios são significativos, mas a importância da formação sociológica para construção de sociedade

democrática, justa e plural justifica plenamente os esforços necessários para sua consolidação no sistema educacional brasileiro. A educação que renuncia à Sociologia empobrece-se substancialmente, privando os jovens de instrumentos fundamentais para compreensão do mundo social em que vivem e para participação consciente em sua transformação.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. Para uma teoria da socialização. *Sociologia*, Lisboa, v. 21, p. 121-139, 2011.

AFONSO, A. J. Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009.

APPLE, M. W. Ideologia e currículo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CANCLINI, N. G. Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

CARVALHO, L. M. G. A. Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

CASTELLS, M. Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, 2003.

FERNANDES, F. A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1980.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

GIDDENS, A. Modernidade e identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. P. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. BIB – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, São Paulo, n. 74, p. 43-59, 2014.

HANNIGAN, J. Sociologia ambiental. Petrópolis: Vozes, 2009.

HASENBALG, C.; SILVA, N. V. Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JINKINGS, I. Ensino de sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. Mediações, Londrina, v. 12, n. 1, p. 113-130, 2007.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, 2018.

MEUCCI, S. A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MORAES, A. C. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. Cadernos Cedes, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

MORAES, A. C.; GUIMARÃES, E. F. Metodologia de ensino de ciências sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, A. C. Coleção explorando o ensino: sociologia. Brasília: MEC, 2010. p. 45-62.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Escritos de educação: Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 1998.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, B. S. A globalização e as ciências sociais. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, M. B. A sociologia no contexto das reformas do ensino médio. In: CARVALHO, L. M. G. A. Sociologia e ensino em debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. p. 131-180.

SARANDY, F. M. S. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. Espaço Acadêmico, Maringá, v. 5, n. 52, p. 1-7, 2004.

SARANDY, F. M. S. A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, I. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. Cronos, Natal, v. 8, n. 2, p. 403-427, 2007.

SILVA, I. F. Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das ciências sociais/sociologia no estado do Paraná. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOMAZI, N. D. Sociologia da educação, trabalho e sociedade. In: CARVALHO, L. M. G. A. Sociologia e ensino em debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 65-91.

WILLIS, P. Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.



O TRABALHO PEDAGÓGICO COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PEDAGOGICAL WORK WITH UNSTRUCTURED MATERIALS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

MIRANEIDE CRISTÓVÃO PEREIRA FRATI

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIP (2009); Especialista em Artes Visuais pela Faculdade Famosp (2015); Pós-Graduação em Gestão Escolar pelo Grupo Educacional Faveni (2019). Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Artes – na EMEF Carlos Augusto de Queiroz Rocha. Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil Jardim Luso.

RESUMO

Neste artigo, exploraremos as diversas formas de brincar com um único objeto. Uma brinquedoteca em uma escola não precisa ser abarrotada de brinquedos de fabricação industrial, que muitas vezes não despertam tanto interesse nas crianças. O que os adultos podem considerar como "lixo" pode se tornar, nas mãos dos pequenos, uma fonte de grandes ideias com a utilização de materiais não estruturados. Trabalhar com esses materiais é fascinante, pois além de promover a reciclagem, estimula a criatividade da criança, tanto em sua expressão artística quanto no desenvolvimento psicomotor. O trabalho aqui apresentado vem por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

Palavras-chave: Materiais; Educação; Infantil.

ABSTRACT

In this article, we will explore the various ways of playing with a single object. A toy library in a school doesn't need to be overflowing with industrially manufactured toys, which often don't spark much interest in children. What adults might consider "trash" can become, in the hands of little ones, a source of great ideas through the use of unstructured materials. Working with these materials is fascinating because, in addition to promoting recycling, it stimulates children's creativity, both in their artistic expression and in

their psychomotor development. The work presented here comes from readings and reflections on the bibliography gathered on the subject.

Keywords: Materials; Education; Children.

INTRODUÇÃO

Este texto analisa de que maneira as atividades práticas com materiais não convencionais nas instituições de ensino infantil podem favorecer o progresso da criança em diversos aspectos, especialmente no que tange à sua habilidade criativa.

É fundamental mostrar às crianças que, além dos brinquedos fabricados e muito desejados por conta das constantes campanhas publicitárias, existem também possibilidades de criação utilizando materiais que, de outra forma, poderiam ser descartados. Isso se aplica tanto aos itens disponíveis em suas residências quanto na própria instituição de ensino.

O objetivo é repensar o uso desses materiais não estruturados nos ambientes educacionais, disponibilizando-os para que as crianças possam enriquecer suas experiências lúdicas. Este artigo busca problematizar como podemos determinar quais materiais são adequados para um espaço de brincadeiras não estruturadas.

Por meio de áreas destinadas a materiais não estruturados, podemos beneficiar tanto as crianças quanto os educadores da educação infantil. Atualmente, o conceito de um "mundo mais sustentável" está em evidência, tornando relevante a introdução de brinquedos e brincadeiras elaborados a partir de materiais não estruturados. Essa abordagem teórica e prática permite que as crianças aprendam por meio da experiência, tornando-se criadoras dos seus próprios brinquedos.

O manuseio de materiais não convencionais requer que o educador tenha uma percepção atenta às criações das crianças, pois elas nos oferecem pistas valiosas que nos possibilitam planejar as intervenções necessárias e apropriadas para fomentar o prazer pelo aprendizado. Durante as atividades lúdicas, conseguimos notar suas atitudes, reações, interesses e desafios.

Para uma criança, brincar é algo muito simples, já que qualquer item se transforma em um brinquedo e em uma atividade lúdica, devido à sua abundância de ideias, simbolismo, inventividade e emoções.

DESENVOLVIMENTO

Interagir com materiais não organizados permite à criança aprimorar sua inteligência, ao mesmo tempo em que oferece a chance de investigar suas capacidades criativas, ligando-se a conhecimentos já adquiridos.

Durante o processo de construção do brincar, o educador tem a oportunidade de intervir em relação a alguns conceitos que são comuns nas aprendizagens mais estruturadas, como a quantidade de pedras

a ser utilizada, os centímetros de fio necessários para criar um brinquedo específico, assim como as relações entre os termos muito e pouco, grande e pequeno, alto e baixo, entre diversas outras situações que a criança encontra ao manusear materiais que não estão prontos ou que não são considerados brinquedos.

O educador deve proporcionar aos alunos tarefas que os levem a criar seus próprios brinquedos ou jogos, o que possibilita a estimulação de várias funções cognitivas. Para que essa construção ocorra, é fundamental que as crianças desenvolvam habilidades como organização, planejamento, flexibilidade mental, criatividade, concentração, memória de trabalho e outras aptidões cognitivas.

Conforme Post & Hohmann (2011), os bebês em fase inicial têm o desejo de vivenciar experiências sensoriais. Eles investigam objetos e materiais para entender suas características, como operam e suas funções. A relação das crianças com o ambiente que as cerca é ampla e muito dinâmica. Assim, a exploração e a interação com diversos materiais são fundamentais para o progresso infantil.

O que se inicia como uma ação esporádica – balançar uma colher de madeira e, de forma desaprumada, colidir com um caixa de papelão – resulta em uma descoberta intrigante que é intencionalmente repetida várias vezes. [...] Posteriormente, essa experiência adquirida levará as crianças a realizar atividades cada vez mais elaboradas, como misturar com uma colher ou empilhar caixas. (Post & Hohmann, 2011, p. 26).

De acordo com Zabalza (1998, p. 53), os espaços destinados a materiais não-estruturados nas instituições de educação infantil são fundamentais.



Fonte: https://www.estadao.com.br/educacao/escola-projeto-vida/materiais-nao-estruturados-potencializam-o-desenvolvimento-no-bercario/?srsId=AfmBOopnrNRBlqgWuakpnSp1C52zoFDfKrGEmZHO9g2ULGOST9P9_op1. Acesso em 20 nov. 2025.

Uma sala destinada à educação infantil precisa ser, primeiramente, um ambiente altamente inspirador, que promova e incentive diversas formas de interação. É importante que ela possua uma variedade de materiais, tanto adquiridos como feitos de forma caseira, abrangendo itens com propósitos estruturados, voltados para atividades escolares, bem como objetos oriundos do cotidiano, incluindo tanto produtos de excelente qualidade quanto itens descartáveis, em diversas formas e dimensões.



Fonte: <https://www.meucastelinho.com.br/experiencias-com-materiais-nao-estruturados/>. Acesso em 20 nov. 2025.

Oliveira Formosinho e Araújo (2013, p. 17) destacam a relevância dos recursos didáticos, com o objetivo de proporcionar “oportunidades para as diversidades, as motivações e os ritmos, sendo sensíveis à variedade de experiências que se almeja que a criança vivencie”.

Os materiais podem ser classificados em estruturados e não estruturados. Os materiais estruturados são aqueles que podem ser manipulados e têm, de maneira implícita ou explícita, uma finalidade educacional definida durante sua criação. Em contraste, os materiais não estruturados têm como característica a ausência de um planejamento prévio.



Fonte: <https://vercrescer.com.br/materiais-nao-estruturados/>. Acesso em 20 nov. 2025.

De acordo com Botas (2008, p. 27), os materiais não estruturados são aqueles que, ao serem adquiridos, não apresentam uma forma definida e não foram projetados para transmitir um conceito específico, dependendo a sua aplicação da criatividade tanto do educador quanto do aluno.

Os materiais não organizados são elementos que encontramos em várias partes do nosso dia a dia e, ao serem encarados de maneira diferente, podem apresentar tantas ou até mais possibilidades do que os brinquedos prontos, oferecendo uma variedade de usos.

Isso contrasta com os materiais organizados, que são feitos com um propósito específico. Esses materiais permitem que a criança escolha como explorar sua imaginação e criatividade.

Diversos recursos educacionais valiosos não precisam ser adquiridos. O educador pode reunir itens que seriam descartados ou até mesmo incluir as crianças e os pais nessa atividade. Feijões e pedras podem servir para atividades de contagem tão eficazmente quanto qualquer outro material matemático que tenha sido elaborado de forma apropriada.

Os bebês e crianças nas suas fases iniciais de desenvolvimento devem ter a oportunidade de manusear e explorar uma ampla gama de materiais, como botões, rolos de papel higiênico, pedaços de tecido, canos de PVC, palitos de sorvete, garrafas de leite, garrafas plásticas, canudos, caixas de sapatos, caixas de fósforos, potes e diversos tipos de embalagens.

Esses materiais, não estruturados, devem ser versáteis, pois não têm um uso ou objetivo fixo, permitindo que as crianças os utilizem de várias formas. Esse tipo de material oferece aos bebês e crianças a chance de explorar de maneira livre e criativa, favorecendo aprendizados significativos, independentemente da idade.

Talbot e Front, conforme mencionado por Hohmann e Weikart (2011, p. 161), quando um objeto ou espaço oferece diversas formas de interpretação e utilização, a criança adquire a capacidade de determinar sua função ou significado, ao invés de, de maneira estereotipada, reconhecer apenas uma forma "adequada" de compreendê-lo ou interagir com ele.

Hohmann e Weikart (2011) destacam que os materiais sem estrutura fixa oferecem às crianças a liberdade de escolher o que desejam e como utilizá-los. Esses materiais possibilitam uma interpretação única para cada criança, tornando fundamental a presença de objetivos e recursos que incentivem a motivação, pois são vitais para a aprendizagem ativa.

O propósito da aprendizagem ativa é que cada criança adquira conhecimento por meio de suas próprias ações, vivenciando experiências diretas e imediatas, o que possibilita a construção de sentido em relação ao ambiente ao seu redor.

Os adultos, seja como educadores ou membros da família, têm a capacidade de oferecer recursos e inspiração para o desenvolvimento da imaginação infantil. Um simples recipiente de remédio, que poderia ser facilmente descartado, pode se transformar em um telefone, um carrinho ou até mesmo um boneco, bastando um pouco de criatividade.

Garrafas plásticas, por exemplo, podem se tornar chocalhos ao adicionar grãos ou bolinhas de gude em seu interior, e se forem cortadas, podem ser transformadas em cestos ou vasos que incentivem as crianças a cultivarem suas próprias plantas.

O universo da imaginação é vasto e essencial para o crescimento das crianças, pois é através dela que se aprimoram habilidades como inteligência, coordenação motora, linguagem falada e escrita. É fundamental que os adultos não coloquem limites à criatividade infantil; ao contrário, devem disponibilizar objetos e materiais que possibilitem às crianças a realização de suas próprias brincadeiras e brinquedos.

Buckingham (2011, p. 31) oferece diversas sugestões sobre como transformar o que pode ser visto como "lixo" em valiosos tesouros, proporcionando experiências de diversão e aprendizado significativas para as crianças.

Aproveite o tempo explorando materiais não estruturados; crie momentos de brincadeira com esses itens, observando sua versatilidade e como as crianças interagem com eles, e, em seguida, ajuste suas ideias conforme necessárias.

Organize os recursos de maneira atrativa para incentivar a exploração por parte das crianças; mantenha a simplicidade, lembrando-se de garantir que as crianças tenham tempo e liberdade para investigar, descobrir, manipular e praticar a fim de entender o funcionamento dos objetos reais. Considere sempre fatores como espaço, disposição, organização, armazenamento e cuidados com os materiais; utilize a nomenclatura adequada para cada objeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a mais tenra idade, os bebês e crianças mostram curiosidade em investigar o ambiente ao seu redor e todos os seus componentes. Ao longo da primeira infância, à medida que interagem com

outras pessoas e diversos materiais, eles vão acumulando conhecimentos fundamentais sobre a natureza das pessoas e objetos, suas funções e reações a certas ações.

É fundamental que haja ambientes nos quais as crianças possam aprender através de suas próprias experiências, permitindo que se movimentem e se expressem. Portanto, o espaço desempenha um papel essencial no fomento de uma aprendizagem ativa durante seu desenvolvimento.

A manipulação de diferentes objetos atrai bastante a atenção dos pequenos, que costumam se interessar por uma variedade de materiais, não se limitando apenas a brinquedos prontos. Ao estimular a confecção de itens com materiais não convencionais, estamos alimentando a criatividade da criança, já que uma simples caixa pode ser transformada em um celular, um carrinho ou até mesmo um robô.

A manipulação de materiais não organizados desempenha um papel essencial no crescimento de bebês e crianças, influenciando diversos aspectos, como o cognitivo e o motor.

A atividade lúdica estimula a criatividade, e a ausência de um produto final definido força a criança a inventar com os itens disponíveis, gerando experiências, conceitos, vivências e dificuldades.

As metas ao utilizar materiais não estruturados são promover o desenvolvimento intelectual, estimulando funções cognitivas que reforçam a criatividade, a expressão emocional, a geração de ideias, os interesses, os simbolismos, a resolução de problemas, a flexibilidade, a organização e a memória de trabalho, entre outros.

Ademais, o objetivo é potencializar tanto as aprendizagens em andamento quanto as que já foram consolidadas.

REFERÊNCIAS

- BOTAS, D. *A utilização dos Materiais Didáticos nas Aulas de Matemática: Um estudo no 1º. Ciclo*. 2008. Tese (Mestrado em Ensino das Ciências, Ensino da Matemática) – Universidade Aberta, Lisboa, 2008.
- BUCKIGHAN, A. Em Foco... Transformar Lixo num Tesouro. *Infância na Europa*, n. 31, 2011.
- FORMOSINHO, J. *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação*. Porto: Porto Editora, 2011.
- HOHMANN, M. B. *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.
- HOHMANN, M.; WEIKART, D. *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; F. *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora, 2013.
- POST, J.; HOHMANN, M. *Educação de Bebês em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.
- SPODEK, B.; SARACHO, O. N. *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CORPO, MOVIMENTO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE E DO BRINCAR



BODY, MOVEMENT AND LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF PSYCHOMOTRICITY AND PLAY

NEREIDE DE PAULA FACTORI

Graduação em Letras pela Universidade Assunção – UNIFAI (2001); Graduação em Pedagogia, Licenciatura Plena pela Universidade Nove de Julho (2013); Pós-Graduada em Treinamento e Desenvolvimento de pessoas pela Universidade Assunção – UNIFAI (2009); Professora de Educação Infantil no CEI Ângela Maria Fernandes, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo discute o papel do corpo, do movimento e da psicomotricidade na Educação Infantil, compreendendo a criança como um sujeito integral, histórico e de direitos. A partir de uma perspectiva que valoriza o corpo como elemento central do processo de aprendizagem, o texto analisa como as práticas corporais, o brincar, o jogo e a ludicidade contribuem para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, social e cultural das crianças. Também são discutidas as contribuições da psicomotricidade para a organização do esquema corporal, da consciência corporal e da relação da criança com o tempo e o espaço. O artigo dialoga com autores como Fonseca, Kishimoto, Freinet e Loris Malaguzzi, além de documentos oficiais como o Currículo da Cidade de São Paulo, reforçando a importância de práticas pedagógicas que integrem corpo, linguagem, experiência e interação social. Conclui-se que o movimento, o jogo e a ludicidade são fundamentais para uma educação infantil significativa, capaz de promover aprendizagens integrais e respeitar as múltiplas linguagens da infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Psicomotricidade; Corpo e Ludicidade

ABSTRACT

This article discusses the role of the body, movement, and psychomotor skills in Early Childhood Education, understanding the child as a whole, historical subject with rights. From a perspective that

values the body as a central element in the learning process, the text analyzes how bodily practices, play, games, and playfulness contribute to the motor, cognitive, affective, social, and cultural development of children. The contributions of psychomotor skills to the organization of the body schema, body awareness, and the child's relationship with time and space are also discussed. The article engages with authors such as Fonseca, Kishimoto, Freinet, and Loris Malaguzzi, as well as official documents such as the São Paulo City Curriculum, reinforcing the importance of pedagogical practices that integrate body, language, experience, and social interaction. It concludes that movement, play, and playfulness are fundamental for a meaningful early childhood education, capable of promoting holistic learning and respecting the multiple languages of childhood.

Keywords: Early Childhood Education; Psychomotor Skills; Body and Playfulness

INTRODUÇÃO

Compreender a criança na Educação Infantil implica reconhecê-la como um ser completo, cuja aprendizagem acontece de forma integrada entre corpo, mente, emoções e relações sociais. No entanto, ainda é comum que práticas escolares priorizem excessivamente aspectos cognitivos, tratando o corpo apenas como suporte biológico ou, em muitos casos, como elemento de controle e disciplina. Essa separação entre corpo e mente acaba limitando experiências fundamentais para o desenvolvimento infantil.

O corpo é o primeiro meio pelo qual a criança conhece o mundo. É por meio do movimento, das ações corporais, do brincar e da interação com o espaço e com o outro que a criança constrói significados, organiza percepções e desenvolve sua autonomia. Dessa forma, pensar a educação infantil a partir do corpo é reconhecer que aprender envolve ação, experiência e vivência.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do corpo, da psicomotricidade, do jogo e da ludicidade na Educação Infantil, destacando o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem. A partir de fundamentos teóricos e documentos educacionais, busca-se compreender como práticas corporais intencionais e significativas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças.

O CORPO E AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O corpo ocupa um lugar central no desenvolvimento infantil. Para a criança pequena, o corpo não é separado do pensamento, da emoção ou da linguagem, mas constitui a própria forma de estar e agir no mundo. Fonseca (2010) afirma que o corpo é a própria atividade da criança, sendo uma unidade psicossomática e psicomotora, na qual ação e pensamento se articulam constantemente.

Apesar disso, muitas práticas escolares ainda inibem o movimento corporal, interpretando-o como indisciplina. Essa postura desconsidera a linguagem do corpo e pode excluir crianças do processo educativo, especialmente aquelas que se expressam de forma mais ativa. Quando o corpo não é reconhecido como parte do aprender, a escola limita as possibilidades de participação e desenvolvimento.

Cabe ao professor da Educação Infantil assumir um olhar sensível para os diferentes corpos presentes na sala de aula, valorizando as histórias de vida, os conhecimentos prévios e as formas singulares de expressão de cada criança. Ao atuar como mediador, o educador organiza situações de aprendizagem que partem da experiência corporal e promovem a interação, a curiosidade e a construção de novos saberes. Vale lembrar que “O que nos encanta e nos entusiasma nunca é o passado-por muito rico que seja-, mas o futuro, que encerra em si mesmo a criação aberta os horizontes que devem conquistar-se. Vai ao encontro da manhã. (Celestin Freinet, 1967)” Por isso se faz necessário direcionar os nossos olhares para a escola, especialmente para a prática do planejamento, etapa inicial e fundamental. Por isso o planejamento deve ser entendido como um instrumento de intervenção na realidade escolar, ser uma ferramenta pedagógica legitimada pela equipe escolar objetivando mudanças construtivas e necessárias frente às demandas sociais.

A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A psicomotricidade compreende a integração entre movimento, emoção e cognição, contribuindo para o desenvolvimento global da criança. Por meio das ações psicomotoras, a criança toma consciência do próprio corpo, organiza sua relação com o espaço e o tempo e desenvolve habilidades fundamentais para a aprendizagem.

Na Educação Infantil, o trabalho com a psicomotricidade deve estar comprometido com a formação integral da criança, considerando aspectos afetivos, motores, cognitivos e sociais. Elementos como esquema corporal, lateralidade, coordenação motora e consciência corporal são construídos por meio de experiências corporais significativas e planejadas.

A psicomotricidade não se limita à atividade física ou ao movimento isolado, mas constitui uma ação pedagógica que articula corpo e aprendizagem. Ao proporcionar experiências corporais diversificadas, o professor amplia as possibilidades de ação da criança, favorecendo sua autonomia, expressão e participação ativa no processo educativo. Pressupondo os princípios consciência e reflexão tomada pela ação de pensar e de repensar as práticas e as concepções pedagógicas sendo a intencionalidade definida de objetivos e metas e quais caminhos que deverão ser trilhados.

O BRINCAR, O JOGO E A LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM

A O brincar é uma linguagem própria da infância e ocupa um papel essencial na Educação Infantil. Por meio dos jogos e brincadeiras, as crianças exploram o mundo, constroem relações sociais, expressam emoções e elaboram significados sobre a realidade que as cerca.

Os jogos, quando bem orientados, contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Eles favorecem a criatividade, o raciocínio lógico, a cooperação, o respeito às regras e a compreensão de valores como ganhar, perder e trabalhar em grupo. Além disso, o brincar possibilita que a criança se organize e estabeleça normas para si e para o coletivo.

O lúdico, enquanto recurso metodológico, promove uma aprendizagem espontânea e prazerosa, estimulando a curiosidade, a imaginação e a socialização. Ao integrar jogos e brincadeiras às práticas pedagógicas, a escola cria um ambiente de aprendizagem mais significativo, no qual a criança se reconhece como sujeito ativo. Pautada na dimensão participativa onde todos têm a oportunidade de participar e de contribuir. Ao constituir o projeto político pedagógico que sejam identificados os recursos (humanos, físicos, financeiros) com os quais contar para que as metas e objetivos sejam alcançados. Os espaços necessários para as diversas atividades, como quadra esportiva, sala de leitura, brinquedoteca, marionetas, brinquedos de largo alcance etc.

DIFERENTES LINGUAGENS: CONTRIBUIÇÕES DE FREINET E LORIS MALAGUZZI

No As contribuições de Celestin Freinet e Loris Malaguzzi reforçam a importância de uma educação que valorize a experiência, a expressão e a participação das crianças. Freinet defendia uma escola conectada à vida real, baseada na observação, na cooperação e na construção do conhecimento a partir da experiência. Suas práticas, como aulas-passeio, textos livres e registros reflexivos, incentivam a autonomia e o pensamento crítico.

Loris Malaguzzi, fundador da abordagem Reggio Emilia, destacou o protagonismo infantil e a importância do ambiente como terceiro educador. Sua concepção das “cem linguagens da criança” reconhece múltiplas formas de expressão, como o corpo, a arte, o desenho, a escultura e o brincar, como meios legítimos de aprendizagem.

Ambas as abordagens ressaltam a importância da escuta sensível, do registro e da valorização das produções infantis. Ao interagir com materiais da natureza, da cultura e do cotidiano, as crianças recriam o espaço em que vivem, constroem conhecimentos e desenvolvem seu potencial criativo. Pressupondo que o diálogo é vital a comunicação na relação entre as pessoas, ter disponibilidade para ouvir e falar, com essa participação coletiva exerce a democracia da autonomia, da assunção de compromissos e de responsabilidades.

RITMO, ROTINA E EXPERIÊNCIA CORPORAL

O ritmo é um elemento fundamental da vida e está presente nos fenômenos naturais e nos processos de crescimento dos seres vivos. Para a criança, vivenciar o ritmo significa compreender que as coisas têm um tempo para acontecer, desenvolvendo segurança e confiança.

Na Educação Infantil, é importante diferenciar ritmo de rotina. Enquanto o ritmo respeita os tempos da criança e suas necessidades corporais e emocionais, a rotina rígida e mecânica pode limitar experiências significativas. A criança precisa mover-se, experimentar o espaço e o tempo com o próprio corpo para construir essas noções de forma concreta.

Documentos como o Currículo da Cidade de São Paulo ressaltam a importância de garantir tempo para o brincar, para a exploração e para o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis. Cabe aos educadores organizarem ambientes e propostas que respeitem o ritmo da infância e favoreçam aprendizagens integradas. Esse processo de transformação exige coragem, determinação, esperança, compreensão e humildade, pois as intervenções são necessárias para planejar e romper com modelos formais, funcionais, normativos, rígidos e deve ser entendido como um instrumento eficiente e fundamental para que todos os elementos que integram a escola estejam envolvidos com um sentido de parceria e de corresponsabilidade.

O CUIDAR E A MOTRICIDADE NO CEIS

As práticas e observações só se tornarão potentes quando colocadas em prática as diversas possibilidades de aprendizagem.

Lembrando que as ações como, sono, alimentação e motricidade estão interligados porque todos os aspectos fazem parte da vivência dos bebês e crianças no chão dos CEIS e são muito importantes para a criança, pois provendo uma boa alimentação a criança terá um sono tranquilo, a motricidade, explorar e brincar num ambiente adequado, seguro e respeito irão aprender e se desenvolver ter liberdade de escolher com o que brincar e com quem brincar. Assim, as brincadeiras passam a ser vistas não apenas como algo que proporcionam lazer e divertimento, mas como algo imprescindível na infância. Então percebo que diante dessa indissociabilidade do cuidar e educar, a alimentação é tão importante quanto o sono e a motricidade, porque também durante a alimentação acontecem as interações importantes, que se constituem em uma experiência básica, significativa não apenas a ingestão do alimento, mas a interação que tenho como professora de se doar nesse momento e respeitar o momento da criança é muito importante, pois com o olhar ou o toque da mão ou gesto é perceber o que a criança está sinalizando. Desde o momento que se coloca o babador a criança já vai percebendo que é horário do almoço, sempre dialogando como ir nomeando os alimentos a fruta, ajudando a manusear a colher, sempre com um olhar atento para saber se o bebê ou a criança nessa pequena prática de se alimentar também está envolvido a motricidade essa autonomia é gratificante para a criança, pois ela percebe que é capaz de realizar tais ações, com olhar atento e visível a capacidade de expressão e compreensão

mesmo antes do bebês e crianças adquirirem a fala, por isso a interação e o dialógicas e criativas interações acolhedoras tem dado ótimo resultados, as narrativas no momento e a prática no momento certo de intervenção ajuda o desenvolvimento no desenvolvimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão apresentada neste artigo evidencia que o corpo, o movimento, a psicomotricidade e o brincar são elementos essenciais na Educação Infantil. Ao reconhecer a criança como sujeito integral, histórico e de direitos, a escola amplia suas possibilidades de aprendizagem e promove um desenvolvimento mais significativo.

Práticas pedagógicas que valorizam o corpo e a ludicidade contribuem para a formação de crianças mais autônomas, criativas e socialmente participativas. O papel do professor, enquanto mediador, é fundamental para planejar experiências que integrem ação, emoção e pensamento.

Assim, a Educação Infantil se consolida como um espaço de vivências, interações e descobertas, no qual aprender é uma experiência corporal, social e cultural, capaz de respeitar e potencializar as múltiplas linguagens da infância.

O brincar é tão importante para a criança quanto prove-la de segurança carinho e respeito, o ato de brincar consegue suprir as necessidades cognitivas e emocionais da criança,

REFERÊNCIAS

FONSECA, V. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2020.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1998.

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

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

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RCNEI – **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998

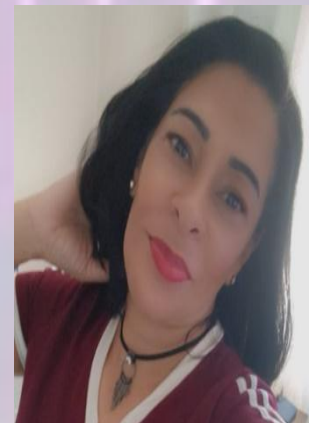
MALAGUZZI, L. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 2016. Secretaria Municipal de Educação. Orientação Normativa de registros na Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2020.

Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de. Orientação Técnica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana. –. São Paulo: SME / DOT, 2016.

O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

THE IMPACT OF DIGITAL TECHNOLOGIES ON THE TEACHING-LEARNING PROCESS



NILCE TELINI DE MELO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco –1998; Pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela Universidade Chanel–2023; Pós-graduada em Artes, Educação e Terapia pela Universidade Conectada Faconnet–2025; Professora de Educação Infantil no CEI Inconfidentes..

RESUMO

As tecnologias digitais têm transformado profundamente o processo de ensino- aprendizagem, oferecendo novas formas de interação, comunicação e acesso ao conhecimento. Este artigo analisa como ferramentas digitais, como plataformas educacionais, recursos multimídia e dispositivos conectados, influenciam a aprendizagem, o engajamento dos alunos e o papel do professor. Discute-se também os benefícios e desafios da integração tecnológica, destacando a importância de estratégias pedagógicas que maximizem o potencial educativo das tecnologias digitais.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Ensino-aprendizagem; Educação; Recursos digitais; Inovação pedagógica.

ABSTRACT

Digital technologies have profoundly transformed the teaching-learning process, offering new forms of interaction, communication, and access to knowledge. This article analyzes how digital tools, such as educational platforms, multimedia resources, and connected devices, influence learning, student engagement, and the role of the teacher. The benefits and challenges of technological integration are also discussed, highlighting the importance of pedagogical strategies that maximize the educational potential of digital technologies.

Keywords: Digital technologies; Teaching-learning; Education; Digital resources; Pedagogical innovation.

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais trouxe mudanças significativas para a educação, alterando a forma como professores ensinam e alunos aprendem. Computadores, tablets, smartphones, plataformas educacionais e recursos multimídia passaram a integrar o cotidiano escolar, oferecendo novas possibilidades de interação, pesquisa e construção de conhecimento. Essa transformação tecnológica influencia diretamente métodos pedagógicos, estratégias de avaliação e dinâmicas de sala de aula.

Estudos em educação e tecnologia mostram que a utilização consciente e planejada de ferramentas digitais pode ampliar o engajamento dos alunos, favorecer a personalização do aprendizado e estimular habilidades cognitivas e socioemocionais, como autonomia, pensamento crítico e colaboração. Entretanto, o uso inadequado ou excessivo de tecnologias também pode gerar distração, desigualdade de acesso e desafios para professores na mediação pedagógica.

Este artigo tem como objetivo analisar o impacto das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, discutindo os benefícios, desafios e estratégias para integrar esses recursos de forma eficaz, promovendo uma educação mais interativa, inclusiva e significativa.

DESENVOLVIMENTO

As tecnologias digitais oferecem múltiplos benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, impactando tanto a prática docente quanto a experiência dos alunos. A utilização de recursos digitais permite diversificar metodologias, ampliar o acesso ao conhecimento e tornar o aprendizado mais interativo, personalizado e significativo.

Um dos principais benefícios é a facilitação do acesso à informação e ao conhecimento. Plataformas digitais, bibliotecas online, vídeos educativos e recursos multimídia possibilitam que os alunos consultem conteúdos variados de forma rápida e prática, complementando o aprendizado em sala de aula. Essa disponibilidade de informações amplia a compreensão de conceitos, estimula a pesquisa independente e fortalece habilidades cognitivas como análise, síntese e pensamento crítico.

Outro benefício relevante é a personalização do aprendizado. Ferramentas digitais permitem adaptar atividades e conteúdos ao ritmo, estilo de aprendizagem e nível de conhecimento de cada aluno. Softwares educativos e plataformas adaptativas ajustam exercícios e oferecem feedback instantâneo, promovendo maior engajamento, autonomia e motivação. Essa personalização contribui para que os alunos desenvolvam competências de maneira mais eficiente, respeitando suas particularidades e potencializando o aprendizado.

As tecnologias digitais também favorecem aprendizagem colaborativa e comunicação interativa.

Ambientes virtuais de aprendizagem, fóruns, aplicativos de colaboração e redes educacionais permitem que alunos e professores interajam de forma contínua, compartilhem ideias, discutam conteúdos e desenvolvam projetos coletivos. Essa interação fortalece habilidades socioemocionais, como trabalho em equipe, empatia, comunicação e resolução de conflitos, integrando aspectos cognitivos e sociais ao processo educativo.

A utilização de tecnologias digitais estimula a criatividade e o pensamento crítico, uma vez que os alunos têm acesso a ferramentas para produzir conteúdos multimídia, criar apresentações, elaborar vídeos, simulações e materiais interativos. Ao desenvolver projetos digitais, os estudantes aprendem a organizar

informações, interpretar dados, propor soluções inovadoras e avaliar diferentes perspectivas, habilidades essenciais para o século XXI.

Além disso, os recursos tecnológicos facilitam a avaliação contínua e o acompanhamento do desempenho. Plataformas digitais registram progressos, fornecem feedback em tempo real e permitem que professores identifiquem dificuldades e intervenham de maneira pontual. Esse acompanhamento detalhado fortalece a aprendizagem, possibilita ajustes pedagógicos e aumenta a eficiência do processo educativo, garantindo que cada aluno receba suporte adequado.

Em síntese, as tecnologias digitais proporcionam benefícios significativos ao ensino-aprendizagem, incluindo acesso facilitado à informação, personalização do aprendizado, estímulo à colaboração, desenvolvimento de criatividade e pensamento crítico, e suporte para avaliação contínua. A integração consciente dessas ferramentas fortalece a aprendizagem, aumenta o engajamento dos alunos e contribui para a formação de indivíduos preparados para os desafios acadêmicos e profissionais da atualidade.

Embora as tecnologias digitais ofereçam inúmeros benefícios para o ensino-aprendizagem, sua implementação enfrenta desafios e limitações que podem comprometer a eficácia do processo educativo. Compreender esses obstáculos é essencial para planejar estratégias que maximizem os impactos positivos das ferramentas digitais, garantindo que elas contribuam de maneira efetiva para o desenvolvimento dos alunos.

Um dos principais desafios é a desigualdade de acesso às tecnologias. Nem todos os alunos possuem computadores, tablets, smartphones ou acesso à internet de qualidade, o que gera disparidades no aprendizado. Essa exclusão digital impede que estudantes aproveitem plenamente os recursos tecnológicos disponíveis, ampliando diferenças educacionais e comprometendo a equidade. Para mitigar esse desafio, escolas e políticas públicas podem promover empréstimo de equipamentos, disponibilização de laboratórios de informática e programas de inclusão digital.

A falta de preparo dos professores representa outro obstáculo significativo. Muitos educadores não receberam formação adequada para integrar tecnologias digitais de forma pedagógica, limitando seu uso a atividades superficiais ou meramente complementares. A ausência de capacitação em planejamento, mediação e avaliação com recursos digitais reduz o potencial educativo das tecnologias. Investimentos em cursos de formação continuada, oficinas práticas e orientação pedagógica são

essenciais para superar essa limitação.

Outro desafio relevante é a distração e uso inadequado dos dispositivos. O acesso irrestrito a redes sociais, jogos e conteúdos não educativos pode desviar a atenção dos alunos, diminuindo o engajamento com as atividades pedagógicas. Estratégias de mediação pedagógica, definição de regras claras e utilização de aplicativos educacionais específicos ajudam a manter o foco e a direcionar o uso das tecnologias para fins de aprendizagem.

A dependência excessiva de recursos digitais também pode comprometer habilidades tradicionais de aprendizado, como leitura crítica de textos impressos, escrita manual e interação presencial. A integração tecnológica deve ser equilibrada, combinando métodos digitais e analógicos, garantindo que os alunos desenvolvam competências diversas e não se tornem excessivamente dependentes de dispositivos.

Além disso, há desafios relacionados à segurança e ética digital, incluindo proteção de dados, privacidade, exposição a conteúdos inadequados e cyberbullying. A educação digital deve incluir orientações sobre comportamento seguro e responsável no ambiente virtual, promovendo habilidades socioemocionais e digitais essenciais para a vida online e offline.

Em síntese, os desafios da utilização das tecnologias digitais na educação incluem desigualdade de acesso, falta de preparo docente, distrações, dependência excessiva e questões de segurança e ética digital. Superar essas limitações requer políticas inclusivas, capacitação de professores, mediação pedagógica consciente e desenvolvimento de habilidades digitais e socioemocionais nos alunos. Somente dessa forma é possível aproveitar plenamente o potencial das tecnologias para promover um ensino-aprendizagem eficaz, interativo e equitativo.

Embora as tecnologias digitais ofereçam inúmeros benefícios para o ensino-aprendizagem, sua implementação enfrenta desafios e limitações que podem comprometer a eficácia do processo educativo. Compreender esses obstáculos é essencial para planejar estratégias que maximizem os impactos positivos das ferramentas digitais, garantindo que elas contribuam de maneira efetiva para o desenvolvimento dos alunos.

Um dos principais desafios é a desigualdade de acesso às tecnologias. Nem todos os alunos possuem computadores, tablets, smartphones ou acesso à internet de qualidade, o que gera disparidades no aprendizado. Essa exclusão digital impede que estudantes aproveitem plenamente os recursos tecnológicos disponíveis, ampliando diferenças educacionais e comprometendo a equidade. Para mitigar esse desafio, escolas e políticas públicas podem promover empréstimo de equipamentos, disponibilização de laboratórios de informática e programas de inclusão digital.

A falta de preparo dos professores representa outro obstáculo significativo. Muitos educadores não receberam formação adequada para integrar tecnologias digitais de forma pedagógica, limitando seu uso a atividades superficiais ou meramente complementares. A ausência de capacitação em planejamento, mediação e avaliação com recursos digitais reduz o potencial educativo das tecnologias. Investimentos em cursos de formação continuada, oficinas práticas e orientação pedagógica são essenciais para superar essa limitação.

Outro desafio relevante é a distração e uso inadequado dos dispositivos. O acesso irrestrito a redes sociais, jogos e conteúdos não educativos pode desviar a atenção dos alunos, diminuindo o engajamento com as atividades pedagógicas. Estratégias de mediação pedagógica, definição de regras claras e utilização de aplicativos educacionais específicos ajudam a manter o foco e a direcionar o uso das tecnologias para fins de aprendizagem.

A dependência excessiva de recursos digitais também pode comprometer habilidades tradicionais de aprendizado, como leitura crítica de textos impressos, escrita manual e interação presencial. A integração tecnológica deve ser equilibrada, combinando métodos digitais e analógicos, garantindo que os alunos desenvolvam competências diversas e não se tornem excessivamente dependentes de dispositivos.

Além disso, há desafios relacionados à segurança e ética digital, incluindo proteção de dados, privacidade, exposição a conteúdos inadequados e cyberbullying. A educação digital deve incluir orientações sobre comportamento seguro e responsável no ambiente virtual, promovendo habilidades socioemocionais e digitais essenciais para a vida online e offline.

Em síntese, os desafios da utilização das tecnologias digitais na educação incluem desigualdade de acesso, falta de preparo docente, distrações, dependência excessiva e questões de segurança e ética digital. Superar essas limitações requer políticas inclusivas, capacitação de professores, mediação pedagógica consciente e desenvolvimento de habilidades digitais e socioemocionais nos alunos. Somente dessa forma é possível aproveitar plenamente o potencial das tecnologias para promover um ensino-aprendizagem eficaz, interativo e equitativo.

Para que as tecnologias digitais cumpram seu potencial educativo, é fundamental que sua integração ao processo de ensino-aprendizagem seja planejada, intencional e alinhada aos objetivos pedagógicos. A utilização consciente de recursos digitais permite que professores e alunos tirem o máximo proveito das ferramentas, promovendo aprendizado significativo, engajamento e desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

Uma das estratégias essenciais é o planejamento pedagógico centrado no uso de tecnologias, que envolve a seleção adequada de ferramentas digitais de acordo com o conteúdo, o objetivo da aula e o perfil dos alunos. O professor deve definir quais recursos potencializam a aprendizagem, como plataformas de ensino, softwares educativos, vídeos, simuladores e aplicativos interativos, integrando-os de forma harmoniosa às atividades presenciais e aos métodos tradicionais.

Outra estratégia importante é a formação continuada dos professores, que deve abranger não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas também metodologias pedagógicas para seu uso efetivo. Capacitação em didática digital, mediação de aprendizagem online, avaliação por meio de recursos tecnológicos e desenvolvimento de projetos colaborativos são aspectos essenciais para que o docente utilize as tecnologias de forma estratégica e inovadora.

A incentivação à aprendizagem ativa e colaborativa constitui outra abordagem eficaz. Recursos digitais podem ser utilizados para promover trabalhos em grupo, debates online, projetos interativos, produção de conteúdos multimídia e resolução de problemas de forma colaborativa. Essas atividades estimulam

autonomia, criatividade, pensamento crítico e habilidades socioemocionais, tornando o aprendizado mais dinâmico e participativo.

O monitoramento e avaliação contínua por meio das tecnologias é igualmente relevante. Ferramentas digitais permitem registrar desempenho, identificar dificuldades, fornecer feedback em tempo real e adaptar atividades de acordo com o progresso de cada aluno. Essa avaliação constante favorece a personalização do ensino, garantindo que todos os estudantes recebam suporte adequado e promovendo melhores resultados educacionais.

Além disso, é fundamental promover a educação digital e ética. Ensinar aos alunos sobre segurança online, comportamento responsável, proteção de dados, cyberbullying e uso crítico das informações desenvolve competências digitais e socioemocionais, preparando-os para interações seguras e conscientes no ambiente virtual e no cotidiano.

Por fim, a integração equilibrada entre tecnologias digitais e métodos tradicionais é uma estratégia eficaz para maximizar o aprendizado. O uso combinado de aulas presenciais, atividades práticas, leituras, discussões e recursos digitais permite que os alunos desenvolvam habilidades diversas, desde a leitura crítica e escrita até a capacidade de trabalhar com ferramentas tecnológicas, promovendo um aprendizado completo e multidimensional.

Em síntese, a integração eficaz das tecnologias digitais no ensino requer planejamento pedagógico, formação continuada de professores, incentivo à aprendizagem ativa e colaborativa, monitoramento constante, educação digital e equilíbrio entre métodos tradicionais e digitais. A adoção dessas estratégias garante que os recursos tecnológicos contribuam para um ensino-aprendizagem mais significativo, inclusivo e adaptado às necessidades do século XXI.

Além disso, é importante reconhecer que a tecnologia, por si só, não transforma a educação se não estiver acompanhada de práticas pedagógicas bem estruturadas. O professor continua sendo o mediador central, responsável por guiar os estudantes na construção do conhecimento e por selecionar os recursos mais adequados a cada contexto. Nesse sentido, a tecnologia deve ser vista como um instrumento de apoio, capaz de ampliar as possibilidades de ensino, mas nunca como substituto do papel humano na aprendizagem.

Outro aspecto relevante é a personalização que os recursos digitais permitem. Softwares educativos, plataformas de aprendizagem online e ambientes virtuais possibilitam que cada estudante avance no seu ritmo, de acordo com suas necessidades específicas. Essa característica é especialmente valiosa em turmas heterogêneas, onde cada aluno apresenta diferentes ritmos de assimilação e estilos de aprendizagem. Ao combinar atividades coletivas presenciais com tarefas personalizadas em plataformas digitais, o professor consegue atender melhor às demandas individuais sem perder de vista os objetivos coletivos.

A integração equilibrada também favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais. Ambientes digitais colaborativos incentivam a comunicação, a cooperação e o respeito às ideias dos colegas, ao mesmo tempo em que as práticas presenciais fortalecem o vínculo social e a convivência

escolar. Essa combinação estimula os alunos a compreenderem não apenas conteúdos acadêmicos, mas também valores e atitudes necessárias para a vida em sociedade.

Além disso, o uso das tecnologias amplia o acesso a fontes de informação variadas, permitindo que os alunos desenvolvam uma postura mais crítica diante do excesso de conteúdos disponíveis. Ao aprender a filtrar, selecionar e avaliar informações, os estudantes tornam-se mais conscientes e autônomos, fortalecendo sua cidadania digital e sua capacidade de participar de forma responsável no mundo conectado.

É necessário, entretanto, que as escolas contem com infraestrutura adequada. A ausência de internet de qualidade, equipamentos funcionais e espaços preparados para o uso de tecnologias pode comprometer todo o processo. Por isso, o investimento em recursos materiais deve caminhar junto com a formação docente. Professores capacitados e com domínio das ferramentas digitais são capazes de criar experiências de aprendizagem mais significativas, explorando as potencialidades desses recursos de forma criativa e crítica.

Outro ponto essencial é a promoção de metodologias ativas apoiadas pelas tecnologias. Estratégias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, gamificação e estudos de caso digitais estimulam o protagonismo do aluno. Nessas abordagens, os estudantes deixam de ser meros receptores de informações e passam a atuar como sujeitos ativos, investigando, produzindo e compartilhando saberes. O papel do professor, nesse contexto, é o de facilitador, orientando os percursos e incentivando a autonomia.

A combinação de práticas tradicionais com inovações digitais também garante maior inclusão educacional. Recursos de acessibilidade, como leitores de tela, legendas automáticas e aplicativos interativos, oferecem oportunidades de aprendizagem para estudantes com diferentes necessidades. Dessa forma, o ensino torna-se mais justo e democrático, ampliando as chances de todos se desenvolverem plenamente.

Vale destacar ainda que o equilíbrio entre métodos tradicionais e digitais ajuda a preservar o contato humano, tão essencial no processo educativo. Apesar dos inúmeros benefícios das tecnologias, nada substitui o olhar atento, a escuta ativa e a sensibilidade do professor no convívio diário com os estudantes. O contato presencial favorece a construção de vínculos afetivos e fortalece a confiança, aspectos que são fundamentais para a aprendizagem significativa.

Por fim, a integração consciente das tecnologias digitais representa não apenas uma inovação no ensino, mas também uma resposta às demandas de uma sociedade cada vez mais conectada. Preparar os alunos para o futuro exige oferecer-lhes ferramentas que os capacitem a agir de forma crítica, criativa e responsável diante das transformações tecnológicas. Quando bem planejada, essa integração não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui para a formação de cidadãos preparados para os desafios do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais têm um papel transformador no processo de ensino- aprendizagem, oferecendo novas possibilidades de interação, pesquisa, produção de conhecimento e avaliação. Sua utilização adequada favorece a personalização do aprendizado, o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, o engajamento dos alunos e a aprendizagem colaborativa.

Entretanto, os desafios relacionados à desigualdade de acesso, falta de formação docente, distrações, dependência tecnológica e questões de segurança e ética digital precisam ser enfrentados para que os recursos digitais cumpram seu potencial educativo. A integração consciente e planejada das tecnologias, aliada a estratégias pedagógicas inovadoras e à formação continuada dos professores, permite superar essas limitações e potencializar os benefícios para o ensino.

Em síntese, o uso das tecnologias digitais, quando planejado e mediado pedagogicamente, contribui para um ensino mais interativo, inclusivo e eficaz, preparando os alunos para os desafios acadêmicos e sociais do século XXI, promovendo uma educação completa e significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2017.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MORAN, José. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2007.

PRADO, Ana. **Tecnologias digitais na educação: práticas e reflexões**. São Paulo: Cortez, 2015.

SÁ, Luciana. **Ensino-aprendizagem mediado por tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

VALENTE, José Armando. **Educação e tecnologias: tendências e desafios**. São Paulo: Loyola, 2014.

VEIGA, Ilma. **Tecnologia, inovação e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



OLGA PAZ ZULIANI SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNICID – Universidade Cidade de SP 2015; Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Salles (2018); Psicopedagogia em Educação Especial pela Faculdade ITEQ (2023); Direito Educacional pela Faculdade ESP – Faculdade do Estado de São Paulo (2025) Professora de Educação Infantil na EMEI Fernando Sabino, Professora de Educação Básica – na EE Anna Pontes de Toledo Natali.

RESUMO

O presente trabalho visa abordar o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade na educação infantil. Este projeto tem como objetivo primordial ser um instrumento mediador, acessível aos professores, profissionais da educação, pais, estudantes e sociedade em geral. A metodologia para investigar esta obra, utilizou-se de procedimento bibliográfico. O método de pesquisa tem como perspectiva a análise e a comparação de dados sobre a manifestação do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) na educação infantil. A pesquisa utilizou de uma abordagem teórica embasada em vários autores, que abordaram de diferentes formas o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Os tópicos propostos visam apresentar reflexões relevantes para o conhecimento do assunto. Definição do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade; como identificar o transtorno; os sintomas do transtorno; alguns tipos de tratamento do (TDAH); propostas de ensino para crianças portadoras do (TDAH).

Palavras-chave: Transtorno; hiperatividade; déficit de atenção; educação infantil.

ABSTRACT

This work aims to address Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in early childhood education. The primary objective of this project is to be a mediating instrument, accessible to teachers, education professionals, parents, students, and society in general. The methodology used for this research

employed a bibliographic procedure. The research method focuses on the analysis and comparison of data on the manifestation of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in early childhood education. The research used a theoretical approach based on several authors who addressed ADHD in different ways. The proposed topics aim to present relevant reflections for understanding the subject: Definition of Attention Deficit Hyperactivity Disorder; how to identify the disorder; symptoms of the disorder; some types of ADHD treatment; teaching proposals for children with ADHD.

Keywords: Disorder; hyperactivity; attention deficit; early childhood education.

INTRODUÇÃO

O tema proposto foi propositalmente escolhido, tendo em vista que lidamos diariamente com grandes problemas de dispersão e dificuldade de concentração por parte dos alunos.

Tratando-se da pouca faixa etária desses alunos, paira sobre nós dúvidas quanto ao que devemos fazer para tratar e/ou trabalhar esse problema que tanto dificulta o processo de ensino/aprendizagem.

Lembro também que esse é um problema que afeta uma grande parte de educadores. E as dúvidas quanto aos encaminhamentos necessários para tratar essa dificuldade vêm crescendo diariamente, pois não sabemos se o problema é de ordem social, cultural ou clínica.

Existe também um ponto crucial, já que costumamos dizer que crianças dispersas são crianças hiperativas, daí a necessidade de aprofundar os estudos nesse campo, para que essa pesquisa venha a contribuir na vida profissional de muitos educadores.

O objetivo geral foi Investigar as possíveis causas da inquietação dos alunos em sala de aula. Os específicos procuraram observar o comportamento das crianças; distinguir as atividades propostas que culminam nessa dispersão e analisar a provável interferência do meio em que vivem.

Atualmente temos enfrentado diversos problemas quanto ao tema proposto. Esses problemas que resultam em desafios a vencer pelo educador, muitas vezes são confundidos com a tal chamada hiperatividade. Daí a dúvida que paira sobre nós educadores: é mesmo um Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade ou um problema de Dispersão acentuada da atenção.

A partir desse pressuposto, a atenção focalizada surge como condição fundamental para a aprendizagem, pois, quanto maior o poder de manter o foco em determinado objeto, maiores as chances de sucesso infantil.

A Educação Infantil é um espaço lúdico, onde as crianças aprendem da forma mais interessante, pois se sabe que entre os 2 aos 5 anos, a criança não tem possibilidade de concentração de uma criança de outra faixa etária. É mais dispersa, muda constantemente de atividade. Cabe-nos, portanto, procurar entender suas especificidades e aprender a lidar com tamanha dispersão.

A metodologia adotada tem raízes nas pesquisas de caráter qualitativo para embasamento teórico, utilizaremos como fonte os autores Marilda E.Novaes Lipp, em *Crianças Estressadas*, Luciana E.Ostetto, em *Saberes e fazeres da formação de professores* e Celso Antunes, *Os jogos e a educação infantil*. À medida que a pesquisa for se aprofundando e as necessidades para fundamentação teórica forem surgindo, outros autores serão consultados. É importante registrar que esse tema foi escolhido por necessidade de muitos educadores e, portanto, cada passo da pesquisa será valioso.

PROPOSTAS DE ENSINO PARA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM TDAH

A maioria das escolas tanto pública quanto privada não está apta a trabalhar com a inclusão. As escolas não conhecem as diferenças individuais de seus alunos e não estão preparadas para atender a diversidade do educando.

A escola desempenha um papel muito importante na vida da criança hiperativa. O professor precisa saber diferenciar uma criança hiperativa de uma criança indisciplinada.

Segundo Borges (1997), muitas vezes a escola, de forma precipitada, opta por punir o aluno, ou até mesmo diagnosticar precocemente a criança hiperativa, sugerindo erroneamente o uso de medicação, quando essa criança deveria apenas ser ajudada. A

escola tem que se adequar a realidade dessas crianças e trabalhar junto com a família. Devem ser oferecidos cursos para que os professores se aprofundem no assunto, podendo assim diferenciar as crianças com esse distúrbio das demais. Quando o diagnóstico é feito corretamente o próximo passo é trabalhar com o aluno na sala de aula.

O professor deve procurar sempre colocar o aluno na primeira carteira da sala de aula, isto diminuirá a distração, e para que o mesmo não sofra tantas interferências dos outros alunos. O aluno que tem tendência de divagar deverá desenvolver a responsabilidade. O professor deve ser criativo e sempre pedir ajuda dessa criança nas atividades de classe, como: apagar o quadro, entregar as agendas e auxiliá-lo em outras atividades.

Promover atividades de esquema corporal, pois se sabe que através do corpo podemos sensibilizar outras áreas. Podem ser feitos trabalhos artísticos, levando assim a criança hiperativa a desenvolver suas habilidades sensíveis, ajudando no processo criativo, e fazendo com que a criança seja capaz de finalizar uma atividade.

Segundo Cirio (2008), Quando o professor tiver um problema pedagógico, deverá pedir ajuda, consultando pessoas com conhecimentos: neuropediatra, psicopedagógico e o psicólogo infantil. Dar aula em uma classe onde há duas ou três crianças com TDA/H deve ser exaustivo. Peça apoio da escola e dos pais. Alunos com TDA/H percebem a autoridade que o professor exerce, assumem atitude de obediência e expressam respeito e responsabilidade.

É necessário que esses alunos compreendam que foi estabelecido um relacionamento entre a figura de autoridade e eles. Os alunos precisam cumprir as regras estabelecidas na situação da qual eles

participam. O professor deverá dinamizar as aulas. Utilize recursos audiovisuais, vídeos, retroprojetores, computadores etc.

Faça questionamentos interessantes e especulativos quando for explicar a matéria. Crie um ambiente de suspense, isso despertará curiosidade, induzindo a criança com TDA/H a desenvolver atividades escritas e se tornar mais comunicativa. A memória é um problema constante para essas crianças. Elas precisam ser motivadas. Você pode incentivar a rítmica de rimas, poesias, parlendas para estimular a memória delas. Elogie a conduta e não o progresso de suas atividades.

A prática do professor deve fundamentar-se numa educação solidária, respeitosa, afetiva para que possa produzir resultados promissores. Organize um sistema de recompensa, uma forma de valorizar as atitudes positivas. Ajude-os na construção da autoestima, aceitando e reconhecendo as qualidades da sua personalidade.

É importante ficar atento às emoções envolvidas no processo de aprendizagem. Procure estabelecer limites gradativamente e com tranquilidade. Propicie momentos de descontração. Permita a criança se ausentar da sala por alguns instantes, de acordo com as regras da escola e os combinados da turma. Evitar tarefas longas ajuda a criança concluir algo.

Utilize os diversos recursos disponíveis e possibilidades para detectar o ritmo e o nível de aprendizagem da criança. Promover uma didática adequada contribuirá tanto para o professor quanto para o aluno, pois, haverá bons resultados de ensino e aprendizagem de ambas as partes. Exibir filmes de curta duração e temas de interesse do aluno é um ótimo recurso didático. Utilizar internet para pesquisas de diversos temas do seu interesse mantém o aluno atento; existem muitos desenhos que as crianças gostam e são educativos, trazem informação importante para a vida da criança.

Outros instrumentos indispensáveis para o professor usufruir em sala de aula são: recursos multimídia, pesquisas, jogos, programas infantis etc. A música é imprescindível na educação infantil, o professor deve incluir em suas aulas músicas de vários estilos e ritmos, em momentos como por exemplo: na hora de brincar e para acalmar as crianças. Desenvolver trabalhos com sucatas permite ao aluno aprender manipulando materiais em situações concretas de aprendizagens.

Aulas de campo: ao ar livre: visita ao zoológico, parques, praças, museus, exposições etc. Esses recursos devem ser desenvolvidos com planejamento. O educador ao elaborar o plano de aula deve levar em consideração alguns aspectos importantes: a duração da atividade com as crianças em sala de aula, o conteúdo a ser desenvolvido, a quantidade de alunos, o estado emocional dos alunos no decorrer das atividades. O professor deve ser criativo e ter um olhar sensível à criança.

Manter contato com os pais da criança sempre que achar necessário: por escrito através de bilhete na agenda, por telefone, por e-mail, nas reuniões que acontecerem na escola, é essencial manter os pais informados para esclarecer a situação de aprendizagem e comportamento da criança. O professor não pode manifestar sentimento de raiva e não insultar o aluno.

Quando ocorrer conflitos entre alunos, intervenha para ajudar solucionar as divergências. A sua ação interventiva corrobora para facilitar o convívio da criança com os colegas na sala de aula e no ambiente escolar, e evita a falta de interesse da criança pela escola e o possível isolamento no ambiente

escolar. Todos: escola, família profissionais da saúde que acompanham a criança TDAH precisam trabalhar em conjunto para que a criança possa ter um desempenho satisfatório. O professor deve estar consciente que é o principal profissional norteador do processo de adaptação, socialização, aprendizagem na construção do conhecimento em sala de aula.

Portanto, a dedicação, o apoio, a compreensão, o afeto dos professores e profissionais da educação a essas crianças podem minimizar a dificuldade delas no processo de aprendizagem e nos relacionamentos interpessoais que se estabelecem no ambiente escolar.

AS ATRIBUIÇÕES DO EDUCADOR

Afirmam os autores: Mattos, Bourbon, e Fiel que os educadores precisam ter conhecimento sobre o assunto, e sensibilidade para observar a possibilidade da criança ser portador de TDA/H. Na hipótese de “suspeitar” que o aluno é portador de TDA/H, deve conversar com um grupo dentro da escola, e verificar o que realmente está acontecendo, posteriormente com os pais, onde a escola transmite suas preocupações com o aluno, visando encaminhar a criança para que seja feito o diagnóstico.

O educador deve atentar-se para não diagnosticar, mas somente descrever o comportamento do aluno.

Diagnosticado o TDA/H, o educador deverá buscar um trabalho pedagógico diversificado e multidisciplinar, e utilizar-se de técnicas, intervenções e estratégias variadas de acordo com as peculiaridades do aluno, para que o mesmo consiga obter sucesso na aprendizagem escolar.

Quando os alunos com TDA/H fazem algo estimulante ou do seu interesse, conseguem permanecer menos impulsivos. Assim, É imprescindível que o educador, desenvolva um repertório de intervenções para poder atuar de forma eficiente no ambiente da sala de aula de uma criança com TDA/H.

A comunicação entre os educadores, pais, e equipe multidisciplinar é fundamental.

O educador, deve esclarecer-se sobre TDA/H, com o intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos que apresentam esse déficit, para que possa traçar estratégias, visando assegurar que os alunos não se sintam entediados ou inquietos, e em decorrência disso não atrapalhem os demais colegas de classe, e tão pouco o andamento das aulas.

O cotidiano do educador está cada dia mais desafiante. Além de zelar pela aprendizagem, cabe a ele também identificar as potencialidades dos alunos e desenvolver técnicas diversas que atendam as peculiaridades de cada educando.

Essa tarefa, é árdua e complexa o que exige um compromisso ético por parte do educador, que ao receber um aluno portador de TDA/H, deve adotar algumas estratégias em sala de aula, desenvolvendo técnicas para o controle do comportamento do aluno com TDA/H, e criando condições para receber essa criança (MATTOS, 2007).

Nesse sentido, seguem as ideias de Santos (2009) com sugestões para o educador intervir, visando auxiliar a aprendizagem dos alunos portadores de TDA/H, por meio de adoção de estratégias pedagógicas:

- Proporcionar uma boa estrutura, organização e constância (exemplo: sempre a mesma arrumação das cadeiras ou carteiras, programas diários, regra claramente definida).
- Inserir a criança perto de colegas que não o provoquem, perto da mesa do professor, na parte de fora do grupo.
- Encorajar, elogiar e ser afetuoso, para que os alunos não desanimem facilmente.
- Procurar dar responsabilidades que possam cumprir fazendo com que se sintam necessárias e valorizadas.
- Iniciar sempre com tarefas simples e gradualmente mudar para mais complexas.
- Proporcionar um ambiente acolhedor, demonstrando calor e contato físico de maneira equilibrada e, se possível, fazer os colegas também terem a mesma atitude.
- Proporcionar trabalho de aprendizagem em grupos pequenos e favorecer oportunidades sociais.
- Trabalhar em grupos pequenos, buscando atingir melhores resultados acadêmicos, comportamentais e sociais.
- Proporcionar mudança do ritmo ou o tipo de tarefa com frequência para eliminar a necessidade de ficar enfrentando a inabilidade de sustentar a atenção, e isso vai ajudar a autopercepção.
- Dar oportunidades para movimentos monitorados, como uma ida à secretaria, levantar-se para apontar o lápis, levar um bilhete para o professor, regar as plantas ou dar de comer à mascote da classe.
- Reconhecer as deficiências e inabilidades decorrentes do TDA/H, fazendo adaptações necessárias. (Exemplo: se a atenção é muito curta, não deve esperar concentração em uma única tarefa)
- Recompensar o esforço, persistência e o comportamento bem-sucedido ou bem planejado.
- Trabalhar com exercícios de consciência e treinamento dos hábitos sociais da comunidade.
- Avaliar constantemente sobre o impacto do comportamento da criança sobre ela mesma e sobre os outros ajuda bastante.
- Proporcionar contato aluno/ professor, permitindo um “controle” extra sobre o aluno na execução da tarefa, possibilitando oportunidades de reforço positivo e incentivo para um comportamento mais adequado.
- Colocar limites claros e objetivos; tendo uma atitude disciplinar equilibrada e proporcionar avaliação frequente, com sugestões concretas e que ajudem a desenvolver um comportamento adequado.
- Fornece instruções claras, simples e dadas uma de cada vez, com um mínimo de distrações.
- Não segregar o aluno que talvez precise de um canto isolado com biombo para diminuir o apelo das distrações.

- Fazer do canto um lugar de recompensa para atividades bem-feitas em vez de um lugar de castigo.
- Desenvolver um repertório de atividades físicas para a turma toda, como exercícios de alongamento ou isométricos.
- Proporcionar intervalos previsíveis sem trabalho que o aluno pode ganhar como recompensa por esforço feito, aumentando o tempo da atenção concentrada e o controle da impulsividade através de um processo gradual de treinamento.
- Perceber se há isolamento nas atividades recreativas barulhentas, pode indicar dificuldades de coordenação ou auditivas que exigem uma intervenção adicional.
- Preparar com antecedência para as novas situações, pois tem sensibilidade em relação às suas deficiências e facilmente se assusta ou se desencoraja.
- Trabalhar com métodos variados (som, visão, tato), entretanto, novas experiências envolvem muitas sensações (sons múltiplos, movimentos, emoções ou cores), e provavelmente irá precisar de tempo extra para completar a tarefa.
- Reconhecer que os alunos com TDAH necessitam de aulas diversificadas, modificando o programa para que o aluno sinta conforto.
- Ter comunicação constante com o psicólogo ou orientador da escola, ele é a melhor ligação entre a escola, os pais e o médico.
- Substituição das aulas monótonas, por aulas mais estimulantes que venham despertar a atenção do aluno.
- Utilização de recursos variados que não são usados no cotidiano da sala de aula (informática, experiências, construção de maquetes, atividades desafiadoras de criar, construir e explorar.
- Trazer o aluno para perto do quadro, podendo acompanhar melhor o processo educativo, se está conseguindo acompanhar o ritmo, ou se é necessário desacelerar um pouco.
- Traçar um roteiro das atividades diárias, para que o aluno perceba as regras pré-definidas e que todos devem cumpri-las.
- Tarefas curtas, para que ele consiga concluir a tarefa e não pare pela metade, o que é muito comum.
- Não usar cores muito fortes na sala e tão pouco nas vestes como amarelo/vermelho, cores fortes tendem a deixar os alunos mais agitados, excitados e menos atentos. Opte por tons mais neutros e suaves.
- Propiciar a saída do aluno algumas vezes da sala para levar bilhetes, pegar giz em outra sala, ir ao banheiro, assim estará evitando que ele fuja da sala por conta própria.
- Elogiar o bom comportamento e as produções, ajudando a elevar sua autoestima.
- Valer-se de uma agenda de comunicação entre pais e escola, evitando que as conversas se deem apenas em reuniões.

- Aproveitar as aulas de educação física como auxílio na aprendizagem dos alunos que parecem ter energia triplicada (ginástica ajuda a liberar a energia que parece ser inesgotável, melhora a concentração com exercícios específicos, estimula hormônios e neurônios, a distinguir direita de esquerda já que possuem problemas de lateralidade que prejudicam muito sua aprendizagem).

Segundo Paulo Mattos, o educador ideal possui mais flexibilidade e criatividade para gerar alternativas variadas, analisando qual delas melhor funciona em cada caso.

O grande ponto forte dessas crianças é a brincadeira, a diversão e o professor deverão aproveitar este lado para elaborar atividades de socialização com cunho educativo e objetivos voltados para o ensino aprendizagem, assim como trazer para sala de aula novidade constantemente, jogos de matemática (bingos, dominós, dama, jogo da velha etc.) isto ajudará a trabalhar a atenção e a concentração. (MATTOS, Paulo; BOURBON, Sérgio; FIEL, Luciana “Educação Infantil – A Criança e o TDA/H, CPT, 2007 p.134”)

A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E O TDA/H

A escola deve oferecer um programa pedagógico adequado, aos alunos portadores de TDA/H, de modo que possam estar inseridos nas atividades aplicadas.

Ter salas de aulas, que atendam às necessidades dos alunos com TDAH, adaptar suas instalações físicas, caso necessário e disponibilizar material didático adequado à habilidade da criança. Ademais, deve acompanhar o tratamento realizado pela equipe multidisciplinar e buscar orientações no que tange aos procedimentos necessários a serem aplicados no cotidiano escolar. (PAULO MATTOS, 2010, p.109)

A escola deve realizar anotações nos livros de ocorrências de medicamentos utilizados pelo aluno.

Ainda conforme o autor Paulo Mattos, a escola que melhor atende as necessidades dos portadores de TDA/H, é aquela que se preocupa com o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno, atendo suas peculiaridades.

Conforme BENCZIK, Edyleine o papel da escola ao receber uma criança com o TDAH, é:

- Valorizar todas as áreas do desenvolvimento humano (afetiva, motora, social e cognitivo) e não apenas cognitivo;
- A equipe pedagógica deve ter experiência ou disponibilidade para trabalhar com alunos com diferentes ritmos de aprendizagem;
- Considerar as diferenças individuais (necessidades e potencialidades de cada aluno);
- Estabelecer uma comunicação próxima, constante, de cooperação e apoio com a família e
- Reconhecer o TDAH como uma condição que necessita de adaptações ou de intervenções especializadas.

FUNÇÃO E ESTRATÉGIAS PARA A FAMÍLIA

A primeira providência a ser adotada pelos pais, após o diagnóstico do TDA/H, é iniciar o tratamento prescrito pelo profissional da área da saúde. Após a criança iniciar o tratamento, a família receberá orientação específica para melhor conviver com a criança e ter um respaldo sobre este transtorno. (MATTOS, 2007, p. 137 a 146)

Afirma-nos o Dr. Mattos:

A orientação aos pais vai facilitar o convívio familiar, não só porque ajuda a entender o comportamento do portador do TDA/H, como também porque permite ensinar técnicas que auxiliam no manejo dos sintomas e na prevenção de problemas futuros. Imagine o que é educar uma criança sempre repreendendo e castigando e quase nunca elogiando, isso geralmente ocasiona sérios problemas de personalidade (MATTOS, 2007, p.138)

Os pais de crianças com TDA/H tem a função de estar ao lado de seus filhos nas horas das dificuldades emocionais ou comportamentais, darem a seus filhos esperança e coragem, e propiciar oportunidades que os levem a se mostrar através de suas qualidades e não de seus defeitos. Para isso, é preciso reconhecer as experiências e as lutas que essas crianças enfrentam a cada dia e criar um ambiente familiar positivo que permita superar tais dificuldades. Criar e manter um ambiente positivo e amoroso ao enfrentar o TDA/H.

Ademais, cabe aos pais esclarecer que a criança é portadora de o TDA/H, trazendo informações sobre suas implicações e ocorrências, sendo que a boa comunicação fortalece o bom relacionamento, a cooperação e os sentimentos de valor pessoal. (MATTOS, BOURBON, FIEL, 2007, p. 137 a 146)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das pesquisas realizadas, concluímos que os profissionais da área da educação pouco conhecem sobre TDA/H.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, é um transtorno neurobiológico, em geral de origens genéticas, que atinge o lobo frontal do cérebro causando alterações no comportamento, e apresentando os sintomas de desatenção, agitação e hiperatividade, interferindo diretamente no processo de aprendizagem do indivíduo, sendo diagnosticado mais facilmente em crianças e adolescentes. Assim, é imprescindível que todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, ou seja, família, professores, equipe pedagógica, inclusive os próprios alunos tenham conhecimento sobre o transtorno.

Notamos que, a ausência de diagnóstico causa uma série de rotulações pejorativas aos alunos, que equivocadamente são equiparados e confundidos a bagunceiros, indisciplinados, preguiçosos,

desastrados, desequilibrados, justamente porque os que rotulam desconhecem o TDA/H, e em decorrência disso, as pessoas que convivem com essa criança acabam formando ideias errôneas quanto aos seus comportamentos. Logo, é imprescindível o esclarecimento sobre o transtorno e a constatação por meio do diagnóstico, que somente poderá ser realizado por profissionais da área da saúde, bem como a adoção de tratamento adequado ao caso, eis que o TDA/H não é apenas uma questão de indisciplina, é uma doença que também pode acarretar consequências graves, como: dificuldades emocionais e de relacionamento e baixo rendimento escolar.

Constatado o TDA/H, é fundamental que o educador esteja bem orientado e capacitado para adotar intervenções pedagógicas eficazes para assegurar a aprendizagem desses alunos, bem como o direito educacional a inclusão. As estratégias utilizadas, deverão incentivar o aluno, tornando a aula dinâmica e interessante, despertando assim, a atenção do portador de TDA/H, eis que, sentem-se atraídos por atividades estimulantes.

A escola necessita adequar-se de acordo com as peculiaridades dos alunos portadores de TDA/H, sendo indispensável o atendimento desse aluno por meio do Atendimento Educacional Especializado – A.E.E. As instituições escolares devem ser organizadas, com infraestrutura adequada, incluindo em seu currículo atividades diversificadas para assegurar um melhor desempenho na aprendizagem desses alunos.

Na maioria dos casos, os alunos com TDA/H, conforme o que determina os aspectos legais pode permanecer na classe regular, caracterizando assim, a denominada inclusão. No tocante a avaliação do aluno com TDA/H, esta ocorre por meio do questionário, denominado SNAP-IV, onde são apontados os critérios para avaliação dos sintomas.

A escola e a família devem trabalhar em parceria com o portador de TDA/H, auxiliando no seu tratamento, na sua aprendizagem e na sua socialização, através de intervenções e estratégias simples e eficazes. Contudo, compete a família, esclarecer a criança que a mesma é portadora de TDA/H.

As pesquisas e estudos apresentadas no presente trabalho, farão com que os educadores estejam aptos a atuar em classes com alunos portadores de TDA/H, porque serão capazes de agir conjuntamente com a equipe multidisciplinar com estratégias e intervenções pedagógicas mais adequadas, que assegurem a aprendizagem desses alunos.

As escolas deverão cumprir os aspectos legislativos e observar as normas no tocante a educação, em especial no que tange a inclusão dos alunos portadores de TDA/H na rede regular de ensino. Somente assim, a educação atinge a sua função social, e cumpre seu papel constitucional.

Contudo, é necessário que os professores busquem formação especializada, para desenvolverem suas atividades docentes com relação ao estudo em questão. Capacitem seus professores, profissionais da educação para que estes tenham meios para atender de maneira adequada crianças com esse distúrbio.

Neste estudo percebe-se a necessidade de buscar mais informações e realizar novas pesquisas nesta área de conhecimento. Os profissionais da educação, da saúde, pais, terapeutas e sociedade têm muito a contribuir para as crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e seus familiares.

Até o momento sabe-se que não foi descoberto a cura para os indivíduos com TDAH, mas é possível com o tratamento amenizar os sintomas, ter melhoras significativas no comportamento e tornar a vida normal desses indivíduos.

O tema TDAH deverá ser mais amplamente pesquisado, desenvolvendo novos tratamentos, terapias, propostas educacionais favorecendo todos os profissionais e pacientes envolvidos com o Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

REFERÊNCIAS

BELLI, Alexandra Amadio. **TDAH! E agora? A dificuldade da escola e da família no cuidado e no relacionamento com crianças e adolescentes portadores de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.** São Paulo: Editora STS, 2008.

BENCZIK, Edyleine B. P; ROHDE, Luis Augusto P. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade O que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BORGES, Suzana Maria Capelo. **Hiperatividade: As representações sociais da criança hiperativa.** Programa de pós-graduação em educação- Dissertação de Mestrado. Fortaleza- Ceará: Universidade Federal do Ceará, 1997.

CIRIO, Rosângela Rosa. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade:** proposta para pais e professores. 1.ed. São Paulo: Vetor 2008.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes e professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

GOLDSTEIN, Sam; GOLDSTEIN, Michael; trad. MARCONDES, M. C. **Hiperatividade: Como desenvolver a capacidade de atenção da criança.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

JOVER, Ana. **Inclusão: Uma Utopia Possível.** Revista Nova Escola. Junho de 1999. pág.08 a 15.

KOCH, Alice Sibille; Ros Dayane Diomário da. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade**

MARZOCCHI, Gian Marco. **Crianças desatentas e hiperativas:** O que pais, professores e terapeutas podem fazer por elas. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua: perguntas e respostas sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos.** São Paulo: Lemos Editorial, 2003.

MATTOS, Paulo; BOURBON, Sérgio; FIEL, Luciana. **Educação Infantil – A Criança e o TDA/H - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade**. Viçosa-MG: CPT, 2007.

MUSCAT, Mauro; MIRANDA, Monica Carolina; RIZZUTTI, Sueli. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade**. São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção educação e saúde; v.3)

Revista Nova Escola Matéria: Hiperatividade Cinco Pontos Essenciais Sobre o Problema. Abril de 2010. pág.80 e 81

SANTOS, Lucy. **Compreensão, avaliação e atuação: uma visão geral sobre TDAH**.

SAUVÉ, Colette. **Aprendendo a dominar a Hiperatividade e o Déficit de Atenção**. São Paulo: Paulus, 2009.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtorno de déficit de atenção**. 3ª edição. -São Paulo: Memnon, 2008.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

_____. **Mentes Inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas**. São Paulo: Editora Gente, 2003.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO CICLO AUTORAL DO FUNDAMENTAL II – ENSINAR OU CONSTRUIR HISTÓRIA



THE TEACHING OF HISTORY IN THE AUTHORIAL CYCLE OF MIDDLE SCHOOL II – TEACHING OR CONSTRUCTING HISTORY

PATRICIA AFONSO SANTOS

Graduação em Licenciatura em Pedagogia – Universidade de Guarulhos – UnG; Pós-Graduação – Docência em Ensino Superior – Universidade Gama Filho; Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Professor de Educação Infantil na PMSP

RESUMO

Ensinar ou construir história no Ciclo Autoral do Fundamental II é uma reflexão sobre a mediação do ensino de história, bem como a contextualização dos aspectos lúdicos e tecnológicos dessa construção protagonizando o educando na busca da sua própria autonomia, onde jogos e brincadeiras como ferramenta primordial para o bom entendimento de ensino/aprendizado das aulas, criam a motivação necessária para uma aula dinâmica, alegre e interativa motivando alunos e professores rumo a ações pedagógicas lúdicas na construção do conhecimento. As tecnologias, tão intrincadas na vida cotidiana dos educandos, podem ser uma ferramenta útil tanto para a troca de informações, quanto para a mediação/orientação entre educador e educando, na construção do conhecimento no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da disciplina de história. A forte presença da tecnologia bem como sua facilidade de acesso e o grande atrativo áudio visual para a comunicação, socialização e interação podem somar um recurso alternativo na elaboração e planejamento das aulas de história

Palavras-chave: Jogos e Brincadeiras; Tecnologias da Educação; lúdico; laboratório de história; história.

ABSTRACT

Teaching or constructing history in the Authorial Cycle of Elementary School II is a reflection on the mediation of history teaching, as well as the contextualization of the playful and technological aspects of

this construction, giving the student a leading role in the pursuit of their own autonomy, where games and play, as a primary tool for the good understanding of teaching/learning in classes, create the necessary motivation for a dynamic, joyful and interactive class, motivating students and teachers towards playful pedagogical actions in the construction of knowledge. Technologies, so intricately woven into the daily lives of students, can be a useful tool both for the exchange of information and for mediation/guidance between educator and student in the construction of knowledge with regard to the teaching and learning of the history discipline. The strong presence of technology, as well as its ease of access and the great audiovisual appeal for communication, socialization and interaction, can add an alternative resource in the elaboration and planning of history classes.

Keywords: Games and Play; Educational Technologies; playful; history laboratory; history.

INTRODUÇÃO

Aqui, nestas linhas, buscar-se-á uma discussão inerente ao processo formativo das metodologias aplicadas no ensino de História no ensino regular.

Há quem diga que a escola é o lugar mais conservador da sociedade, embora, ainda exista muito conservadorismo nas escolas de hoje, existe um apelo por parte dos alunos, que não estão mais acostumados com o velho padrão de estudo de História, chamado por muitos de disciplina da “decoreba”. (VELASCO, 2013, p 173)

A formação do docente de história perpassa por cursos de graduação em história e também pós-graduação, do tipo lato sensu e stricto sensu, ou seja, por especializações, mestrados e doutorados, o que focaliza o espaço universitário. Devendo ser, portanto, preocupação das Universidades, oferecer e acompanhar cursos de qualidade, visando à elaboração própria do conhecimento por parte de seus docentes e discentes.

Ao professor de História cabe o desafio de tornar a sua disciplina mais atrativa, dinâmica e prazerosa. Mais que isso, despertar no educando o sentimento de pertencimento ao mundo em que vive, compreendendo a importância de fazer compreender a história. O ensino de História é sempre atual e precisa ser bem trabalhado em sala de aula.

Para Jaime Pinski e Carla Pinski:

Cada estudante se percebe, de fato, como sujeito histórico, e isso só se consegue quando ele se dá conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório no qual nos encontramos. Para o mal, mas também para o bem, afinal de contas. Humanizar o homem é percebê-lo em sua organização social de produção, mas também no conteúdo específico dessa produção. E, para o momento específico em que

vivemos, no começo do século XXI, isso é particularmente importante. (PINSKI, 2010, p.21)

Os autores citados dão ideia de um mundo onde os indivíduos se importam mais com o ter do que com o ser, sendo assim a História entra com papel fundamental para resgatar a humanização do ser humano.

O aluno precisa se envolver e entender a história, por isso temos a importante missão de trabalhar a história pessoal do educando, relacionando com o passado e o presente, para que tal medida faça algum sentido ao discente, para que ele saiba identificar os momentos históricos da sociedade e entenda cada momento.

Novamente citando Pinski, podemos estabelecer uma relação de como o aluno deve sentir a história:

Quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer. O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a “inclusão histórica” (PINSKI, 2010, p.28)

Pois, aquilo que espera dos estudantes é necessário que os docentes façam como exemplo. Se o que se espera é um processo de ensino- aprendizagem de história crítico e dialético por partes dos estudantes, assim o docente deve conduzir suas aulas, análises e produções.

Para um melhor entendimento da história pelos alunos, precisamos de uma reestruturação no ensino de história, para que o mesmo entenda o porquê estudar história. Para que isso ocorra devemos encarar os aspectos socioculturais, suas experiências, ambientes geográficos e seus conhecimentos empíricos.

O ensino de História no Ensino Fundamental, e também no Ensino Médio, tem como objetivo fundamental proporcionar a nossos(as) alunos(as) as condições para que eles(as) consigam se identificar enquanto sujeitos históricos, participando de um grupo social, ao mesmo tempo único e diverso. Talvez este seja o nosso maior desafio, como professores: ensinar primeiramente a pensar, criticar, propor!

Despertar em nossos estudantes o desejo de conhecer, de participar ativamente da sociedade em que vivem de forma crítica, reflexiva e transformadora. Mais essencial do que ensinar conteúdos específicos, que também são importantes, o ensino de História na Educação Básica possui o sentido maior de construção do cidadão crítico, que tenha a capacidade de participar ativamente da sociedade em que vive e de se indignar com os acontecimentos do cotidiano. O decorrer deste trabalho mostrara algumas das falhas no processo do ensino de história no Brasil, que já vem sendo

estudado a algum tempo e traz nos seus estudos a quebra de alguns paradigmas bem como, estimular a consciência histórica no educando bem como desenvolver no mesmo a noção de pertencimento relacionado à introdução do conteúdo referente à importância da disciplina de História. Fundamenta-se no diálogo entre diferentes autores que defendem o ensino de História voltado para a valorização e estudo das realidades dos alunos a fim de ajudá-los a sentirem-se participantes da História, tornando significativa sua aprendizagem. (ARAUJO, 2006, p 3).

Provocar no professor mediador o espírito de criatividade e afetividade no desenvolvimento de um ensino de história cada vez mais humano e característico com a necessidade de cada um dos nossos educandos, na busca de uma visão crítica da História, do fazer história, do entender a história e principalmente de conscientizar nossos alunos de que estão, neste momento, escrevendo a história pessoal de cada um e conseqüentemente, a história da nossa sociedade em tempo real.

Na presente pesquisa, encontraremos uma previa do ensino de história convencional, tradicional e brando implícito na maioria das metodologias encontradas nos profissionais ministrantes da disciplina de história nas escolas públicas do Estado de São Paulo e, até mesmo, em algumas escolas particulares engessadas na eminência de apostilas prontas e a cobrança de concluí-las em períodos determinados, limitando a atuação do professor em trabalhar esse material didático sem oportunidades de sair do contexto e explanar por outros horizontes. Fazendo das aulas de história pouco atrativas e até mesmo desestimulantes, tendo em vista que, qualquer matéria na área de humanas tender a muita leitura e constantes debates.

Tem a finalidade de mostrar essa realidade e, encontrar soluções, sugestões e provocações para a reelaboração e a construção da práxis pedagógica para uma releitura desta metodologia mais interessante, lúdica, criativa e estimulante.

Baseados nas situações apresentadas até agora, a idealização de um cenário histórico envolvente, lúdico, interessante, estimulante e provocativo de críticas e debates, alvo desde presente projeto de pesquisa tem os objetivos específicos da pesquisa e elaboração/criação dos seguintes parâmetros abaixo relacionados:

- Criação de espaços lúdicos, cenários e laboratórios para as aulas de história;
- Termo de referência para o uso desse espaço entre alunos e professores;
- Apontar equipamentos tecnológicos necessários para essas aulas, bem como criação ou aquisição de ferramentas pedagógicas para esses tipos de aplicações;
- Elaboração de planos de aula;
- Metodologia;

Avaliação baseada única e exclusivamente na participação do aluno nas atividades propostas no laboratório de matemática e nos termos de referência para o seu uso;

Muitos alunos identificam história como matéria que se memoriza, fala essa que pode ser considerada grotesca ou anacrônica. Parte deste padrão podemos atribuir como herança da ditadura militar, que impôs um ensino acrítico e não-reflexivo. Os tempos mudaram mas alguns problemas persistem, como a falta de leitura, a má qualidade do ensino, isso é claro que incide sobre o estudo da história.

No livro “Fazer e ensinar história”, FONSECA, que traz essas questões no aprendizado da História:

A educação histórica e a formação da consciência histórica dos sujeitos não ocorrem apenas na escola, mas em diversos lugares. Isto requer de nós uma relação viva e ativa com o tempo e o espaço do mundo no qual vivemos, por menor que ele seja. O meio no qual vivemos traz as marcas do presente e de tempos passados. (FONSECA, 2009, p. 116)

A importância do tema abordado veio da reclamação constante dos alunos dos ensinos Fundamentais e Médios, que se dizem sem entender o que o professor explica, levando o aluno a não se preocupar com o estudar da história e sim apenas em decorar os acontecimentos, datas, nomes, afins, para conseguirem se sair bem nas atividades que precisam desta disciplina. Levando em consideração esta reclamação, voltei-me ao foco, o professor, e analisando alguns docentes, visualizei que muitos ainda ensinam a história de forma conservadora, sem levar em conta a evolução do nível dos jovens e dos fatores sociais em que eles estão inseridos. Ao tentar ver uma maneira melhor de passar os conhecimentos em história, visualizei que podemos melhorar os erros em sala de aula e transformar as aulas tradicionais em aulas mais dinâmicas e mais atraentes ao aluno.

Nos parâmetros de uma escola tradicional, perfil da maioria das escolas da capital do Estado de São Paulo, principalmente as escolas estaduais e municipais, exemplificada nos alunos do 8º ano “A” da E. E. Júlio Pestana, podemos imaginar duas situações para esses educandos, ávidos de uma geração interativa e a frente das tecnologias globais: Na primeira, encontramos às 7 (sete) horas da manhã, alunos sonolentos, com frio, sentados em uma cadeira dura e desconfortável, tendo que ouvir pacificamente um professor problematizando durante aproximadas 2 (duas) horas de aula, conceitos históricos com um caderno e/ou livro á sua frente. Na segunda situação, encontramos os mesmos alunos adentrando em uma sala de aula/cenário, participando ativamente da aula a começar com a preparação do cenário foco da matéria curricular do dia, mediados pelo professor, testando as teorias e chegando a resultados experimentais e estimulando relações sociais e interativas construindo seus próprios conceitos, entendendo suas aplicações, transformando informações em conhecimentos construindo saberes históricos a cerca das suas próprias ações educativas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No presente artigo, relatamos os resultados de uma pesquisa que objetivou analisar a produção científica no campo do ensino de história de BITTENCOURT (2004), visando verificar a sua contribuição na abordagem dos aspectos do ensino e aprendizagem de História do ponto de vista dos problemas teóricos que fundamentam o conhecimento escolar e a consolidação dessa área de pesquisa no Brasil. Segundo a categorização proposta por ARAUJO (2017), na pesquisa espaços educativos e o ensino de história, na busca de analisar as diferentes concepções dadas ao espaço escolar, bem como a relação existente entre esse espaço e o Ensino de História. E não menos importante para o público de educadores brasileiros, a avaliação com CHUEIRI (2017) tem como objetivo analisar a relação entre as concepções pedagógicas e os significados assumidos pela avaliação no contexto escolar. Essa pesquisa realizada pode ser caracterizada como descritiva de caráter exploratório. A pesquisa também tem caráter documental por envolver leitura, seleção e registro de literatura de interesse para o estudo proposto.

A ESCOLA COMO SINÔNIMO DO LÚDICO

A escola é um importante promotor do lúdico no aprendizado das crianças. É nesta grande instituição socializadora, tão marcante na infância de qualquer indivíduo por ser onde passamos, ou deveríamos passar grande parte da nossa juventude, construindo a maior parte da nossa bagagem de conhecimentos e vivências, principalmente desenvolvendo laços sociais que, muitas vezes levamos para a vida toda.

É na escola, esse grande disseminador de cultura, que as crianças têm que fazer uso das brincadeiras para aprender a brincar, pois, como já falamos, ninguém nasce brincando. Aprende-se a brincar com os agentes mediadores desses conhecimentos e vai desses estímulos o fato da brincadeira ter fim nela mesma ou se expandirá como um instrumento dinâmico, alegre e prazeroso de aprendizagem.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Freire 1996 p. 90)

A escola tem a responsabilidade de criar indivíduos seguros e confiantes, pois é exatamente na fase escolar onde desenvolvemos o autocontrole das emoções e é justamente neste período que as crianças gostam de apresentar o que sabem, realizar conquistas e exibi-las e superar os desafios cotidianos. Fazer das descobertas e curiosidades onde desafiar esses estímulos através de situações lúdicas criará indivíduos críticos e sujeitos na construção do seu próprio aprendizado. Questionadores das regras e dos papéis sociais que são a eles apresentados.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe. (PIAGET 1982 P.246)

O grande impasse a quebrar no presente momento nas instituições escolares é o pré-conceito do brincar na aprendizagem das crianças. Pois as brincadeiras são vistas como um passatempo e normalmente são aplicadas apenas nos horários de intervalo ou como premiação da conclusão de uma atividade qualquer.

Jean Piaget (1896-1980), renomado psicólogo e filósofo suíço, defende que os jogos são de suma importância no aprendizado da criança, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório como facilitador do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

Para Piaget (1967), “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”. Afirma, ainda que nós, como educadores, devamos nos desfazer do tabu de que brincar é apenas um mero passatempo e usar do lúdico como um instrumento indispensável no desenvolvimento como estímulo entre o “brincar e educar”, pois é brincando que a criança alcança um estado de casualidade, chegando à representação e conseqüentemente à lógica.

Os jogos e os brinquedos são os protagonistas na educação, pois em nossa cultura brinquedo é sinônimo de infância e o educador tem que se fazer valer desses recursos em sua proposta pedagógica promovendo em seus educandos a construção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento com o entusiasmo e incentivo que esses instrumentos lúdicos oferecem para a área da educação.

TECNOLOGIAS E REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO

Os avanços tecnológicos, hoje tão presentes no cotidiano do educando, podem atuar como ferramenta para o ensino-aprendizado na educação básica. O educador tem como objetivo estreitar seu diálogo com o educando na mediação/orientação das práticas do ensino/aprendizado nas tecnologias em geral e principalmente através das redes sociais.

Segundo a historiadora Sônia Magali Alves de Souza, no estudo *A Prática Pedagógica do Professor de História no Ensino dos Conteúdos*, “a prática no ensino nas escolas hoje, tem sido um grande desafio para qualquer educador”, tendo em vista a grande disposição e variedade dos lançamentos tecnológicos como computadores, tablets, Xbox, playstations e principalmente celulares de última geração. A presença desses equipamentos no dia a dia do educando, faz com que as salas de aula, principalmente nas escolas públicas, se tornem um espaço sem o menor atrativo e interesse para um educando ávido e experiente nessas áreas tecnológicas.

Partindo da premissa de que a cibercultura é hoje, um modo de se reinventar o mundo por meio das tecnologias, começamos contextualizando redes sociais e plataformas de ensino/aprendizado.

Segundo Moran e Masetto na classificação de redes sociais:

É, uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações, que compartilham valores e objetivos comuns. Uma das características fundamentais na definição das redes é a sua abertura e porosidade, possibilitando relacionamentos horizontais e não hierárquicos entre os participantes. (MASSETTO/MORAN. 2007. p.27).

Os mesmos autores, também classificam como plataforma de estudo:

Como uma modalidade de educação mediada por tecnologias em que alunos e professores estão separados espacial e/ou temporalmente, ou seja, “não estão fisicamente em um ambiente presencial de ensino-aprendizagem”. (MASSETTO/MORAN. 2007. p.36).

A partir desta nova visão do mundo pela tecnologia, a cibercultura e o fato de a escola não levar essa tecnologia para seus educandos e a mesma transpor os muros da escola, nos fazem enxergar a necessidade de uma transformação, de uma mudança na metodologia de forma emergencial.

A escola tem que se aproveitar dessa mudança e o professor, por sua vez, não pode deixar de ser receptivo e de aderir a essa demanda da invasão tecnológica dentro das escolas pelos educandos em prol da temática da sua disciplina.

É real e visível à praticidade do mundo digital, tendo em vista as várias comodidades como a capacidade de armazenamento de arquivos, o fato de ser mais higiênico, tornar as mochilas mais leves, facilitarem o acesso em qualquer hora e lugar entre outros benefícios, faz da escola hoje, principalmente as escolas públicas se mostrarem atrasadas e desestimulantes, pois esta tecnologia esta fora da sala de aula.

A tecnologia não é mais importante que a escola, é apenas um meio pelo qual podemos criar ambientes de aprendizagem contextualizados e significativos para o aluno e fazer com que o professor enriqueça o seu trabalho docente.

As redes sociais têm que ser aproveitadas e são uma grande sugestão para o professor criar uma verdadeira plataforma de estudos. Montar uma sala para a sua disciplina e postar imagens e vídeos explicativos permitindo um maior entendimento e fixação do assunto, sem contar que os alunos terão um melhor aproveitamento da internet levando-se em consideração, o leque de possibilidades que essa ferramenta oferece.

A partir dessa tecnologia tão investida e presente na vida dos educandos, o educador tem que se aproveitar desses recursos audiovisuais e se fazer valer na sua disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram apresentadas importantes contribuições para o trabalho do professor, trazendo temas relevantes para se aplicar no ensino, não só de história, mas em todas as diversas disciplinas da área da educação.

A iniciação ao pensamento crítico, focando no ensino de História, é importante meio de desenvolvimento do raciocínio lógico e de sua utilização em diferentes situações cotidianas. Ressalta-se a importância do professor no desenvolvimento dessas habilidades e competências e de estar sempre envolvido com sua própria aprendizagem, para que possa colaborar firmemente com a aprendizagem de seus alunos e com o crescimento deles.

Tratando-se da construção da autonomia, de uma regra estabelecida a partir de si própria, o grande desafio do educador de mediar é no resgate dessa autonomia.

Sendo assim, o educador tem que buscar uma reflexão sobre o seu papel e criar e testar hipóteses sobre a sua realidade, que tem a clara necessidade de se reinventar e fazer uso da tecnologia como sua aliada.

O presente artigo não tem a intenção de criar uma receita para a melhor maneira de ensinar história, mas de inspirar os educadores, não só de história, mas das diversas áreas da educação a se reinventar, se desafiar a criar uma práxis pedagógica inovadora, interessante, criativa e provocadora.

Uma práxis dialética onde o educando é o personagem principal do seu próprio aprendizado, em que seu método faz criar em cada um de seus educandos um pensamento crítico, questionador da própria identidade e se identificando como sujeito da sua realidade.

Para que essa prática seja possível, é necessário que todos os docentes em história tenham uma boa formação continuada, que somada à prática cotidiana já é ferramental suficiente. Contudo, é indispensável que, dentro de uma instituição de ensino, haja possibilidades de trabalhos oferecidas pela gestão para que todos os docentes trabalhem de modo interdisciplinar, dando condições para que essas práticas educativas sejam aplicadas.

Para esse contexto, o educador pede um perfil arrojado, de mente aberta a novos desafios e experiências, desafiando seu educando e questionando-o durante todo o tempo, fazendo-o pensar e se descobrir socializando dentro do ensino de história.

Um professor competente, interdisciplinar, mediador do conhecimento é de suma importância para alcançarmos ou, melhor ainda, superarmos nossas expectativas educacionais. Tem que trabalhar de forma integrativa com as demais disciplinas através de planejamentos, projetos ou atividades compartilhadas.

Através da proposta da pedagogia do amor, do método próprio desenvolvido em cada um de nós docentes para nos aproximarmos mais dos nossos educandos através da humildade e do diálogo,

da criatividade e do estímulo, criando no aluno o anseio e o amor pelo conhecimento. Com isso, estaríamos cumprindo nosso papel de educador, em uma sociedade globalizada e tecnológica onde é de fundamental importância a triagem e a seleção das milhões de informações, e assim, fazemos jus à mediação na responsabilidade pelas transformações dessas informações em conhecimento em nossos alunos.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. **O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931**. In. Revista Brasileira de História, v. 13 1992/1993;
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Um objeto variável e instável**. Texto, Impressos e Livros Didáticos. In. ABREU, Márcia (org.). Leituras, História e História da Leitura. Campinas: Mercado de Letras; ALB/São Paulo: FAPESP, 1999, p. 529- 575
- ARAUJO, Maria Helena Marques. **Espaços Educativos e Ensino de História**. Boletim 2. Abril/2006. Disponível em: < <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/18493502-EspacosEducativos.pdf> > Acesso em 21 de Maio de 2017.
- BEZERRA, **Conceitos básicos**. In: KARNAL, Leandro. *Op. Cit.* BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. v.3. Brasília, 1998;
- CHUEIRI, Mary Stela F. **CONCEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO ESCOLAR**. Disponível em: < http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf > Acesso em 20 de Abril de 2017;
- DOMINGUES, Joelza Ester. **Oito Vícios do Professor e do Ensino de História**. Ensinar História. Disponível em: < <http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/8-vicios-do-professor-e-do-ensino-de-historia> > Acesso em: 21 de Maio de 2017;
- FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a Mídia. Novos diálogos da educação**. 3ª edição. Editora Paz e Terra;
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1981;

GATTI, Bernadete. A. **Pós-Graduação em Pesquisa em Educação no Brasil: 1978/1982. Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 44, p. 03-17, 1983;

KARNAL, Leandro (org). **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 17 a 36.

KARNAL, Leandro (org). **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 109 A 123

MACEDO, José Rivair. **História Medieval: Repensando a Idade Média no Ensino de História**. IN:

MEIRA, Ver. José Normando Gonsalves. **Os Objetivos do Ensino de História**. Princípio do Saber. Disponível em: < <http://oprincipiodosaber.blogspot.com.br/2011/10/os-objetivos-do-ensino-da-historia1.html> > Acesso em: 21 de Maio de 2017.

MEIRELLES, Renata. **“Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil”** 2ª edição, São Paulo: Terceiro Nome, 2007;

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T. e BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21ª edição 2007. Editora Papirus;

MOTIVOS DA EVASÃO ESCOLAR. Centros de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV-RJ) Disponível em: < http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/finais/Etapa3-Pesq_MotivacoesEscolares_sumario_principal_anexo-Andre_FIM.pdf > Acesso em: 20 de Abril de 2017;

Pesquisa: Motivos da evasão escolar, do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getulio Vargas do Rio de Janeiro (FGV-RJ) < <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/15/artigo246373-1.asp> > Disponível em 25 de Abril de 2017;

PARAMETROS CURRÍCULARES NACIONAIS DE CIÊNCIAS NATURAIS –

PCNs. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>> Disponível em: 01 de Março de 2017;

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ª edição Rio de Janeiro: Zahar, 1982;

PIAGET, Jean. (1976). **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária;

PINSKI, Jaime & PINSKI, Carla Bassanezi. **Por uma história prazerosa e consequente**. IN:

Revista Brasileira de História. Dossiê: **Memória, História, Historiografia**. São Paulo: Marco Zero/Anpuh/Cnpq, n. 25/26, 1993.

Revista Nova Escola. **Como usas as redes sociais na aprendizagem**. Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/redes-sociais-ajudam-interacao-professores-alunos->

645267.shtml > Acesso em: 13de Março de 2017;

SCHMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

SANTOS, Monalize R, VARELA, Simone. **A AVALIAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

<

http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf> Acesso em 20 de Abril de 2017;

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Matrizes de Referencia para Avaliação**. Documento Básico SARESP Ensino Fundamental e Médio. Disponível em: <

http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/Saresp2008_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Completo.pdf >

Acesso em 12 de Abril de 2017;

SILVA, Marco. **História, que ensino é este?** Campinas, SP: Papirus, 2013;

VALESCO, Diego Bruno. **“Realidade do Aluno”, “Cidadão Crítico”, “Conhecimento Escolar”: Que articulações possíveis no Currículo de História**” UFRJ. 2013 Disponível em:<

<http://www.educacao.ufrj.br/diegobruno.pdf>> Acesso em: 21 de Maio de 2017.

INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA: DESAFIOS

SCHOOL INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN SÃO PAULO: CHALLENGES



PRISCILA BELEZE RABELLO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE (2005); pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade FMU (2009); especialista em Educação inclusiva pela Faculdade Campos Salles (2023); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Plínio Ayrosa.

RESUMO

A inclusão escolar é um princípio norteador das políticas educacionais brasileiras, especialmente após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No município de São Paulo, que concentra a maior rede pública de educação infantil do país, o atendimento educacional especializado em Centros de Educação Infantil (CEIs) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) ainda enfrenta inúmeros desafios no acolhimento e desenvolvimento de crianças atípicas. Este artigo propõe analisar os principais obstáculos enfrentados pelas unidades educacionais da rede municipal paulistana no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades. Com base em uma pesquisa bibliográfica fundamentada nos estudos de Mantoan, Oliveira, Batista e nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, investigam-se aspectos como a formação docente, a estrutura física das unidades, o trabalho colaborativo com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o envolvimento das famílias e a escassez de recursos humanos especializados. O estudo aponta que, embora existam avanços legislativos e diretrizes municipais favoráveis à inclusão, na prática, persistem barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais que comprometem a efetividade do direito à educação inclusiva. O artigo também propõe caminhos possíveis para a superação desses desafios, como a formação continuada dos profissionais da educação infantil, a ampliação da equipe de apoio especializada e a valorização de práticas pedagógicas centradas nas potencialidades das crianças.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação Infantil. Crianças atípicas. CEI. EMEI.

ABSTRACT

School inclusion is a guiding principle of Brazilian educational policies, especially after the enactment of the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13.146/2015) and the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education. In the municipality of São Paulo, which concentrates the largest public early childhood education network in the country, specialized educational services in Early Childhood Education Centers (CEIs) and Municipal Early Childhood Education Schools (EMEIs) still face numerous challenges in welcoming and developing atypical children. This article proposes to analyze the main obstacles faced by educational units in the São Paulo municipal network in the school inclusion process of children with disabilities, global developmental disorders, or high abilities. Based on bibliographic research grounded in the studies of Mantoan, Oliveira, Batista, and official documents from the São Paulo Municipal Department of Education, aspects such as teacher training, the physical structure of the units, collaborative work with Specialized Educational Services (AEE), family involvement, and the scarcity of specialized human resources are investigated. The study points out that, although there are legislative advances and municipal guidelines favorable to inclusion, in practice, attitudinal, pedagogical, and structural barriers persist that compromise the effectiveness of the right to inclusive education. The article also proposes possible ways to overcome these challenges, such as continuing education for early childhood education professionals, expanding the specialized support team, and valuing pedagogical practices centered on the potential of children.

Keywords: School inclusion. Early Childhood Education. Atypical children. Early Childhood Education Center. Early Childhood Education Municipal School.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é, hoje, um dos grandes compromissos ético-políticos da educação brasileira. A partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), da Declaração de Salamanca (1994) e de legislações mais recentes, como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), o Brasil vem consolidando uma normativa que reconhece o direito de todas as crianças, com ou sem deficiência, ao convívio e à aprendizagem no mesmo ambiente escolar. No município de São Paulo, esse compromisso é reiterado pelo Currículo da Cidade e pelas diretrizes de atendimento da Secretaria Municipal de Educação, que buscam garantir uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva para as crianças atendidas em CEIs e EMEIs.

Contudo, o ideal da inclusão ainda se confronta com realidades complexas e desafiadoras no cotidiano das instituições de educação infantil. Crianças atípicas, que englobam aquelas com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA), transtornos de linguagem e desenvolvimento, ou mesmo altas habilidades, muitas vezes não encontram nas unidades escolares o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento. A ausência de adaptações curriculares eficazes, a escassez de profissionais especializados, a sobrecarga dos educadores e a falta de articulação entre escola e família são algumas das dificuldades observadas em campo. Estas questões demandam uma análise profunda para a construção de práticas mais efetivas e humanizadas.

Diante desse cenário, este artigo delimita como problema de pesquisa a seguinte questão: Quais são os principais desafios enfrentados pelas unidades de CEI e EMEI da rede municipal de São Paulo na efetivação da inclusão escolar de crianças atípicas na educação infantil? A investigação busca compreender os entraves institucionais, pedagógicos e humanos que interferem na concretização de uma prática inclusiva no atendimento às especificidades dessas crianças.

Como hipótese, propõe-se que os maiores desafios enfrentados pelas unidades educacionais estejam relacionados à insuficiente formação dos professores para lidar com as especificidades da inclusão, à limitação de recursos humanos e materiais adaptados, à descontinuidade das políticas públicas e à frágil articulação entre os diferentes setores da rede de apoio (educacional, social e de saúde). Também se considera a hipótese de que a cultura escolar ainda é permeada por concepções medicalizantes e excludentes da infância atípica, o que dificulta a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

O objetivo geral deste trabalho é analisar os desafios enfrentados pelas unidades de educação infantil da rede pública do município de São Paulo no processo de inclusão escolar de crianças atípicas. Como objetivos específicos, busca-se: a) identificar os principais obstáculos pedagógicos e estruturais enfrentados pelas equipes escolares; b) compreender as estratégias adotadas pelos CEIs e EMEIs para promover a inclusão; c) refletir sobre as contribuições possíveis da formação docente e do AEE nesse processo.

A relevância deste estudo está no seu potencial para contribuir com a reflexão crítica e a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e efetivas na educação infantil. Ao dar visibilidade aos desafios enfrentados pelas instituições educacionais da cidade de São Paulo, pretende-se colaborar com a formulação de políticas públicas mais sensíveis à diversidade e ao direito à aprendizagem de todas as crianças, principalmente das que se encontram em situação de maior vulnerabilidade.

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, tendo como fonte principal os estudos de autores como Mantoan (2003), Oliveira (2012), Batista (2019) e documentos oficiais da legislação educacional e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O estudo também se apoia em artigos científicos publicados em revistas da área da educação e em relatórios institucionais disponíveis em bases públicas.

Este trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo aborda os fundamentos teóricos da educação inclusiva e o marco legal que sustenta o direito das crianças atípicas à educação em ambientes regulares de ensino. O segundo capítulo analisa o contexto da educação infantil no município de São Paulo, com foco na atuação dos CEIs e EMEIs. O terceiro capítulo discute os principais desafios enfrentados pelas instituições e apresenta caminhos possíveis para o fortalecimento da inclusão escolar. O texto se encerra com uma conclusão que sintetiza os principais achados da pesquisa e propõe diretrizes para uma prática educativa mais inclusiva.

DESENVOLVIMENTO

A concepção contemporânea de inclusão escolar demanda que a escola se transforme para acolher todas as crianças, independentemente de suas características físicas, cognitivas ou emocionais. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão não se trata apenas de disponibilizar vagas para alunos com deficiência, mas de promover uma reestruturação pedagógica e institucional capaz de garantir a aprendizagem e a participação plena de todos. Isso exige romper com práticas discriminatórias, currículos engessados e avaliações padronizadas, buscando o reconhecimento da diferença como valor.

Na educação infantil, essa transformação é ainda mais complexa, pois se lida com sujeitos em pleno processo de desenvolvimento global. Crianças com deficiências ou transtornos do desenvolvimento, por exemplo, requerem abordagens sensíveis que considerem seus ritmos, modos de expressão e formas específicas de comunicação. Oliveira (2012) aponta que, nesse contexto, o trabalho pedagógico deve priorizar vínculos afetivos, a escuta atenta e propostas que favoreçam o brincar, a linguagem e a experimentação sensorial.

O reconhecimento das múltiplas formas de ser criança implica compreender que o desenvolvimento humano não ocorre de maneira linear ou padronizada. Crianças atípicas, como aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual, deficiências múltiplas ou atrasos neuropsicomotores, vivenciam o mundo e aprendem de formas singulares, que desafiam os modelos escolares tradicionais. O educador da infância, portanto, precisa adotar uma postura investigativa, observadora e responsiva, capaz de identificar sinais de comunicação não verbal, manifestações corporais e interesses espontâneos que constituem a linguagem da criança pequena (OLIVEIRA, 2014).

Nesse processo, o brincar ocupa papel central. Conforme defendem Santos e Santos (2021), o brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas a principal forma de expressão, comunicação e aprendizagem da criança. No caso de crianças com deficiência, o brincar deve ser compreendido como um meio de mediação simbólica com o mundo, capaz de promover o desenvolvimento da linguagem, da socialização e da autonomia. Para tanto, é necessário criar ambientes acessíveis, com materiais diversificados e adaptados, que estimulem todos os sentidos e permitam a participação ativa de cada criança, independentemente de suas limitações.

Além disso, o educador deve compreender que a linguagem infantil se manifesta de maneira ampla, não se restringindo à fala ou à escrita. Expressões corporais, gestos, sons, olhares e movimentos são formas legítimas de comunicação que precisam ser valorizadas no contexto pedagógico. Segundo Mantoan (2011), a escuta do professor deve ultrapassar os padrões normativos da linguagem verbal e considerar que toda criança é capaz de se expressar, desde que lhe seja oferecido um ambiente que reconheça e acolha suas formas de dizer o mundo.

A criação de vínculos afetivos consistentes é outro elemento fundamental. A criança pequena precisa sentir-se segura e acolhida para explorar o ambiente e interagir com os outros. Para as crianças atípicas, essa segurança afetiva é ainda mais determinante, pois muitas delas apresentam dificuldades na interação social, na adaptação a mudanças de rotina ou na compreensão de comandos verbais. A repetição, a previsibilidade e o afeto constituem estratégias fundamentais para que essas crianças consigam se orientar no cotidiano escolar e se engajar nas atividades propostas (BATISTA, 2019).

A experimentação sensorial, por sua vez, deve estar presente nas rotinas pedagógicas de maneira planejada e respeitosa. Crianças com distúrbios sensoriais, como ocorre frequentemente nos casos de autismo, podem apresentar hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos visuais, auditivos ou táteis. O ambiente educativo precisa ser ajustado para que a experiência sensorial não gere sobrecarga, mas sim oportunidades de aprendizagem e prazer. Isso pode envolver, por exemplo, o uso de iluminação indireta, a organização de espaços de acolhimento, a oferta de texturas variadas nos materiais pedagógicos e a criação de momentos de silêncio ou relaxamento quando necessário (SANTOS; SANTOS, 2021).

Essas práticas demandam planejamento intencional, tempo de observação e abertura para a escuta e o diálogo com outros profissionais da rede de apoio, como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos, quando disponíveis. A presença desses profissionais nem sempre é garantida na rotina dos CEIs e EMEIs, mas sua atuação, quando articulada ao trabalho pedagógico, pode ampliar as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Por fim, é imprescindível que as propostas pedagógicas não se baseiem em pressupostos medicalizantes, que reduzem a criança atípica ao seu diagnóstico clínico. A escola não é um espaço terapêutico, mas um espaço de convivência, cuidado, descoberta e construção de saberes. Isso não significa ignorar as especificidades da criança, mas compreendê-las em sua totalidade, valorizando suas capacidades e interesses. Como destaca Mantoan (2011), a inclusão verdadeira ocorre quando a escola se dispõe a modificar suas práticas para que todas as crianças possam estar presentes, pertencer e participar de maneira significativa.

No município de São Paulo, a rede municipal de ensino se destaca por sua magnitude e diversidade. São milhares de unidades de CEI e EMEI distribuídas por diferentes territórios e realidades sociais. Embora o sistema apresente diretrizes claras para a inclusão, como os documentos orientadores da Secretaria Municipal de Educação (SME, 2017), as unidades enfrentam dificuldades práticas para atender de maneira efetiva crianças atípicas. Muitas instituições operam com número reduzido de educadores, ausência de profissionais especializados e estrutura física pouco adaptada. Além disso, a formação inicial dos professores nem sempre contempla os saberes necessários para atuar com crianças com deficiência, autismo ou atrasos significativos no desenvolvimento.

Um dos principais desafios enfrentados nos CEIs e EMEIs está relacionado à ausência ou insuficiência de apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo Batista (2019), o AEE tem como função central complementar o processo de escolarização por meio de atividades específicas, recursos pedagógicos e apoio ao professor regente. Contudo, nas escolas de educação infantil, o AEE ainda é pouco presente ou se restringe a atendimentos pontuais, dificultando a continuidade e efetividade das ações inclusivas. Além disso, o trabalho entre o professor da sala comum e os profissionais do AEE nem sempre é articulado, o que compromete a construção de práticas pedagógicas integradas e eficazes.

Outro entrave importante refere-se à formação continuada dos profissionais da educação, aspecto amplamente reconhecido como estruturante para a consolidação de práticas inclusivas. Segundo

Mantoan (2015), a inclusão escolar exige que os professores dominem não apenas metodologias diversificadas, mas também compreendam as singularidades do desenvolvimento humano, o que demanda processos formativos consistentes e contínuos. Embora a Secretaria Municipal de Educação ofereça cursos e orientações técnicas voltadas à inclusão, essas ações ainda não alcançam a totalidade da rede de maneira sistemática, o que fragiliza a efetivação das políticas inclusivas no cotidiano escolar (São Paulo, 2020).

Nesse contexto, muitos professores relatam sentir-se inseguros ao receber alunos com necessidades específicas, especialmente quando não há diagnóstico definido ou quando a escola não conta com o suporte técnico de profissionais especializados. Como destaca Oliveira (2019), a ausência de acompanhamento pedagógico mais próximo tende a gerar dúvidas sobre como avaliar, planejar e intervir adequadamente, criando um cenário de insegurança que repercute diretamente sobre as práticas pedagógicas. Esse sentimento, associado à falta de formação continuada articulada ao cotidiano da escola, compromete a construção de práticas realmente inclusivas.

A insegurança docente pode resultar em práticas excludentes, ainda que de forma involuntária, conforme alerta Mittler (2003). Entre essas práticas estão a retirada da criança das atividades coletivas, a limitação de suas experiências escolares por meio de adaptações excessivamente simplificadas ou a delegação de sua mediação exclusivamente a auxiliares. Tais ações reduzem sua participação social e limitam seu acesso ao currículo o que contraria a perspectiva de educação inclusiva prevista na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que assegura o direito à participação plena e efetiva dos estudantes em todos os espaços escolares.

Diante disso, torna-se fundamental que a formação continuada seja planejada como um processo permanente, colaborativo e reflexivo, alinhado às necessidades reais dos educadores. Para Mantoan (2015) e Perrenoud (2000), formações que promovem estudo coletivo, acompanhamento pedagógico e análise das práticas favorecem o desenvolvimento profissional e ampliam a capacidade da escola de responder às diferentes necessidades dos estudantes. Sem esse investimento estruturado, a inclusão tende a recair como uma responsabilidade isolada do professor, quando deveria constituir um compromisso institucional sustentado por políticas públicas, apoio especializado e cultura escolar colaborativa.

Além das questões pedagógicas, o contexto estrutural também influencia diretamente a efetivação da inclusão. Há CEIs que funcionam em imóveis adaptados, com espaços reduzidos e barreiras arquitetônicas que limitam a mobilidade de crianças com deficiência física. A falta de materiais pedagógicos acessíveis, como brinquedos táteis, livros em braile, materiais visuais adaptados e recursos tecnológicos de apoio também constitui uma barreira importante. Segundo Oliveira (2014), a inclusão requer não apenas atitudes favoráveis, mas também condições objetivas de acessibilidade, tanto físicas quanto pedagógicas.

A articulação com as famílias é outro aspecto essencial no processo de inclusão. Para que o trabalho educativo seja efetivo, é fundamental construir parcerias com os responsáveis, ouvindo suas expectativas, acolhendo suas angústias e compartilhando estratégias. No entanto, há casos em que a

própria família não compreende ou aceita o diagnóstico da criança, o que dificulta a construção de vínculos com a escola. Em outros casos, as famílias enfrentam vulnerabilidades sociais que comprometem sua participação mais ativa na vida escolar. Essa dimensão evidencia a necessidade de uma rede de apoio intersetorial, envolvendo saúde, assistência social e educação, como destaca Mantoan (2011).

No cenário da educação infantil, o brincar ocupa papel central no processo de aprendizagem. Para as crianças atípicas, o acesso ao brincar não pode ser limitado por suas dificuldades. É preciso que o professor organize o espaço, os materiais e as interações de modo a favorecer a participação de todos. Segundo Santos e Santos (2021), o brincar inclusivo não se resume a permitir que a criança participe, mas exige intencionalidade pedagógica para que suas experiências sejam significativas. Isso implica, por exemplo, criar adaptações sensoriais para crianças com hipersensibilidade, organizar rodas de conversa acessíveis para crianças com dificuldades na linguagem oral ou promover atividades motoras em grupo com apoio específico.

A avaliação na educação infantil, por sua vez, também representa um campo sensível no contexto da inclusão. A LDB orienta que a avaliação nessa etapa deve ser feita por meio do acompanhamento do desenvolvimento e da documentação pedagógica. Para as crianças atípicas, esse processo deve considerar suas trajetórias individuais, valorizando conquistas singulares e respeitando seu tempo de aprendizagem. Avaliações comparativas ou baseadas em critérios normativos tendem a reforçar a exclusão. Como observa Batista (2019), o desafio é construir registros avaliativos que revelem avanços e potencialidades, sem rotular ou limitar as crianças.

O papel da gestão escolar também se mostra decisivo na construção de uma escola inclusiva. É responsabilidade dos gestores garantir que a proposta pedagógica contemple a diversidade, promover formação contínua da equipe, estabelecer parcerias com os serviços de apoio e assegurar condições para o atendimento adequado das crianças. Em muitas unidades, a gestão é sobrecarregada com questões administrativas e acaba por não priorizar a inclusão como eixo estratégico. No entanto, quando há compromisso da equipe gestora com a pauta inclusiva, observa-se um impacto positivo nas práticas pedagógicas e nas relações escolares (OLIVEIRA, 2014).

A importância do trabalho coletivo e da escuta ativa entre todos os membros da equipe não pode ser subestimada. Quando professores, auxiliares, coordenadores, gestores e profissionais do AEE compartilham reflexões e estratégias, aumentam as chances de que a inclusão se concretize de forma mais efetiva. Encontros pedagógicos, grupos de estudo e momentos de planejamento colaborativo são ferramentas valiosas nesse processo. Além disso, valorizar a experiência dos próprios professores, permitindo que compartilhem práticas bem-sucedidas com seus pares, fortalece a autonomia e a criatividade pedagógica.

Outro aspecto relevante é a influência da cultura escolar e das representações sociais sobre a infância atípica. Muitas vezes, há uma expectativa implícita de “normalidade” no comportamento e na aprendizagem das crianças. Aquelas que não se encaixam nesses padrões são percebidas como um “problema”, o que gera resistência à sua presença e ao esforço necessário para incluí-las. Para

desconstruir essas concepções, é necessário investir em processos formativos que abordem as dimensões éticas, políticas e sociais da inclusão, estimulando uma nova compreensão sobre a diferença (MANTOAN, 2011).

Cabe ressaltar que os avanços normativos existentes no Brasil, como a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), estabelecem diretrizes claras para o atendimento educacional inclusivo desde a educação infantil. Esses marcos legais afirmam o direito inalienável das crianças com deficiência à matrícula e permanência em escolas regulares, com o suporte necessário para sua participação plena e efetiva. A Resolução de 2009, por exemplo, determina que a educação especial deve perpassar todos os níveis de ensino, sendo ofertada de forma transversal e complementar, enquanto a LBI reforça o dever do Estado em promover uma educação baseada na equidade, com acessibilidade, adaptação curricular e suporte técnico especializado.

No entanto, a implementação dessas políticas ainda é marcada por contradições e desigualdades. Embora o aparato legal seja robusto, a efetivação dos direitos depende fortemente de fatores locais como vontade política dos gestores, alocação de recursos públicos, priorização das pautas inclusivas nos planejamentos educacionais e, sobretudo, compromisso com a formação continuada dos profissionais da educação. Como pontua Batista (2019), a legislação, por si só, não garante a transformação das práticas escolares: é necessário um processo formativo que desconstrua paradigmas excludentes e construa uma cultura escolar pautada no respeito às diferenças.

No município de São Paulo, embora existam iniciativas significativas, como o Currículo da Cidade (2017), que incorpora princípios de equidade, diversidade e justiça social, a realidade cotidiana das escolas revela disparidades importantes entre o que está prescrito nos documentos e o que ocorre nas práticas. Muitas unidades de CEI e EMEI enfrentam desafios estruturais, como falta de acessibilidade arquitetônica, ausência de materiais didáticos adaptados, número insuficiente de auxiliares de educação inclusiva e limitação no suporte técnico-pedagógico oferecido às equipes. Além disso, a rotatividade de profissionais, aliada à sobrecarga de trabalho, dificulta a consolidação de projetos pedagógicos inclusivos a longo prazo.

Outro obstáculo importante diz respeito à interpretação e aplicação das políticas de inclusão por parte das gestões escolares. A depender da equipe gestora e de suas concepções sobre a inclusão, pode-se observar desde posturas altamente engajadas até atitudes de resistência velada ou explícita, que se traduzem na tentativa de transferir a responsabilidade da inclusão para outras instituições, como os Centros de Atendimento Especializado ou mesmo para as famílias. Essa fragmentação institucional compromete a construção de uma rede colaborativa de apoio, fundamental para o sucesso da inclusão escolar (OLIVEIRA, 2014).

Ademais, é preciso considerar que o contexto urbano da cidade de São Paulo apresenta desafios adicionais, como desigualdades territoriais, violência urbana, vulnerabilidade social e escassez de serviços intersetoriais em algumas regiões. Esses fatores impactam diretamente a implementação de políticas inclusivas nas escolas de periferia, onde os profissionais atuam muitas vezes em condições precárias e com demandas múltiplas. Nessas regiões, a inclusão de crianças atípicas pode ser

vivenciada como mais uma sobrecarga, especialmente quando não há rede de apoio externa à escola, como unidades de saúde e assistência social preparadas para atuar em conjunto com a educação.

Apesar desses entraves, é importante destacar que algumas escolas da rede municipal têm desenvolvido práticas inovadoras e sensíveis à diversidade. Projetos pedagógicos que valorizam a escuta das crianças, a flexibilização das atividades, o trabalho em duplas pedagógicas, a formação em serviço e o envolvimento da comunidade têm produzido efeitos concretos na inclusão escolar. Essas experiências demonstram que, mesmo diante de limitações, é possível avançar quando há comprometimento ético, trabalho em equipe e valorização das potencialidades de todas as crianças.

Portanto, transformar a inclusão em realidade cotidiana requer mais do que diretrizes legais: exige investimento contínuo, escuta das demandas reais das escolas e um movimento permanente de reflexão sobre a prática. A educação infantil deve ser entendida como espaço inaugural de cidadania, onde a criança constrói seus primeiros vínculos sociais e seu sentimento de pertencimento. Garantir esse direito a todas as crianças, especialmente às atípicas, é uma responsabilidade coletiva que demanda coragem política, sensibilidade pedagógica e mobilização social.

Diante desse panorama, é possível afirmar que a construção de uma educação infantil inclusiva no município de São Paulo demanda um conjunto articulado de ações. Entre elas destacam-se: o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado nos CEIs e EMEIs; a ampliação da formação continuada com foco na inclusão; o investimento em materiais pedagógicos acessíveis; a melhoria da infraestrutura das unidades escolares; a valorização do trabalho colaborativo; e o estabelecimento de uma rede de apoio intersetorial que envolva saúde, educação e assistência social.

CONCLUSÃO

A inclusão escolar de crianças atípicas na educação infantil do município de São Paulo representa um desafio contínuo, que envolve não apenas a criação de políticas públicas, mas sua efetiva implementação no cotidiano dos CEIs e EMEIs. Apesar de marcos legais importantes e diretrizes curriculares que asseguram o direito de todas as crianças à educação de qualidade, observa-se que a realidade das unidades educacionais ainda está marcada por obstáculos estruturais, formativos e culturais.

A prática pedagógica inclusiva exige muito mais do que boa vontade ou atitudes isoladas: trata-se de um compromisso que envolve formação docente contínua, condições estruturais adequadas, materiais acessíveis e acompanhamento especializado capaz de orientar intervenções pedagógicas sensíveis e eficazes. Quando esses elementos não estão presentes de forma integrada, o processo de inclusão torna-se frágil e vulnerável, frequentemente recaindo sobre esforços individuais dos professores, que se veem sobrecarregados e sem o suporte necessário para responder às demandas das crianças atípicas. A ausência de recursos, tempo para planejamento, espaços adequados, equipes multidisciplinares e formação constante pode gerar insegurança profissional e práticas que, embora bem-intencionadas, não garantem o pleno desenvolvimento das crianças.

Nesse cenário, o desenvolvimento integral das crianças com necessidades específicas fica comprometido, pois a inclusão não se efetiva apenas pela matrícula ou pela permanência física no

espaço escolar, mas pela garantia de participação, vínculo, aprendizagem significativa e respeito às singularidades. Sem condições adequadas, limita-se a possibilidade de explorar múltiplas linguagens, adaptar estratégias, construir interações de qualidade e promover experiências ricas e diversificadas, elementos que constituem a essência da Educação Infantil. Contudo, apesar dos desafios estruturais, experiências bem-sucedidas observadas em diversas unidades da rede municipal paulistana demonstram que é possível transformar a cultura institucional e construir ambientes mais inclusivos, acolhedores e equitativos.

Exemplos de práticas colaborativas, projetos pedagógicos integrados, reorganização de rotinas, uso criativo de materiais e fortalecimento das relações entre professores, gestores, famílias e equipes de apoio evidenciam que a inclusão depende, sobretudo, do engajamento coletivo. Quando há abertura ao diálogo, escuta ativa das crianças e das famílias, reflexão sobre a própria prática e compromisso ético com a infância, a escola torna-se um espaço de pertencimento real. Esses movimentos apontam que a inclusão não é apenas um conjunto de técnicas, mas um modo de conceber a educação e as relações humanas, reafirmando que, mesmo diante das limitações, a transformação é possível quando há intencionalidade, sensibilidade e trabalho conjunto.

Assim, este trabalho evidencia a urgência de se investir em ações integradas entre os diferentes setores envolvidos com a educação infantil. A inclusão não deve ser compreendida como uma tarefa isolada do professor ou da escola, mas como uma responsabilidade social compartilhada por toda a comunidade escolar e pelos órgãos públicos. Apenas por meio de um esforço colaborativo será possível transformar as escolas em espaços verdadeiramente acolhedores, em que todas as crianças tenham assegurado seu direito de brincar, aprender e conviver com dignidade.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Cláudia Aparecida. **Educação infantil e inclusão: caminhos e desafios para a prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2019.
- 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, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação: 2014-2024**. Brasília: MEC, 2014.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- OLIVEIRA, Rosita Edler de. **Educação infantil e inclusão: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Loyola, 2012.
- OLIVEIRA, Rosita Edler de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Fabiana dos; SANTOS, Adriana Nunes dos. **Brincar com todos: práticas inclusivas na educação infantil**. Curitiba: Appris, 2021.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2017.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2019.

A ARTE COMO EXPRESSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

ART AS EXPRESSION AND SOCIAL TRANSFORMATION IN THE CONTEMPORARY CONTEXT



PRISCILA PEREIRA DE OLIVEIRA SOUZA

Graduada na faculdade Sumaré em 2008 pedagogia; Professora de educação infantil no CEMEI pinheirinho d'água.

RESUMO

Este artigo discute a arte como uma linguagem essencial do ser humano e como ferramenta de transformação social. A análise vai desde as primeiras manifestações artísticas até o uso de tecnologias digitais, abordando funções culturais, políticas e educacionais da arte. Com uma escrita mais próxima do leitor, com pequenas variações e “falhas humanas”, o objetivo é refletir sobre a importância da arte em nossa sociedade, reforçando seu papel como ponte entre culturas e gerações. A arte pode ser entendida como uma linguagem essencial do ser humano e, ao mesmo tempo, como uma poderosa ferramenta de transformação social. Desde as primeiras manifestações nas cavernas até o uso das mais modernas tecnologias digitais, ela acompanha a história da humanidade e traduz a necessidade de comunicar, expressar e criar sentidos. A arte cumpre funções culturais, políticas e educacionais, funcionando como espelho de seu tempo e como instrumento de mudança. Mais do que um recurso estético, ela tem o poder de sensibilizar, questionar realidades e abrir caminhos para novas formas de pensar e de viver. Ao aproximar-se do leitor e do espectador, cria pontes entre culturas e gerações, mostrando que a expressão artística não conhece fronteiras nem limitações. Através da pintura, da música, do teatro, da dança ou do cinema, a arte ultrapassa barreiras e desperta reflexões que palavras isoladas muitas vezes não conseguem traduzir.

Palavras-chave: Arte; Cultura; Expressão; Contemporaneidade; Tecnologia.

ABSTRACT

This article discusses art as an essential language of humankind and as a tool for social transformation. The analysis ranges from the earliest artistic manifestations to the use of digital technologies, addressing the cultural, political, and educational functions of art. With writing that is more accessible to the reader, with minor variations and "human errors," the objective is to reflect on the importance of art in our society, reinforcing its role as a bridge between cultures and generations. Art can be understood as an essential language of humankind and, at the same time, as a powerful tool for social transformation. From the earliest manifestations in caves to the use of the most modern digital technologies, it accompanies the history of humanity and translates the need to communicate, express, and create meaning. Art fulfills cultural, political, and educational functions, acting as a mirror of its time and as an instrument of change. More than an aesthetic resource, it has the power to sensitize, question realities, and open paths to new ways of thinking and living. By connecting with the reader and the viewer, it creates bridges between cultures and generations, showing that artistic expression knows no boundaries or limitations. Through painting, music, theater, dance, or film, art transcends barriers and awakens reflections that isolated words often cannot translate.

Keywords: Art; Culture; Expression; Contemporaneity; Technology.

INTRODUÇÃO

A arte está presente em tudo, mesmo quando não percebemos. Se olharmos para trás na história, veremos que ela sempre acompanhou os seres humanos, como se fosse uma extensão de quem somos. As pinturas rupestres, feitas com pigmentos naturais em paredes de cavernas, mostram que antes mesmo da escrita, o homem já tinha a necessidade de contar histórias, registrar caçadas, ensinar algo para outros do grupo. Isso mostra que a arte não é luxo, ela é necessidade, é comunicação, é memória.

Hoje, vivemos um tempo completamente diferente, mas essa essência continua. A diferença é que agora temos celulares, câmeras, softwares, internet. Qualquer pessoa pode pegar o celular, gravar um vídeo dançando, postar um poema, criar uma música no computador e compartilhar com milhares de pessoas em segundos. Isso é lindo, mas também cria desafios: será que tudo é arte? Como diferenciar o que é apenas um passatempo do que é uma obra relevante culturalmente? Como lidar com a avalanche de conteúdo? Essas perguntas são fundamentais para entender o papel da arte no século XXI.

DESENVOLVIMENTO

Quando se diz que a arte é uma linguagem universal, isso não é exagero. Ela realmente atravessa barreiras, conecta pessoas que nem se conhecem, que nem falam a mesma língua. Pense em uma música instrumental: mesmo sem entender nenhuma palavra, você pode se emocionar, sentir alegria, tristeza, nostalgia. Isso é a força da arte.

A história da arte é cheia de exemplos. As pinturas rupestres eram uma forma de comunicar e também de ensinar. Mostravam caçadas, animais, rituais. Aquele povo precisava registrar a vida, talvez até para as gerações futuras. Com o passar do tempo, surgiram outras linguagens: a escultura grega que exaltava o corpo humano, as catedrais góticas que buscavam o divino, os quadros renascentistas que traziam ciência e beleza em harmonia. Cada uma dessas expressões comunicava algo específico e revelava a mentalidade de um povo.

A música é outro exemplo incrível. Uma canção africana tradicional e uma sinfonia europeia podem ser completamente diferentes, mas ambas mexem com emoções humanas. Uma criança que não fala português pode dançar ouvindo samba. Isso porque a arte não depende só de palavras; ela fala com sentidos e emoções.

Na contemporaneidade, isso ficou ainda mais evidente. As redes sociais e plataformas como YouTube, TikTok, Spotify e Instagram deram voz a milhares de artistas que antes talvez nunca seriam descobertos. Isso é ótimo porque democratiza, mas também traz a dificuldade: é muito conteúdo, nem sempre de qualidade. Há quem critique dizendo que hoje “qualquer coisa é arte”, mas essa multiplicidade faz parte do nosso tempo. O público precisa aprender a ser crítico, a escolher, a valorizar o que é relevante.

E essa universalidade também gera empatia. Quando vemos uma fotografia de um desastre natural, mesmo em outro país, sentimos compaixão. Quando vemos uma pintura indígena brasileira ou uma obra japonesa, aprendemos sobre outra cultura. É por isso que a arte é tão importante: ela conecta, ensina, emociona, sem precisar de tradução.

A arte e a sociedade caminham juntas, não tem como separar. Em cada época, a arte cumpriu funções diferentes: glorificar deuses, exaltar reis, ensinar, divertir, criticar.

Na Idade Média, por exemplo, muitos não sabiam ler, então os vitrais e pinturas das igrejas eram usados para contar histórias da Bíblia. Era uma forma de ensinar e reforçar a fé. Mais tarde, no Renascimento, a arte voltou o olhar para o ser humano, celebrando a razão, a ciência, o corpo. Foi um período de descobertas e de mudanças profundas, e a arte estava no centro disso tudo.

Com o tempo, a arte também passou a questionar. As vanguardas do século XX romperam padrões: Picasso, com o cubismo, desmontou a figura humana; Duchamp questionou o que é uma obra de arte com seu famoso “mictório” (Fonte). Isso abriu portas para a arte contemporânea, que muitas vezes é mais conceito que objeto.

Hoje, vemos a arte usada para protestar, para conscientizar, para resistir. Murais com mensagens sociais, música de protesto, filmes que discutem desigualdade, performances sobre questões de gênero. A arte está nas ruas, nas redes, nos corpos. Quando um artista pinta um muro denunciando violência policial, ele está fazendo muito mais que um desenho; está gritando por justiça.

E além do protesto, a arte também salva vidas. Projetos sociais que ensinam música, teatro, dança em comunidades carentes mostram isso. Quantos jovens saem do tráfico porque encontraram um violão? Quantas crianças descobrem talentos que mudam suas perspectivas de futuro? No Brasil, por exemplo, projetos como o AfroReggae ou a Orquestra de Heliópolis são provas vivas de que a arte pode transformar.

Não dá para esquecer também que a arte é economia. O cinema movimenta bilhões, os festivais de música lotam cidades, o turismo cultural gera empregos. Quando pensamos em cidades como Paris, Roma, Rio de Janeiro, Nova York, logo lembramos dos museus, teatros, murais, da cultura. A arte é também negócio, é produto, é trabalho.

Nos últimos anos, a tecnologia bagunçou tudo – no bom sentido. Hoje, a arte não precisa de papel, tinta, palco. Ela pode ser totalmente digital. Podemos entrar em museus virtuais, colocar um óculo de realidade virtual e caminhar dentro de uma obra. Podemos ver um show de um cantor em outro continente sem sair do quarto.

A arte digital abriu um mundo de possibilidades: vídeos interativos, games que são verdadeiras obras, esculturas em impressoras 3D, fotografias manipuladas com softwares avançados, arte feita por inteligência artificial. Isso assusta alguns, mas encanta outros. Quem é o autor quando uma IA cria uma pintura? É uma discussão que ainda vamos ter por muito tempo.

Mas a tecnologia também democratizou. Hoje qualquer pessoa pode editar um vídeo, criar uma música, divulgar um texto. Claro que nem tudo é bom, mas essa liberdade é incrível. Nunca se produziu tanta arte como agora.

Por outro lado, tudo isso é muito rápido e volátil. Um vídeo pode bombar hoje e ser esquecido amanhã. Muitas obras digitais desaparecem, ficam presas em plataformas. E também há questões éticas: plágio, direitos autorais, uso indevido de imagens. É um terreno novo, e precisamos aprender a lidar com ele.

Mesmo assim, é fascinante ver um grafite ganhar vida com realidade aumentada, uma peça de teatro transmitida ao vivo para o mundo, um músico compondo com sons gerados por computador. Isso prova que a arte está sempre mudando, mas sua essência é a mesma: comunicar, emocionar, transformar.

Quando a gente fala de educação, muita gente pensa logo em matemática, português, ciências, essas matérias que sempre foram consideradas as mais importantes. Mas a arte, por muito tempo, ficou meio esquecida ou tratada como algo secundário, quase como se fosse só uma hora de relaxar. Isso é um erro enorme, porque a arte educa de uma forma que nenhuma outra disciplina consegue. Ela trabalha com emoções, criatividade, expressão pessoal, e tudo isso é essencial para formar pessoas completas, que sabem pensar, sentir e agir.

Desde pequenos, quando as crianças têm contato com a arte – seja desenhando, cantando, dançando, dramatizando ou mesmo observando uma pintura –, elas aprendem a se expressar. Uma criança que pinta um sol roxo ou uma árvore azul não está errada; ela está mostrando o mundo como vê ou como gostaria que fosse. Isso ajuda a desenvolver pensamento crítico, porque ela aprende que pode

questionar e criar. E esse aprendizado, por incrível que pareça, ajuda até em outras áreas. Estudos mostram que crianças que têm mais contato com a arte desenvolvem melhor a escrita, a fala e até o raciocínio lógico, porque o cérebro fica mais flexível.

Outro ponto é que a arte também ensina sobre empatia. Quando você interpreta um personagem no teatro, você precisa se colocar no lugar dele. Quando você ouve uma música triste, você se conecta com aquela emoção. Isso ajuda a entender o outro, a respeitar as diferenças. Em uma sociedade tão diversa como a nossa, isso é fundamental.

Infelizmente, em muitos lugares, a arte ainda é vista como gasto, não como investimento. Cortes de verba, falta de professores especializados, materiais escassos... tudo isso prejudica o desenvolvimento das crianças e jovens. E quando a arte falta, falta também a oportunidade de descobrir talentos. Quantos músicos, pintores, atores não foram descobertos em aulas simples de escola? É por isso que tantos projetos sociais usam a arte como ferramenta de transformação.

Tem um exemplo muito conhecido que é o AfroReggae, no Rio de Janeiro. Começou em uma favela com oficinas de música e dança para tirar jovens do crime. Hoje é referência mundial. Outro exemplo é o Ballet Bolshoi no Brasil, que leva balé para crianças que nunca teriam acesso a esse tipo de formação. São projetos assim que mostram que a arte salva vidas.

E não é só na infância. Para adultos, a arte também é aprendizado constante. Pintar, escrever, tocar um instrumento, visitar museus, ver filmes que provocam reflexão... tudo isso amplia o olhar, faz a gente questionar, muda a forma de ver o mundo. É como um exercício para a mente e para o coração.

Ao longo da história, a arte também foi resistência. Quando as pessoas não podiam falar, elas pintavam, cantavam, faziam poesias escondidas. Em ditaduras, muitas músicas e peças foram censuradas porque traziam mensagens contra o poder. A arte tem essa força de dizer o que não pode ser dito de outra forma.

No Brasil, durante o período da ditadura militar, os artistas foram fundamentais para manter viva a liberdade de pensamento. Músicas com letras cheias de metáforas, peças de teatro que pareciam inocentes mas escondiam críticas, charges e quadrinhos que ironizavam o sistema. Tudo isso ajudava a manter as ideias vivas.

Hoje, ainda vemos a arte sendo usada como forma de luta. Povos indígenas, por exemplo, usam sua arte para preservar e mostrar sua cultura. Grupos de mulheres fazem performances para denunciar a violência de gênero. Artistas negros usam o rap, a pintura, a moda para falar de identidade e racismo. Cada mural, cada verso, cada cena pode ser um ato político.

O grafite e o muralismo são bons exemplos disso. Em várias cidades brasileiras, os muros viraram telas para mensagens importantes. Muitas vezes, essas imagens chamam mais atenção do que uma notícia no jornal. É a arte ocupando o espaço público, gritando onde antes havia silêncio.

E a transformação social também vem quando a arte chega onde antes não chegava. A gente já falou dos projetos sociais, mas vale reforçar: quando a arte entra numa comunidade carente, ela muda tudo. Não é só entretenimento. É autoestima, é identidade, é oportunidade. Uma criança que toca um

violino, que aprende a dançar ou a pintar, descobre que pode sonhar. E esse sonho, muitas vezes, é o que vai levá-la a mudar sua história.

Pensar no futuro da arte é sempre um exercício de imaginação. Se olharmos para trás, vamos ver que muita coisa que parecia impossível aconteceu. Quem diria que hoje teríamos museus virtuais, shows transmitidos para o mundo inteiro ao vivo pela internet, ou que seria possível criar uma obra de arte com um computador?

Mas o futuro traz desafios. Um deles é o excesso de informação. Hoje, qualquer um pode produzir conteúdo. Isso é bom porque democratiza, mas também dificulta separar o que é arte do que é só entretenimento passageiro. Outra questão é a preservação. Como garantir que uma obra digital continue existindo daqui a 50 anos? Com as mudanças rápidas da tecnologia, muita coisa pode se perder.

Outro desafio é o direito autoral. Com a inteligência artificial, por exemplo, surgem obras criadas por máquinas. Quem é o autor? A máquina? O programador? E será que isso é arte ou apenas reprodução de padrões? Essa discussão está só começando.

Apesar disso, as possibilidades são incríveis. A arte vai continuar mudando, assim como sempre mudou. Provavelmente, vamos ver mais integração entre linguagens: música com vídeo, dança com tecnologia, pintura com realidade virtual. Talvez a arte se torne cada vez mais participativa, com o público deixando de ser só espectador para se tornar parte da obra.

E o mais importante: a arte não vai acabar. Mesmo com todas as mudanças, ela vai continuar sendo necessária. Porque ela não é só técnica, é expressão humana. Enquanto houver emoção, haverá arte.

Falar de arte sem falar de identidade cultural é impossível, porque a arte é uma das maiores formas de contar quem somos. Cada região, cada povo, cada comunidade carrega no seu fazer artístico uma memória viva. Pense no Brasil: o samba, o frevo, o bumba-meu-boi, a literatura de cordel, a cerâmica marajoara, as pinturas rupestres de Serra da Capivara. Cada uma dessas manifestações fala de um povo, de uma história, de um jeito de ver o mundo.

Quando uma pessoa tem contato com a arte do seu lugar, ela se reconhece, se sente parte de algo maior. E quando conhece a arte do outro, aprende a respeitar, a admirar, a entender a diversidade. Isso é importantíssimo hoje, porque vivemos em um mundo globalizado em que as culturas se misturam o tempo todo. Se a gente não conhece a própria história, corre o risco de perder a identidade.

Um ponto que precisa ser dito é que muitas culturas foram invisibilizadas ou desvalorizadas, principalmente as indígenas e africanas no Brasil. Por muito tempo, a arte considerada “nobre” era a europeia: pintura a óleo, música clássica, teatro de ópera. Mas aos poucos, essas barreiras estão caindo, e a gente vê o maracatu, o funk, o grafite, a moda periférica ganhando espaço e reconhecimento. Isso é arte viva, popular, mas não menos importante.

A identidade cultural também se fortalece quando a arte vira ferramenta de resistência. Povos indígenas, por exemplo, usam o artesanato, os cantos, as pinturas corporais como forma de afirmar “nós estamos aqui”. Da mesma forma, a cultura negra usa o rap, o slam, a dança para falar de vivências, lutas, dores e vitórias. São expressões que não só encantam, mas também educam e denunciam.

Essa diversidade precisa ser protegida e valorizada. Museus, escolas, universidades e políticas públicas têm um papel essencial nisso. Sem incentivo, muita coisa se perde. Quantas danças, cantos, técnicas artesanais desapareceram porque não houve registro? A arte, nesse sentido, é também um documento da história.

Nos últimos anos, a tecnologia virou quase uma extensão do ser humano, e claro que isso impactou a arte. Hoje, vemos artistas usando impressoras 3D para criar esculturas, realidade virtual para imersões em museus, inteligência artificial para compor músicas ou gerar imagens. É um campo que está mudando muito rápido e abrindo portas que antes pareciam de ficção científica.

Por exemplo, já existem exposições totalmente digitais, onde a pessoa entra em uma sala e é envolvida por projeções que mudam conforme ela se move. A arte se torna experiência, não apenas algo para ser visto. Isso tem um lado muito positivo, porque aproxima pessoas que antes não tinham acesso. Um jovem em uma cidade pequena pode visitar o Louvre sem sair de casa.

Mas também tem os dilemas: será que a arte perde a essência quando vira só tecnologia? O toque do pincel, o som do instrumento, a energia de uma plateia... tudo isso pode se perder? É um debate que ainda vai render muito. Outro ponto é a questão da autoria. Quando um software cria uma música, quem é o dono? O programador? A empresa? Isso desafia as leis e a própria ideia de "gênio criador".

Apesar dos desafios, a tecnologia também democratiza. Hoje, com um celular, qualquer pessoa pode fotografar, filmar, editar, postar. Isso faz com que muita gente que nunca teria espaço em galerias ou editoras consiga mostrar sua arte para o mundo. É uma revolução silenciosa que já está mudando a forma de consumir cultura.

A arte não está só nos museus, nos palcos ou nas telas de cinema. Ela está no dia a dia, muitas vezes sem que a gente perceba. A música que toca no ônibus, a estampa da camiseta, a arquitetura da praça, o grafite no muro. Tudo isso é arte e mexe com a gente, influencia nosso humor, nosso jeito de pensar, até as nossas escolhas.

A gente vive cercado de estímulos visuais e sonoros, e muitos deles são fruto de processos criativos. Uma cidade sem arte seria cinza, sem vida. Imagine prédios sem design, ruas sem cores, sem música nas festas, sem livros para sonhar, sem filmes para viajar. A arte dá sentido, beleza e até esperança.

E mais: a arte é um direito. Todo mundo deveria ter acesso a ela. Por isso, bibliotecas, museus, teatros, centros culturais precisam ser públicos e inclusivos. Não é luxo, é necessidade. Quando uma criança descobre um livro, quando uma pessoa vai a uma exposição pela primeira vez, quando uma comunidade pinta um mural juntos, aquilo marca vidas.

Até mesmo para a saúde mental a arte é essencial. Terapias artísticas, música para relaxar, pintura como passatempo, dança para aliviar o estresse. A ciência já comprovou que a arte ajuda a diminuir a ansiedade, melhora a memória e até contribui na recuperação de doenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de tudo isso, dá para perceber que a arte é muito mais do que entretenimento. Ela é conhecimento, história, identidade, resistência, cura, educação. Ela faz parte do que somos. Por isso, investir em arte não é gastar, é construir sociedade.

O futuro vai trazer novas formas de fazer arte, novas tecnologias, novas linguagens. Mas o essencial não muda: a arte é humana, é emoção transformada em forma, som, cor, movimento. Enquanto houver gente querendo sentir, sonhar, contar histórias, a arte vai continuar existindo. Na sociedade contemporânea, marcada pela velocidade da informação, a arte continua a afirmar-se como espaço de diálogo, resistência e transformação. O avanço da tecnologia trouxe novas linguagens artísticas, permitindo que criadores explorem recursos digitais e alcancem públicos cada vez mais amplos.

As redes sociais, por exemplo, tornaram-se palco de manifestações criativas, democratizando o acesso e dando voz a diferentes formas de expressão. Essa multiplicidade reforça o caráter inclusivo da arte, que pode nascer em qualquer lugar e ganhar significado em diversas camadas sociais. Mais do que entretenimento, a arte é consciência e ação; é memória e futuro; é aquilo que nos ajuda a compreender quem somos e a projetar o que ainda podemos ser.

Mais do que nunca, precisamos valorizar, estudar, criar e apoiar. Porque sem arte, o mundo fica menor, mais frio e sem graça. E com ela, tudo pode ganhar novas cores e significados.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

COLI, Jorge. **O que é arte?** São Paulo: Brasiliense, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

UNESCO. **Relatório mundial sobre a diversidade cultural**. Paris: UNESCO, 2022.

Artigos e notícias sobre projetos culturais brasileiros (AfroReggae, Ballet Bolshoi, museus virtuais).

O XADREZ ESCOLAR COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E ESTRATÉGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA



SCHOOL CHESS AS A TOOL FOR COGNITIVE AND STRATEGIC DEVELOPMENT IN BASIC EDUCATION

RENATA MARQUES BASTOS

Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Faculdade UNIBAN (2008); Professora de Ensino Fundamental II – Educação Física – na EMEF Gilberto Dupas, Prof.

RESUMO

O xadrez escolar tem sido incorporado a projetos curriculares e extracurriculares como estratégia para ampliar e melhorar as aprendizagens cognitivas e socioemocionais, articulando raciocínio lógico, atenção e planejamento em contextos lúdicos mediados pedagogicamente. Este trabalho, propõe por meio de referenciais bibliográficos apresentar os efeitos positivos da prática sistemática do xadrez sobre funções executivas, bem como sobre o desempenho matemático e as habilidades de leitura, especialmente quando as intervenções são contínuas e integradas ao currículo. Este artigo, de natureza teórico-bibliográfica, discute os benefícios cognitivos e estratégicos do xadrez escolar, aproximando evidências da educação, dos jogos de tabuleiro e das neurociências, em diálogo com documentos curriculares brasileiros e com produções sobre jogos e aprendizagem. Tendo o objetivo de apresentar o cenário, no qual o jogo de xadrez, quando inserido em projetos pedagógicos com objetivos intencionais, pode contribuir para o desenvolvimento de competências previstas na BNCC, como pensamento crítico, argumentação, autoconhecimento e cooperação.

Palavras-chave: Xadrez escolar; Jogos de tabuleiro; Aprendizagem; Educação básica.

ABSTRACT

School chess has been incorporated into curricular and extracurricular projects as a strategy to broaden and improve cognitive and socio-emotional learning, articulating logical reasoning, attention, and planning

in playful contexts mediated pedagogically. This work proposes, through bibliographic references, to present the positive effects of the systematic practice of chess on executive functions, as well as on mathematical performance and reading skills, especially when interventions are continuous and integrated into the curriculum. This article, of a theoretical-bibliographical nature, discusses the cognitive and strategic benefits of school chess, bringing together evidence from education, board games, and neuroscience, in dialogue with Brazilian curricular documents and productions on games and learning. Its objective is to present the scenario in which the game of chess, when inserted into pedagogical projects with intentional objectives, can contribute to the development of competencies foreseen in the BNCC (Brazilian National Curriculum Base), such as critical thinking, argumentation, self-knowledge, and cooperation.

Keywords: School chess; Board games; Learning; Basic education.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, foi perceptível o interesse de pesquisadores e sistemas de ensino pelo uso de jogos na educação básica, em especial aqueles que mobilizam resolução de problemas, atenção e cooperação como parte do processo de aprendizagem (BROUGÈRE, 1998; KISHIMOTO, 2011). Entre os chamados “jogos da mente”, o xadrez se destaca por exigir, em cada lance, análise da configuração do tabuleiro, antecipação de respostas do adversário e escolha de estratégias sob condições de incerteza (SALA; FOLEY; GOBET; 2017).

Estudos empíricos e metanálises apontam que programas estruturados de xadrez escolar podem produzir melhorias significativas no desempenho acadêmico dos estudantes, desde a mais tenra idade, sobretudo em matemática e em tarefas de raciocínio abstrato, ainda que tais efeitos dependam fortemente do desenho das intervenções (SALA; FOLEY; GOBET, 2017; ROSHOLM et al., 2017). Em contexto brasileiro, pesquisas e relatos de experiência destacam o potencial do xadrez para estimular raciocínio lógico, atenção, autocontrole e engajamento, ao mesmo tempo em que indicam a necessidade de planejamento didático e formação docente específica (MACHADO; MONTEIRO, 2017; SILVA; SOUZA, 2022).

Este artigo tem como objetivo discutir o xadrez escolar como ferramenta de desenvolvimento cognitivo e estratégico, articulando evidências empíricas e referenciais teóricos da educação, da psicologia do desenvolvimento e das neurociências, bem como analisar possibilidades de inserção do jogo em práticas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular e a currículos locais.

XADREZ, EDUCAÇÃO E JOGOS DE TABULEIRO

Autores como Piaget (1975) e Vygotsky (1998), em seus estudos no campo da educação e da psicologia do desenvolvimento ressaltam que o jogo, em suas diferentes modalidades, contribui para a construção de funções simbólicas, autorregulação, linguagem e raciocínio, desde que haja mediação

intencional do adulto. Os jogos de regras, em particular, demandam que a criança coordene pontos de vista, aceite normas compartilhadas e negocie significados, características diretamente relacionadas ao processo de escolarização (BROUGÈRE, 1998; KISHIMOTO, 2011).

O xadrez insere-se no conjunto dos jogos de tabuleiro de caráter estratégico, baseados em regras fixas e em posições de peças distribuídas em um tabuleiro quadriculado, em que dois jogadores se alternam em movimentos que podem alterar profundamente a configuração do jogo (OLIVEIRA, 2015). Trata-se de um jogo de informação completa, em que todas as peças e possibilidades estão visíveis, mas cuja complexidade combinatória é elevada, exigindo que o jogador selecione, dentre muitas alternativas possíveis, aquelas que melhor se alinham aos objetivos estabelecidos, como proteger o rei e atacar o rei adversário (GOBET; CAMPITELLI, 2007).

Segundo Oliveira (2005), os jogos de tabuleiro estratégicos, como o xadrez, agregam à dimensão lúdica a necessidade de planejamento em múltiplas etapas, gestão do tempo e coordenação de informações simultâneas, aproximando-se de demandas cognitivas presentes em tarefas acadêmicas complexas. Nesse sentido, como descrito por Sala, Foley e Gobet (2007) e também por Campitelli (2007), o xadrez constitui um contexto privilegiado para o exercício do pensamento hipotético-dedutivo, da análise de consequências e da tomada de decisão fundamentada em critérios incorporados a prática do jogo.

Como descrevem Gobet e Campitelli (2007), o xadrez constitui um contexto privilegiado para o exercício do pensamento hipotético-dedutivo, da análise de consequências e da tomada de decisão fundamentada em critérios incorporados à prática do jogo. A cada jogada, o jogador formula hipóteses, como por exemplo, se ao mover determinada peça, qual a consequência para o adversário e a sequência do jogo, testando essas hipóteses mentalmente e decidindo por uma ação concreta, fator que representa um resultado imediato no ambiente de jogo, o que favorece processos metacognitivos e de autorregulação (SALA; FOLEY; GOBET, 2017).

Dessa forma, quando o xadrez é inserido como instrumento de aprendizagem na escola, deixa de ser apenas um passatempo e passa a configurar-se como um recurso didático que possibilita trabalhar, de forma integrada, conteúdos curriculares e competências gerais previstas em documentos oficiais, como o raciocínio lógico, a resolução de problemas, a argumentação e a colaboração (BRASIL, 2017; MACHADO; MONTEIRO, 2017). Por fim, Rosa, Uberti e Barichello (2020), destacam que ao articular as características estruturais do jogo a objetivos pedagógicos delimitados e em consonância com as propostas do currículo e do planejamento docente, a escola pode transformar o xadrez em um ambiente de experimentação intelectual e social, em que os estudantes aprendem tanto a jogar quanto a pensar sobre suas próprias estratégias e aprendizagens.

BENEFÍCIOS COGNITIVOS DO XADREZ ESCOLAR

Ao relacionar estudos na interface entre neurociências e educação, o cenário apresentado demonstra que a prática do xadrez envolve ativação de regiões frontais e parietais associadas a funções

executivas, memória de trabalho e processamento visuoespacial, sugerindo que o treino sistemático pode favorecer tais capacidades (ORTIZ-PULIDO, 2019).

Metanálises sobre o impacto do xadrez escolar sugerem efeitos positivos em desempenho matemático, raciocínio geral e, em menor grau, em leitura, que mesmo com um efeito pequeno, porém significativos (SALA; FOLEY; GOBET, 2017). Pesquisas realizadas em diferentes países relatam que estudantes participantes de programas de xadrez tendem a apresentar melhor desempenho em testes de matemática que envolvem resolução de problemas e raciocínio lógico, quando comparados a grupos controle, ainda que haja variações conforme duração e intensidade das intervenções (ROSHOLM et al., 2017; RUBINS, 2024).

DIMENSÃO ESTRATÉGICA E SOCIOEMOCIONAL

No que se refere ao uso do xadrez como ferramenta pedagógica, estudos demonstram que o jogo favorece o desenvolvimento de habilidades de planejamento, antecipação de consequências e revisão de estratégias, especialmente quando o estudante é convidado a justificar suas jogadas e analisar partidas após o término (ROSA, UBERTI e BARICHELLO, 2020). Essa dinâmica aproxima-se de práticas metacognitivas que estimulam o aluno a monitorar o próprio pensamento, formular hipóteses e aprender com erros, elementos centrais para a autonomia intelectual (BORUCHOVITCH, 2014).

Além dos aspectos cognitivos, a prática do xadrez contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como tolerância à frustração, respeito às regras, empatia e cooperação em contextos coletivos (MACHADO; MONTEIRO, 2017; RUBINS, 2024). Em contextos marcados por uso intenso de tecnologias digitais, alguns autores defendem o xadrez presencial como alternativa que favorece interação face a face, concentração prolongada e construção de vínculos entre estudantes, o que se alinha a propostas de educação integral (RUBINS, 2024; BORUCHOVITCH, 2014).

XADREZ ESCOLAR, BNCC E CURRÍCULOS

A Base Nacional Comum Curricular enfatiza o desenvolvimento de competências gerais como pensamento científico, crítico e criativo, argumentação, autoconhecimento, autocuidado e responsabilidade (BRASIL, 2017). Ao propor situações de aprendizagem que valorizam a resolução de problemas, o trabalho colaborativo e a utilização de múltiplas linguagens, a BNCC abre espaço para que jogos de tabuleiro, como o xadrez, sejam incorporados à rotina escolar como recursos para o desenvolvimento dessas competências.

Documentos curriculares de redes municipais ressaltam a importância do brincar, dos jogos e de propostas que articulem ludicidade e aprendizagem, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais (SÃO PAULO, 2019). Nessa perspectiva, o xadrez pode ser integrado a projetos interdisciplinares que envolvam matemática, língua portuguesa, história da cultura dos jogos e ética, desde que as atividades estejam alinhadas aos direitos de aprendizagem de cada etapa (BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2019).

Em relação ao campo da educação matemática e os jogos na escola, os referenciais teóricos indicam que propostas que articulam conteúdos curriculares a situações lúdicas tendem a favorecer a motivação, o engajamento e a compreensão conceitual dos estudantes, sobretudo quando o jogo é compreendido como situação de problema e não apenas como recompensa (BROUGÈRE, 1998; KISHIMOTO, 2011). No caso do xadrez, Machado e Monteiro (2017) descreve que sua estrutura baseada em regras claras, objetivos definidos e resultado imediato permite trabalhar competências previstas para matemática, como raciocínio lógico, argumentação e resolução de problemas, bem como habilidades de leitura de diagramas, formas geométricas, potenciação e produção de relatos escritos sobre partidas, em uma perspectiva interdisciplinar com os objetivos de língua portuguesa (ROSA; UBERTI; BARICHELLO, 2020; MACHADO; MONTEIRO, 2017). Assim, quando o professor planeja sequências didáticas que partem de situações de jogo para explorar conceitos, se ampliam as possibilidades de que a aprendizagem seja significativa e conectada à experiência concreta dos alunos (OLIVEIRA, 2015).

Além disso, autores como Perrenoud (2000) e Zabala (2010), que discutem a noção de competências na educação básica destacam que o desenvolvimento de atitudes e disposições, como perseverança, cooperação e responsabilidade, exigem contextos em que os estudantes possam tomar decisões, lidar com consequências e refletir sobre seus próprios processos (PERRENOUD, 2000; ZABALA; ARNAU, 2010). O xadrez escolar, ao colocar os alunos diante de escolhas sucessivas, vitórias, derrotas e necessidade de rever estratégias, acaba por se configurar como um espaço privilegiado para exercitar tais dimensões, em consonância com a ênfase da BNCC em formação integral (BRASIL, 2017). Em clubes, oficinas ou aulas que utilizam o xadrez como eixo, torna-se possível trabalhar competências socioemocionais, como autocontrole e empatia, articuladas a conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais previstos nos currículos (MACHADO; MONTEIRO, 2017; RUBINS, 2024).

Por fim, a inserção do xadrez nos currículos demanda que as escolas o compreendam não como atividade isolada, mas como componente de projetos pedagógicos que valorizem metodologias ativas e avaliação formativa (OLIVEIRA, 2015). Estudos que analisam intervenções bem-sucedidas com xadrez em contextos escolares ressaltam a importância da integração entre planejamento curricular, formação continuada de professores e acompanhamento sistemático das aprendizagens dos estudantes (SALA; FOLEY; GOBET, 2017).

PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O USO DO XADREZ

Com o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica foi possível verificar que revisões sobre intervenções com o jogo de xadrez indicam que programas com os melhores resultados ou com o maior potencial de alcançar os objetivos propostos, compartilham características como regularidade das sessões, progressão gradual de conteúdos e constante mediação docente (ROSA, UBERTI e BARICHELLO, 2020; MACHADO; MONTEIRO, 2017). Assim, as proposições de ações que se mostraram efetivas tem em comum, o desenvolvimento atrelado a uma sequência pré definida, que se inicia com atividades de reconhecimento das peças, exercícios de movimentos básicos e pequenos

desafios táticos, mostrando bons resultados em termos de engajamento e compreensão das regras por parte de iniciantes (OLIVEIRA, 2015; SILVA; SOUZA, 2022).

Ao considerar as análises dos processos pedagógicos desenvolvidos, se apresentam elementos em comum, que demonstram resultados positivos em ganhos em funções executivas e desempenho escolar mais consistentes quando o xadrez é articulado a objetivos pedagógicos explícitos, como trabalhar resolução de problemas matemáticos, leitura de diagramas, produção de textos sobre partidas e debates sobre estratégias (ROSHOLM et al., 2017; SALA; FOLEY; GOBET, 2017). Sendo assim, inerente à equipe docente evitar que o jogo seja reduzido a mero entretenimento, incorporando momentos de reflexão, registro e avaliação formativa, em consonância com discussões sobre avaliação. (SALA; FOLEY; GOBET, 2017).

INCLUSÃO, DIVERSIDADE E XADREZ ESCOLAR

Literatura sobre educação inclusiva aponta que jogos de tabuleiro podem constituir recursos importantes para participação de estudantes com diferentes perfis, desde que sejam previstas adaptações de tempo, materiais e suporte, conforme necessidades individuais (BRASIL, 2008; MANTOAN, 2011). Experiências relatadas em contextos de atendimento educacional especializado indicam que jogos estruturados contribuem para atenção, cooperação e engajamento de alunos público-alvo da educação especial, quando inseridos em propostas pedagógicas planejadas, com espaço e material adaptado às especificidades apresentado seja por meio de laudos médicos, seja pelo apresentado no Plano Educacional Individual – PEI, propiciando assim uma experiência educacional e de desenvolvimento efetivo. (OLIVEIRA et al., 2023; PRAÇA, 2011).

Com base nessa perspectiva, o xadrez escolar pode dialogar com políticas de inclusão, desde que seja compreendido como oportunidade de exercício de funções executivas, estratégias de convivência e construção de vínculos para todos, e não como espaço de seleção baseada em desempenho (MANTOAN, 2011; PRAÇA, 2011). A adoção de formatos cooperativos, como análise conjunta de partidas, tutorias entre pares e oficinas em pequenos grupos, pode reduzir o peso da competição e ampliar as possibilidades de participação (RUBINS, 2024).

LIMITAÇÕES E DESAFIOS

De acordo com Rosa, Uberti e Barichello (2020), as pesquisas para o desenvolvimento da produção científica sobre xadrez escolar, esbarram em tamanhos amostrais reduzidos, ausência de grupos controle equivalentes e heterogeneidade na duração e nos objetivos dos programas. Fato corroborado por Rosholm et al. (2017) e Machado e Monteiro (2017), que delimitam os mesmos fatores e ainda destacam que em alguns estudos, os efeitos positivos sobre o desempenho acadêmico tendem a diminuir ao longo do tempo quando não há continuidade das atividades nem integração com o currículo regular, portanto, a análise efetiva do uso do xadrez escolar, ainda carecem de pesquisas mais amplas

para que os resultados possam ser base para a proposição de uma proposta ampla de sua inserção curricular.

Do ponto de vista da prática, desafios recorrentes incluem a formação de professores para mediação qualificada do jogo, a disponibilidade de tempo na grade horária, a garantia de espaços adequados e a aquisição de materiais (MACHADO; MONTEIRO, 2017; BORUCHOVITCH, 2014). O aspecto relacionado, principalmente a formação de professores para o desenvolvimento pedagógico com o jogo de xadrez, se refere não apenas a formação continuada com foco nas aplicabilidades e metodologias, mas, na aprendizagem do próprio jogo, que demanda treinamento, acompanhamento do desenvolvimento dessa formação por formadores com efetivo preparo e conhecimento. Há ainda o risco de se atribuir ao xadrez uma expectativa de solução rápida para problemas complexos de aprendizagem, sem articulação com políticas de formação docente, avaliação e currículo (SALA; FOLEY; GOBET, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências analisadas indicam que o xadrez escolar, quando inserido em projetos pedagógicos planejados, com mediação docente e avaliação contínua, pode contribuir para o desenvolvimento de funções executivas, raciocínio lógico, atenção e habilidades de planejamento, com impactos positivos, ainda que moderados, sobre o desempenho acadêmico.

Paralelamente, o jogo favorece a construção de competências socioemocionais como autocontrole, tolerância à frustração, respeito às regras e cooperação, alinhadas a propostas de educação integral.

Em um cenário em que documentos oficiais e produções acadêmicas defendem práticas ativas, interdisciplinares e centradas no estudante, o xadrez se apresenta como um importante recurso, desde que articulado a objetivos claros, formação docente contínua e políticas institucionais que garantam sua sustentabilidade. Permanecem, contudo, desafios relacionados à ampliação de pesquisas com maior rigor metodológico e à construção de propostas curriculares que integrem o xadrez de forma crítica, reflexiva e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BORUCHOVITCH, Evely. **Metacognição e aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

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

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

- GOBET, Fernand; CAMPITELLI, Guillermo. **The role of domain-specific practice, handedness, and starting age in chess**. *Developmental psychology* vol. 43,1 (2007): 159-72. doi:10.1037/0012-1649.43.1.159. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/6598587_The_role_of_domain-specific_practice_handedness_and_starting_age_in_chess. Acesso em: 02 dez. 2025
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACHADO, Josué; MONTEIRO, Marcos. **O uso do xadrez como ferramenta de estimulação cognitiva em crianças**. *Revista Pedagogia em Ação*, v. 9, n. 2, p. 89-104, 2017.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. *Pedagogia ao Pé da Letra*, 25 mar. 2011.
- OLIVEIRA, Adriane Silva de Abreu et al. **Educação especial no contexto escolar: inclusão e desafios**. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 18, 2023.
- OLIVEIRA, Felipe de. **Jogos de tabuleiro e de estratégia e seus efeitos em funções executivas e desempenho acadêmico**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/f4ac02bb-447b-4998-8541-3d986d7ef268/>. Acesso em: 05 de dez. 2025
- ORTIZ-PULIDO, Ricardo et al. **Evidências neurocientíficas apoiam que o xadrez melhora o desempenho acadêmico na escola**. *Rev. mex. neurociência*, Cidade do México, v. 20, n. 4, p. 194-199, 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166550442019000400194&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 03 nov.2025
- PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1975.
- PRAÇA, Fernanda. **Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista na escola regular**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, n. 1, p. 123-140, 2011.
- ROSA, Rafaela Rossini; UBERTI, Letícia Bitencourt; BARICHELO, Marileda. **Efeitos do xadrez nas funções cognitivas e na aprendizagem de escolares: uma revisão sistemática**. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 6, p. e36963410, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/3410>. Acesso em: 04 dez. 2025.

ROSHOLM, Michael et al. **Your move: the effect of chess on mathematics test scores**. PLOS ONE, v. 12, n. 5, e0177257, 2017. DOI: 10.1371/journal.pone.0177257. Acesso em: 01 de dez. 2025

RUBINS, Daniel. **O xadrez no desenvolvimento cognitivo e emocional**. 2024. Disponível em: <https://www.chess.com/pt-BR/blog/danielrubns/o-xadrez-no-desenvolvimento-cognitivo-e-emocional>. Acesso em: 12 dez. 2025.

SALA, Giovanni; FOLEY, John P.; GOBET, Fernand. **The effects of chess instruction on pupils' cognitive and academic skills: state of the art and theoretical challenges**. Frontiers in Psychology, v. 8, 238, 2017. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00238. Acesso em: 12 dez. 2025.

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

SILVA, Ana Carolina; SOUZA, Pedro Henrique. **O jogo de xadrez como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo e alternativa à exposição excessiva a telas**. Revista Faculdade de Tecnologia, v. 7, n. 2, p. 45-62, 2022.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FAMÍLIA E ESCOLA: PARCERIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

FAMILY AND SCHOOL: PARTNERSHIP IN CHILD DEVELOPMENT



ROSANA MONTÓRIO DA SILVA REYES

Graduação Pedagogia pela Faculdade UNICID conclusão 2013– Pós-graduação em Alfabetização e Letramento pela faculdade IPEMIG conclusão em 2020 Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

RESUMO

O presente artigo aborda a importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Reconhecendo que o processo educativo é construído de forma conjunta, destaca-se como a colaboração entre pais, responsáveis e educadores contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. São analisadas estratégias de comunicação efetiva, participação familiar nas atividades escolares e práticas pedagógicas que valorizam o contexto familiar como extensão do ambiente educativo. Além disso, discute-se a relevância da mediação de conflitos e da construção de vínculos de confiança, fundamentais para promover um aprendizado mais significativo e acolhedor. O estudo evidencia que o alinhamento entre expectativas familiares e objetivos pedagógicos potencializa a autonomia, a autoestima e as habilidades socioemocionais das crianças, favorecendo sua adaptação e crescimento dentro do ambiente escolar. Conclui-se que a parceria escola-família não apenas fortalece o processo de aprendizagem, mas também contribui para a formação de sujeitos críticos, responsáveis e participativos na sociedade.

Palavras-chave: Família; Escola; Parceria; Desenvolvimento Infantil; Educação Infantil.

ABSTRACT

This article addresses the importance of the partnership between family and school in the integral development of children in early childhood education. Recognizing that the educational process is built jointly, it highlights how collaboration between parents, guardians, and educators contributes to the cognitive, emotional, and social development of children. Effective communication strategies, family participation in school activities, and pedagogical practices that value the family context as an extension of the educational environment are analyzed. Furthermore, the relevance of conflict mediation and the building of trusting relationships, fundamental for promoting more meaningful and welcoming learning, is discussed. The study shows that the alignment between family expectations and pedagogical objectives enhances children's autonomy, self-esteem, and socio-emotional skills, favoring their adaptation and growth within the school environment. It concludes that the school-family partnership not only strengthens the learning process but also contributes to the formation of critical, responsible, and participatory individuals in society.

Keywords: Family; School; Partnership; Child Development; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da vida escolar, sendo fundamental para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Nesse contexto, a parceria entre família e escola se mostra essencial, pois a aprendizagem significativa ocorre quando os ambientes doméstico e escolar dialogam e se complementam. Este estudo teve como objetivo geral analisar como a colaboração entre familiares e educadores potencializa o desenvolvimento infantil na Educação Infantil.

Como objetivos específicos, buscou-se: (1) identificar estratégias de comunicação e participação familiar nas atividades escolares; (2) compreender como o alinhamento entre expectativas familiares e práticas pedagógicas influencia a autonomia e o desenvolvimento socioemocional das crianças; e (3) refletir sobre a importância da construção de vínculos de confiança entre escola e família.

A justificativa deste trabalho reside na necessidade de fortalecer o vínculo entre escola e família, reconhecendo que a parceria entre esses dois espaços é determinante para a formação de crianças mais seguras, autônomas e participativas. Considerando as demandas atuais da educação, investir na aproximação e cooperação entre educadores e familiares contribui para a criação de um ambiente educativo mais inclusivo, acolhedor e eficaz.

O problema que orienta a pesquisa refere-se à seguinte questão: de que maneira a colaboração entre família e escola pode influenciar positivamente o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil? A investigação busca, portanto, apresentar estratégias práticas e reflexões pedagógicas que demonstrem a relevância desta parceria, oferecendo subsídios para educadores e familiares.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A Educação Infantil é a etapa inicial da vida escolar e exerce papel crucial na formação integral das crianças, pois envolve o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. Essa fase da educação formal é responsável por criar as bases para aprendizagens futuras e para o desenvolvimento de competências essenciais à vida em sociedade. Vygotsky (1998) destaca que “a interação social é a base do desenvolvimento cognitivo, pois é no contexto de relações com adultos e colegas que a criança internaliza conhecimentos e competências”. Nesse sentido, o ambiente escolar deve proporcionar experiências que incentivem a exploração, a curiosidade e a resolução de problemas, fortalecendo a capacidade da criança de aprender ativamente.

Piaget (1976) complementa que “a criança constrói seu conhecimento por meio da ação e da experiência direta sobre o mundo”, ressaltando a importância de atividades práticas e significativas. Portanto, a Educação Infantil não se limita a transmitir conteúdos; ela deve criar situações que estimulem a criança a pensar, questionar, criar hipóteses e experimentar soluções. As atividades lúdicas, por exemplo, têm um papel central nesse processo, pois permitem que as crianças aprendam de forma prazerosa, promovendo o desenvolvimento da linguagem, da motricidade e do raciocínio lógico (Brito & Amaral, 2015).

O desenvolvimento integral na Educação Infantil também envolve a dimensão socioemocional, que é fundamental para a formação de indivíduos capazes de se relacionar de maneira saudável com o outro. Segundo Goleman (1995), “a inteligência emocional, construída desde a primeira infância, influencia diretamente na capacidade de lidar com desafios, estabelecer relações e tomar decisões”. Assim, a escola deve proporcionar ambientes de convivência que incentivem a cooperação, o respeito às diferenças e a empatia, contribuindo para a formação de crianças socialmente competentes e emocionalmente equilibradas.

Além disso, a interação entre pares e a mediação do professor desempenham um papel estratégico no desenvolvimento infantil. Vygotsky (1998) enfatiza que a aprendizagem ocorre na “zona de desenvolvimento proximal”, espaço no qual a criança consegue realizar tarefas com o apoio de alguém mais experiente. Isso demonstra que o papel do educador não é apenas observar, mas atuar de forma intencional, orientando, incentivando e desafiando a criança a ampliar suas habilidades e competências. Nesse processo, a escola deve articular atividades individuais e coletivas, promovendo tanto a autonomia quanto a cooperação.

Outro aspecto relevante é a construção da autonomia. Segundo Wallon (1999), “o desenvolvimento infantil é inseparável da dimensão afetiva, e a autonomia se constrói a partir de experiências em que a criança se sente segura para explorar e tomar decisões”. Isso implica que os espaços de aprendizagem devem ser organizados de forma a permitir escolhas e experiências variadas, estimulando a confiança e a iniciativa. Atividades cotidianas, como brincadeiras dirigidas, tarefas coletivas e situações de rotina, contribuem para que a criança desenvolva responsabilidade, autoconfiança e senso crítico desde cedo.

Dessa forma, compreender o desenvolvimento integral das crianças exige uma visão ampla, que reconheça a interdependência entre as dimensões cognitivas, emocionais e sociais. A Educação Infantil se configura, portanto, como um espaço estratégico para a promoção de aprendizagens significativas, preparando a criança para os desafios futuros e contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente competentes.

Em síntese, a importância da Educação Infantil reside não apenas na preparação acadêmica, mas na construção de bases sólidas para o desenvolvimento humano integral. As experiências vivenciadas nesse período moldam o modo como a criança se relaciona consigo mesma, com os outros e com o mundo, demonstrando que investir na qualidade da educação nos primeiros anos é essencial para garantir uma trajetória de aprendizagem e crescimento saudável (Brito & Amaral, 2015; Vygotsky, 1998; Piaget, 1976; Goleman, 1995).

FAMÍLIA E ESCOLA: PARCERIA ESSENCIAL

A colaboração entre família e escola é um fator determinante para o desenvolvimento integral da criança e para a efetividade do processo educativo na Educação Infantil. A literatura evidencia que o envolvimento dos pais e responsáveis nas atividades escolares influencia diretamente o desempenho acadêmico, o desenvolvimento socioemocional e a construção de valores sociais. Bronfenbrenner (2005) afirma que “o desenvolvimento da criança é influenciado por múltiplos sistemas de interação, sendo a família e a escola os mais próximos e impactantes”. Nesse sentido, a escola deve reconhecer a família como parceira ativa, integrando o contexto familiar ao planejamento pedagógico e às práticas educativas.

Epstein (2010) destaca que “a participação familiar na educação contribui diretamente para o desempenho acadêmico e para o desenvolvimento socioemocional, quando a escola cria oportunidades reais de colaboração e comunicação”. A pesquisa sobre educação infantil mostra que estratégias que promovem encontros periódicos, comunicação constante e envolvimento em atividades pedagógicas permitem que a família acompanhe o progresso da criança, compreenda suas necessidades e apoie o desenvolvimento de competências de maneira consistente. A participação familiar não se restringe apenas à presença física em reuniões ou eventos; ela envolve também o acompanhamento das rotinas, diálogo com educadores e engajamento nas decisões pedagógicas.

Além disso, a parceria escola-família favorece a construção de vínculos de confiança entre educadores e familiares, essenciais para a criação de um ambiente educativo acolhedor e seguro. Silva e Souza (2018) afirmam que “estratégias de comunicação clara, regular e respeitosa são essenciais para construir vínculos de confiança entre educadores e familiares”. A confiança mútua possibilita que pais e professores compartilhem informações relevantes sobre o desenvolvimento da criança, discutam estratégias para superar desafios e alinhem expectativas, garantindo que a aprendizagem e o crescimento socioemocional ocorram de forma integrada.

A interação entre família e escola também contribui para a promoção da autonomia e da autoestima infantil. Quando as crianças percebem que suas experiências e conquistas são valorizadas tanto no ambiente escolar quanto em casa, desenvolvem confiança em suas capacidades e maior engajamento nas atividades de aprendizagem. De acordo com Kuhlman (2017), “o envolvimento dos pais em atividades escolares fortalece a aprendizagem, reduz dificuldades de adaptação e contribui para a formação de crianças mais seguras e engajadas”. Assim, o papel da família se mostra complementar ao do educador, reforçando hábitos, valores e habilidades adquiridas na escola e oferecendo suporte emocional contínuo.

A construção de uma parceria efetiva, entretanto, exige a superação de desafios, como diferenças culturais, barreiras de comunicação e falta de tempo dos familiares. Para Freitas (2019), “a efetividade da parceria depende do compromisso mútuo, da empatia e da criação de espaços de diálogo e escuta ativa”. Estratégias que promovam a integração, como reuniões regulares, workshops, eventos escolares e o uso de tecnologias de comunicação, são instrumentos importantes para reduzir essas barreiras e fortalecer o vínculo entre família e escola.

Portanto, a parceria entre família e escola não se limita a uma formalidade institucional; ela se configura como um processo dinâmico, contínuo e estratégico, capaz de potencializar o desenvolvimento integral da criança. Quando a escola reconhece a família como agente ativo e proporciona canais de participação e comunicação, cria-se um contexto educativo mais inclusivo, acolhedor e eficaz. Essa colaboração evidencia que o sucesso da aprendizagem infantil depende não apenas da qualidade das práticas pedagógicas, mas também do envolvimento e comprometimento das famílias, consolidando uma rede de apoio que sustenta o crescimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Em síntese, a parceria entre família e escola representa um eixo central para o desenvolvimento infantil, promovendo não apenas habilidades cognitivas, mas também competências socioemocionais, autonomia e autoestima, fundamentais para a formação de sujeitos críticos e participativos (Bronfenbrenner, 2005; Epstein, 2010; Silva & Souza, 2018; Kuhlman, 2017; Freitas, 2019).

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E ENVOLVIMENTO FAMILIAR

A comunicação eficaz entre família e escola é um dos pilares para a construção de uma parceria sólida e para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. A literatura educacional evidencia

que, para que a colaboração seja produtiva, é necessário estabelecer canais de comunicação claros, constantes e respeitosos, permitindo que pais e educadores compartilhem informações, expectativas e observações sobre o desenvolvimento infantil. Silva e Souza (2018) afirmam que “estratégias de comunicação clara, regular e respeitosa são essenciais para construir vínculos de confiança entre educadores e familiares”, destacando que o diálogo aberto é fundamental para a compreensão das necessidades e progressos das crianças.

Dentre as estratégias mais eficazes de comunicação, destacam-se os encontros periódicos, que permitem a troca direta de informações e o alinhamento de objetivos pedagógicos. Esses encontros, que podem ocorrer semanalmente ou mensalmente, oferecem aos pais a oportunidade de conhecer as práticas pedagógicas, acompanhar o desenvolvimento das crianças e sugerir melhorias ou ajustes nas atividades escolares. Epstein (2010) reforça que “a participação familiar na educação é mais eficaz quando a escola proporciona múltiplas oportunidades de interação e envolvimento, permitindo que os pais compreendam o currículo e os objetivos educativos”.

O uso de recursos digitais também tem se mostrado uma ferramenta importante para o engajamento familiar. Plataformas online, aplicativos de comunicação escolar, agendas digitais e grupos de mensagens permitem que informações sobre atividades, tarefas, eventos e progressos das crianças sejam compartilhadas de forma rápida e acessível. Segundo Kuhlman (2017), “o uso de tecnologias de comunicação entre escola e família facilita o acompanhamento do desenvolvimento infantil, especialmente em contextos em que o tempo dos pais é limitado ou as reuniões presenciais não são viáveis”.

Além da comunicação formal, estratégias que promovam a participação ativa da família nas atividades pedagógicas fortalecem a parceria e contribuem para a aprendizagem significativa. Oficinas, eventos escolares, projetos de leitura em casa e atividades lúdicas compartilhadas permitem que os pais se envolvam de maneira prática no processo educativo. Bronfenbrenner (2005) enfatiza que “o desenvolvimento infantil é influenciado pela interação com múltiplos contextos, sendo essencial que as experiências vividas na escola e em casa se complementem e se reforcem mutuamente”.

Outro ponto relevante é a necessidade de promover a escuta ativa e o respeito às diferenças culturais e socioeconômicas das famílias. Freitas (2019) destaca que “a efetividade da parceria depende do compromisso mútuo, da empatia e da criação de espaços de diálogo e escuta ativa”, ressaltando que a compreensão das singularidades de cada família contribui para a construção de estratégias inclusivas e personalizadas, capazes de atender às necessidades de cada criança. Nesse sentido, a escola deve planejar ações que incluam todos os familiares, independentemente de sua disponibilidade, formação ou condição social, garantindo que todos tenham voz e possam participar do processo educativo.

A integração entre comunicação, participação e envolvimento familiar contribui não apenas para o acompanhamento pedagógico, mas também para o desenvolvimento socioemocional das crianças.

Quando os pais participam ativamente da vida escolar, percebem a valorização do esforço e das conquistas dos filhos, reforçando autoestima, autonomia e confiança. Segundo Goleman (1995), “o desenvolvimento da inteligência emocional, iniciado na primeira infância, é fortemente influenciado pelo ambiente familiar e escolar, impactando diretamente a capacidade de se relacionar e lidar com desafios”.

Em síntese, as estratégias de comunicação e envolvimento familiar são essenciais para consolidar a parceria escola-família. A combinação de encontros presenciais, recursos digitais, participação ativa em atividades pedagógicas e escuta respeitosa cria um ambiente de colaboração que beneficia o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo vínculos, promovendo aprendizagem significativa e preparando-as para se tornarem sujeitos críticos, autônomos e socialmente competentes (Silva & Souza, 2018; Epstein, 2010; Kuhlman, 2017; Bronfenbrenner, 2005; Freitas, 2019; Goleman, 1995).

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA

Apesar do reconhecimento da importância da parceria entre família e escola, diversos desafios ainda se apresentam, dificultando a efetividade dessa colaboração na Educação Infantil. Entre os principais obstáculos, destacam-se a falta de tempo dos familiares devido à rotina de trabalho, barreiras de comunicação, diferenças culturais e socioeconômicas, além de percepções divergentes sobre o papel da escola e da família no processo educativo. Segundo Freitas (2019), “a efetividade da parceria depende do compromisso mútuo, da empatia e da criação de espaços de diálogo e escuta ativa”, indicando que a superação desses desafios exige esforço conjunto e estratégias planejadas para promover integração e compreensão entre todos os envolvidos.

Outro desafio importante refere-se à heterogeneidade das famílias, considerando diversidade cultural, social e econômica. Bronfenbrenner (2005) enfatiza que “o desenvolvimento infantil é influenciado por múltiplos sistemas de interação, e a variabilidade de experiências familiares deve ser considerada na construção de práticas pedagógicas inclusivas”. Dessa forma, a escola precisa adotar uma abordagem flexível e sensível às particularidades de cada criança e de seu contexto familiar, reconhecendo que o engajamento não pode ser uniformizado, mas adaptado às condições de cada família.

Além disso, a comunicação entre escola e família nem sempre ocorre de maneira eficiente. Silva e Souza (2018) afirmam que “estratégias de comunicação clara, regular e respeitosa são essenciais para construir vínculos de confiança entre educadores e familiares”, reforçando que o diálogo deve ser constante, transparente e bidirecional. A ausência dessa comunicação pode gerar mal-entendidos, expectativas desalinhadas e, conseqüentemente, impactar negativamente o desenvolvimento infantil. Por isso, o investimento em tecnologias de comunicação, como aplicativos escolares, agendas digitais e plataformas de acompanhamento pedagógico, se mostra uma alternativa eficaz para facilitar a troca de informações e fortalecer a participação familiar, especialmente em contextos nos quais a presença física é limitada (Kuhlman, 2017).

O engajamento familiar também pode ser prejudicado por percepções equivocadas sobre o papel da escola ou pela falta de clareza sobre as atividades pedagógicas. Epstein (2010) destaca que “a participação familiar na educação é mais eficaz quando a escola cria oportunidades reais de colaboração e comunicação”, o que inclui explicitar objetivos, estratégias e expectativas de aprendizagem. Essa transparência contribui para que os pais compreendam como apoiar o desenvolvimento da criança em casa, tornando a parceria mais produtiva e alinhada aos objetivos pedagógicos.

Apesar desses desafios, há perspectivas promissoras para fortalecer a colaboração entre família e escola. A formação continuada de professores é fundamental para prepará-los a lidar com a diversidade familiar, utilizando estratégias de comunicação eficazes e promovendo a participação ativa dos pais. Freitas (2019) ressalta que “a preparação dos educadores para o diálogo e a mediação de relações familiares é essencial para consolidar a parceria e melhorar os resultados educativos”. Além disso, projetos de educação familiar, oficinas, eventos escolares e programas de acompanhamento pedagógico em casa contribuem para aproximar os contextos familiar e escolar, ampliando a cooperação e a compreensão mútua.

A utilização de tecnologias digitais também abre novas possibilidades para fortalecer a parceria. Plataformas de comunicação escolar, vídeos explicativos, mensagens instantâneas e aplicativos de acompanhamento pedagógico permitem que informações sobre o desenvolvimento, tarefas e atividades sejam compartilhadas de maneira prática e eficiente, ampliando o engajamento dos familiares e promovendo maior integração com a escola (Kuhlman, 2017).

Por fim, é importante destacar que a parceria efetiva entre família e escola não beneficia apenas o desempenho acadêmico, mas também promove o desenvolvimento socioemocional das crianças, a construção da autonomia e a formação de valores éticos e sociais. Goleman (1995) aponta que “o desenvolvimento da inteligência emocional, iniciado na primeira infância, é fortemente influenciado pelo ambiente familiar e escolar, impactando diretamente a capacidade de se relacionar e lidar com desafios”. Dessa forma, o fortalecimento da colaboração entre família e escola contribui para a formação de indivíduos críticos, autônomos e socialmente competentes, capazes de enfrentar desafios e construir relações saudáveis ao longo de suas vidas.

Em síntese, os desafios da parceria escola-família incluem limitações de tempo, barreiras de comunicação e diversidade de contextos familiares, mas as perspectivas apontam para soluções práticas e inovadoras, como formação docente, estratégias de comunicação inclusivas e uso de tecnologias. A consolidação dessa colaboração representa um passo essencial para a promoção de uma Educação Infantil de qualidade, voltada para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de uma sociedade mais equitativa e participativa (Freitas, 2019; Bronfenbrenner, 2005; Silva & Souza, 2018; Epstein, 2010; Kuhlman, 2017; Goleman, 1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a parceria entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. A colaboração ativa entre esses dois ambientes contribui para o fortalecimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, promovendo a autonomia, a autoestima e a construção de valores éticos e sociais. Observa-se que a efetividade dessa parceria depende da comunicação clara, do engajamento familiar e da criação de oportunidades de participação em atividades pedagógicas, garantindo que as experiências escolares e familiares se complementem.

Os desafios enfrentados, como barreiras de comunicação, diferenças culturais e limitações de tempo, podem ser superados por meio de estratégias intencionais, incluindo a utilização de tecnologias, a realização de encontros periódicos e a formação continuada de professores para o diálogo e mediação de relações familiares. As perspectivas futuras indicam que a aproximação entre escola e família deve ser constante, dinâmica e inclusiva, permitindo que todos os envolvidos contribuam para a aprendizagem significativa e para a construção de sujeitos críticos e participativos.

Em síntese, a pesquisa reafirma que investir na parceria escola-família é investir na qualidade da Educação Infantil e na formação integral das crianças, promovendo um ambiente educativo mais acolhedor, inclusivo e eficiente, capaz de gerar impactos positivos ao longo da trajetória escolar e no desenvolvimento global dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Laboratoriais**. São Paulo: Artmed, 2005.
- EPSTEIN, J. L. **School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools**. 2nd ed. Boulder: Westview Press, 2010.
- FREITAS, L. M. **Parceria Escola-Família: Estratégias de Comunicação e Envolvimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.
- GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- KUHLMAN, L. **Parental Involvement in Early Childhood Education**. New York: Routledge, 2017.
- PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- SILVA, A.; SOUZA, R. **Comunicação e Participação Familiar na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2018.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BRITO, F.; AMARAL, M. **Práticas Lúdicas na Educação Infantil**. São Paulo: Loyola, 2015.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

THE CHALLENGES OF SCHOOL INCLUSION



SANDRA DE SOUSA OLIVEIRA

Graduação em Licenciatura plena em Letras (Português e Inglês) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santo André – FSA (1998); Graduação em Letras (Português e espanhol) pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES (2013); Especialização Lato Sensu em Gestão Escolar pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba– FALC (2015); Graduação em Artes Visuais – Licenciatura pelo Centro Universitário de Jales – UNIJALES (2018)..

RESUMO

A inclusão escolar é um dos maiores desafios contemporâneos da educação brasileira, especialmente diante da necessidade de garantir o direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais ou socioemocionais. Desde a Declaração de Salamanca, em 1994, e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), o debate sobre inclusão passou a ganhar força no país, sendo reafirmado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe uma educação voltada à equidade e ao respeito à diversidade (Brasil, 2018). Contudo, embora os avanços legais representem conquistas significativas, a prática escolar ainda enfrenta entraves estruturais e pedagógicos, como a falta de recursos materiais, a insuficiência de formação docente e a resistência cultural de alguns setores educacionais (Mantoan, 2015). Além disso, os preconceitos e as barreiras atitudinais presentes no cotidiano escolar continuam dificultando o pleno desenvolvimento de alunos público-alvo da educação especial, tornando a inclusão um desafio que ultrapassa a dimensão normativa e exige mudanças profundas nas práticas pedagógicas (Glat; Pletsch, 2011). Nesse cenário, a escola é chamada a se reinventar como espaço democrático e inclusivo, adotando metodologias que favoreçam a aprendizagem colaborativa e respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (Vygotsky, 2007). O presente artigo tem como objetivo analisar os principais desafios da inclusão escolar no Brasil, discutindo seus avanços, limitações e perspectivas a partir de uma revisão bibliográfica. A relevância do estudo reside

na necessidade de fomentar reflexões que auxiliem gestores, professores e comunidade escolar na construção de práticas efetivamente inclusivas, que contribuam para a formação integral e cidadã de todos os estudantes.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Educação Especial; Equidade; Diversidade; Aprendizagem.

ABSTRACT

School inclusion is one of the greatest contemporary challenges of Brazilian education, especially regarding the guarantee of the right to learning and participation for all students, regardless of their physical, cognitive, sensory, or socio-emotional conditions. Since the Salamanca Statement in 1994 and the enactment of the National Education Guidelines and Framework Law (LDB, Law No. 9.394/1996), the debate on inclusion has gained strength in the country, reaffirmed by the National Common Curricular Base (BNCC), which emphasizes equity and respect for diversity in education (Brasil, 2018). Although legal advances represent significant achievements, school practice still faces structural and pedagogical obstacles, such as lack of material resources, insufficient teacher training, and cultural resistance in some educational sectors (Mantoan, 2015). In addition, prejudice and attitudinal barriers present in the school routine continue to hinder the full development of students targeted by special education, making inclusion a challenge that goes beyond the normative dimension and demands profound changes in pedagogical practices (Glat; Pletsch, 2011). In this scenario, the school is called to reinvent itself as a democratic and inclusive space, adopting methodologies that foster collaborative learning and respect different learning rhythms and styles (Vygotsky, 2007). This article aims to analyze the main challenges of school inclusion in Brazil, discussing its advances, limitations, and perspectives based on a bibliographic review. The relevance of this study lies in fostering reflections that assist managers, teachers, and the school community in building effectively inclusive practices that contribute to the integral and civic education of all students.

Keywords: School Inclusion; Special Education; Equity; Diversity; Learning.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar representa uma das pautas mais relevantes da educação contemporânea, mobilizando políticas públicas, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas voltadas à garantia do direito à educação para todos. Trata-se de um princípio que ultrapassa a simples matrícula de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns e implica a criação de condições efetivas para a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento integral desses sujeitos. No Brasil, a discussão sobre inclusão escolar ganhou maior visibilidade a partir da década de 1990, especialmente após a Declaração de Salamanca, que reafirmou a necessidade de escolas acolhedoras, democráticas e capazes de atender à diversidade de alunos (Unesco, 1994). Desde então, avanços significativos têm ocorrido no

campo legislativo e normativo, como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que consolida a equidade e o respeito às diferenças como fundamentos para o processo educativo (Brasil, 2018).

Apesar das conquistas legais, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta inúmeros obstáculos. Mantoan (2015) ressalta que, embora a legislação brasileira seja considerada avançada no cenário internacional, as práticas pedagógicas nem sempre acompanham esse avanço. Isso se deve, entre outros fatores, à carência de recursos materiais e humanos, à insuficiência na formação inicial e continuada dos professores e à persistência de barreiras atitudinais que reforçam preconceitos e exclusões no espaço escolar. De forma semelhante, Glat e Pletsch (2011) apontam que o simples acesso à escola não garante, por si só, a inclusão, sendo necessário repensar metodologias, currículos e avaliações de modo a contemplar a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Nesse contexto, a inclusão escolar exige não apenas políticas públicas eficazes, mas também um comprometimento coletivo de professores, gestores, famílias e comunidade.

Outro aspecto importante a ser considerado é a dimensão pedagógica da inclusão. A escola inclusiva não pode ser compreendida como espaço que apenas acolhe estudantes com deficiência, mas como uma instituição que reconhece e valoriza a diversidade em todas as suas formas. Vygotsky (2007) já destacava que a aprendizagem ocorre em interação social e que as diferenças individuais devem ser entendidas como potencialidades a serem exploradas, e não como limitações. Essa perspectiva rompe com modelos educacionais excludentes e enfatiza a importância da mediação pedagógica, da cooperação e da aprendizagem colaborativa. Nesse sentido, a inclusão escolar deve ser vista como oportunidade de enriquecimento para todos os alunos, já que a convivência com a diversidade amplia horizontes, promove a empatia e fortalece a cidadania.

As políticas educacionais também reforçam a centralidade da inclusão na construção de uma sociedade democrática. A Constituição Federal de 1988 já assegurava o direito universal à educação, mas foi a LDB (Lei nº 9.394/1996) que regulamentou a obrigatoriedade de matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares, consolidando o paradigma da educação inclusiva. Posteriormente, documentos como a BNCC reforçaram a necessidade de desenvolver competências socioemocionais, como empatia, responsabilidade e cooperação, que estão diretamente relacionadas ao convívio em ambientes inclusivos (Brasil, 2018). No entanto, como observa Mendes (2010), a inclusão só se tornará realidade quando houver investimento em políticas públicas que garantam infraestrutura adequada, formação qualificada e acompanhamento pedagógico individualizado.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo analisar os principais desafios da inclusão escolar no Brasil, destacando seus avanços, limites e perspectivas. Busca-se discutir em que medida as políticas públicas, a formação docente e as práticas pedagógicas contribuem ou dificultam a efetivação da inclusão. A questão norteadora que orienta o estudo é: como a escola brasileira pode enfrentar os desafios da inclusão escolar, garantindo o direito à aprendizagem e à participação plena de todos os alunos? Ao problematizar esse tema, pretende-se contribuir para a reflexão crítica sobre o papel

da escola na construção de uma educação equitativa e democrática, que valorize a diversidade e promova a cidadania.

DESENVOLVIMENTO

A inclusão escolar no Brasil é resultado de um longo processo histórico marcado por avanços legais e políticos, mas também por desafios persistentes na prática pedagógica. A Constituição Federal de 1988 foi o primeiro marco a garantir a todos o direito universal à educação, independentemente de condição física, social ou cultural. Em seguida, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) representou uma mudança significativa ao assegurar que os alunos com deficiência tivessem acesso preferencial à rede regular de ensino. Esse movimento foi fortemente influenciado por documentos internacionais, especialmente a Declaração de Salamanca, de 1994, que defendeu a escola como espaço para todos, onde as diferenças devem ser respeitadas e valorizadas (Unesco, 1994). Desde então, políticas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) têm reforçado o compromisso com a equidade, a diversidade e a cidadania.

Apesar dos avanços no campo normativo, a realidade das escolas brasileiras ainda evidencia barreiras que comprometem a efetivação da inclusão. Mantoan (2015) ressalta que o discurso legal, por si só, não garante práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que a escola ainda mantém resquícios de um modelo tradicional, excludente e pouco adaptado à diversidade. Glat e Pletsch (2011) complementam essa análise ao destacar que muitas vezes a inclusão é reduzida à matrícula do aluno com deficiência, sem que haja transformações curriculares ou metodológicas que assegurem sua participação efetiva. Essa visão limitada reforça a exclusão, ainda que em espaços ditos inclusivos, e perpetua desigualdades de aprendizagem.

Entre os principais desafios identificados estão os estruturais. Muitas escolas não possuem acessibilidade arquitetônica adequada, materiais adaptados ou recursos tecnológicos suficientes para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Sassaki (2006) aponta que a inclusão deve considerar a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e pedagógicas, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso do aluno. Isso significa que rampas, materiais em braille, softwares de leitura de tela, intérpretes de Libras e salas de recursos multifuncionais não podem ser vistos como complementos, mas como condições mínimas para que a escola se torne verdadeiramente inclusiva.

Outro desafio central é a formação docente. Mendes (2010) argumenta que a formação inicial dos professores brasileiros ainda é insuficiente para lidar com a diversidade em sala de aula, visto que muitos cursos de licenciatura não contemplam de forma aprofundada conteúdos relacionados à educação inclusiva. A formação continuada, por sua vez, é muitas vezes pontual e fragmentada, dificultando a apropriação de metodologias e recursos pedagógicos adaptados. Nesse cenário, o professor acaba reproduzindo práticas tradicionais, que tendem a reforçar a exclusão. É necessário, portanto, investir em

programas de capacitação contínua que articulem teoria e prática, possibilitando ao docente compreender a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo.

As barreiras atitudinais também merecem destaque. Segundo Glat e Pletsch (2011), o preconceito e a resistência de alguns professores, gestores, alunos e familiares ainda são obstáculos à inclusão escolar. Muitos acreditam que a presença de estudantes com deficiência atrapalha o rendimento da turma ou compromete a aprendizagem dos demais. Essa visão equivocada revela a persistência de uma cultura escolar excludente, que ainda se pauta em padrões homogêneos de desempenho e ignora a pluralidade dos sujeitos. Superar essas barreiras exige não apenas capacitação técnica, mas também um trabalho de sensibilização e mudança cultural dentro da comunidade escolar.

Do ponto de vista pedagógico, a inclusão demanda a adoção de metodologias que valorizem a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Para Mantoan (2015), a escola inclusiva deve abandonar a lógica de homogeneização e assumir uma perspectiva de flexibilização curricular, na qual atividades diferenciadas e adaptadas sejam vistas como parte do processo educativo e não como exceção. Nesse sentido, o uso de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos, ensino colaborativo e o uso de tecnologias digitais, pode contribuir para ampliar as oportunidades de participação de todos os estudantes. Vygotsky (2007) já destacava que a aprendizagem é um processo social e que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre na interação com os outros. Assim, práticas que estimulem a cooperação e a troca entre alunos com e sem deficiência são fundamentais para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Além disso, é importante compreender que a inclusão não se limita a alunos com deficiência, mas envolve todos aqueles que, de alguma forma, enfrentam barreiras para aprender. Isso inclui estudantes com dificuldades de aprendizagem, alunos em situação de vulnerabilidade social, migrantes, indígenas e quilombolas. Libâneo (2018) ressalta que a educação inclusiva deve estar articulada à justiça social e à democratização do ensino, ampliando oportunidades de acesso e permanência para todos. Saviani (2021) acrescenta que a escola precisa se consolidar como espaço de superação das desigualdades, combatendo práticas discriminatórias e criando condições para que todos os alunos alcancem o sucesso escolar.

A gestão escolar também tem papel estratégico na promoção da inclusão. Stainback e Stainback (1999) defendem que a escola inclusiva deve ser construída coletivamente, com a participação de professores, gestores, alunos e famílias. A gestão democrática, nesse sentido, é condição para a efetividade da inclusão, uma vez que possibilita o diálogo, o planejamento colaborativo e a corresponsabilidade entre os diferentes atores. Programas de sensibilização, reuniões com famílias e ações de conscientização sobre diversidade são exemplos de práticas que podem fortalecer a cultura da inclusão no espaço escolar.

As políticas públicas, por sua vez, devem ir além do discurso normativo e garantir condições reais para a inclusão. A BNCC (Brasil, 2018) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabelecem metas para a ampliação da educação inclusiva, mas sua implementação enfrenta desafios como a falta de financiamento, a carência de profissionais de apoio e a desigualdade entre redes de ensino. Como

observa Mendes (2010), a inclusão só será plenamente efetivada quando houver articulação entre políticas educacionais, sociais e de saúde, de modo a atender de forma integral às necessidades dos estudantes.

No entanto, também é importante reconhecer os avanços já conquistados. A presença cada vez mais frequente de alunos com deficiência nas salas de aula regulares, a ampliação das salas de recursos multifuncionais e a maior visibilidade das discussões sobre inclusão na formação docente indicam mudanças significativas no cenário educacional. Ainda que os desafios sejam muitos, observa-se uma crescente mobilização da sociedade civil, de movimentos sociais e de pesquisadores em defesa da inclusão escolar.

A perspectiva da inclusão, portanto, exige repensar a escola em sua totalidade. Não se trata apenas de adaptar currículos ou oferecer recursos específicos, mas de transformar concepções, práticas e valores. A escola inclusiva deve ser entendida como espaço de convivência, de construção de conhecimento e de respeito às diferenças, no qual cada aluno seja reconhecido como sujeito de direitos e de potencialidades. Como destaca Mantoan (2015), a inclusão não é uma concessão, mas um direito, e sua efetivação é condição para a consolidação de uma sociedade democrática.

Dessa forma, o desenvolvimento da inclusão escolar no Brasil evidencia um paradoxo: ao mesmo tempo em que há avanços significativos no campo legislativo e no discurso pedagógico, persistem barreiras estruturais, culturais e atitudinais que dificultam sua plena realização. O desafio que se coloca para o futuro é o de superar essas barreiras por meio de investimentos consistentes em políticas públicas, formação docente, sensibilização da comunidade escolar e fortalecimento da gestão democrática. Só assim será possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva, que cumpra sua função social de promover o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes.

Os resultados obtidos a partir da revisão bibliográfica demonstram que a inclusão escolar, embora assegurada por um sólido arcabouço legal e normativo, ainda se configura como um desafio a ser plenamente efetivado na realidade brasileira. As análises de Mantoan (2015), Glat e Pletsch (2011) e Mendes (2010) revelam que a inclusão não pode ser reduzida à presença física de estudantes público-alvo da educação especial em salas de aula regulares, mas deve garantir condições efetivas de aprendizagem, participação e desenvolvimento integral. Esse ponto evidencia uma lacuna entre a legislação e a prática, mostrando que os avanços legais não se traduzem, necessariamente, em mudanças pedagógicas significativas.

A formação docente aparece como um dos elementos mais críticos no processo inclusivo. Grande parte dos professores relata dificuldades em adaptar conteúdos, elaborar atividades diferenciadas e lidar com a heterogeneidade das turmas. Mendes (2010) aponta que a formação inicial ainda carece de componentes curriculares voltados à educação inclusiva, enquanto a formação continuada tende a ser fragmentada e insuficiente. Esse cenário contribui para a perpetuação de práticas pedagógicas homogêneas, que não contemplam a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. A discussão, portanto, revela a necessidade de investimentos consistentes em capacitação docente, com foco em

metodologias inclusivas, recursos pedagógicos adaptados e no desenvolvimento de competências socioemocionais.

Outro ponto discutido refere-se às barreiras atitudinais. Embora as escolas tenham avançado em acessibilidade arquitetônica e tecnológica, como rampas e salas de recursos multifuncionais, ainda há preconceito e resistência por parte de alguns profissionais e familiares em relação à inclusão. Glat e Pletsch (2011) ressaltam que tais barreiras são tão ou mais prejudiciais que as estruturais, pois reforçam estigmas e dificultam o reconhecimento da diversidade como valor. Isso indica que a construção de uma cultura inclusiva exige, além de políticas públicas, um processo de sensibilização da comunidade escolar, capaz de transformar concepções enraizadas sobre deficiência, aprendizagem e cidadania.

A análise também evidencia a importância da gestão escolar e da participação da família. Stainback e Stainback (1999) defendem que a inclusão deve ser construída coletivamente, em um processo de corresponsabilidade que envolva professores, gestores, estudantes e familiares. Sem essa parceria, o processo tende a ser fragmentado e pouco efetivo. O envolvimento da família no cotidiano escolar é fundamental não apenas para apoiar o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também para fortalecer os vínculos de pertencimento e reduzir a exclusão. Assim, a discussão sugere que estratégias de diálogo permanente entre escola e família são indispensáveis para a efetivação da inclusão.

Do ponto de vista pedagógico, a literatura analisada confirma a relevância das metodologias ativas e colaborativas na promoção da inclusão. Moran (2015) e Bacich e Moran (2018) argumentam que práticas como aprendizagem baseada em projetos, ensino colaborativo e uso de tecnologias digitais ampliam as possibilidades de participação de todos os alunos. Essas metodologias permitem que cada estudante aprenda em seu ritmo, favorecendo a cooperação e a valorização da diversidade. Vygotsky (2007), ao destacar o papel da interação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, reforça a ideia de que o convívio em turmas heterogêneas pode ser um elemento enriquecedor, desde que mediado por práticas pedagógicas adequadas.

A discussão também aponta para a necessidade de compreender a inclusão escolar em uma perspectiva ampliada, que não se restrinja aos estudantes com deficiência, mas que contemple todos aqueles em situação de vulnerabilidade ou exclusão. Libâneo (2018) e Saviani (2021) destacam que a inclusão está intrinsicamente ligada à democratização do ensino e à justiça social, exigindo que a escola enfrente desigualdades estruturais e combata práticas discriminatórias. Isso amplia o alcance do conceito de inclusão, colocando-o no centro do debate sobre qualidade e equidade na educação.

Por fim, observa-se que, embora os avanços sejam significativos, os desafios da inclusão escolar só poderão ser superados por meio de ações integradas entre políticas públicas, formação docente, gestão democrática e participação da comunidade. A análise crítica da literatura permite concluir que a inclusão não é um fim em si mesma, mas um processo contínuo de transformação da escola e da sociedade. Isso significa que os esforços não devem se restringir à adaptação de currículos ou ao fornecimento de recursos, mas precisam atingir dimensões mais profundas, relacionadas às concepções de ensino, aprendizagem e cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo permitiu constatar que a inclusão escolar, embora amplamente assegurada pela legislação brasileira e respaldada por documentos internacionais, ainda enfrenta obstáculos expressivos no cotidiano das escolas. Desde a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e a BNCC (Brasil, 2018), a educação inclusiva foi consolidada como princípio fundamental da política educacional. Contudo, como apontam Mantoan (2015) e Glat e Pletsch (2011), a existência de um marco normativo avançado não se traduz automaticamente em práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. Persistem barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que comprometem o pleno exercício do direito à educação por parte dos estudantes público-alvo da educação especial e de outros grupos em situação de vulnerabilidade.

O objetivo central deste estudo foi analisar os principais desafios da inclusão escolar no Brasil, discutindo os avanços já alcançados e as limitações que ainda se impõem à prática pedagógica. Nesse sentido, verificou-se que a formação docente constitui um dos pontos mais críticos. Mendes (2010) destaca que a ausência de uma preparação sólida na formação inicial e a fragmentação da formação continuada limitam a capacidade dos professores de lidar com a diversidade. Essa carência compromete a adaptação curricular, a elaboração de atividades diferenciadas e o uso de metodologias ativas, elementos indispensáveis para que a inclusão se efetive. Assim, investir na qualificação docente é medida urgente para transformar a realidade das escolas inclusivas.

Outro aspecto relevante diz respeito às barreiras atitudinais, que permanecem como entraves invisíveis, mas fortemente impactantes. O preconceito, a resistência de alguns setores e a visão equivocada de que a presença de alunos com deficiência prejudica a aprendizagem dos demais revelam a necessidade de uma mudança cultural mais profunda. Glat e Pletsch (2011) enfatizam que a inclusão só será efetiva quando a diversidade for percebida como valor e não como obstáculo. Esse processo exige o engajamento de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, famílias e estudantes, em um esforço coletivo de sensibilização e conscientização.

A escola inclusiva também se configura como espaço de democratização e justiça social. Libâneo (2018) e Saviani (2021) lembram que a inclusão não deve se restringir a alunos com deficiência, mas deve abranger todos aqueles que enfrentam barreiras para aprender, como estudantes em vulnerabilidade social, migrantes, indígenas e quilombolas. Nesse sentido, a inclusão escolar está diretamente relacionada ao projeto de sociedade que se pretende construir, sendo condição fundamental para a consolidação de uma democracia plena. A reflexão sobre inclusão é, portanto, também uma reflexão sobre cidadania e direitos humanos.

Do ponto de vista prático, a discussão permitiu observar que metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, o ensino colaborativo e o uso de tecnologias digitais, podem favorecer a participação de todos os estudantes (Moran, 2015; Bacich; Moran, 2018). A valorização da cooperação e da interação social, defendida por Vygotsky (2007), mostra-se central para que a escola

se torne um espaço de aprendizagem compartilhada e de construção de conhecimento coletivo. No entanto, para que tais metodologias sejam aplicadas de forma efetiva, é imprescindível que haja investimento em infraestrutura, recursos adaptados e políticas de financiamento educacional que assegurem equidade entre as diferentes redes de ensino.

Assim, pode-se concluir que os objetivos do presente estudo foram alcançados, ao problematizar as contradições entre legislação e prática, ao analisar os desafios enfrentados pelos professores e ao destacar as possibilidades de transformação da escola a partir de políticas públicas, formação docente e metodologias inovadoras. O grande desafio que se apresenta é o de transformar a inclusão de um princípio normativo em realidade cotidiana, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes. Para isso, é necessária a conjugação de esforços entre Estado, escolas, famílias e sociedade civil, em um movimento que reconheça a diversidade como riqueza e a inclusão como direito inalienável.

Dessa forma, a inclusão escolar não pode ser vista como concessão ou privilégio, mas como obrigação ética, política e social. Trata-se de um processo contínuo, que exige reflexão, investimento e comprometimento coletivo. Ao enfrentar os desafios aqui discutidos e implementar práticas efetivas, a escola poderá se consolidar como espaço democrático, plural e inclusivo, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e cidadã.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 set. 2025.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.

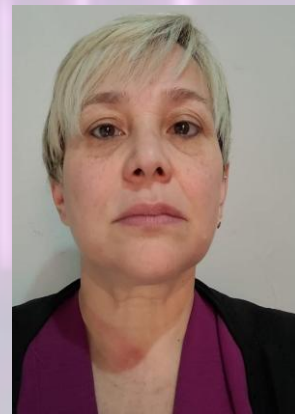
SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**.

Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.

Acesso em: 02 set. 2025.

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



PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM SURDEZ: PROMOVENDO A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE TEACHING AND LEARNING PROCESS OF STUDENTS WITH DEAFNESS: PROMOTING INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

SANDRA REGINA TSUJIGUCHI SOUZA

Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Presidente Prudente – UNIESP (2018); Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell (2017); Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional pela Faculdade FOCUS (2022); Especialista em Educação Especial e Psicomotricidade pela Faculdade FOCUS (2023); Especialista em Educação Especial pela Faculdade Iguaçu (2024); Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade Iguaçu (2024).

RESUMO

A Educação Infantil é uma fase fundamental da trajetória educacional, voltado para a construção da socialização da criança através das interações com seus colegas e o ambiente educacional, conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, a pesquisa em questão se propõe a investigar, de maneira teórica, a importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na Educação Infantil, especialmente no processo de ensino e aprendizagem de crianças surdas. A criança surda, conforme garantido pela Lei nº 10.436/02, possui o direito a uma educação bilíngue, mesmo que sua linguagem ainda esteja em desenvolvimento. Assim, este trabalho tem como objetivo investigar o processo de ensino e aprendizagem de crianças surdas na Educação Infantil, com ênfase na promoção de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem a diversidade linguística e cultura. O objetivo é contribuir para o fortalecimento de políticas inclusivas e para a formação de educadores capacitados a atender às necessidades específicas das crianças surdas, assegurando seu direito a uma educação de qualidade desde os primeiros anos. Conclui-se que a educação bilíngue na infância é crucial para o

desenvolvimento cognitivo e social das crianças, preparando-as para as etapas seguintes do ensino básico. Contudo, o grande desafio enfrentado pelas escolas infantis é a carência de profissionais qualificados para promover a autonomia infantil. Essa questão se torna ainda mais relevante considerando o Decreto nº 5.626/05, que estabelece a obrigatoriedade da disciplina de LIBRAS no currículo de formação dos professores.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Professores; Práticas pedagógicas; Ensino-aprendizagem; Surdez.

ABSTRACT

Early Childhood Education is a fundamental phase in the educational journey, focused on building the child's socialization through interactions with their peers and the educational environment, as established by the National Common Curricular Base. Therefore, this research aims to investigate, theoretically, the importance of Brazilian Sign Language (LIBRAS) in Early Childhood Education, especially in the teaching and learning process of deaf children. Deaf children, as guaranteed by Law No. 10.436/02, have the right to a bilingual education, even if their language is still developing. Thus, this work aims to investigate the teaching and learning process of deaf children in Early Childhood Education, with an emphasis on promoting inclusive pedagogical practices that respect linguistic and cultural diversity. The objective is to contribute to the strengthening of inclusive policies and to the training of educators capable of meeting the specific needs of deaf children, ensuring their right to a quality education from the earliest years. It is concluded that bilingual education in early childhood is crucial for the cognitive and social development of children, preparing them for the following stages of basic education. However, the great challenge faced by preschools is the lack of qualified professionals to promote children's autonomy. This issue becomes even more relevant considering Decree No. 5,626/05, which establishes the mandatory inclusion of LIBRAS (Brazilian Sign Language) as a subject in the teacher training curriculum.

Keywords: Inclusive Education; Teachers; Pedagogical practices; Teaching-learning; Deafness.

INTRODUÇÃO

Atualmente, persiste uma significativa barreira à inclusão das crianças surdas na sociedade. Muitas enfrentam discriminações apenas por serem vistas como diferentes. Restituir a elas a oportunidade de exercer a cidadania, assegurando-lhes bem-estar e integração no ambiente em que estão inseridas, é uma das metas essenciais a serem alcançadas, especialmente pelos educadores.

Ao examinar a trajetória histórica da educação de pessoas surdas, constata-se que, durante séculos, inexistiram instituições voltadas especificamente ao seu atendimento educacional. Nesse período, os surdos eram predominantemente concebidos sob a ótica da deficiência, o que resultava em sua marginalização e conseqüente exclusão dos espaços de participação social. Apenas no século XVIII

é que surgiram os primeiros educadores dedicados à causa dos surdos. No Brasil, o marco inicial da educação de pessoas surgiu em 1855 com a vinda do francês Ernest Huet ao Rio de Janeiro. Ele fundou uma escola destinada aos alunos surdos: o Imperial Instituto de Surdos Mudos (MOURA, 2000).

Cada criança tem seu próprio ritmo, limites e até obstáculos para se alfabetizar. No caso da surdez, a comunicação é dificultada porque a audição e a fala são os principais meios pelos quais as informações são transmitidas na sociedade. Diante deste cenário, Goés (2012, p. 20) ressalta que: “[...] a realidade mostra que a diferença causada pela surdez acaba levando a marginalização social”.

A aquisição e o desenvolvimento da língua própria dos surdos são de responsabilidade da escola, pois, a maioria das crianças chega ao ambiente escolar sem uma língua constituída, pelo fato de não conviver diariamente com a língua de sinais para desenvolvê-la e nem com uma modalidade de língua oral por ser-lhe inacessível. Assim, deve-se salientar a importância de os sujeitos da escola, bem como o ambiente escolar estar envolto nesse processo de alfabetização dessa criança que vai chegar na escola precisando desenvolver uma linguagem que favoreça sua alfabetização. Sendo assim, questiona-se: Como o processo de ensino e aprendizagem pode ser organizado para promover a inclusão efetiva de alunos surdos na Educação Infantil, respeitando sua identidade linguística e cultural?

Constata-se, de forma recorrente, a insuficiência de conhecimentos por parte de muitos educadores no que concerne ao desenvolvimento de crianças com deficiência. Dentro desse contexto, este artigo tem por objetivo investigar o processo de ensino e aprendizagem de crianças surdas na Educação Infantil, com ênfase na promoção de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem a diversidade linguística e cultura

A escolha do tema justifica-se pelas dificuldades evidenciadas no cotidiano escolar no que se refere à efetivação de práticas de alfabetização e letramento voltadas a esse público. Soma-se a isso os desafios enfrentados por aluno surdos no processo de transição da mera escolarização para a consolidação de uma aprendizagem efetiva e significativa.

A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Para compreender o aluno surdo, é necessário revisitar a história e observar como as pessoas com deficiência auditiva têm sido vistas e educadas ao longo do tempo. Assim, este capítulo proporciona um breve relato sobre sua trajetória histórica, educação e alguns fatores que foram determinantes para sua situação atual. O aluno com deficiência auditiva possui o mesmo direito de frequentar uma sala de aula como qualquer outro aluno. Porém, quando ingressam em salas regulares enfrentam um desafio significativo: a comunicação.

De acordo com Vygotsky (2008), a linguagem desempenha um papel crucial no desenvolvimento da cognição e da consciência; por isso, os estudantes surdos tendem a enfrentar grandes dificuldades para significar significado ao mundo e adquirir conhecimentos devido à predominância das línguas faladas nos contextos sociais mais comuns — família e escola — dos quais eles não estão naturalmente inseridos. Como resultado disso, muitos deles acabam se sentindo como estrangeiros dentro do seu

próprio país. A ausência de uma língua comum entre surdos e ouvintes certamente torna complexa ou até impede totalmente algo essencial: interação efetiva necessária tanto na construção conjunta quanto individualização desses saberes cruciais respaldados pelo intercâmbio comunicacional inequívoco.

Para Lacerda (2006, p.165),

[...] os sujeitos surdos pela defasagem auditiva enfrentam dificuldades para entrar em contato com a língua do grupo social no qual estão inseridos [...]. o caso de crianças surdas, o atraso de linguagem pode trazer consequências emocionais, sociais e cognitivas, mesmo que realizem aprendizado tardio de uma língua. Devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas se encontram defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. Disso advém a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.

Nesse contexto, a linguagem configura-se como elemento essencial ao processo de escolarização, tanto para alunos ouvintes quanto para alunos surdos, uma vez que, na ausência dela, o docente encontra limitações significativas para a mediação e a efetiva transmissão dos conteúdos curriculares. Conforme destacado por Lima (2010, p. 3),

É fundamental refletir que estamos inseridos em um meio social que marca o indivíduo em suas diferenças e dessas surgem preconceitos, que muitas das vezes nos impedem de avançar e de realizar de fato uma mudança. A abordagem do preconceito linguístico é notória entre a maioria dos profissionais da educação, quando se trata da Língua Brasileira de Sinais, pois que, por não terem o conhecimento acerca das peculiaridades da surdez e principalmente como os sujeitos Surdos se comunicam, esses profissionais criam estereótipos que prejudicam o desenvolvimento da criança e/ou jovem surdo em seu processo de aprendizagem, [...].

Dessa forma, torna-se imprescindível a elaboração de projetos educacionais capazes de atender às especificidades dos estudantes surdos, garantindo-lhes, como direito, o acesso a uma educação de qualidade. Nesse sentido, o Decreto nº 5.626/05, ao regulamentar a Lei nº 10.436/02 e o artigo 18 da Lei nº 10.098/00, estabelece a obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no âmbito educacional, prevendo sua inclusão tanto nas instituições escolares quanto na estrutura curricular dos níveis médio e superior. Além disso, assegura ao estudante surdo — usuário de sua própria língua, a Libras — o direito de contar com a presença de intérprete/tradutor nas situações de interlocução entre ouvintes e surdos no contexto escolar.

Conforme ressalta Lima (2010), um dos grandes desafios postos à prática educativa consiste em fomentar uma cultura de colaboração entre professores e alunos, possibilitando a construção coletiva de

atividades pedagógicas que contemplem as necessidades dos alunos surdos. Tal postura, além de favorecer o processo de ensino-aprendizagem, promove uma interação mais efetiva entre surdos e ouvintes, potencializando a participação de todos no ambiente escolar.

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A educação inclusiva configura-se como um processo que pressupõe, em grande medida, a participação de todos os educandos no âmbito do ensino regular, sejam eles pessoas com deficiência ou não. Para que tal princípio se concretize, torna-se necessário que a instituição escolar reorganize suas práticas e estruturas de funcionamento, de modo a assegurar a inclusão de todos os estudantes em sua acepção mais ampla.

As pessoas com deficiência têm oportunidade de prepararem-se para a vida da comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade tomar decisões conscientes de funcionar de acordo com o valor social a igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social (STAINBACK, 1999, p. 21).

A prática do ensino inclusivo pode ser compreendida como um processo de acolhimento pautado na não discriminação, orientado por estratégias pedagógicas que visam assegurar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência. Entretanto, o percurso histórico da educação inclusiva revela que seus princípios nem sempre foram efetivamente respeitados, como ressalta Moura (2000, p. 16) ao afirmar:

[...] Os ouvintes, na antiguidade, consideravam que os surdos não eram seres humanos competentes. Isto decorria do pressuposto de que o pensamento não podia se desenvolver sem linguagem e que esta não se desenvolvia sem a fala. Desde que a fala não se desenvolvia sem a audição, quem não ouvia, não falava e não pensava, não podendo receber ensinamento e, portanto, aprender.

De acordo com Pinto *et al.* (2023), o tratamento dos surdos é um capítulo marcante na trajetória da humanidade, onde os valores e crenças da sociedade eram implacáveis. As pessoas surdas eram frequentemente desconsideradas como seres humanos plenos, resultando no abandono em situações de vulnerabilidade. Há documentos que relatam a ausência de direitos sobre bens familiares, e muitos eram sacrificados por serem vistos como irracionais e não educáveis. Aqueles que conseguiam sobreviver eram privados de acesso à alfabetização e a qualquer forma de aprendizado.

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das

condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população (SASSAKI, 1999, p.16).

Na Antiguidade, Aristóteles defendia a concepção de que o pensamento se desenvolvia unicamente por meio da linguagem oral. A partir dessa perspectiva, os sujeitos surdos eram considerados incapazes de pensar e, conseqüentemente, não eram reconhecidos em sua condição plena de humanidade.

O filósofo Aristóteles (384-322 a.C.) acreditava que quando não se falavam, conseqüentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento, dizia que: “[...] de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento [...], portanto, os nascidos surdos-mudos se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão”, ele achava absurdo a intenção de ensinar o surdo a falar.

Na Idade Média, a sociedade era voltada para a religião. Aos surdos era proibido receberem a comunhão porque eram incapazes de confessar seus pecados, também havia decretos bíblicos contra o casamento de duas pessoas surdas só sendo permitidos aqueles que recebiam favor do Papa (STROBELL, 2010, p. 18-19).

Com o passar do tempo, as pessoas ouvintes passaram a reconhecer o surdo como ser humano. Entretanto, durante muitos anos, esses sujeitos foram afastados do convívio familiar e institucionalizados. Foi apenas na Idade Moderna que a sociedade iniciou uma preocupação mais sistemática com a educação dos surdos. Nesse período, destaca-se Girolamo Cardano, médico e filósofo que reconhecia a capacidade racional dos surdos, defendendo que “[...] a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita [...] e que era um crime não instruir um surdo-mudo” (BERTHIER, 1984, p. 165). Cardano utilizava a língua de sinais e a escrita como instrumentos pedagógicos junto a esses estudantes.

Considera-se, entretanto, que a história da educação dos surdos inicia-se, de fato, com o trabalho do monge beneditino Pedro Ponce de León, responsável pela fundação de uma escola destinada a surdos pertencentes a famílias nobres. Tal iniciativa tinha como objetivo preservar a imagem social dessas famílias e garantir a manutenção de heranças, já que, sem instrução, os surdos eram privados de direitos sucessórios. Ponce de León elaborou uma metodologia que incluía a oralização, compreendida como o meio de integrar os surdos à sociedade ouvinte, possibilitando-lhes o desenvolvimento da língua oral. Conforme observa Moura, Lodi e Harrison (2005), o método oralista rejeitava qualquer forma de gestualidade como recurso comunicativo, o que resultou na exclusão da língua de sinais.

Posteriormente, outras abordagens metodológicas foram desenvolvidas. A primeira delas foi a comunicação total, que, segundo Moura, Lodi e Harrison (2005), combina recursos auditivos, manuais e orais, buscando assegurar uma comunicação mais ampla e eficaz entre pessoas surdas e ouvintes. Em seguida, consolidou-se o bilinguismo, que, ainda de acordo com os autores, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como a forma mais adequada de comunicação da pessoa surda. Nessa

perspectiva, recomenda-se que a criança surda seja exposta à Libras desde a infância, de modo a favorecer seu desenvolvimento comunicativo. A língua portuguesa, por sua vez, deve ser ensinada como segunda língua, prioritariamente em sua modalidade escrita.

Como a comunicação oral utiliza-se primordialmente da via auditiva, nossos esforços serão dirigidos para utilização máxima possível dos restos auditivos do educando, através de treinamento auditivo, com a utilização adequada do aparelhamento proposto. [...] A via visual será também utilizada, em sua aplicação ampla, não se restringindo apenas à leitura orofacial, mas ao uso das informações decorrente de postura, expressão facial, gestos do falante e observação de outros eventos que ocorrem no ambiente durante a comunicação [...] Devem ser utilizadas, também, as pistas táteis, cinestésicas, proprioceptivas e gráficas como meios de se conseguir uma programação adequada de emissão baseados na informação recebida destas vias, agregadas às informações auditivas e visuais (BRASIL, 1979, p. 32-33).

Em 1760, o Abade Charles-Michel de L'Épée iniciou o ensino de pessoas surdas motivado por razões de ordem religiosa. Foi ele quem reconheceu a legitimidade da língua de sinais utilizada pela comunidade surda como base efetiva de comunicação. Nesse processo, promoveu a combinação entre os sinais já empregados pelos surdos e a língua francesa escrita, estabelecendo, assim, um marco importante para a história da educação de surdos.

Este sistema tinha também sinais envidados para as palavras francesas que não eram representadas em Língua de Sinais (já que a língua de sinais tem uma organização espacial que implica na não necessidade de utilização de vocábulos usados na língua oral) e terminações que marcavam a gramática da língua oral (que não são representadas de outras formas). Desta forma os alunos conseguiriam sinalizar qualquer texto escrito ou escrever qualquer texto em francês gramaticalmente correto quando ditado para ele (MOURA, 2000, p. 23).

Os resultados alcançados com o trabalho de L'Épée revelaram-se significativos, especialmente por contribuírem para a consolidação de uma proposta de educação coletiva destinada às pessoas surdas. Sua atuação foi amplamente reconhecida, sobretudo por ter fundado o Instituto de Surdos-Mudos de Paris, considerada a primeira escola pública para surdos do mundo.

Segundo Moura (2000), no Brasil, em 1857, o educador francês Hernest Huet, seguidor do método de L'Épée, foi convidado por D. Pedro II para estabelecer a primeira instituição voltada à educação de surdos no país: o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado no Rio de Janeiro. Entretanto, em 1879, a Primeira Conferência Internacional sobre a Educação de Surdos, realizada em Milão, representou um retrocesso significativo. Como deliberação, a língua de sinais foi oficialmente proibida no processo educativo, professores surdos

foram afastados de suas funções e os estudantes foram impedidos de utilizar a língua de sinais tanto em sala de aula quanto em outros espaços escolares, impondo-se, assim, a supremacia do oralismo.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos representou o primeiro grande avanço do Brasil no campo da educação voltada para pessoas surdas. Embora não existam registros detalhados sobre o método empregado por Clerc, Moura (2000, p. 80) destaca que:

Considerando-se que ele havia estudado com Clerc no Instituto Francês e que sua educação se deu através da Língua de Sinais, pode-se deduzir que ele utilizava os Sinais e a escrita, sendo considerado inclusive o introdutor da Língua de Sinais francesa no Brasil, onde ela acabou por mesclar-se com a Língua de Sinais utilizada pelos Surdos em nosso país.

Inicialmente, a implantação da educação de surdos no Brasil enfrentou grandes dificuldades, uma vez que as famílias careciam de conhecimento sobre o tema e demonstravam resistência em confiar seus filhos a um educador estrangeiro.

O processo educativo no país refletiu, de maneira similar ao contexto internacional, as turbulências vivenciadas globalmente e também sofreu os impactos do Congresso de Milão, em 1880. Nesse cenário, alguns profissionais foram enviados à Europa com o objetivo de observar práticas educacionais consolidadas e adaptar para o Brasil um modelo de educação para surdos considerado eficaz, respaldado por argumentos pedagógicos sólidos e alinhado aos anseios de uma sociedade que buscava eliminar as diferenças. Conforme destaca Moura (2000, p. 83):

O Brasil recém havia deixado de ser uma colônia, mas era governado como se ainda o fosse, e os modelos europeus eram grandemente valorizados e copiados. Não havia uma história própria de educação dos surdos, tendo esta se iniciado tardiamente, provavelmente devido ao descaso das autoridades que não se consideravam as necessidades nacionais.

A educação de surdos no Brasil teve início tardio, somente após o período colonial, e enfrentou desafios semelhantes aos observados em outras partes do mundo, embora tenha registrado avanços significativos ao longo do século XX. Atualmente, os surdos conquistaram importantes direitos, sendo reconhecidos como sujeitos plenos, capazes de se comunicar por meio de sua própria língua, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Segundo Oliveira (2012), no século XX, diversas instituições e escolas voltadas à educação de surdos foram fundadas tanto no Brasil quanto internacionalmente. No contexto nacional, destacam-se o Instituto Santa Terezinha, em São Paulo, e a Escola Concórdia, em Porto Alegre, ambas adotando o método oralista. Essas instituições possibilitaram aos surdos o acesso à educação formal e a vivência de uma vida socialmente “normal”, equiparando-se, na medida do possível, às experiências de indivíduos ouvintes.

Ainda de acordo com Oliveira (2012), em 1977 foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), composta exclusivamente por pessoas ouvintes engajadas nas questões relativas à surdez.

Apesar desses esforços, o método oralista, por mais de um século, não apresentou resultados satisfatórios. Um grupo de estudos linguísticos da Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos, demonstrou que a língua de sinais constitui um sistema linguístico completo, cuja utilização é fundamental para a educação de surdos. Oliveira (2012, p. 21) ressalta que:

No Brasil, a pesquisa sobre a Língua de Sinais começou com Lucinda Ferreira Brito, em 1982 com um estudo sobre Língua de Sinais dos índios Urubu- Kaapor da floresta amazônica brasileira. Neste estudo, constatou-se que a linguagem usada se tratava de uma legítima Língua de Sinais dos surdos, por eles criada. A partir desse trabalho outros estudos linguísticos sobre Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) são iniciados sobre a orientação da mesma, principalmente na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A problemática da surdez passa a ser alvo de estudos para diversas Dissertações de Mestrado.

Os avanços nos estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no Brasil impulsionaram a mobilização dos surdos em defesa de seus direitos. Em 1987, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA) passou a se denominar Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

Segundo Oliveira (2012), em 1999, em Porto Alegre, surdos e profissionais que atuam com essa população reuniram-se no V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, ocasião em que foi elaborado o documento intitulado *“Que educação nós surdos queremos”*. Posteriormente, em Brasília, foi regulamentada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que oficializa a LIBRAS como meio de comunicação e inclusão, marcando o início da implementação do modelo bilíngue em todas as escolas destinadas a surdos no país, em consonância com movimentos semelhantes em outros contextos internacionais. Outro marco relevante foi a aprovação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que valoriza o professor surdo como docente de LIBRAS e reconhece a atuação do intérprete de LIBRAS. Nesse contexto, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tornou-se a primeira universidade federal a criar o curso de Licenciatura em Letras – LIBRAS, voltado à formação de professores de LIBRAS, e o curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação de LIBRAS.

De acordo com Oliveira (2012), em 2011, a política de inclusão do Ministério da Educação (MEC) gerou polêmica no âmbito da educação de surdos, dado que a inclusão passou a ser promovida em todas as escolas públicas regulares, iniciando-se o processo de fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O movimento surdo reagiu mediante abaixo-assinados e manifestações, argumentando que as escolas regulares não estavam adequadamente preparadas para a inclusão, apresentando carência de intérpretes de LIBRAS, professores capacitados e recursos visuais nas salas de aula.

Diante dessa realidade, a comunidade surda defende a criação de escolas bilíngues, especializadas para surdos, com professores surdos ou ouvintes fluentes em LIBRAS, capacitados para atender às necessidades específicas dos alunos. Nesses espaços, os surdos podem desenvolver plenamente sua identidade, a proficiência em LIBRAS e o conhecimento de sua cultura.

O movimento surdo, portanto, tem se fortalecido na luta pela educação e valorização cultural, contando com o engajamento de surdos, intérpretes e ouvintes comprometidos com a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para a população surda no Brasil

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) constitui a língua natural da comunidade surda no Brasil, tendo sua origem influenciada pela língua de sinais francesa. É importante destacar que a LIBRAS não possui caráter universal, pois cada país desenvolve sua própria língua de sinais, com estrutura gramatical, vocabulário e normas específicas.

LIBRAS ou Língua Brasileira de Sinais, é a língua materna dos surdos brasileiros e, como tal, poderá ser aprendida por qualquer pessoa interessada pela comunicação com essa comunidade. Como língua, esta é composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática semântica, pragmática sintaxe e outros elementos, preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerada instrumental linguístico de poder e força. Possui todos os elementos classificatórios identificáveis de uma língua e demanda de prática para seu aprendizado, como qualquer outra língua. Foi na década de 60 que as línguas de sinais foram estudadas e analisadas, passando então a ocupar um status de língua. É uma língua viva e autônoma, reconhecida pela linguística. Pesquisas com filhos surdos de pais surdos estabelecem que a aquisição precoce da Língua de Sinais dentro do lar é um benefício e que esta aquisição contribui para o aprendizado da língua oral como segunda língua para os surdos (GORSKI; FREITAG, 2010, p. 12).

Os sinais da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) são constituídos pela combinação de configurações manuais, movimentos das mãos e pontos de referência no corpo ou no espaço. Trata-se de uma língua de modalidade gestual-visual, na qual o equivalente às palavras da língua oral é denominado sinais. É importante salientar que a LIBRAS não deve ser confundida com mímica, uma vez que não apresenta suas características.

Para o ensino da LIBRAS, é necessário considerar cinco parâmetros fundamentais, a saber:

Configuração das Mãos: São formas das mãos, que podem ser da datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pela mão predominante (mão direita para os destros), ou pelas duas mãos do emissor ou sinalizador. Os sinais que têm a mesma configuração de mão.

Ponto de Articulação: É o lugar onde incide a mão predominante configurada, podendo esta tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até a cabeça) e horizontal (à frente do emissor). Tem sinais que são feitos no espaço neutro e tem os sinais que são feitos na testa.

Movimento: Os sinais podem ter um movimento ou não. Os sinais citados acima têm movimento, com exceção de alguns sinais que não têm movimento.

Orientação: Os sinais podem ter uma direção e a inversão desta pode significar ideia de oposição, contrário ou concordância número-pessoal.

Expressão facial e/ou corporal: Muitos sinais, além dos quatro parâmetros mencionados acima, em sua configuração têm como traço diferenciador também a expressão facial e/ou corporal. Há sinais feitos somente com a bochecha.

Para o uso desses sinais precisamos estar atentos para os parâmetros, visto que uma pequena mudança já poderá significar outro sinal (OLIVEIRA, 2011, p. 91).

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) não se constitui apenas como um recurso para mediar a comunicação com pessoas surdas; trata-se de uma língua natural, com estrutura própria, assim como qualquer outra língua. A principal distinção em relação às línguas orais é a utilização da modalidade visual-gestual como meio de expressão. A aprendizagem da LIBRAS exige um processo equivalente ao aprendizado de uma nova língua, semelhante à aquisição de idiomas como francês ou inglês, envolvendo a compreensão de sua gramática, vocabulário e regras próprias de comunicação.

Em 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi oficialmente reconhecida e regulamentada pela Lei n.º 10.436 como a língua natural da comunidade surda, constituindo-se em meio legítimo de comunicação e expressão. Posteriormente, sua regulamentação foi detalhada pelo Decreto n.º 5.626/05. Nesse contexto, a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular nas escolas de ensino regular, bem como a formação de educadores e intérpretes especializados, é essencial para efetivar o direito à educação das pessoas surdas.

Apesar do respaldo legal, a educação de crianças surdas ainda enfrenta avanços lentos, sendo necessárias mudanças urgentes no contexto educacional. Entre essas mudanças, destaca-se a necessidade de professores fluentes em LIBRAS, capazes de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, utilizando metodologias que permitam aos alunos explorarem conhecimentos, esclarecer dúvidas e desenvolver habilidades de forma ativa.

Pretende-se, com isso, evidenciar o potencial de desenvolvimento da pessoa surda por meio do uso contínuo da LIBRAS, o que não apenas assegura a comunicação em sua língua natural, mas também favorece a aprendizagem de outras línguas, incluindo a língua portuguesa.

Para a criança surda, a alfabetização e o letramento é um processo importante, por meio do qual elas aumentam seus conhecimentos, dando significado a tudo que aprendem, sendo assim, o professor deve trabalhar a linguagem escrita e os textos em conjunto com a língua de sinais, pois assim permitirá à criança surda estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se.

A voz dos surdos são as mãos e o corpo que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no 'mundo dos surdos' e 'ouvir' as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a 'língua de sinais'. Permita-se 'ouvir' essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem 'ouvir' o silêncio da palavra escrita (QUADROS, 1997, p. 119).

A criança surda utiliza a comunicação como instrumento fundamental para participar ativamente da sociedade. Contudo, em determinadas situações, a ausência de meios eficazes de comunicação impede o pleno desenvolvimento dessa habilidade, tornando-se um obstáculo significativo nas relações interpessoais. Embora a fala possa desempenhar um papel relevante na aquisição da linguagem, o fato de apresentar algum grau de surdez não inviabiliza o desenvolvimento linguístico, que pode ocorrer por meio de outras vias, como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e recursos visuais complementares.

O primeiro ponto refere-se ao fato de os surdos serem usuários de uma distinta da língua da maioria ouvinte – Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – apesar de a experiência mostrar que esse uso ainda não pode ser entendido a todos os sujeitos surdos, e que se apresenta em diferentes níveis de domínio e conhecimento. Observamos que muitos surdos não têm acesso a LIBRAS, desenvolvendo uma comunicação gestual caseira utilizada para fins de satisfação de necessidades e relatos de acontecimentos familiares. Esses mesmos sujeitos, ao serem expostos a ela, não a diferenciam, inicialmente, do português, tratando como uma representação gestual da língua falada, fato que acarreta desvalorização da LIBRAS por conceberem-na como uma língua de menor valor por não ser conhecida e utilizadas pelos ouvintes (LODI; HARRISON; TESKE, 2013, p. 36-37).

Nesse contexto, torna-se imprescindível reconhecer a relevância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para que os educadores possam elaborar estratégias e procedimentos pedagógicos adequados à inclusão da criança surda no ensino regular. O trabalho com diferentes modalidades de ensino deve contemplar tanto a comunidade surda quanto a ouvinte, de modo a evitar a exclusão social e promover a integração plena. A LIBRAS, nesse sentido, deve ser compreendida como um instrumento fundamental para estabelecer relações de comunicação entre surdos e ouvintes, permitindo a participação ativa da criança surda na sociedade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ALUNOS COM SURDEZ E OUVINTES

A inclusão de crianças surdas na Educação Infantil representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais importantes conquistas do campo educacional brasileiro. Trata-se de um processo que vai além da mera presença física na sala de aula: é o reconhecimento da diferença linguística e cultural, bem como a garantia de condições para que essas crianças possam desenvolver-se plenamente em sua identidade, linguagem e socialização (BILHERI, 2022).

Por muito tempo, os surdos foram excluídos do cenário educacional brasileiro; no entanto, atualmente, políticas de inclusão têm sido implementadas para corrigir as desigualdades históricas na educação dessa população e promover sua integração social. Embasados em leis específicas para a inclusão, educação especial e educação de surdos, os alunos surdos têm compartilhado as salas de aula com os alunos ouvintes. De acordo com Torres, Cruz e Henrique (2019, p. 125), “a educação das crianças surdas vem sendo discutida há muito tempo, ganha forças devido as leis que amparam a educação inclusiva, dentro desse paradigma o bilinguismo abre novas oportunidades de interação com os seus colegas ouvintes”. Por meio da implementação do bilinguismo no ambiente escolar, a inclusão dos estudantes surdos e o reconhecimento de sua singularidade passam a ocorrer de forma mais efetiva, uma vez que tal prática assegura tanto o acesso à comunicação quanto a valorização de sua identidade cultural e linguística.

Conforme ressaltado por Lodi (2013a, p. 54),

o desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelos alunos surdos nos primeiros anos escolares é assegurado e, por conseguinte, garante-se uma sólida base educacional, uma vez que esta é desenvolvida em uma língua acessível aos alunos.

A inclusão da criança surda na escola constitui não apenas um cumprimento de seus direitos, mas também um processo que vai além da mera inserção no espaço educacional. Como destacam Silva, Modesto e Fukui (2019), a efetivação da inclusão depende, em grande medida, da atuação docente, especialmente no sentido de valorizar as potencialidades e facilitar o processo de aprendizagem. Entretanto, a inclusão manifesta-se de forma ainda mais significativa no modo como as crianças aprendem a socializar entre si, construindo relações pautadas no respeito às diferenças. Nesse contexto, a utilização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na Educação Infantil representa um recurso fundamental, pois favorece a interação entre surdos e ouvintes desde os primeiros anos escolares. Ao se eliminar barreiras atitudinais, como preconceitos e estigmas, a criança ouvinte passa a interagir com a criança surda em condições de igualdade, compreendendo que a diferença não deve ser vista como limitação, mas como parte das particularidades humanas que enriquecem o processo educativo.

O propósito da inclusão é atender às necessidades das pessoas com deficiências, visando proporcionar condições didáticas e pedagógicas para os professores, ao mesmo tempo em que aprimora a qualidade do ensino oferecido aos alunos (VITORINO; SOUZA, 2020).

Neste sentido, os professores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento inicial da leitura e escrita, e, no contexto da alfabetização de alunos surdos, enfrentam desafios específicos. Ao

analisar as deficiências na formação desses educadores, é possível identificar aspectos como a falta de conhecimento sobre as peculiaridades linguísticas dos surdos, a escassez de estratégias pedagógicas adaptadas e a limitada compreensão das necessidades individuais dos alunos surdos (ALBRES, 2020).

Os desafios específicos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos demandam uma abordagem pedagógica sensível e adaptada. A formação dos professores alfabetizadores deve incluir componentes que abordem a língua de sinais, estratégias de comunicação, o uso de tecnologias assistivas e a compreensão da cultura surda. Além disso, é fundamental proporcionar aos educadores conhecimentos sobre as características linguísticas e cognitivas dos alunos surdos, a fim de melhor atender às suas necessidades individuais (GOMIDES *et al.*, 2023).

A implementação de práticas inclusivas na formação dos professores alfabetizadores também envolve a conscientização sobre a diversidade linguística e cultural dos alunos surdos, incentivando uma abordagem bilíngue que integre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa (CORRÊA; BRANCHER; FERRÃO-CORDEIRO, 2022). A valorização da identidade surda e o reconhecimento da importância da comunicação visual são aspectos fundamentais para uma abordagem eficaz no processo de ensino-aprendizagem desses alunos (ALBRES, 2020).

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) desempenha papel central na educação de crianças surdas, sendo reconhecida legalmente como a língua natural da comunidade surda no Brasil pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. Na Educação Infantil, a LIBRAS assume função tanto comunicativa quanto cognitiva, permitindo que a criança surda desenvolva a linguagem, a socialização e a construção de sua identidade cultural desde os primeiros anos de vida (OLIVEIRA, 2012).

O uso da LIBRAS na educação infantil não se restringe às crianças surdas. Crianças ouvintes também podem se beneficiar do contato com a língua de sinais, ampliando a compreensão da diversidade linguística e cultural, além de promover empatia e inclusão desde a infância (SKLIAR, 2015). Essa abordagem bilíngue favorece um ambiente educativo mais inclusivo, no qual surdos e ouvintes interagem e aprendem mutuamente, reconhecendo a LIBRAS como meio legítimo de comunicação.

Para que a LIBRAS seja efetivamente integrada à educação infantil, torna-se necessário o preparo de educadores e intérpretes fluentes, capacitados para trabalhar com diferentes estratégias pedagógicas. Segundo Lima (2010), a formação de professores deve contemplar o desenvolvimento de metodologias que estimulem a interação, a expressão e a construção coletiva do conhecimento, garantindo que as crianças surdas não sejam excluídas do processo educacional. Além disso, a inclusão da LIBRAS desde a Educação Infantil contribui para o desenvolvimento da linguagem escrita e oral dos alunos surdos.

Pesquisas indicam que a aprendizagem da LIBRAS promove maior competência linguística, o que facilita posteriormente o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita, consolidando a abordagem bilíngue (MANTOAN, 2015). Portanto, a presença da LIBRAS na Educação Infantil, seja para surdos ou ouvintes, constitui um elemento essencial para a promoção da inclusão, do respeito à

diversidade e do fortalecimento da identidade surda, estabelecendo a base para práticas pedagógicas mais equitativas e eficazes.

A inclusão na Educação Infantil, portanto, deve estar pautada na formação de uma cultura escolar inclusiva, que promova não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento pleno das crianças surdas. Isso exige políticas públicas consistentes, financiamento adequado, parcerias com instituições de referência e, sobretudo, mudanças atitudinais por parte da comunidade escolar.

Diante das considerações apresentadas no decorrer deste capítulo, verifica-se que a inclusão de surdos na Educação Infantil não se limita a um desafio pedagógico, mas envolve também dimensões sociais e culturais. A escola, enquanto espaço de formação, precisa reconhecer a criança surda como sujeito de direitos, rompendo com visões patologizantes que a reduzem à deficiência. Skliar (2015) enfatiza que a surdez deve ser compreendida não apenas como uma condição biológica, mas como uma experiência cultural e identitária, o que implica repensar as práticas pedagógicas a partir da diferença e não da falta.

Nesse contexto, é indispensável assegurar meios adequados de comunicação e aprendizagem, especialmente por meio da Libras e de recursos visuais. Quadros e Karnopp (2007) defendem que o acesso precoce à língua de sinais é condição fundamental para o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda, sendo a base para que esta possa interagir, aprender e construir conhecimentos. A ausência desse acesso, como alerta Ströbel (2009), compromete não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a autoestima e a constituição da identidade cultural surda.

Dessa forma, garantir a inclusão da criança surda na Educação Infantil é também fortalecer valores de equidade e justiça social. A escola, ao promover o respeito à diferença, a acessibilidade comunicacional e a valorização da cultura surda, consolida-se como espaço democrático e plural. Como destaca Skliar (2015), a verdadeira inclusão não é apenas integrar sujeitos ao espaço escolar, mas transformar a própria escola para acolher a diversidade. Assim, avançar nesse caminho significa reafirmar o princípio da igualdade que fundamenta a educação brasileira e, ao mesmo tempo, reconhecer a riqueza que a diversidade linguística e cultural traz para o processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão da literatura evidencia que a inclusão de crianças surdas na Educação Infantil não depende apenas da presença física desses alunos em sala de aula, mas da efetiva implementação de um conjunto articulado de fatores que garantam sua participação plena no processo educativo. Entre esses fatores, destacam-se a criação e execução de políticas públicas inclusivas, que assegurem recursos, formação de profissionais e suporte institucional; a formação docente qualificada, capaz de proporcionar estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades linguísticas e cognitivas das crianças surdas; e a adoção de práticas bilíngues, nas quais a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) seja valorizada como primeira língua e o Português escrito seja mediado de forma acessível.

A valorização da LIBRAS como instrumento central de comunicação e aprendizagem não apenas facilita a aquisição de conhecimentos, mas também fortalece a identidade cultural da criança surda, promovendo autoestima, pertencimento e reconhecimento social. Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas um espaço de instrução e se torna um ambiente democrático e plural, capaz de promover a igualdade de oportunidades e de reconhecer a diversidade como uma riqueza pedagógica e social. Assim, a inclusão efetiva exige um compromisso institucional e comunitário que vá além de estratégias pontuais: é necessário que cada dimensão — política, pedagógica, cultural e social — seja integrada, de modo a garantir que a criança surda tenha suas potencialidades reconhecidas e desenvolvidas plenamente no contexto da Educação Infantil.

Por fim, compreende-se que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) não deve ser concebida unicamente como a língua própria da comunidade surda, mas como um instrumento de inclusão que beneficia tanto crianças surdas quanto ouvintes no contexto da Educação Infantil. Trata-se de um mecanismo essencial de comunicação, interação, socialização e afetividade, que precisa ser efetivamente incorporado não apenas no espaço escolar, mas também no âmbito familiar e social em geral. Ao utilizar a LIBRAS em sua prática pedagógica, o professor promove a inclusão da criança surda no ambiente educacional e, simultaneamente, possibilita um convívio mais harmonioso entre todos os alunos.

Para tanto, torna-se imprescindível que a escola adote um sistema educacional comprometido com a perspectiva da Educação Inclusiva, inserindo a LIBRAS como estratégia de inserção social e de preparação para a vida em comunidade. Essa prática contribui para a construção de ambientes mais acessíveis e igualitários, favorecendo o respeito mútuo, bem como o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e da independência das crianças, sejam elas surdas ou ouvintes. Dessa forma, a inclusão deixa de ser apenas um objetivo legal ou pedagógico e passa a ser uma prática social que valoriza a diversidade como riqueza pedagógica, garantindo igualdade de oportunidades e consolidando o papel da escola como espaço de aprendizagem, convivência e respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N.A. Política linguística e política educacional: duas faces de uma mesma moeda para surdos. In: BARROS, A.D.E.C.; CALIXTO, H.R.S.; NEGREIROS, K.A. (Orgs.). **Libras em Diálogo**: interfaces com as políticas públicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 15-48.
- BERTHIER, F. Os surdos antes e uma vez que o Abbé de L'epée. In: LANE, H.; FILIPE, F. (Eds.) **Os surdos sentem** - clássicos da linguagem e educação. Cambridge: Harvard University Press, 1984. (Texto original escrito em francês, Paris: Ledoyen, 1840).
- BILHERI, C.O. Formação continuada para atuar com alunos surdos. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 13, n. 3, 34. ed., p. 439-449, ago./dez. 2022.

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. **Proposta curricular para deficientes auditivos**. Brasília, DF: MEC, 1979. (nove volumes: 1ª série, 2ª série, 3ª série, 4ª série, 5ª série, 6ª série, 7ª série, 8ª série e o manual).
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília-DF: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2002.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nº 1/1992 a 70/2012, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. 36.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.
- BRASIL. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Enquadramento da Ação: Necessidades Educativas Especiais. In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade – UNESCO. Salamanca/ Espanha: UNESCO, 1994.
- CORRÊA, L.B.; BRANCHER, V.R.; FERRÃO-CORDEIRO, B. Tensões e enfrentamentos da formação dos professores de LIBRAS no ensino superior. **EDUCITEC** - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, v. 8, e1464, 2022.
- GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. 4.ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.
- GOMIDES, P.A.D.; RIBEIRO, T.S.; SILVA, E.F.; FRANCIONI, W.V. Docência e inclusão no ensino superior: ‘metamorfoses’ nos percursos de um estudante/pesquisador surdo. **Ideação**, v. 25, n. 1, p. 55-73, 2023.
- GORSKI, E.; FREITAG, R.M.K. **Ensino da Língua Materna**. 2010, 60f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Libras) - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Florianópolis-SC, 2010.
- LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa temática. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.
- LIMA, V.A.P. **A inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares da rede pública de educação**: uma questão linguística. 2010, 28f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Rio de Janeiro, 2010.
- LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; TESKE, O. (Orgs.). **Letramento e minorias**. 6.ed. Porto Alegre - RS: Mediação, 2013.
- LODI, A.C.B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013a.
- MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015.
- MOURA, M.C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOURA, M.C.; LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O.C. (Org.). **Tratado de Fonoaudiologia**. 2.ed. Ribeirão Preto - SP: Tecmedd, 2005. p. 341-364.

OLIVEIRA, F.M.F. **Uma reflexão sobre a formação dos professores de matemática e suas práticas pedagógicas para trabalhar a inclusão de alunos surdos**. 2012, 61f. Monografia (Licenciatura em Matemática) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Foz do Iguaçu – PR, 2012.

OLIVEIRA, V.A. **Fundamentos históricos, biológicos e legais da surdez**. Curitiba - PR: IESDE Brasil, 2011.

PINTO, J.C. *et al.* Promovendo a inclusão na Educação Infantil: abordagem da alfabetização para crianças surdas. **REBENA - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 7, p. 201-210, 2023.

QUADROS, R.M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre - RS: Artmed, 1997.

QUADROS, R.M.; KARNOPP, L.B. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, K.G.O.; MODESTO, A.P.S.; FUKUI, R.K. A Importância do Ensino de Libras para Crianças Surdas na Educação Infantil. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 9, n. 17, p. 51-61, 2019.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6.ed. Porto Alegre - RS: Mediação, 2015.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre - RS: Artmed, 1999.

STRÖBEL, K. **História da educação de surdos**. Florianópolis - SC: UFSC, 2009.

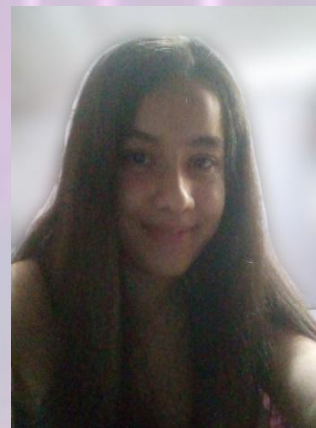
TORRES, A.H.F.; CRUZ, E.C.; HENRIQUE, V.H.O. Libras na Educação Infantil: Diálogos necessários para uma Educação Inclusiva. JUSTUS, M.B. (Org.). **Políticas Públicas na Educação Brasileira**: Caminhos para a Inclusão 2. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. p. 124-133.

VITORINO, A.F.; SOUZA, R.D.C.S. **Educação bilíngue**: o desdobramento das práticas pedagógicas com alunos surdos. Aracaju: Criação, 2020.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

AS CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

THE CONTRIBUTIONS OF STORYTELLING TO THE LITERACY PROCESS



SARAY BISPO DOS SANTOS BARBOSA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de São Bernardo – FASB (2022); especialista em Educação Infantil e Gestão Escolar pela Faculdade Cruzeiro do Sul (2022); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – Anos Iniciais – na EMEF Luiz Gonzaga do Nascimento Jr. e Professora de Educação Básica na EMEB Lourenço Filho

RESUMO

Este estudo discute a relevância do ato de contar histórias no processo de alfabetização, destacando seu papel como prática pedagógica que favorece a aprendizagem significativa e o desenvolvimento global da criança. A contação de histórias, ao estimular a imaginação, enriquecer o vocabulário, ampliar a oralidade e promover a reflexão crítica, contribui diretamente para o fortalecimento das habilidades de leitura e escrita, especialmente na fase da Educação Infantil. O objetivo principal foi compreender de que maneira essa prática auxilia na construção do conhecimento, ao criar um ambiente mais acolhedor e participativo em sala de aula. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com base em autores que abordam a importância do lúdico, da linguagem oral e da mediação pedagógica no contexto da alfabetização. Observou-se que o contador de histórias, ao atuar de forma interativa com os estudantes, potencializa a escuta atenta, a expressão oral e a capacidade de interpretação, além de possibilitar o contato com aspectos culturais diversos. Os resultados apontam que a contação de histórias se configura como uma estratégia didática eficaz, que promove a integração entre educador e educando, valoriza a oralidade como forma legítima de expressão e favorece um processo de ensino-aprendizagem mais envolvente, afetivo e criativo, contribuindo significativamente para o desenvolvimento linguístico, social e cognitivo das crianças.

Palavras-chave: Contação de histórias; Contos de fadas; Prática pedagógica.

ABSTRACT

This study discusses the relevance of storytelling in the literacy process, highlighting its role as a pedagogical practice that favors meaningful learning and the overall development of the child. Storytelling, by stimulating imagination, enriching vocabulary, expanding orality, and promoting critical reflection, directly contributes to strengthening reading and writing skills, especially in early childhood education. The main objective was to understand how this practice helps in the construction of knowledge, by creating a more welcoming and participatory environment in the classroom. The methodology adopted was bibliographic research, based on authors who address the importance of play, oral language, and pedagogical mediation in the context of literacy. It was observed that the storyteller, by acting interactively with students, enhances attentive listening, oral expression, and the ability to interpret, in addition to enabling contact with diverse cultural aspects. The results indicate that storytelling is an effective teaching strategy that promotes integration between educator and student, values orality as a legitimate form of expression, and fosters a more engaging, affective, and creative teaching-learning process, significantly contributing to the linguistic, social, and cognitive development of children.

Keywords: Storytelling; Fairy tales; Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias é uma prática ancestral que acompanha a humanidade desde seus primórdios, sendo utilizada como forma de transmissão de conhecimentos, valores, crenças e experiências entre as gerações. No contexto educacional, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa prática assume um papel essencial na formação dos sujeitos, possibilitando a construção de sentidos e significados que ultrapassam o universo escolar (SOARES, 2019).

De acordo com Campos (2022), o ato de contar histórias é, portanto, uma estratégia pedagógica que vai além do entretenimento, favorecendo o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, estimula a imaginação e promove o envolvimento afetivo e cognitivo da criança com o processo de aprendizagem.

Neste contexto, a escolha pela temática justifica-se pela necessidade de reconhecer e valorizar a literatura infantil como instrumento significativo no processo de alfabetização, especialmente em um cenário em que o ensino da leitura e da escrita muitas vezes se restringe a métodos mecânicos e descontextualizados. A vivência literária, quando mediada com intencionalidade, proporciona à criança a oportunidade de interpretar o mundo à sua volta, construir repertórios e desenvolver habilidades emocionais, sociais e linguísticas fundamentais para seu crescimento.

Sendo assim, este estudo tem como objetivo geral analisar a contribuição dos contos de fadas no processo de alfabetização e no desenvolvimento formativo das crianças. A motivação para a realização

deste estudo partiu da observação de que, em muitas escolas, a literatura infantil ainda é tratada de forma secundária, sendo vista apenas como uma atividade complementar ou como recurso voltados ao entretenimento das crianças o que contribui para a sua desvalorização pedagógica.

Para alcançar os objetivos propostos, optou-se pela metodologia da pesquisa bibliográfica, com base em obras de autores que abordam a relação entre literatura, oralidade e alfabetização.

O artigo inicia com um resgate histórico dos contos de fadas, abordando suas origens, características e transformações ao longo do tempo. Em seguida, discute-se a importância da contação de histórias no contexto escolar, destacando suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança. Por fim, será apresentada uma reflexão sobre o papel do educador como contador de histórias, enfatizando a necessidade de planejamento, envolvimento e sensibilidade para que a prática literária seja efetiva e significativa.

OS CONTOS DE FADAS

A alfabetização deve ser conduzida de forma envolvente, despertando nas crianças o interesse e o prazer pelo universo das letras. Para isso, a literatura caracteriza-se como uma ferramenta valiosa, especialmente quando os diversos gêneros são apresentados de maneira atrativa e significativa (NEDER, 2021).

Quando as histórias são escolhidas e contadas com intencionalidade pedagógica, há o potencial de prender a atenção das crianças, incentivando-as a refletir, interpretar e expressar suas opiniões a partir do que compreendem, promovendo, assim, uma experiência de aprendizagem ativa e participativa (FERNANDES, 2022).

A presença da literatura no cotidiano escolar contribui de forma ampla para o desenvolvimento integral da criança, promovendo avanços na linguagem oral e escrita, além de favorecer a imaginação, a capacidade de argumentação e o raciocínio lógico. Esses benefícios estão diretamente ligados às estratégias adotadas pelos educadores, à forma como os textos são trabalhados em sala de aula e à abertura para que os estudantes interajam com as histórias. O uso pedagógico da literatura infantil exige sensibilidade por parte do professor para reconhecer o potencial educativo de cada gênero literário e adequar as práticas às necessidades e interesses dos estudantes em processo de alfabetização (GONÇALVES E SOUZA, 2022).

Matos (2022) afirma a importância de distinguir os diferentes tipos de narrativas literárias presentes na formação das crianças. Os mitos, por exemplo, são relatos simbólicos criados para explicar fenômenos da existência humana e aspectos da espiritualidade. As fábulas, por outro lado, são textos curtos que utilizam personagens geralmente animais para transmitir ensinamentos morais de forma acessível. Já os contos de fadas exploram o imaginário por meio de elementos mágicos, heróis e personagens fantásticos, abordando conflitos humanos universais de maneira simbólica e encantadora. Cada um desses gêneros, ao ser bem explorado em sala de aula, contribui significativamente para o processo de alfabetização, oferecendo múltiplas possibilidades de aprendizado e formação crítica.

Segundo Soares (2019), entre os mitos populares do Brasil, destaca-se o rico universo do folclore nacional, composto por personagens emblemáticos como o Boitatá, o Boto-cor-de-rosa, o Curupira, o Lobisomem, a lara, a Mula-sem-cabeça e o Saci-Pererê. Esses mitos não apenas compõem a herança cultural do país, como também despertam o imaginário infantil ao relacionar elementos da natureza, do mistério e da sabedoria popular. As fábulas, conhecidas por suas lições morais atemporais, trazem reflexões sobre valores humanos como afeto, honestidade e valorização das relações, considerando os exemplos mais marcantes como “O Galo e a Pérola”, “O Cão e a Máscara” e “A Raposa e as Uvas”. Já entre os contos de fadas clássicos que encantam gerações, destacam-se narrativas como “A Bela Adormecida”, “Cinderela”, “Chapeuzinho Vermelho” e “A Bela e a Fera”, que simbolizam arquétipos e dilemas humanos por meio da fantasia.

A literatura infantil manifesta-se como uma expressão artística capaz de traduzir emoções, ideias e ações por meio das palavras, operando como um canal criativo que transporta a criança para mundos simbólicos, oferecendo perspectivas transformadoras sobre a realidade. Por meio das histórias, é possível visualizar sonhos sendo concretizados, além de desenvolver uma consciência sobre a própria capacidade de agir para alcançar aquilo que se deseja, ainda que pareça inalcançável (PATRINI, 2020).

Quando a criança é envolvida por uma narrativa bem construída, sua aprendizagem tende a ser mais significativa, pois ela se vê instigada a imaginar soluções para os desafios apresentados nas histórias. A escuta ativa de mitos, fábulas e contos favorece o desenvolvimento do pensamento simbólico e crítico, permitindo que a criança relacione as experiências literárias com seu próprio cotidiano. O ato de contar histórias, quando realizado com intencionalidade e sensibilidade, contribui para despertar a curiosidade e potencializar a imaginação (BEZERRA, 2021).

Os contos de fadas, em especial, exercem papel relevante na construção da identidade infantil, ao apresentarem personagens que enfrentam desafios, superam obstáculos e são recompensados por suas escolhas. Ao identificar-se com esses protagonistas, a criança aprende sobre coragem, resiliência e justiça, internalizando valores importantes para sua formação emocional e social. Essas narrativas funcionam como espelhos simbólicos que permitem à criança interpretar a realidade e suas próprias vivências (CAMPOS, 2022).

Durante o percurso das histórias, é comum que a criança se coloque no lugar do herói ou heroína, antecipando desfechos e propondo hipóteses sobre os acontecimentos. Essa imersão estimula a reflexão e amplia sua capacidade de lidar com situações complexas do cotidiano. Temas como perda, envelhecimento, medo e a eterna disputa entre o bem e o mal são tratados nos contos de fadas de forma lúdica, com finais que transmitem esperança e apontam para a possibilidade de superação (NEDER, 2021).

As mensagens simbólicas presentes nas narrativas infantis têm impacto duradouro no desenvolvimento psicológico das crianças. Ao oferecer modelos positivos de enfrentamento, os contos de fadas colaboram para o fortalecimento da autoestima e da capacidade de resiliência. Alguns autores apontam que o otimismo presente nessas histórias impulsiona o amadurecimento emocional,

estimulando a criança a persistir diante das adversidades. Ao visualizar o triunfo do bem, a criança é encorajada a acreditar em suas próprias possibilidades de transformação (COSTA, 2021).

É importante, no entanto, ter cautela para que a criança não intérprete as narrativas dos contos de fadas como promessas de que tudo sempre terminará bem, independentemente de suas escolhas e atitudes. A literatura deve ser utilizada de forma consciente, destacando a importância do esforço pessoal, da responsabilidade e da tomada de decisões éticas como elementos essenciais para a conquista de resultados positivos. Dessa forma, o encantamento das histórias se alinha à valorização do comportamento proativo e da perseverança (SANTHIAGO, 2022).

As crianças, ao ouvirem repetidamente os contos de fadas, realizam um processo simbólico de transposição da fantasia para a realidade. As funções psíquicas em desenvolvimento encontram nas narrativas elementos que ajudam na elaboração emocional de conflitos internos, permitindo-lhes criar mecanismos de enfrentamento diante de situações adversas. A insistência infantil em ouvir as mesmas histórias, sem modificações, não é mera repetição mecânica, mas sim uma tentativa de construir um referencial estável que as ajude a lidar com sentimentos e inseguranças ainda não compreendidos (FERNANDES, 2022).

De acordo com Costa (2021), esse processo de repetição possui um caráter terapêutico e estruturante. A criança só abandona determinada história quando sente que os conflitos internos por ela representados foram compreendidos e, de certo modo, superados. Ao encontrar novas questões em seu cotidiano, ela passa a buscar outros contos que simbolizem as experiências emergentes, demonstrando que a literatura atua como mediadora do desenvolvimento emocional e cognitivo.

A participação dos pais ou responsáveis no momento da contação de histórias é de grande relevância. Sua presença transmite segurança e fortalece os vínculos afetivos, favorecendo a construção da confiança e a articulação entre o prazer da escuta e o processo de aprendizagem. O ambiente acolhedor em que as histórias são narradas potencializa o desenvolvimento emocional da criança e contribui para sua autoconfiança em diferentes contextos, incluindo a vivência escolar e as interações sociais (SANTHIAGO, 2022).

O envolvimento de adultos, sejam pais, professores ou cuidadores, ao compartilhar contos por meio de leituras, filmes ou diálogos, facilita a expressão de sentimentos por parte das crianças. Muitas vezes, ao se encantar com determinada história e repeti-la em suas brincadeiras ou conversas, a criança está, na verdade, revelando aspectos de seu próprio mundo interior. Os contos funcionam, assim, como espelhos simbólicos que oferecem à criança uma forma indireta e segura de tratar suas angústias (DOHME, 2018).

Nesse contexto, Fernandes (2022) ressalta que os efeitos positivos dos contos de fadas no desenvolvimento infantil dependem de um ambiente isento de julgamentos e censuras. A função principal dessas narrativas não é prescrever soluções, mas abrir espaço para que as crianças possam expressar livremente suas emoções e dificuldades, sem o medo de serem repreendidas. O valor terapêutico do conto reside justamente em sua capacidade de acolher o subjetivo de forma lúdica e simbólica.

Costa (2021) afirma que, ao apresentar desafios, perdas e superações, os contos de fadas transmitem às crianças a noção de que os obstáculos fazem parte da vida, mas que, com determinação, coragem e esperança, é possível alcançar momentos de plenitude e realização. Essa mensagem contribui para o fortalecimento da resiliência infantil e para a construção de um olhar mais confiante diante das experiências cotidianas.

A CONTRIBUIÇÃO DOS CONTOS PARA A EDUCAÇÃO

Os contos de fadas não foram originalmente criados com a intenção de atender ao público infantil, pois refletiam os aspectos essenciais das tradições e crenças de diversas culturas ao longo da história. Com o tempo, essas narrativas foram sendo adaptadas por diferentes autores, moldando-se às necessidades educativas das crianças, especialmente na fase da Educação Infantil, devido a forma fantasiosa, que permite representar experiências humanas reais e, por meio de simbolismos, permitem uma interpretação social, cultural e até mesmo política (SANTHIAGO, 2022).

De acordo com os documentos que embasam o currículo para a Educação Infantil, a construção da identidade e da autonomia das crianças ocorre em estreita relação com os vínculos sociais que estabelecem em seu ambiente. Esse processo é facilitado pelas conexões afetivas formadas com os adultos, promovendo a percepção das diferenças entre as pessoas, das estruturas sociais e das formas de vida, enriquecendo o conhecimento cultural e incentivando a valorização de sua própria realidade (DOHME, 2018).

Dessa maneira, os contos de fadas tornam-se instrumentos relevantes para a elaboração de respostas às angústias infantis frente à complexidade do mundo. Os contos funcionam como suporte simbólico para o enfrentamento de desafios futuros, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura resiliente e engajada com a realidade (MEIRELES, 2019).

Segundo Silva (2022), quando o contato com esse universo imaginativo é interrompido precocemente, pode-se limitar o amadurecimento da personalidade infantil, privando a criança de experiências que estimulam o enfrentamento criativo dos conflitos. Ao oferecerem representações simbólicas das dificuldades humanas, os contos favorecem o autoconhecimento e ajudam na construção de recursos emocionais úteis ao longo da vida.

Patrini (2020) destaca que, ao vivenciarem as experiências narrativas dos contos de fadas, proporcionadas por adultos atentos, sejam familiares ou educadores, as crianças ampliam sua compreensão sobre os desafios da vida. A leitura, nesse sentido, favorece o desenvolvimento da imaginação, incentiva o hábito de leitura desde os primeiros anos e estimula a mente a buscar soluções criativas para problemas do cotidiano.

A literatura infantil, especialmente por meio dos contos de fadas, contribui significativamente para a formação da identidade e para o crescimento emocional e social. Por serem capazes de despertar a consciência crítica de forma acessível, esses textos favorecem o amadurecimento da criança e o seu engajamento no processo de aprendizagem (NEDER, 2021).

Cabe ao leitor adulto compreender que sua postura durante a leitura influencia profundamente a experiência da criança. Quando uma narrativa é contada de forma envolvente, a criança se insere na história e passa a compartilhar, ainda que simbolicamente, os sentimentos e dilemas dos personagens. Esse contato favorece a organização do pensamento infantil e a ampliação de seu repertório cultural (PATRINI, 2020).

Apesar da relevância dos contos de fadas no contexto educativo, ainda há lacunas em sua valorização no ensino formal, principalmente na Educação Infantil. Instituições sociais como a escola e a família têm a responsabilidade de formar sujeitos críticos e participativos. Essa formação requer que os conteúdos escolares, incluindo a literatura, sejam repensados e ressignificados como formas de interpretar e transformar a realidade (MATOS, 2022).

O contato inicial das crianças com os contos frequentemente ocorre por meio da mediação de pais ou educadores. A popularização dessas histórias por diferentes meios, como filmes, animações e livros ilustrados, colabora para a aproximação das crianças com o universo literário (SANTHIAGO, 2022).

A estrutura narrativa dos contos facilita o engajamento das crianças, que muitas vezes se identificam com os personagens e situações retratadas. Essa identificação é essencial para que o leitor infantil atribua sentido às suas próprias vivências e desenvolva empatia e compreensão sobre os dilemas humanos (MEIRELES, 2019).

Essas histórias também trabalham com questões internas e subjetivas, levando o leitor a refletir, ainda que inconscientemente, sobre como lidar com conflitos pessoais. Por meio das simbologias presentes nas narrativas, é possível extrair aprendizados que contribuem para o crescimento emocional e a superação de dificuldades (BEZERRA, 2021).

O envolvimento com esse gênero literário ocorre justamente por sua capacidade de dialogar com as emoções humanas. A criança se aproxima dos personagens que representam sentimentos semelhantes aos seus, fortalecendo os laços com o texto e enriquecendo sua experiência de leitura. Sendo assim, desde os primeiros contatos, os contos devem ser apresentados de forma prazerosa, despertando o interesse genuíno da criança por novas histórias e outros gêneros literários. Assim, os contos de fadas tornam-se pontes para o desenvolvimento do gosto pela leitura e para a construção de um leitor crítico e imaginativo (MEIRELES, 2019).

Na escola, os contos devem ser considerados como parte do processo de formação leitora, independentemente do gênero textual. A literatura de ficção, quando introduzida desde cedo, tende a manter vivo o interesse pela leitura e pela produção textual ao longo da vida escolar. No entanto, é fundamental repensar práticas pedagógicas para que essa formação seja efetiva (PATRINI, 2020).

Os contos de fadas, ainda que associados ao público infantil, também guardam significados profundos que tocam questões universais da condição humana. Eles carregam um legado cultural importante e, quando transmitidos em suas versões originais, mantêm o encanto e a potência de suas mensagens (PAVONI, 2019).

Por isso, o trabalho com leitura em sala de aula deve ser cuidadosamente planejado pelos professores, levando em consideração o perfil dos estudantes, o espaço onde ocorrerá a atividade e os

objetivos pedagógicos envolvidos. A escolha dos contos não deve ser aleatória, mas pensada com intencionalidade didática. O educador precisa conhecer bem o conteúdo das histórias antes de apresentá-las, garantindo que a leitura seja significativa e evitando imprevistos decorrentes do desconhecimento da narrativa (MEIRELES, 2019).

Despertar o interesse pela leitura deve ser uma prioridade desde os primeiros anos escolares, permitindo que as crianças se aproximem da literatura como expressão artística essencial ao seu desenvolvimento. Crianças que se envolvem com a leitura desde cedo tendem a se tornar adultos mais críticos, criativos e preparados para lidar com os desafios da vida (FERNANDES, 2022).

Esse hábito contribui para o desenvolvimento de uma leitura de mundo mais aguçada, antecedendo até mesmo a leitura formal das palavras. O leitor se forma não apenas pelo contato com os textos, mas pela forma como interpreta, questiona e relaciona os conteúdos à sua realidade. A escola, portanto, não pode restringir o ato de ler à imposição de conteúdos pré-estabelecidos, desconsiderando os contextos e interesses dos estudantes. A leitura vai além da decodificação de símbolos linguísticos; ela envolve interpretação, crítica e sensibilidade (MEIRELES, 2019).

Portanto, os contos de fadas ultrapassam a simples função de entretenimento, pois despertam a imaginação, incentivam a reflexão e permitem que a criança experimente diferentes dimensões da vida humana. A escola tem um papel central na formação de leitores que busquem na leitura não apenas um dever escolar, mas uma experiência prazerosa e transformadora. Assim, os contos de fadas podem representar o início de uma jornada literária rica, que leve a criança a explorar novos mundos e a desenvolver uma compreensão mais ampla e sensível da realidade.

A UTILIZAÇÃO DOS CONTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os contos de fadas contribuem significativamente para o processo de alfabetização, ao introduzirem a leitura de forma envolvente e estimulante. No entanto, para que a leitura tenha um papel efetivo em sala de aula, é necessário que os professores estejam devidamente preparados, compreendendo as dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem infantil. O vínculo que se estabelece entre professor e estudante, por meio do convívio cotidiano, é essencial para o desenvolvimento dessa prática (SANTHIAGO, 2022).

O universo da infância é permeado por elementos encantadores, como a fantasia, a busca pela felicidade e o maravilhoso, aspectos centrais nos contos de fadas. Essas narrativas ativam a imaginação infantil, despertando curiosidade e construindo memórias duradouras. Dessa forma, os contos atravessam gerações, cultivando leitores atentos e imaginativos que se encantam com as histórias e seus significados simbólicos (SILVA, 2022).

De acordo com Soares (2019), é fundamental proporcionar à criança o acesso à diversidade da literatura infantil, promovendo o contato com os livros desde os primeiros anos escolares. Ao ouvir histórias, a criança aprimora a oralidade, estimula a imaginação, desenvolve a capacidade de

interpretação e fortalece o desejo de compartilhar o que escutou. O livro torna-se, assim, uma fonte de prazer e aprendizado, auxiliando no processo de construção de sentido e identidade.

A inserção da literatura infantil no processo pedagógico permite que a criança explore situações simbólicas e criativas. Atividades como dramatizações, leituras em grupo, debates e análises de textos possibilitam o exercício da crítica e da expressão. Ao participar dessas experiências, o estudante compreende seu papel como sujeito ativo no processo educativo, desenvolvendo gosto pela leitura e autonomia interpretativa (COSTA, 2021).

Dessa maneira, a literatura infantil se apresenta como uma via potente para interpretar o mundo sob diferentes perspectivas, oferecendo prazer estético e reflexivo. Tanto o ato de ler quanto o de escutar histórias são fundamentais para a formação de leitores engajados, que reconhecem na literatura um instrumento enriquecedor de suas vivências. Sendo assim, ler é essencial para o crescimento pessoal e social da criança. As histórias possibilitam o desenvolvimento de uma sensibilidade mais ampla, favorecendo o enfrentamento de desafios e a criação de soluções diante de contextos diversos. Por meio da ficção, a criança amplia seu repertório emocional e compreensivo, construindo relações com seu entorno (SANTHIAGO, 2022).

A formação de leitores exige mais do que a decodificação do texto, sendo necessário desenvolver a capacidade de interpretar sentidos explícitos e implícitos. A leitura crítica requer que o estudante consiga identificar nuances e camadas de significado, compreendendo o texto em profundidade. Para que esse processo ocorra, é indispensável diversificar os materiais oferecidos em sala de aula e, limitar-se ao livro didático ou à leitura ocasional não estimula o hábito de ler. A ampliação do repertório textual, por meio de diferentes gêneros, é uma estratégia pedagógica eficaz para consolidar práticas de leitura significativas (BEZERRA, 2021).

A leitura de contos de fadas em sala, seja realizada por estudantes ou narrada por professores, favorece experiências afetivas que vão além do cotidiano. A presença constante da literatura no ambiente escolar torna-se um estímulo importante na aprendizagem da leitura, contribuindo para a formação de vínculos com o universo literário (CAMPOS, 2022).

À medida que a criança se envolve com os livros, ela aprimora sua escrita e amplia seu conhecimento de mundo. No cenário contemporâneo, a literatura infantil exerce um papel decisivo na formação intelectual e emocional das crianças, desde o primeiro contato com as narrativas. Sendo assim, narrar histórias tem um papel crucial no desenvolvimento infantil, pois promove a valorização da diversidade cultural, religiosa e identitária, incentivando a autonomia e o respeito às diferenças. A leitura literária torna-se, assim, um espaço de diálogo e de construção de valores (SANTHIAGO, 2022).

De acordo com Gonçalves e Souza (2022), os contos, mitos e lendas exercem forte atração sobre o público infantil, despertando o desejo de ler e fortalecendo a expressão oral e escrita. Esse tipo de leitura também contribui para o desempenho escolar de forma ampla, beneficiando diversas áreas do conhecimento.

Uma dificuldade comum observada pelos professores é a resistência dos estudantes em ler instruções e compreender enunciados. A introdução de contos de fadas nesse contexto pode despertar

a curiosidade e estimular o interesse dos estudantes, facilitando a interação com os textos e ampliando sua compreensão leitora. O professor precisa compreender que o uso da literatura em sala não deve se limitar ao ensino da leitura técnica. Quando o conteúdo simbólico do texto não gera identificação ou significado para o estudante, o interesse pela leitura se esvazia. A valorização da leitura está diretamente relacionada ao sentido que ela produz na vida do leitor (SOARES, 2019).

Neder (2021) afirma que é importante ressaltar que o desinteresse de uma criança por determinada história não indica, necessariamente, um problema no texto. Muitas vezes, a ausência de conexão está ligada ao momento de vida da criança, e uma releitura futura pode provocar uma experiência completamente diferente e transformadora. Portanto, saber contar uma história é um recurso fundamental, sendo que as palavras novas, a musicalidade das frases, o ritmo e a cadência do conto enriquecem a experiência literária. A contação de histórias, nesse sentido, transforma-se em uma arte sensível, que harmoniza voz, emoção e imaginação, envolvendo profundamente o público infantil.

A literatura contribui com o desenvolvimento integral da criança, estimulando a criatividade, o pensamento simbólico e a expressão em múltiplas linguagens. Atividades como desenho, canto, teatro e recontos passam a fazer parte do universo da criança, que busca constantemente novas histórias para expandir seus horizontes. Ao escutar uma história, a criança projeta suas emoções e elabora sentidos ao longo da narrativa. Essa vivência pode inspirá-la a criar suas próprias histórias, desenvolvendo habilidades autorais e inventivas que se manifestam na escrita e na imaginação (SANTHIAGO, 2022).

O professor deve planejar cuidadosamente a leitura dos contos de fadas, evitando improvisações que comprometam o envolvimento da turma. Demonstrar desconhecimento da narrativa ou surpresa com nomes e termos pode prejudicar a experiência, quebrando o ritmo e a conexão com a moral e a linguagem do conto. Além disso, é necessário que o educador esteja preparado para lidar com expressões, gírias ou palavras menos usuais. As reações exageradas ou insegurança diante de trechos inesperados podem causar desconforto entre professor e estudantes, prejudicando a receptividade da história (DOHME, 2018).

Neste contexto, o professor precisa conhecer previamente a história a ser contada, para transmitir emoção genuína. O envolvimento verdadeiro com a narrativa é o que permite despertar o interesse e o encantamento das crianças, tornando a experiência literária significativa. Ao criar um ambiente lúdico e envolvente durante a leitura é essencial. A cadência da voz, as pausas estratégicas e o respeito ao tempo imaginativo de cada criança são elementos que favorecem a construção de imagens mentais ricas, nas quais o leitor pode correr como um herói, voar com dragões ou viver aventuras com princesas e vilões — experiências que somente a literatura pode proporcionar (SANTHIAGO, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar a importância da leitura literária, especialmente dos contos de fadas, no processo de formação do leitor na infância. A partir da pesquisa bibliográfica e da reflexão sobre a prática docente, foi possível concluir que o contato com a literatura desde os primeiros anos

escolares contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, cultural e emocional das crianças.

Após a revisão de literatura, observou-se que os contos de fadas continuam sendo um dos gêneros mais acessíveis e atrativos para o público infantil, promovendo não apenas o entretenimento, mas também o estímulo à imaginação, à linguagem e à formação de valores. No entanto, a eficácia do trabalho com a literatura em sala de aula está diretamente relacionada ao preparo do professor, que deve selecionar os textos com intencionalidade e domínio prévio do conteúdo a ser narrado.

Os resultados obtidos indicam que a ausência de fundamentação teórica e de planejamento pedagógico pode comprometer a experiência literária dos estudantes, limitando seu interesse pela leitura e sua participação ativa nesse processo. Deste modo, o estudo reforça a necessidade de formação contínua dos docentes e de propostas pedagógicas coerentes com a realidade escolar.

As contribuições desta pesquisa evidenciam que, ao valorizar a literatura como ferramenta de mediação cultural, a escola pode ampliar as possibilidades de aprendizagem e formar leitores mais críticos e autônomos. A literatura, portanto, não deve ser tratada apenas como um recurso auxiliar, mas como um elemento central na construção do conhecimento e da identidade dos estudantes.

Assim, conclui-se que o problema inicialmente proposto foi contemplado, demonstrando que a valorização dos contos de fadas, quando bem aplicada em contexto escolar, representa uma estratégia significativa para a formação leitora das crianças. Espera-se que este trabalho possa subsidiar futuras práticas pedagógicas comprometidas com uma educação mais sensível, crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, R. L. Do conflito do leito à mediação do professor: o ensino através da ficção dos contos de fadas. **Dissertação** (Mestrado em Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/123414528.pdf>. Acesso 27 nov. 2025.

CAMPOS, K. C. de. Tecendo histórias: a criança e sua produção narrativa. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/2142>. Acesso 27 nov. 2025.

COSTA, A. M. F. As contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento do processo de aprendizagem da criança no ambiente da educação infantil. **Faculdade Sant'Ana em Revista**, v. 5 n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/issue/view/20>. Acesso 27 nov. 2025.

DOHME, V. D. Comunicação e Encantamento: as histórias de fadas como mídia entre a realidade do mundo adulto e a realidade fantástica da criança, 2018. **Tese** (Doutorado em Comunicação e Semiótica)

- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload_106663.pdf. Acesso 12 nov. 2025.

FERNANDES, P. D. O mundo encantado da literatura infantil: práticas pedagógicas para formação de leitores. **Anais eletrônicos**. São Cristóvão: GELIC/UFS, 2022. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7494438.html>. Acesso 24 nov. 2025.

GONÇALVES, L. P. S.; SOUZA, D. Contação de histórias e o processo de letramento na educação infantil. **Dissertação** (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal de Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3016>. Acesso 24 nov. 2025.

MATOS, A. I. **O ofício do contador de histórias**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2022.

MEIRELES, C. A **Criança, os contos e a aprendizagem**. 6ª edição. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2019.

NEDER, D. S. Importância da contação de história como prática educativa no cotidiano escolar. **Pedagogia em Ação**, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/648/662>. Acesso em 16 nov. 2025.

PATRINI, M. L. **A renovação do conto**: emergência de uma prática oral. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2020.

PAVONI, A. **Os contos e os mitos no ensino**. 8ª ed. São Paulo: EPU, 2019.

SANTHIAGO, N. S. Contribuições da contação de história no processo de ensino-aprendizagem com foco no ciclo de alfabetização. **Caderno de Produção Acadêmico-Científica**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória- ES, v. 24, n. 01, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/20410/13660>. Acesso em 16 nov. 2025.

SILVA, L. P. B. **Contar histórias uma arte sem idade**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2022.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio – Revista Pedagógica**, v. 04, n.24, Editora Artmed, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em 24 nov. 2025.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA



TEACHER TRAINING FOR SERVING STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

SILVANDIRA BISPO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Santo Amaro (2007); Especialista em Ensino a Distância pela Faculdade Campos Elíseos (2021); Professora de Ensino Infantil e Fundamental I – EMEI Clara Nunes.

RESUMO

A crescente demanda por uma educação inclusiva tem intensificado o debate em torno da formação de professores para o atendimento adequado de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Considerando as especificidades desse público, torna-se urgente repensar as práticas formativas, tanto na formação inicial quanto na continuada, para que os docentes estejam preparados para atuar com competência, empatia e sensibilidade frente à diversidade presente nas salas de aula. O objetivo desse artigo é analisar os principais desafios e lacunas na formação de professores no que se refere ao atendimento educacional de estudantes com TEA, assim como apontar caminhos e possibilidades para a qualificação dessa prática.

Palavras-chave: Formação De Professores; TEA; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The growing demand for inclusive education has intensified the debate surrounding teacher training for the adequate support of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Considering the specific needs of this population, it is urgent to rethink training practices, both in initial and continuing education, so that teachers are prepared to act with competence, empathy, and sensitivity in the face of the diversity present in classrooms. The objective of this article is to analyze the main challenges and gaps in teacher training

regarding the educational support of students with ASD, as well as to point out paths and possibilities for improving this practice.

Keywords: Teacher Training; ASD; Early Childhood Education; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige, entre outros fatores, que os profissionais da educação estejam preparados para atender às diversas necessidades dos alunos. No caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa preparação torna-se ainda mais relevante, dada a complexidade e a diversidade de manifestações que caracterizam o espectro. A formação de professores, portanto, é um dos principais pilares para a efetivação do direito à educação desses alunos, conforme preconizam a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Embora o acesso de crianças com TEA ao ensino regular tenha aumentado nos últimos anos, muitos docentes ainda relatam insegurança e falta de subsídios para lidar com as demandas específicas desse público. Tal realidade evidencia lacunas significativas tanto na formação inicial quanto na continuada dos professores, que, frequentemente, não contemplam de forma adequada temas como as características do autismo, estratégias pedagógicas diferenciadas, comunicação alternativa e gestão do comportamento.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar criticamente os desafios e possibilidades da formação de professores para o atendimento educacional de alunos com TEA, considerando aspectos legais, pedagógicos e formativos. A proposta parte da compreensão de que a inclusão não se limita à presença física do aluno em sala de aula, mas depende, sobretudo, da qualificação e da sensibilidade do professor para acolher e promover o desenvolvimento de todos.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O CONTEXTO ESCOLAR

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que se manifesta, geralmente, nos primeiros anos de vida e afeta, em diferentes graus, a comunicação, a interação social e o comportamento. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o autismo não se apresenta de forma única, mas em um espectro que varia significativamente de uma pessoa para outra.

Os alunos com TEA em salas de aula regulares é cada vez mais comum, impulsionada pelas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), que garantem o direito de acesso à educação em ambientes inclusivos. No entanto, essa presença, por si só, não assegura a aprendizagem efetiva nem a participação plena desses alunos. Para que a inclusão ocorra de fato, é necessário que os

profissionais da educação compreendam as características do autismo e saibam aplicar estratégias adequadas às necessidades individuais dos estudantes.

Segundo Schwartzman (2012), embora o diagnóstico de TEA esteja se tornando mais frequente e o acesso à educação tenha aumentado, muitos desafios persistem no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito à compreensão das manifestações do transtorno e à adaptação das práticas pedagógicas. Para o autor, a complexidade do espectro autista exige intervenções personalizadas e estratégias de ensino que considerem o funcionamento neurobiológico e comportamental de cada aluno.

É fundamental que os educadores estejam capacitados para reconhecer os sinais do autismo, compreender seus impactos na aprendizagem e aplicar metodologias inclusivas que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA. A formação docente, torna-se um fator decisivo para o sucesso da inclusão escolar e para a promoção de uma educação que respeite a diversidade e estimule a autonomia.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação inicial de professores, geralmente realizada em cursos de licenciatura, tem se mostrado insuficiente no que diz respeito à preparação para lidar com a diversidade no ambiente escolar, especialmente com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Muitas instituições de ensino superior oferecem disciplinas voltadas à Educação Especial, porém de forma superficial, sem aprofundamento nas especificidades do espectro autista, o que compromete a prática pedagógica e a inclusão efetiva.

É comum que os currículos desses cursos priorizem uma formação generalista, deixando em segundo plano aspectos fundamentais para o trabalho com a diversidade, como o conhecimento sobre os diferentes transtornos do desenvolvimento, o uso de estratégias diferenciadas e a adaptação curricular. Como resultado, os futuros docentes saem da graduação pouco preparados para lidar com as demandas complexas da inclusão.

De acordo com **Amaral e Baptista (2019)**, a formação inicial ainda se mostra distante da realidade vivenciada nas salas de aula inclusivas, especialmente por não proporcionar aos licenciandos vivências práticas e reflexões críticas sobre o trabalho com alunos com deficiência. As autoras destacam que, sem essa base sólida, os professores tendem a sentir-se inseguros, despreparados e até resistentes à proposta de inclusão, o que reforça a necessidade de mudanças estruturais nos cursos de formação.

Superar os desafios da formação inicial implica repensar os currículos dos cursos de licenciatura, aproximando teoria e prática, ampliando a carga horária dedicada à educação inclusiva e promovendo experiências reais de contato com a diversidade. Somente assim será possível preparar docentes capazes de acolher, compreender e ensinar todos os estudantes, incluindo aqueles com TEA.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Diante das limitações da formação inicial, a formação continuada se apresenta como um recurso indispensável para ampliar os conhecimentos e habilidades dos professores que atuam com alunos com

Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa etapa formativa tem como objetivo atualizar os docentes em relação às práticas pedagógicas inclusivas, ao conhecimento sobre o espectro autista e às estratégias de ensino adaptadas, possibilitando um atendimento mais eficaz e humanizado.

Segundo **Amorim e Ribeiro (2016)**, a formação continuada é essencial para que o professor compreenda as necessidades específicas dos alunos com TEA e desenvolva competências para planejar intervenções pedagógicas adequadas. As autoras destacam que, ao participarem de cursos, oficinas e espaços de troca, os professores conseguem repensar suas práticas e enfrentar os desafios da inclusão com maior segurança e flexibilidade.

Amaral e Baptista (2019) ressaltam que a formação continuada deve ser planejada de forma contínua e contextualizada, partindo da realidade dos professores e das demandas concretas da escola. Para as autoras, a simples oferta de cursos não é suficiente: é necessário que esses momentos formativos sejam construídos de forma colaborativa, crítica e com suporte institucional. Como elas afirmam, *“a formação continuada não deve ser um apêndice da carreira docente, mas uma parte constitutiva e permanente do exercício profissional”* (AMARAL; BAPTISTA, 2019, p. 84).

Investir na formação continuada de professores é investir diretamente na qualidade da educação inclusiva. Mais do que oferecer conteúdo teóricos, é fundamental promover espaços de escuta, reflexão e construção coletiva do saber, onde os docentes possam dialogar sobre suas dificuldades, trocar experiências e construir práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM TEA

O atendimento pedagógico de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige o uso de estratégias específicas, fundamentadas em práticas individualizadas, estruturação do ambiente escolar e metodologias flexíveis que respeitem as características, interesses e ritmos de aprendizagem de cada estudante. Devido à heterogeneidade do espectro, não existe uma abordagem única que atenda a todos os alunos com autismo. Por isso, o professor deve ter sensibilidade e preparo para adaptar continuamente suas práticas pedagógicas.

Uma das estratégias mais recomendadas no contexto escolar é o uso de recursos visuais. Muitos alunos com TEA processam melhor as informações por meio de estímulos visuais do que auditivos, sendo assim, a utilização de quadros de rotina, pictogramas, horários estruturados, cartões de escolha e imagens explicativas contribui significativamente para a organização do comportamento, compreensão de comandos e previsibilidade das atividades. Essas ferramentas ajudam o aluno a antecipar o que vai acontecer, reduzindo a ansiedade e promovendo maior autonomia.

Estratégias baseadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) têm se mostrado eficazes em diversos contextos escolares. A ABA se baseia na divisão das tarefas em pequenos passos, reforçando positivamente cada avanço do aluno. Embora seja amplamente utilizada em contextos clínicos, muitos princípios da ABA podem ser adaptados à sala de aula, especialmente na construção de habilidades sociais, acadêmicas e comportamentais.

O modelo TEACCH também oferece contribuições importantes, especialmente no que se refere à estruturação do ambiente físico e das atividades. Ele propõe uma organização clara do espaço escolar com áreas delimitadas para diferentes tarefas (leitura, brincadeira, descanso, alimentação), o que ajuda na orientação espacial e na transição entre atividades.

Segundo Prieto (2020), o planejamento pedagógico deve levar em conta não apenas as dificuldades dos alunos com TEA, mas principalmente suas potencialidades. A autora afirma que *“o olhar psicopedagógico para o aluno autista deve partir da compreensão de que ele é capaz de aprender, desde que sejam oferecidas estratégias adequadas e respeitadas suas formas particulares de expressão e cognição”* (PRIETO, 2020, p. 42). Prieto também destaca que a mediação do professor é essencial, tanto na organização das atividades quanto no estímulo às interações sociais com os colegas.

Outras estratégias que favorecem o desenvolvimento de alunos com TEA incluem:

- Rotinas bem definidas e previsíveis;
- Atividades práticas e concretas, com instruções simples e objetivas;
- Uso de tecnologia assistiva, como aplicativos educacionais com reforço visual e auditivo;
- Adaptações curriculares com foco em objetivos funcionais e habilidades de vida diária;
- Trabalho em grupo estruturado, com papéis definidos para promover a cooperação e a socialização;
- Parceria com o Atendimento Educacional Especializado (PAEE), onde o professor da sala regular pode planejar junto com o profissional especializado estratégias específicas de ensino.

Cabe ressaltar que a implementação eficaz dessas estratégias depende diretamente do conhecimento e do preparo do professor. Por isso, a formação continuada, o apoio da equipe escolar e o trabalho colaborativo com famílias e profissionais de saúde são aspectos fundamentais para o sucesso da prática pedagógica inclusiva.

O PAPEL DA ESCOLA E DO APOIO INSTITUCIONAL

A escola, precisa oferecer condições adequadas para que o processo de inclusão ocorra com qualidade. Isso inclui o suporte da equipe gestora, o trabalho colaborativo entre profissionais e a presença de um Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A articulação entre escola e família também é um fator importante para o sucesso da inclusão. É preciso que haja diálogo contínuo, escuta ativa e troca de informações entre professores e responsáveis, com foco no desenvolvimento do estudante.

Políticas públicas educacionais devem garantir recursos materiais e humanos suficientes para que a inclusão seja viável. Isso envolve desde a disponibilização de materiais adaptados, tecnologia assistiva e a criação de planos de formação continuada de curto e longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um avanço significativo na garantia dos direitos educacionais de pessoas com deficiência no Brasil. Apesar dos

progressos legais e das diretrizes institucionais, ainda há uma grande desproporção entre o que está previsto nas políticas públicas e a realidade vivenciada no cotidiano escolar. A formação de professores aparece como um dos pilares fundamentais e ao mesmo tempo, um dos maiores desafios para uma educação verdadeiramente inclusiva.

É possível observar que a formação inicial ainda não contempla, de forma adequada, as especificidades do TEA. Os cursos de licenciatura oferecem conteúdos genéricos sobre educação especial, sem aprofundar aspectos clínicos, pedagógicos e comportamentais próprios do espectro autista. Essa ausência compromete não apenas a qualidade do atendimento oferecido aos alunos, mas também a autoconfiança e o bem-estar dos docentes, que muitas vezes se veem sobrecarregados e despreparados diante das demandas da inclusão.

A formação continuada surge como um caminho necessário e urgente. No entanto, não deve ser pensada como um evento pontual ou uma exigência burocrática, mas como um processo formativo contínuo, prático e contextualizado. O professor precisa de apoio, acompanhamento, tempo e espaço para refletir sobre sua prática e desenvolver novas estratégias. A formação deve valorizar a escuta ativa, a troca de experiências entre os pares, e o envolvimento de diferentes profissionais da saúde e da educação, promovendo uma abordagem interdisciplinar.

Um ponto importante a ser considerado é que a formação docente, por si só, não é suficiente para garantir uma inclusão eficaz. É necessário que ela esteja integrada a uma rede de apoio institucional que envolva a gestão escolar, as equipes pedagógicas, os serviços especializados (como o Atendimento Educacional Especializado - AEE) e, principalmente, as famílias dos alunos. Esse trabalho é essencial para que o processo inclusivo não recaia unicamente sobre o professor.

É preciso reconhecer que a formação de professores para o atendimento de alunos com TEA não é um fim, mas um meio para construir uma escola mais humanizada, justa e democrática. Valorizar a diversidade neurobiológica no ambiente educacional é um passo essencial na direção de uma sociedade mais empática, plural e acessível. Investir na qualificação docente é, portanto, investir em um projeto de educação que reconhece e respeita a singularidade de cada estudante, promovendo não apenas o direito à educação, mas o direito à aprendizagem com qualidade e equidade.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Maria Isabel da Cunha; BAPTISTA, Cíntia Gonçalves. **Educação inclusiva e formação de professores: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2019.
- AMORIM, Karina; RIBEIRO, Márcia. **O papel da formação docente frente à inclusão de alunos com autismo**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 29, n. 59, p. 147–160, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- OLIVEIRA, Rosângela Gavioli Prieto. **Autismo e inclusão: psicopedagogia aplicada à educação**. 3. ed. São Paulo: WAK Editora, 2020.

PRIETO, Rosângela Gavioli. ***Autismo e inclusão: psicopedagogia aplicada à educação***. 3. ed. São Paulo: WAK Editora, 2020.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtornos do espectro autista: revisão e atualização**. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 34, supl. 2, p. S3–S10, 2012.

RELAÇÃO ENTRE INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO MOTOR EM CRIANÇAS COM NEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THE RELATIONSHIP BETWEEN INCLUSION AND MOTOR DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

SIRLEIDE ALVES DOS SANTOS

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (SP); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo. Desenvolve práticas pedagógicas voltadas à inclusão, mediação e promoção do desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

RESUMO

O presente trabalho evidencia a importância da educação psicomotora no desenvolvimento infantil e como essa ciência é fundamental no desenvolvimento escolar de nossas crianças. Muitas vezes professores se deparam em sala de aula com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e esses problemas afetam o desempenho escolar deles, mas nem sempre isso está ligado a fatores neurológicos, a falta de experiência motora também prejudica o aprendizado. Pode-se afirmar que os jogos, as brincadeiras e o movimento são ferramentas essenciais para a aprendizagem, pois propiciam um desenvolvimento físico, intelectual e uma maior compreensão do esquema corporal, elementos importantes para o desenvolvimento de uma aprendizagem realmente significativa tornando possível a interação social com o mundo e com a cultura vigente.

Palavras-chave: Educação; Psicomotricidade; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This paper highlights the importance of psychomotor education in child development and how this science is fundamental to the school development of our children. Teachers often encounter students in the classroom who have learning difficulties, and these problems affect their school performance, but this is not always linked to neurological factors; a lack of motor experience also hinders learning. It can be stated

that games, play, and movement are essential tools for learning, as they promote physical and intellectual development and a greater understanding of the body schema, important elements for the development of truly meaningful learning, making social interaction with the world and the prevailing culture possible.

Keywords: Education; Psychomotor skills; Child Development.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento motor na infância começa a partir do “brincar”, pois quando não estão dormindo, comendo ou obedecendo à vontade dos adultos elas estão brincando. As brincadeiras são o modo básico pela qual elas tomam consciência do seu corpo e de suas capacidades motoras.

O comportamento humano pode ser classificado em três domínios que é o Motor, onde se agrupam os vários componentes da aptidão física, tanto as relacionadas à saúde, força, resistência muscular, resistência aeróbica, flexibilidade e composição corporal, Afetivo, onde, envolve o comportamento, sócio- emocional e pode ser trabalhada a partir da autoestima, motivação, interesse, respeito ao próximo, responsabilidade dentre outras, o Cognitivo onde envolve comportamentos tipicamente intelectuais através da descoberta ou reconhecimento da informação, retenção ou armazenamento da informação a partir de certos dados e tomada de decisões.

As habilidades motoras são aguçadas na escola nas turmas da Educação Infantil pela recreação, onde os profissionais de Educação têm como principal objetivo a familiarização do aluno com os outros, com o meio em que eles trabalham que é noção de espaço, atividades onde elas manuseiam objetos que favorecem a coordenação olho mão, devem tirar vantagem da grande imaginação da criança, pelo uso de atividades com teatros e fantasia, deve-se favorecer o desenvolvimento das várias habilidades locomotoras, manipulativas e estabilizadoras fundamentais, das mais simples as mais complexas, à medida que a criança se torne pronta.

Toda essa série de atividade que o profissional de Educação pode desenvolver o método mais eficaz para estar aperfeiçoando suas habilidades motoras nesse período de suas vidas, lembrando que o programa motor desenvolvimentista deve ser normativo e baseado no nível de desenvolvimento de cada indivíduo, ou seja, nem todas as crianças têm o mesmo desempenho na hora de desenvolver essas atividades, pois isso é importante levar em conta o padrão de vida que a criança vive, como as questões sociais e familiares, nem toda criança tem um espaço amplo e de boa qualidade para estar desenvolvendo suas habilidades motoras, como nem todas tem uma família que estimula essas atividades, pois não é só na escola que ela aprende e sim deve ser estimulado desde o nascimento da criança.

O presente estudo tem como objetivo apresentar os benefícios da psicomotricidade no desenvolvimento infantil e na escola, sendo essa um objeto colaborador indispensável na aprendizagem dos alunos.

No cotidiano das salas de aula, professores buscam formas para tornar o ensino mais estimulante e, conseqüentemente, mais eficaz. Uma das alternativas encontradas pelos profissionais que lidam diretamente com a educação, em especial as séries iniciais é a contribuição da Psicomotricidade, ciência que integra corpo e mente de maneira global. Nas escolas, as dificuldades na aprendizagem estão intimamente ligadas ao desenvolvimento motor, devido a isso, a educação psicomotora é tão recomendada pelos educadores da atualidade.

Os professores podem se questionar a respeito dessas aprendizagens que normalmente são vistas como de responsabilidade das aulas de Educação Física, quando na verdade devem ser trabalhadas também do ponto de vista da sala de aula por meio de jogos, brincadeiras, jogos dramáticos, ou seja, o movimento precisa ganhar o seu espaço também dentro da sala de aula, sobretudo nas séries iniciais, pois é na instituição escolar onde as crianças passam uma boa parte do seu tempo.

Acreditamos que a quantidade de alunos com dificuldades de aprendizagem encaminhadas ao serviço de orientação educacional, sala de recursos outros profissionais ou clínicas especializadas seria bem menor se os professores conhecessem a importância da realização de atividades psicomotoras como instrumentos capazes de sanar muitas dessas dificuldades.

A Psicomotricidade está presente no simples ato de brincar e quando a criança brinca, ela aprende, se desenvolve, cresce, se socializa, aprende a respeitar os limites, assimila e incorpora dados da sua própria cultura. Brincar é coisa séria, por isso é importante o aprofundamento do papel de todos os elementos que compõem o brincar, de forma clara e consciente.

Sendo o corpo, o principal canal de conhecimento e de leitura do mundo, o desenvolvimento psicomotor é o ponto de referência para que o professor saiba avaliar qualquer atraso na motricidade, que poderá comprometer todo o desempenho escolar da criança.

Cabe salientar que uma atividade bem planejada e intencionada almeja não só o envolvimento do cérebro, mas dos músculos que se influenciam juntamente com a mente. Torna-se essencial o redirecionamento da prática educativa voltada para esse olhar de vincular o trabalho escolar ao movimento, envolvendo raciocínio e ações cognitivas, afetivas, sociais e motoras.

Este estudo é dirigido a alunos da pré-escola e séries iniciais do 1º segmento de Escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. Ele se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, a partir das contribuições de alguns autores como Piaget, Le Boulch, Vítor da Fonseca, Fátima Alves, Carlos Alberto Matos Ferreira, entre outros que abordam brilhantemente o assunto.

O DESENVOLVIMENTO MOTOR E O PROCESSO DE ENSINO– APRENDIZAGEM

Antes da aquisição da fala a criança se utiliza de gestos, movimentos e expressões corporais para se comunicar, se relacionar e explorar o meio no qual ela vive.

“O movimento, assim como o exercício é de fundamental importância no desenvolvimento físico, intelectual e emocional da criança”. (Fátima Alves, 2012, p.32).

O presente estudo pretende fazer um breve levantamento histórico da psicomotricidade e sua real importância no processo de ensino aprendizagem

A Psicomotricidade é uma ciência originária da França, os primeiros estudos iniciaram no final do século XIX. O termo foi estudado inicialmente pelos médicos neurologistas que despertaram o desejo de explicar determinados fenômenos clínicos ganhando força a partir da exploração da neurofisiologia.

A partir desses estudos concluiu-se que a Psicomotricidade averigua as associações e influências entre a motricidade e o psiquismo. A respeito da ligação entre a motricidade e o psiquismo, Damasceno (1997, p.14) ressalva que “no sentido estrito, não há motricidade pura de todo elemento corporal objetivo e, por outro lado, não há pensamento sem corpo, sem atitudes e sem movimentos, pois todo movimento, no nível de execução, implica uma certa vivência mental”, enfatizando desta forma a origem do termo que é dividido em duas palavras: de origem grega a palavra “Psique” significa fenômenos da mente (sensações, percepção, etc.) a outra palavra de origem latina “Moto” ou “Motriz” tem por definição, força que dá movimento.

O psiquismo [...] é entendido como sendo constituído pelo conjunto do funcionamento mental, ou seja, integra as sensações, as percepções, as imagens, as emoções, os afetos, os fantasmas, os medos, as projeções, as aspirações, as representações, as simbolizações, as conceptualizações, as ideias, as construções mentais, etc., assim como a complexidade dos processos relacionais e sociais. A motricidade [...] é entendida como o conjunto de expressões mentais e corporais, envolvendo funções tónicas, posturais, somatognósicas e práticas que suportam e sustentam as funções psíquicas. Com base neste pressuposto, a motricidade não pode ser compreendida apenas nos seus efeitos extrassomáticos, [...] uma vez que ela depende de motivações, significações internas e fins que a justificam, não sendo possível, portanto, separá-la dos processos psicológicos que a integram, representam [...]. (FONSECA, 2008, p.47)

Como vimos anteriormente, a Psicomotricidade teve início e está incorporado à medicina, porém após estudos realizados, tornou-se impossível associar o movimento apenas a “um prisma puramente anatômico e mecanicista” Mello (2005, p. 30), o autor ressalva ainda a importância da medicina no “[...] diagnóstico de inúmeras perturbações das funções nervosas, os mecanismos dos sistemas piramidal, extrapiramidal e cerebelar [...]”, porém segundo Mello apenas esses não completam todos os questionamentos acerca da “execução de movimentos” e dos “distúrbios psicomotores.”

Desta forma podemos entender que a Psicomotricidade estuda as relações e as influências entre psiquismo e motricidade. Todas as sensações, os afetos, as emoções, as representações e os simbolismos estão dentro deste psiquismo. Assim, também como os processos relacionais e sociais. A Associação Brasileira de Psicomotricidade acrescenta que “a psicomotricidade pode também ser definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade.”

Analisando o conceito de Psicomotricidade percebemos que Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação descreve a Psicomotricidade como “[...] uma neurociência que expressa o

pensamento através do ato motor harmônico. É a sintonia fina que coordena e organiza as ações gerenciadas pelo cérebro e as manifesta em conhecimento e aprendizado”.

Outros autores que marcaram a história da Psicomotricidade com suas contribuições foram Piaget, Wallon, Freud entre outros.

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade ao descrever em seu site a história da Psicomotricidade, destaca a importância da Dupré, médico, que foi o primeiro a explorar a debilidade motora, a neuropsiquiatria de importância inigualável no campo psicomotor realizou estudos sobre a debilidade mental e seu entrelaçamento com os movimentos, Dupré é o responsável por afirmar que “a independência da debilidade motora (antecedente do sintoma psicomotor) de um possível correlato neurológico.” Destaca também a importância de Edouard Guilmoin que em 1935 desenvolveu o exame psicomotor que realizava diagnóstico de “indicação da terapêutica e de prognóstico”

Conduzido pela escola francesa, que no período do século XX mais precisamente nas décadas iniciais também influenciaram a psiquiatria infantil e outras ciências ligadas ao desenvolvimento e conhecimento do ser humano, a Psicomotricidade no Brasil foi tomando sua forma. A partir da década de 50 (cinquenta) a Psicomotricidade passou a ser estudada de forma aprofunda permitindo que seus fundamentos causassem intervenções em diversas áreas principalmente na educação e na saúde. Sua influência surgiu inicialmente nas escolas especiais, como um instrumento pedagógico, corrigindo os distúrbios psicomotores de crianças com deficiências.

No ano de 1979 houve a primeira edição do Encontro Nacional de Psicomotricidade, encontro no qual pôde-se discutir posicionamentos teóricos e avanços nos estudos dos pesquisadores Brasileiros. Diversos profissionais estrangeiros vieram para o Brasil com a finalidade de expandir a Psicomotricidade no país e desta forma aproximadamente em 1980 iniciou a formação de profissionais no âmbito da Psicomotricidade e desta forma essa ciência se tornou influente no Brasil, nos dias atuais diversas escolas oferecem cursos, especializações e a área é amplamente difundida tanto no campo da educação quanto no da saúde.

Visto brevemente os conceitos, os avanços e conquistas alcançadas pelos estudiosos desta ciência podemos observar os possíveis benefícios apresentados em forma de teoria, nos capítulos posteriores explicaremos como a Psicomotricidade é aplicada na educação escolar e como sua aplicação pode influenciar no desenvolvimento infantil.

As crianças mesmo antes de nascerem se movimentam no útero. Já na infância crianças são sinônimos de movimento. Primeiros passos, andar, correr, pular, agachar etc., são habilidades básicas aprendidas e adquiridas na infância. São movimentos construídos de acordo com as necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas, esses movimentos tornam-se parte dos comportamentos, formando assim uma cultura corporal de movimento.

Na vida intrauterina o feto já se movimenta, mas na vida extrauterina as crianças começam a movimentar-se, adquirindo aos poucos maior controle sobre seu próprio corpo, se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo (BARRETO, 2000, p. 44).

O movimento permite a criança vivenciar o mundo e a si mesma. Descobrir-se enquanto indivíduo no mundo, a partir de experiências concretas através do seu corpo e de seus movimentos, que gerarão habilidades básicas essenciais para o desenvolvimento intelectual.

Segundo Vayer (1984, p. 19), a criança reconhece o mundo em que vive através de seu corpo e para isso, é importante que ela tenha consciência e controle dele.

Pois é através da coordenação de seus movimentos e capacidade de deslocamento que a criança se coloca para explorar o mundo e estabelecer os seus conhecimentos.

O enfoque agora não é apenas no corpo em movimento, mas num sujeito com seu corpo em movimento. (...) O sujeito diz com seu corpo, com sua motricidade e com seus gestos (...). (LEVIN, 1995, p.42)

Segundo Ajuriaguerra (s.d. apud. GONÇALVES, 1983, p. 21), "A psicomotricidade é a expressão de um pensamento pelo ato motor preciso, econômico e harmonioso". Assim, a psicomotricidade estabelece o equilíbrio desse ser, oferecendo-lhe possibilidades de encontrar seu espaço e de se identificar com o meio do qual faz parte.

Movimentar-se é parte integral do ser humano. Já na infância tudo passa pela descoberta do ser, do fazer, do conseguir. O período da primeira infância é o tempo das descobertas sobre si e sobre o mundo, e grande parte dessas descobertas são feitas a partir do próprio corpo.

Todas as experiências da criança (o prazer e a dor, o sucesso ou fracasso) são sempre vividas corporalmente. Se acrescentarmos valores sociais que o meio dá ao corpo e a certas de suas partes, este corpo termina por ser investido de significações, de sentimentos e de valores muito particulares e absolutamente pessoais. (VAYER, 1984, p.30)

Vayer ainda afirma que: "... A criança toma consciência, trava conhecimento e adquire progressivamente o domínio dos elementos que constituem o mundo dos objetos, graças a seus deslocamentos e à coordenação de seus movimentos, isto é, graças a um uso cada vez mais diferenciado e cada vez mais preciso do próprio corpo" (p. 21, 1984).

A brincadeira é parte vital e crucial de uma infância saudável e feliz. E além do mais é um importante fator no desenvolvimento infantil, agregando na constituição social, motora, afetiva e cognitiva da criança. É através da brincadeira que a criança recria momentos, situações, aprende a solucionar situações problema, aumenta a capacidade imaginativa, adquire comportamentos voluntários, desenvolve habilidades físicas essenciais, supre necessidades e apropria-se do mundo que a cerca.

Brincar é algo universal no mundo infantil, através dos tempos e das culturas, nota-se que a criança sempre brincou independente da época ou das estruturas econômicas e de civilização.

O jogo é um exercício preparatório para a vida adulta, algo extremamente prazeroso que desenvolve potencialidades essenciais para toda a vida.

O jogo tem inúmeros benefícios para as crianças como, por exemplo: trabalhar a ansiedade, afirmação de limites, autoconfiança, autonomia, o estímulo a coordenação motora, desenvolvimento da

organização espacial, agilizando o raciocínio lógico, verbal, numérico, visual e abstrato, aumenta e desenvolve a concentração e a atenção, desenvolve também a antecipação e a estratégia, e é claro, a consciência de equipe, entre outros.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. (1998, p.27)

Os jogos lúdicos oferecem condições do educando vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

Negrine (1995, p. 43) ressalta que “Trabalhar no âmbito da psicomotricidade significa pensar que mais importante que a criança “saber fazer” ou “saber fazer bem” alguma coisa é a “tentativa de fazer”, e mais, é a oportunidade de vivenciar diferentes experiências”.

A psicomotricidade infantil tem como meta: motivar a capacidade sensitiva através das sensações e relações entre o corpo e o exterior (o outro e as coisas); cultivar a capacidade perceptiva através do conhecimento dos movimentos e da resposta corporal; organizar a capacidade dos movimentos representados ou expressos através de sinais, símbolos, e da utilização de objetos reais e imaginários; fazer com que as crianças possam descobrir e expressar suas capacidades, através da ação criativa e da expressão da emoção; ampliar e valorizar a identidade própria e a autoestima dentro da pluralidade grupal; criar segurança e expressar-se através de diversas formas como um ser valioso, único e exclusivo e uma consciência e um respeito à presença e ao espaço dos demais.

Um dos intuitos da psicomotricidade é fomentar a base para a educação, daquelas capacidades indispensáveis à aprendizagem escolar, evitando dificuldades tão frequentes à alfabetização. Deste modo, criança é vista em sua totalidade e nas possibilidades que apresenta em relação ao meio, isto é, a educação deve ser feita em função da idade e dos interesses das crianças.

“O indivíduo não é feito de uma só vez, mas se constrói, através da interação com o meio e de suas próprias realizações”. (FONSECA, 2004, p.19)

A teoria de Piaget afirma que a inteligência se constrói a partir da atividade motriz das crianças. Dos primeiros anos de vida até os sete anos, aproximadamente, a educação da criança é psicomotriz. Tudo, o conhecimento e a aprendizagem, centram-se na ação da criança sobre o meio, os demais e as experiências através de sua ação e movimento. Através da psicomotricidade consegue-se estimular e reeducar os movimentos da criança, através de um trabalho orientado à atividade motriz e brincadeiras.

Segundo Lê Boulch (1987, p. 67), é de grande importância a educação pelo movimento no processo escolar, uma vez que seu objetivo central é contribuir para o desenvolvimento motor da criança.

De acordo com Lê Boulch (1987, p. 69),

“(...) na educação infantil, a educação psicomotora possui um papel relevante na prevenção das dificuldades escolares, ou seja, ela promove um desenvolvimento total do indivíduo. Nessa etapa da vida escolar, exercícios corporais e atividade psicomotora assegura a noção espacial, o domínio corporal, permitindo que a criança satisfaça sua necessidade do movimento.”

Pois sendo o corpo a origem das habilidades cognitivas, a estimulação do desenvolvimento psicomotor torna-se indispensável no processo global de aprendizagem. Isso origina habilidades necessárias para o jogo e a brincadeira à criança.

Ainda sobre esse assunto, Le Boulch destaca a importância de a psicomotricidade ser trabalhada na escola desde as séries iniciais:

“A educação psicomotora deve ser enfatizada e iniciada na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos, ao mesmo tempo desenvolvendo a inteligência. Deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas. ” (LE BOULCH, 1984, p. 24).

Conforme afirma Negrine (1995, p. 20) um dos argumentos que justificam a educação psicomotora na educação básica durante a fase pré-escolar é a clareza sobre seu papel na prevenção das dificuldades de aprendizagem. Uma vez que é durante esse período que a personalidade de cada indivíduo vai sendo moldada. É o momento em que a criança constrói os principais instrumentos internos cujos servirão primeiramente de maneira inconsciente e depois conscientemente para interagir-se com a sua realidade externa. Assim, através da interação com o meio, a criança descobre, inventa, resiste, pergunta, argumenta e socializa-se.

Mediante o processo de ensino-aprendizagem é muito importante que os educadores, principalmente os de Educação Infantil, tenham conhecimento sobre o desenvolvimento infantil para que os conteúdos acadêmicos a serem trabalhados estejam de acordo com as necessidades psicomotoras daquela faixa-etária.

Existem alguns pré-requisitos para as crianças, do ponto de vista psicomotor, para uma aprendizagem significativa em sala de aula:

- Coordenação global - noções de localização, lateralidade, dominância e, conseqüentemente, orientação espaço-temporal.
- Coordenação fina - bom domínio do gesto e do instrumento

- Orientação espacial - noções de tempo, duração de intervalos, sequência, ordenação e ritmo.
- Acuidade auditiva e visual, mas só é possível propiciar estes estímulos se eles estiverem integrados e bem orientados.

A falta ou a deficiência em algum ou em todos esses aspectos gerará dificuldades na aprendizagem, e por vezes a criança começa a demonstrar através de:

- Desinteresse, irresponsabilidade, agressividade;
- Hiperatividade, baixo nível de atenção, dificuldade para seguir instruções;
- Imaturidade social, dificuldade com a conversação, inflexibilidade;
- Fraco planejamento e habilidades organizacionais, distração, falta de destreza, falta de controle dos impulsos, entre outros.

Por conta disso, o professor tem um papel fundamental na construção do processo de aprendizagem dos alunos, e têm ainda mais ênfase quando se trata da educação infantil, pois nesse período é através do vínculo aluno-professor que se dá a aprendizagem, que acontece especialmente no campo emocional.

E o professor tem diversas estratégias para cooperar neste processo para que não se torne algo doloroso e sofrido para as crianças. Através de uma investigação minuciosa de como cada criança se apropria do conhecimento, procurando descobrir as potencialidades e limitações, habilidades e fraquezas de cada um, sob todos os aspectos que envolvem este intrincado processo, que é o do aprendizado.

Deste modo, com o trabalho adequado da psicomotricidade em sala de aula, em parceria com a educação física, e com o auxílio e dedicação do educador poderá amenizar as dificuldades de aprendizagem presenciadas pelos educandos, diminuindo o fracasso escolar, contribuindo para uma educação de qualidade.

Podemos concordar com Lê Boulch com sua literatura bastante coerente ainda para os dias atuais quando diz que, a criança em idade pré-escolar precisa de uma educação voltada para o corpo, ou seja, ela não pode apenas ser uma mera expectadora da aprendizagem, nem pode aprender somente através de atos mecânicos. Uma educação voltada para o movimento corporal, relacionada com a brincadeira e os jogos, todos com uma intencionalidade, permite que a criança adquira gradativamente habilidades que a levem a uma educação que não separa corpo e mente, mas que a vê de um modo global. (LE BOULCH, 1987, p. 56).

O desenvolvimento psicomotor evolui do geral para o específico. No decorrer do processo de aprendizagem, os elementos básicos da psicomotricidade (esquema corporal, estruturação espacial, lateralidade, orientação temporal e pré-escrita) são usados com frequência, sendo importantes para que a criança aprenda a associar noções de tempo e espaço, conceitos, ou seja, adquira conhecimentos.

“Para a maioria das crianças que passam por dificuldades de escolaridade, a causa do problema não está no nível da classe a que chegaram, mas bem antes, no nível das bases” (DE MEUR, A. STAES, 1989, p. 59)

Uma dificuldade em um destes elementos poderá prejudicar a aprendizagem, criando barreiras. A criança que apresenta o desenvolvimento psicomotor mal constituído poderá apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, entre outras.

Entendendo que a má formação psicomotora pode acarretar problemas na aprendizagem qual seria, então, o papel da escola na prevenção desse quadro?

A escola tem papel fundamental no desenvolvimento no sistema psicomotor da criança, principalmente porque a educação psicomotora deve ser trabalhada nas séries iniciais. Pois é na Educação Infantil, que a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos observar neste trabalho, a psicomotricidade na infância estimulada corretamente na escola traz inúmeros benefícios para a aprendizagem, e também traz malefícios quando negligenciada, prejudicando o processo de aprendizagem e de alfabetização no futuro.

Tivemos a descrição e explanação sobre as definições e conceitos sobre psicomotricidade, ajudando-nos a entender como surgiu, e também compreender e assimilar a que a psicomotricidade se refere e seus principais objetivos. A partir disso pudemos com clareza, começar a perceber a sua utilidade na educação infantil.

Começamos a ter detalhes sobre a psicomotricidade na infância, entendemos por que o movimento é uma parte tão essencial no desenvolvimento infantil. Observamos como é feita a aprendizagem na infância. Pois bem, através de experiências: experiências corporais, sociais e afetivas. Dessa forma, a criança assimila aprendizados, cria e recria situações imaginativas ou não, usa e abusa de sua criatividade, aprendendo de forma concreta por uma das melhores maneiras que existem: brincando.

Nos foi descrito a psicomotricidade na escola. Mostrando-nos que o brincar, intencionalmente direcionado pelos professores tanto de sala quanto de educação física, ajuda a criança a formar habilidades que lhe serão a base para um bom desempenho e desenvolvimento escolar. Uma educação voltada para o movimento corporal, também através de brincadeiras e jogos (todos com uma intencionalidade), dá subsídios para que a criança adquira gradativamente habilidades que permitirão uma educação plena, que a desenvolverá por inteiro. Onde a criança não será mera expectadora e sim parte ativa da sua educação através do corpo, um ensino global onde não se separa corpo e mente.

Ainda ressaltamos como o trabalho voltado a psicomotricidade é estruturado, podendo observar a descrição de suas características, sendo algumas delas: a lateralidade, a estruturação espacial, o esquema corporal, a orientação temporal, entre outros, de igual importância. Notamos as incidências da

psicomotricidade sobre a escolaridade, e a gravidade dos déficits quando não é bem trabalhada e estimulada na primeira infância.

Todos os objetivos específicos foram alcançados, trazendo-nos as informações desejadas e que foram citadas no início do trabalho. Também o objetivo geral foi alcançado, através da bibliografia encontrada, mostrando-nos o quão benéfico é o trabalho baseado nos princípios da psicomotricidade na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **Histórico da Psicomotricidade**. Disponível em: < <http://psicomotricidade.com.br/historico-da-psicomotricidade/> > Acesso em 03 dez. 2025.

BARRETO, S. J. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação**. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

----- **O lugar do corpo na Universidade**. Blumenau: Acadêmica, 2010

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. – Brasília: MEC / SEF, 1998. Vol. 1

DAMASCENO, Leonardo Graffius. **Natação, Psicomotricidade E Desenvolvimento**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

DALILA COSTALLAT, Marilda Maluf Sanseverino. **Psicomotricidade otimizando as relações humanas**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

DE MEUR, A. STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. São Paulo: Manole, 1991.

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO, GRUPO DE ATIVIDADES ESPECIALIZADAS (ISPE-GAE). Disponível em: http://www.more.ufsc.br/homepage/inserir_homepage
Acesso em 03 dez. 2025.

FONSECA, V. **Manual de Observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 371. 1995.

----- **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONÇALVES, Fátima. **Do andar ao escrever um caminho psicomotor**. Cajamar, SP: Cultural, 1983.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

----- **Jogo, Brinquedo, e a Educação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto. **Psicomotricidade: história, desenvolvimento, conceitos, definições e intervenção profissional**. Efdeportes.com, ano 13, n.126, nov, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd126/psicomotricidade-historia-e-intervencao-profissional.htm> Acesso em 03 dez. 2025.

MELLO, Alexandre Moraes **Psicomotricidade, educação e jogos infantis**. São Paulo: IBRASA, 2005.

EDUCAÇÃO EMOCIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR

EMOTIONAL EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE SCHOOL CONTEXT



STEFANIA ZEGANSKI VENTURA

Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2015); Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

RESUMO

A educação emocional constitui uma dimensão fundamental para a formação integral dos estudantes, especialmente em sociedades contemporâneas marcadas por rápidas transformações, intensificação das relações virtuais e aumento de desafios relacionados à saúde mental. O presente artigo tem como objetivo analisar a relevância da educação emocional no contexto escolar brasileiro, resgatando aspectos históricos, fundamentos teóricos, políticas públicas, desafios de implementação e perspectivas para a sua efetivação. A partir de uma revisão teórica, são discutidas as contribuições de autores clássicos e contemporâneos, como Wallon, Vygotsky, Piaget, Paulo Freire e Daniel Goleman, bem como as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo evidencia que, apesar dos avanços no reconhecimento da importância das competências socioemocionais, ainda há obstáculos significativos para sua consolidação na prática pedagógica, como a insuficiência da formação docente, a resistência cultural e a sobrecarga curricular. Por outro lado, destaca-se que experiências inovadoras, o uso de metodologias ativas e a integração entre escola, família e comunidade podem favorecer a promoção da educação emocional. Conclui-se que investir nessa dimensão é essencial não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a construção de uma sociedade mais humana, empática e democrática.

Palavras-chave: Educação emocional; Inteligência emocional; BNCC; Afetividade; Escola inclusiva.

ABSTRACT

Emotional education is a fundamental dimension for the integral development of students, especially in contemporary societies marked by rapid transformations, intensification of virtual relationships, and increased challenges related to mental health. This article aims to analyze the relevance of emotional education in the Brazilian school context, reviewing historical aspects, theoretical foundations, public policies, implementation challenges, and perspectives for its effectiveness. Based on a theoretical review, the contributions of classic and contemporary authors, such as Wallon, Vygotsky, Piaget, Paulo Freire, and Daniel Goleman, are discussed, as well as the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC). The study shows that, despite advances in recognizing the importance of socio-emotional skills, there are still significant obstacles to their consolidation in pedagogical practice, such as insufficient teacher training, cultural resistance, and curricular overload. On the other hand, it highlights that innovative experiences, the use of active methodologies, and the integration between school, family, and community can favor the promotion of emotional education. It is concluded that investing in this dimension is essential not only for academic development, but also for building a more humane, empathetic, and democratic society.

Keywords: Emotional education; Emotional intelligence; BNCC (Brazilian National Curriculum Base); Affectivity; Inclusive school.

INTRODUÇÃO

A educação emocional vem ganhando espaço no debate educacional, sobretudo diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam o cotidiano escolar. Se antes a escola era vista quase exclusivamente como espaço de transmissão de conteúdos cognitivos, hoje se reconhece que o desenvolvimento integral do ser humano exige a articulação entre aspectos cognitivos, sociais e emocionais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, aponta entre suas competências gerais a necessidade de desenvolver habilidades socioemocionais, como empatia, autocontrole, resiliência e capacidade de cooperação. Nesse contexto, a educação emocional torna-se indispensável, não apenas para melhorar o rendimento escolar, mas para formar cidadãos críticos, éticos e capazes de lidar com as complexidades da vida contemporânea.

Diversos autores têm discutido a importância das emoções no processo educativo. Wallon (1975) já destacava a afetividade como um dos pilares do desenvolvimento humano, articulando-se com os domínios motor e cognitivo. Vygotsky (1989) ressaltava que as funções psicológicas superiores se constroem nas interações sociais, sendo as emoções parte constitutiva da aprendizagem. Mais recentemente, Daniel Goleman (1995) popularizou o conceito de inteligência emocional, evidenciando que competências como autoconhecimento e autorregulação emocional influenciam tanto o desempenho escolar quanto as relações interpessoais. Assim, refletir sobre a educação emocional significa

reconhecer que o ato de educar vai muito além da transmissão de informações: envolve acolher, escutar e preparar os estudantes para enfrentar desafios pessoais e coletivos.

PROBLEMA

Apesar do reconhecimento crescente da importância da educação emocional, muitas escolas ainda não a incorporam de forma sistemática em seus projetos pedagógicos. A formação inicial e continuada de professores raramente contempla a dimensão socioemocional, prevalecendo a ênfase em conteúdos acadêmicos. Além disso, resistências culturais e curriculares dificultam a inserção da temática, muitas vezes considerada secundária diante das demandas de desempenho escolar e avaliações externas. Isso gera uma contradição: se por um lado a sociedade exige indivíduos emocionalmente preparados para lidar com conflitos, pressões e mudanças constantes, por outro a escola nem sempre oferece condições para o desenvolvimento dessas competências. Diante desse cenário, a questão que norteia este estudo é: **como implementar a educação emocional nas escolas brasileiras, superando barreiras institucionais, culturais e pedagógicas que dificultam sua efetivação?**

OBJETIVO

Analisar a educação emocional no contexto escolar brasileiro, discutindo seus fundamentos teóricos, sua relevância para a formação integral dos estudantes, os desafios de sua implementação e as possibilidades de integração ao currículo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender o processo histórico de valorização da dimensão emocional na educação;
- Apresentar os principais fundamentos teóricos da educação emocional, a partir de autores clássicos e contemporâneos;
- Examinar como a BNCC e outros documentos normativos contemplam o desenvolvimento socioemocional;
- Identificar os principais desafios enfrentados pelas escolas na implementação de práticas voltadas à educação emocional;
- Apontar estratégias pedagógicas e perspectivas que possam fortalecer a integração da dimensão emocional ao cotidiano escolar.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se pela crescente necessidade de repensar o papel da escola diante de uma sociedade marcada por mudanças aceleradas, tensões sociais e aumento dos índices de ansiedade, depressão e outras questões emocionais entre crianças e jovens. Pesquisas recentes (UNICEF, 2021) apontam que problemas relacionados à saúde mental são hoje um dos principais fatores de evasão e

baixo desempenho escolar. Nesse sentido, discutir a educação emocional é não apenas oportuno, mas urgente, pois possibilita refletir sobre a formação de sujeitos mais equilibrados, resilientes e preparados para os desafios do século XXI. Além disso, ao dialogar com teorias pedagógicas e documentos normativos, este estudo busca contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas que valorizem o ser humano em sua totalidade, reafirmando o princípio de que educar é também cuidar, acolher e formar cidadãos conscientes de si e do outro.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL

A preocupação com as emoções não é recente, mas ganhou destaque progressivo ao longo da história da humanidade. Desde a Antiguidade, filósofos como Aristóteles já refletiam sobre a importância das paixões e sentimentos para a vida ética e social. Para ele, educar as emoções era parte essencial da formação do caráter. Na Idade Média, pensadores cristãos como Santo Agostinho e Tomás de Aquino também atribuíram às emoções papel central na moralidade, ainda que subordinadas à razão. Essa tensão entre emoção e racionalidade marcou grande parte da tradição ocidental.

No século XIX e início do século XX, a psicologia científica começou a estudar de forma mais sistemática os afetos e seu impacto no desenvolvimento humano. Autores como William James e Sigmund Freud trouxeram interpretações inovadoras: James relacionando emoções e reações fisiológicas, e Freud destacando o papel do inconsciente e das pulsões na constituição da subjetividade. Esses debates abriram caminho para que a escola passasse a reconhecer que ensinar não se restringia a transmitir conteúdos, mas também a lidar com dimensões subjetivas e afetivas dos alunos.

No campo da pedagogia e da psicologia do desenvolvimento, pensadores como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon foram fundamentais para integrar a afetividade ao processo educativo. Piaget (1970) reconheceu que o desenvolvimento moral e emocional caminhava junto ao desenvolvimento cognitivo, sendo as interações sociais cruciais para a construção da cooperação e do respeito mútuo. Vygotsky (1989) destacou que as emoções influenciam diretamente o aprendizado, pois todo processo de internalização é mediado não apenas por ferramentas culturais, mas também por vínculos afetivos. Wallon (1975), por sua vez, foi talvez o autor que mais sistematicamente estudou a afetividade, apontando-a como um dos três grandes domínios do desenvolvimento humano, junto com o cognitivo e o motor, e defendendo que a emoção constitui a base primeira da socialização.

A partir da segunda metade do século XX, a psicologia humanista reforçou a importância da dimensão emocional na educação. Carl Rogers e Abraham Maslow defenderam que a aprendizagem significativa depende de um ambiente de acolhimento, respeito e valorização das necessidades do estudante. Essa perspectiva influenciou fortemente a pedagogia crítica de Paulo Freire (1996), que compreendia a educação como prática humanizadora, na qual o afeto, o diálogo e a empatia são elementos indissociáveis da construção do conhecimento.

Nos anos 1990, o conceito de inteligência emocional, formulado por Peter Salovey e John Mayer e popularizado por Daniel Goleman (1995), ampliou ainda mais a atenção para a educação emocional. Goleman demonstrou, com base em pesquisas, que competências como autoconhecimento,

autorregulação, empatia e habilidades sociais eram tão ou mais importantes do que o QI para o sucesso acadêmico e profissional. Essa visão contribuiu para que escolas, gestores e sistemas educacionais passassem a considerar a necessidade de desenvolver tais competências desde a infância.

No cenário internacional, organizações como a UNESCO e o UNICEF passaram a recomendar explicitamente a inclusão da dimensão socioemocional nas políticas educacionais. O relatório da UNESCO (2015) sobre Educação para o Século XXI destacou as quatro grandes aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, este último diretamente relacionado ao desenvolvimento emocional e ético.

No Brasil, embora a temática tenha sido historicamente secundarizada, observa-se um movimento crescente de valorização. A BNCC (2017) incorporou entre suas dez competências gerais o desenvolvimento socioemocional, explicitando que a escola deve promover empatia, cooperação, responsabilidade e autoconhecimento. Esse documento, ainda que recente, sinaliza uma mudança paradigmática: o reconhecimento de que a educação integral exige trabalhar também com emoções, valores e vínculos afetivos.

Assim, o percurso histórico da educação emocional revela que, embora sua valorização seja antiga na filosofia e tenha ganhado força progressiva na psicologia e na pedagogia, sua sistematização como componente explícito da escola é relativamente recente. Trata-se, portanto, de um campo em consolidação, que exige aprofundamento teórico e práticas pedagógicas consistentes para se efetivar de modo significativo no cotidiano escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL

A fundamentação teórica da educação emocional apoia-se em diferentes áreas do conhecimento — filosofia, psicologia, pedagogia e neurociência — que, ao longo da história, buscaram compreender a relação entre cognição e afetividade. A educação, tradicionalmente voltada à transmissão de conteúdos cognitivos, foi desafiada a reconhecer que emoções e sentimentos desempenham papel central no processo de aprendizagem.

Henri Wallon (1975) talvez seja o autor que mais explicitamente defendeu a importância da afetividade no desenvolvimento humano. Para ele, o processo educativo só pode ser entendido a partir da interação entre três dimensões inseparáveis: a motricidade, a cognição e a afetividade. Nesse sentido, Wallon não apenas valoriza as emoções, mas as coloca como base constitutiva da socialização e da aprendizagem, ressaltando que a criança aprende na medida em que vivencia relações carregadas de significados afetivos.

Jean Piaget (1970), embora mais voltado para a dimensão cognitiva, também reconheceu que o desenvolvimento moral e emocional se entrelaça ao processo de construção do conhecimento. Em seus estudos sobre a cooperação e a moralidade infantil, Piaget demonstrou que valores como respeito mútuo, solidariedade e empatia emergem a partir das interações sociais, sendo fundamentais para a formação ética.

Lev Vygotsky (1989), por sua vez, destacou que as emoções estão profundamente ligadas às funções psicológicas superiores. Para o autor, não há aprendizagem significativa sem a mediação de vínculos sociais e afetivos. Sua noção de zona de desenvolvimento proximal evidencia que a relação com o outro não é apenas cognitiva, mas também emocional, pois envolve confiança, motivação e encorajamento.

No campo da psicologia contemporânea, Daniel Goleman (1995, 2011) trouxe grande visibilidade ao conceito de inteligência emocional, entendido como a capacidade de identificar, compreender e gerenciar as próprias emoções, bem como de perceber e lidar adequadamente com as emoções dos outros. Segundo Goleman, a inteligência emocional é composta por competências como autoconhecimento, autorregulação, automotivação, empatia e habilidades sociais. Pesquisas realizadas após a popularização do conceito demonstraram que essas competências influenciam diretamente tanto o desempenho acadêmico quanto a qualidade das relações interpessoais e profissionais.

Peter Salovey e John Mayer, precursores do conceito, já defendiam que a inteligência emocional deveria ser considerada uma habilidade cognitiva fundamental, capaz de influenciar a forma como os indivíduos percebem o mundo e se relacionam com ele. Essa visão ajudou a consolidar a ideia de que a educação não pode se limitar ao desenvolvimento intelectual, devendo contemplar também a dimensão emocional. No Brasil, Paulo Freire (1996) ofereceu uma perspectiva singular sobre a educação emocional ao afirmar que o ato educativo é, antes de tudo, um ato de amor, de diálogo e de humanização. Para Freire, não existe prática pedagógica crítica sem afetividade, uma vez que o encontro entre educador e educando exige respeito, escuta e acolhimento. Sua pedagogia da autonomia enfatiza que ensinar é criar condições para que o estudante se torne sujeito de sua própria história, processo que exige tanto rigor intelectual quanto sensibilidade emocional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) consolidou esse debate ao estabelecer dez competências gerais para a educação básica, entre as quais se destacam aquelas ligadas ao desenvolvimento socioemocional. O documento afirma que a escola deve formar estudantes capazes de lidar com as próprias emoções, desenvolver empatia, fazer escolhas responsáveis e conviver de forma cooperativa. Embora não detalhe metodologias, a BNCC sinaliza que a educação emocional deixou de ser um aspecto secundário para se tornar parte integrante da formação integral.

Pesquisadores contemporâneos, como Maurice Elias (2018) e Rafael Bisquerra (2003), reforçam que a educação emocional deve ser entendida como um processo contínuo e transversal, presente em todas as disciplinas e práticas escolares. Elias argumenta que programas de aprendizagem socioemocional, quando bem estruturados, reduzem índices de violência, melhoram o clima escolar e aumentam o engajamento acadêmico. Bisquerra, por sua vez, destaca que a educação emocional promove o bem-estar pessoal e coletivo, preparando os estudantes para enfrentar situações de estresse, frustração e conflito.

Assim, a fundamentação teórica evidencia que a educação emocional se apoia em uma ampla tradição de estudos que convergem para a mesma conclusão: emoção e cognição são inseparáveis, e qualquer proposta educacional que ignore essa dimensão estará limitada em sua capacidade de formar sujeitos críticos, criativos e socialmente comprometidos.

DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL

Apesar dos avanços teóricos e da crescente valorização da dimensão socioemocional nos documentos oficiais, a implementação da educação emocional nas escolas brasileiras ainda enfrenta uma série de obstáculos que comprometem sua efetividade. Esses desafios estão relacionados a fatores estruturais, pedagógicos, culturais e políticos, evidenciando que a consolidação desse campo exige mudanças profundas na forma como a escola é concebida e organizada.

FORMAÇÃO DOCENTE INSUFICIENTE

Um dos maiores entraves é a formação inicial e continuada de professores. As licenciaturas, em geral, oferecem pouca ou nenhuma disciplina específica sobre educação emocional, concentrando-se no domínio de conteúdos cognitivos. Quando abordam a dimensão socioemocional, fazem-no de maneira superficial e teórica, sem oferecer metodologias práticas que auxiliem os docentes no cotidiano da sala de aula. Na formação continuada, as iniciativas são esparsas e muitas vezes dependem da motivação individual ou de projetos isolados, o que dificulta a criação de uma cultura pedagógica consistente nesse campo. Sem preparo adequado, muitos professores sentem-se inseguros para mediar conflitos, lidar com as emoções dos estudantes e, até mesmo, com as suas próprias.

SOBRECARGA E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Outro desafio diz respeito às condições objetivas do trabalho docente. As escolas brasileiras convivem com turmas numerosas, excesso de conteúdos, cobranças relacionadas a avaliações externas e carência de recursos materiais. Nesse cenário, a proposta de trabalhar a educação emocional pode ser percebida como “mais uma tarefa” a ser incorporada, aumentando a sensação de sobrecarga. Além disso, sem políticas públicas de valorização da carreira docente e de melhoria das condições de trabalho, torna-se difícil esperar que professores, já esgotados, consigam implementar novas práticas de forma efetiva.

RESISTÊNCIAS CULTURAIS

A própria cultura escolar também representa um obstáculo. Em muitos contextos, ainda predomina uma visão reducionista que associa educação exclusivamente à transmissão de conteúdos acadêmicos, relegando as emoções a um papel secundário ou até irrelevante. Essa visão tradicional tende a desvalorizar práticas pedagógicas que priorizem o diálogo, a escuta e o acolhimento, sendo interpretadas como perda de tempo ou como atividades não relacionadas ao “ensino sério”. Tal resistência reflete uma mentalidade arraigada, que precisa ser desconstruída para que a educação emocional seja legitimada como parte integrante da formação.

CURRÍCULO ENGESSADO E TEMPO ESCOLAR

A estrutura curricular, muitas vezes rígida, constitui outro desafio. O tempo escolar é disputado por inúmeras disciplinas e conteúdos, o que gera dificuldade para inserir práticas de educação emocional de forma sistemática. Embora a BNCC reconheça a importância do desenvolvimento socioemocional, não oferece diretrizes claras de como isso deve ser realizado, deixando a cargo das redes e escolas a responsabilidade de traduzir o documento em práticas concretas. Essa lacuna gera desigualdade:

enquanto algumas instituições conseguem integrar a educação emocional de maneira inovadora, outras permanecem sem estratégias definidas.

DESIGUALDADES SOCIAIS E ESTRUTURAIS

No Brasil, a implementação da educação emocional é atravessada pelas profundas desigualdades sociais que marcam o país. Escolas localizadas em áreas periféricas, rurais ou em comunidades vulneráveis frequentemente lidam com problemas como violência, pobreza, insegurança alimentar e falta de recursos básicos. Nesses contextos, torna-se ainda mais difícil desenvolver práticas consistentes de educação emocional, já que professores e gestores precisam lidar com emergências cotidianas que ultrapassam o âmbito pedagógico. A ausência de políticas intersetoriais que articulem educação, saúde e assistência social agrava esse quadro.

SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES E ALUNOS

Por fim, outro desafio crucial é a própria saúde emocional de professores e estudantes. Diversos estudos apontam índices elevados de estresse, ansiedade e depressão entre docentes, resultado de sobrecarga de trabalho, falta de valorização e condições precárias de atuação. Da mesma forma, crianças e adolescentes apresentam cada vez mais sintomas relacionados à saúde mental, intensificados pela pandemia de COVID-19. Assim, propor que a escola seja espaço de educação emocional exige, antes, que ela seja também espaço de cuidado e acolhimento para todos que dela fazem parte.

PERSPECTIVAS E CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A EDUCAÇÃO EMOCIONAL

Apesar dos inúmeros desafios, a educação emocional apresenta grandes possibilidades de expansão e consolidação no contexto brasileiro. Diferentes pesquisas, experiências pedagógicas e recomendações internacionais indicam que investir no desenvolvimento socioemocional dos estudantes é um caminho promissor não apenas para melhorar os índices de aprendizagem, mas também para formar cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para viver em uma sociedade plural e complexa.

FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURA

Uma das principais perspectivas para a consolidação da educação emocional é a implementação de programas consistentes de **formação inicial e continuada de professores**. Cursos de licenciatura precisam contemplar a dimensão socioemocional de forma sistemática, com disciplinas que abordem teorias, metodologias e práticas de educação emocional. Na formação continuada, é fundamental oferecer espaços de reflexão coletiva, oficinas e grupos de estudos que ajudem os professores a lidar tanto com as emoções dos alunos quanto com as suas próprias. Essa formação deve estar articulada a uma **mudança de cultura escolar**, na qual o acolhimento, a empatia e o diálogo passem a ser valores centrais da prática pedagógica.

METODOLOGIAS ATIVAS E PRÁTICAS INTEGRADORAS

Outro caminho importante consiste no uso de **metodologias ativas**, como projetos interdisciplinares, aprendizagem cooperativa, rodas de conversa, atividades artísticas e culturais, entre outras. Essas práticas favorecem a expressão emocional, o trabalho em grupo e o desenvolvimento da empatia. A literatura mostra que iniciativas que integram corpo, mente e emoção — como teatro, música, dança,

esportes coletivos e práticas de mindfulness — contribuem significativamente para o bem-estar dos estudantes e para a construção de vínculos mais saudáveis na escola.

INTEGRAÇÃO CURRICULAR E TRANSVERSALIDADE

A educação emocional não deve ser vista como disciplina isolada, mas como **dimensão transversal** a todas as áreas do conhecimento. A BNCC, ao propor competências socioemocionais, aponta justamente para essa perspectiva, sugerindo que a matemática, a língua portuguesa, as ciências, a história e demais disciplinas podem ser trabalhadas de modo a contemplar valores como cooperação, perseverança e empatia. Para isso, é necessário repensar o currículo de forma mais flexível, permitindo que os professores adaptem suas práticas às necessidades dos estudantes.

POLÍTICAS PÚBLICAS E APOIO INSTITUCIONAL

O fortalecimento da educação emocional também depende de políticas públicas que assegurem investimentos estruturais e pedagógicos. É necessário que os sistemas de ensino incorporem de forma sistemática programas de aprendizagem socioemocional, com recursos destinados à formação docente, produção de materiais e acompanhamento das práticas. Além disso, a parceria entre escola, família e comunidade é fundamental para criar um ambiente de apoio e corresponsabilidade. Experiências exitosas em municípios como Sobral (CE) e Curitiba (PR) mostram que, quando há articulação institucional, a inclusão da dimensão emocional no currículo torna-se mais efetiva.

USO DE TECNOLOGIAS E INOVAÇÃO

As tecnologias digitais podem ser aliadas na promoção da educação emocional. Aplicativos de mindfulness, plataformas de aprendizagem colaborativa e jogos educativos que trabalham empatia e resolução de conflitos são recursos cada vez mais utilizados em diferentes países. No Brasil, iniciativas de ensino híbrido e gamificação vêm mostrando que, quando bem orientadas, podem ampliar as oportunidades de aprendizagem socioemocional. Contudo, é preciso cuidado para que o uso das tecnologias não substitua, mas complemente, o contato humano e o diálogo, que permanecem insubstituíveis no processo educativo.

CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA HUMANIZADORA

Por fim, a maior perspectiva que se coloca para a educação emocional é a construção de uma escola verdadeiramente humanizadora. Como defendia Paulo Freire (1996), educar é um ato de amor e coragem, e isso só se concretiza quando a escola reconhece os estudantes em sua integralidade, respeitando suas histórias, valorizando suas emoções e estimulando sua autonomia. A escola humanizadora é aquela que não apenas transmite conhecimentos, mas forma cidadãos capazes de viver em uma sociedade democrática, plural e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação emocional constitui um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores potencialidades da escola contemporânea. Ao longo deste artigo, buscou-se compreender a trajetória histórica que levou à valorização das emoções no campo educacional, os fundamentos teóricos que

sustentam sua relevância, as políticas públicas brasileiras que a reconhecem, bem como os desafios e as perspectivas para sua efetiva implementação.

O resgate histórico mostrou que a preocupação com as emoções não é recente, mas ganhou força principalmente a partir do século XX, com as contribuições da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia humanista. Autores como Wallon, Vygotsky, Piaget, Paulo Freire e Daniel Goleman foram fundamentais para consolidar a compreensão de que cognição e afetividade são dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano. A BNCC reforçou essa visão ao reconhecer a importância das competências socioemocionais para a formação integral.

A análise do contexto brasileiro evidenciou avanços significativos no plano legal e normativo, mas também revelou limitações práticas, como a insuficiência da formação docente, as resistências culturais, a rigidez curricular e as desigualdades sociais. Tais obstáculos indicam que a educação emocional não pode ser reduzida a discursos ou projetos pontuais: ela precisa ser incorporada como dimensão transversal e permanente da prática escolar.

As perspectivas analisadas apontam caminhos possíveis para sua consolidação: formação inicial e continuada de professores, uso de metodologias ativas, integração curricular, fortalecimento de políticas públicas, articulação com famílias e comunidades, bem como utilização crítica e criativa das tecnologias digitais. Em síntese, trata-se de repensar a escola como espaço de aprendizagem cognitiva, mas também de acolhimento, diálogo e humanização.

Conclui-se que a educação emocional não é apenas uma inovação pedagógica, mas uma exigência ética e social. Em tempos marcados por crises de valores, tensões sociais e aumento dos problemas de saúde mental entre crianças e jovens, investir nessa dimensão significa reafirmar o compromisso da escola com a formação de sujeitos críticos, empáticos e solidários. Como lembrava Paulo Freire (1996), educar é um ato de amor e coragem; incorporar a educação emocional ao cotidiano escolar é, portanto, um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humanizadora.

REFERÊNCIAS

- BISQUERRA, R. **Educação emocional e bem-estar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 10. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- SALOVEY, P.; MAYER, J. **Emotional intelligence**. *Imagination, Cognition and Personality*, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990.
- UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório Delors**. Paris: UNESCO, 1996.

UNESCO. **Education for All Global Monitoring Report 2015**. Paris: UNESCO, 2015.

UNICEF. **O impacto da pandemia de COVID-19 na saúde mental de crianças e adolescentes**.
Brasília: UNICEF, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

A RELEVÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF PLAY IN THE DAILY LIFE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION



STHEPHANIE LARISSA FERRO DOS SANTOS

Licenciatura plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo UNASP – (2007). Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo – FAMOSP (2017).

RESUMO

Este artigo busca evidenciar a importância inestimável do ato de brincar e como ele favorece o desenvolvimento infantil, proporcionando diversas formas de aprendizado. O objetivo é explorar o significado do brincar, ressaltando a necessidade de compreender o ambiente lúdico, onde a criança se conecta internamente consigo mesma e interage com o outro. Por meio do brincar, a criança aprende sobre as relações sociais e reconhece seu papel na sociedade como criadora de cultura e construtora de conhecimentos, promovendo seu desenvolvimento de forma integral. Em síntese, serão abordados os benefícios que essa atividade traz para a compreensão do mundo infantil.

Palavras-chave: Educação; Lúdico; Infantil; Escola.

ABSTRACT

This article seeks to highlight the invaluable importance of play and how it fosters child development, providing diverse forms of learning. The objective is to explore the meaning of play, emphasizing the need to understand the playful environment, where the child connects internally with themselves and interacts with others. Through play, the child learns about social relationships and recognizes their role in society.

as a creator of culture and builder of knowledge, promoting their holistic development. In short, the benefits that this activity brings to the understanding of the child's world will be addressed.

Keywords: Education; Play; Childhood; School.

INTRODUÇÃO

Para a criança, brincar é exercer seu direito de ser criança, o que reveste uma grande importância. Através do brincar, a criança se comunica e se expressa, compreendendo sua realidade, adotando diferentes papéis e interagindo com o ambiente ao seu redor. Essa atividade é fundamental para o aprendizado, pois contribui para o desenvolvimento do pensamento, da autonomia, da imaginação e da criatividade.

O brincar é uma parte essencial da infância e promove o crescimento integral da criança, impactando diversos aspectos, como o físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Longe de ser apenas uma forma de entretenimento, brincar é uma ferramenta poderosa de aprendizado; é por meio do lúdico que a criança forma sua identidade, entende as normas sociais e aprende a conviver em grupo, desenvolvendo confiança e autoestima necessárias para seu crescimento e amadurecimento. Através do brincar, a criança cria, reinventa, fantasia, imagina e se expressa claramente.

A principal referência da diversão entre os pequenos é o papel que desempenham durante a atividade lúdica. Ao assumirem diferentes funções no jogo, as crianças interagem com a realidade de forma não literal, trocando e substituindo suas ações habituais pelas atitudes e traços do papel que estão interpretando, recorrendo a objetos alternativos.

A brincadeira é um direito fundamental para o crescimento das crianças, mesmo nas primeiras fases de vida, sem levar em conta a idade. Um bebê, por exemplo, já interage ao ser acolhido e ouvir as canções cantadas pela mãe, ao tocar um chocalho que aguça sua audição, ao se deitar, rolar, engatinhar, pegar objetos ou brincar de esconde-esconde.

Essa necessidade de brincar é inerente à criança, que se conhece e se expressa por meio de brincadeiras. Já foi mencionado que a atividade lúdica é relevante para todas as idades e constitui uma das primeiras formas de interação social, ajudando na construção de vínculos sociais. Nesse contexto, as instituições de Educação Infantil devem criar ambientes e oportunidades que estimulem e incentivem a brincadeira de maneira intencional, com espaços deliberadamente planejados. No entanto, para avançarmos em nossa pesquisa, algumas questões precisam ser esclarecidas. Quem é essa entidade que brinca?

A ideia de infância é um conceito que foi moldado ao longo da história e, por isso, tem se transformado ao longo do tempo. Durante essa evolução, surgiram diferentes formas de perceber e

compreender a infância, que foram influenciadas diretamente pelo período histórico, pela cultura local e pela classe social à qual a criança pertencia, resultando em diversas abordagens relacionadas ao tema.

A ideia de criança e infância é um conceito que se desenvolveu ao longo da história, apresentando variadas interpretações que são influenciadas pelo contexto temporal e pelo momento histórico em que se encontra.

Conforme estabelece o Artigo 2º do ECA, classifica-se como criança, para os propósitos desta legislação, o indivíduo que ainda não completou doze anos de idade.

Ademais, atualmente, a criança não é considerada apenas uma versão reduzida do adulto; suas etapas de crescimento são valorizadas conforme seu nível de desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO

Atualmente, a criança é vista como um indivíduo com direitos, o que inclui o direito de vivenciar a infância. Ao longo do tempo, o entendimento sobre o que define uma criança tem evoluído, reconhecendo-a como um ser competente e um agente de mudança que contribui para a cultura.

Ao refletirmos sobre a posição da criança e o entendimento que temos sobre seu crescimento, é importante destacar que isso se deve à necessidade que renomados estudiosos de disciplinas como psicologia, sociologia e medicina sentiram de esclarecer como ocorre esse processo de desenvolvimento, como Piaget e Vygotsky.

Jean Piaget, por meio de suas pesquisas, abordou as etapas do crescimento infantil e a dinâmica desse processo.

Vygotsky destacou a relevância da interação da criança com o ambiente e os efeitos que essas relações têm na formação e no desenvolvimento do indivíduo durante os processos de aprendizado.

Destacando e esclarecendo a noção atual de criança e infância, que se desenvolveram ao longo da história e da sociedade.

Certamente, isso não implica em negar a realidade biológica dessas pessoas. Na verdade, implica reconhecer que, antes do século XVI, a compreensão social não aceitava a infância como uma fase autônoma e distinta da experiência humana. [...] Apenas aqueles que conseguissem superar essa etapa da vida, saindo da dependência ou, pelo menos, dos níveis mais baixos dela, podiam ser considerados fora dessa fase. Assim, a palavra infância passou a se referir à primeira fase da vida: um período que demanda proteção, que continua a ser relevante até os dias atuais.

Assim, é possível observar que até o século XVII, o conceito de infância não era reconhecido pela ciência. Isso se deve ao fato de que não havia um espaço para as crianças na sociedade daquela época, algo evidenciado pela falta de uma terminologia específica para elas. Portanto, foi com as ideias de

proteção, suporte e dependência que a concepção de infância começou a emergir. As crianças, vistas apenas como seres biológicos, precisavam de cuidados extensivos e de uma disciplina rigorosa para se tornarem adultos socialmente integrados.

Ao trazer para o presente, um aspecto crucial que contribuiu para a transformação na percepção da criança e da infância é a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394, que torna a educação infantil obrigatória na educação básica, conforme o artigo 29. A educação infantil, que é a primeira fase da educação básica, visa o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, abrangendo suas dimensões física, psicológica, intelectual e social, e complementando as ações da família e da comunidade.

Essa legislação enfatiza a necessidade de compromisso e responsabilidade por parte de educadores, pais e do Estado em relação à infância, estabelecendo, assim, uma rede de proteção para esse período inicial da vida. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) reafirmam essa abordagem.

Assumindo o compromisso de dividir e enriquecer a formação e o cuidado das crianças juntamente com as famílias; (DCNEIs 2010 p. 17)

Reforçando a relevância do brincar, é possível entender que, quanto mais uma criança se dedica a brincar, maiores são suas oportunidades de aprendizado.

Meninos e meninas: os pequenos que têm acesso a diversas experiências interativas podem expandir seu mundo, especialmente quando estão inseridos em contextos coletivos enriquecedores. Mesmo antes de utilizarem a linguagem falada, eles têm a habilidade de interagir através de diferentes formas de comunicação, especialmente se contarem com a presença de adultos mais experientes.

A atividade de brincar é uma parte essencial da infância, e a escola desempenha um papel crucial ao proporcionar oportunidades de aprendizado. No entanto, a visão sobre a infância evoluiu, e qual é a compreensão atual sobre a Educação Infantil?

A educação infantil é percebida como um refúgio, um espaço dedicado à experiência de ser criança, onde não se realiza trabalho formal, mas se permite o desenvolvimento, preservando a essência da infância. É um ambiente em que se explora e se compreende o mundo por meio do brincar, das interações diversificadas com o meio, os objetos e, principalmente, com outros jovens: as crianças. (FARIA, 2003)

As instituições de Educação Infantil representam ambientes únicos para as crianças, com o objetivo de receber e incluir cada uma delas, respeitando suas características e peculiaridades, além de promover a troca de culturas. Esses espaços são destinados a brincar, desenvolver-se, adquirir conhecimentos, sonhar, criar, viver novas experiências, explorar e deixar a imaginação fluir.

Na Educação Infantil, as crianças têm direito a brincar, imaginar, criar, ser acolhidas, explorar, se divertir, participar de práticas democráticas, receber proteção, ter acesso à saúde, gozar de liberdade, construir confiança, serem respeitadas, manter sua dignidade, conviver e interagir com seus colegas,

além de se relacionar com os adultos. Essas experiências se entrelaçam nas ações de cuidar e educar, que são fundamentais no dia a dia das instituições de ensino, promovendo várias formas de aprendizado.

As DCNEIs estabelecem, no artigo 3, que o currículo na fase da educação básica é caracterizado como um conjunto de ações que visa integrar as vivências e os conhecimentos das crianças com os saberes que compõem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento completo de crianças entre 0 e 5 anos. (BRASIL, 2013, p. 97)

O educador atua como facilitador nesse processo de aprendizagem, buscando ensinar e desenvolver as habilidades e competências das crianças. É fundamental criar ambientes cuidadosamente preparados, onde os pequenos possam explorar sua imaginação, inventar, criar e fantasiar.

As escolas devem proporcionar uma variedade de experiências e descobertas que estimulem o aspecto lúdico, permitindo que as crianças desenvolvam suas competências e habilidades e construam seu próprio processo criativo. Para tanto, é importante que haja uma oferta diversificada de atividades e que educadores e pais desempenhem um papel ativo na mediação dessas experiências, focando nas brincadeiras como forma de promover aprendizados através de intervenções diretas.

Durante a pesquisa, foi observado que a brincadeira está profundamente associada ao ensino nas instituições de ensino, evidenciando que essa é uma das práticas mais significativas para o crescimento da criança, independentemente da sua idade.

O educador, ao facilitar o jogo, é quem proporciona experiências e aprendizados de forma eficaz, utilizando tanto materiais organizados quanto não organizados.

A brincadeira contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança, permitindo que ela crie e vivencie diferentes situações e desafios em sua rotina. A forma mais eficaz de resolver os conflitos que enfrenta é por meio do ato de brincar, onde ela explora papéis sociais para lidar com suas questões internas. Esse processo a ajuda a se autodescobrir, a entender melhor o mundo ao seu redor e a sentir que faz parte dele.

Segundo Kishimoto (2008, p.26), “o crescimento infantil influencia as experiências que podem ocorrer, mas não gera, por conta própria, a cultura do brincar. Essa cultura surge das interações sociais”.

O ato de brincar é fundamental para o bem-estar físico, psicológico e cognitivo, e sempre fez parte da cultura de diferentes sociedades ao longo da história. Como descreve Vygotsky (1987), a aprendizagem e o desenvolvimento estão interconectados, pois as crianças interagem com o ambiente, tanto material quanto social, assimilando os conhecimentos que surgem desse processo de formação.

Por meio das atividades lúdicas, a criança aprimora sua comunicação, enriquece seu vocabulário e estimula sua criatividade. Ela encontra seu lugar na sociedade, trabalha sua autonomia e constrói sua autoestima, aprendendo a reconhecer a si mesma e aos outros. Através do brincar, a criança gradualmente diminui sua visão egocêntrica, característica própria da infância, e se prepara para o processo de crescimento pessoal, adquirindo entendimento das normas sociais e se tornando um indivíduo crítico e reflexivo, apto a enfrentar desafios.

Tanto a brincadeira quanto os brinquedos são direitos fundamentais para as crianças, e a importância do brincar não pode ser subestimada. É essencial que elas experimentem tanto materiais estruturados quanto não estruturados, permitindo-se criar e recriar. Quando nós, educadores, nos engajamos na observação de um bebê, mesmo que ele ainda não consiga se sentar ou manter o equilíbrio por conta da idade, ao ser apresentado a um brinquedo, tentará alcançá-lo, seja engatinhando ou se arrastando.

Esse impulso revela seu desejo de explorar, e assim, ele vai construindo suas próprias hipóteses, exercendo sua vontade e ganhando autonomia. Em outras palavras, a criança assume a responsabilidade por suas próprias ações, exercendo seu direito de ser plenamente criança. Nesse momento especial, ela está levando a cabo seu papel social, tornando-se a protagonista de sua própria experiência.

O brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, e este direito está assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, no Artigo nº 16. A brincadeira não é apenas uma forma de entretenimento ou uma maneira de passar o tempo; para a criança, é vital. À medida que ela cresce, a natureza da brincadeira se transforma e sua interação com os adultos também muda. Durante a fase em que o bebê é carregado, a brincadeira assume uma forma específica; quando a criança começa a engatinhar e a andar, a dinâmica da brincadeira altera-se e assim por diante.

Com o avanço da idade, a brincadeira se torna mais elaborada, pois a criança começa a imaginar, pensar e se engajar em jogos simbólicos, como o faz de conta, que desempenham um papel crucial na aprendizagem, permitindo que ela experimente diferentes papéis sociais e se torne quem deseja ser, seja um médico, astronauta, engenheiro ou professor.

É essencial e de grande relevância que o ambiente seja cuidadosamente planejado para que a criança possa entender o mundo ao seu redor. Quando proporcionamos atividades lúdicas, seja em um parque, na sala de casa ou no quintal, um aspecto importante é a liberdade de escolha da criança, permitindo que ela tenha voz e assume um papel ativo. Assim, ao permitir que a criança decida por conta própria qual brinquedo utilizar, fica claro que é ela quem determina o momento, com o que brincar e com quem compartilhará essa experiência.

É assim que ela deseja se divertir. Através dessas decisões, a criança, mesmo em tenra idade, inicia o processo de desenvolver o que denominamos autonomia.

A criança começa a adquirir a habilidade de escolher o que é mais adequado para ela em várias situações, aprendendo a identificar suas preferências e aversões. Isso contribui de maneira fundamental para seu desenvolvimento como um cidadão crítico e reflexivo em relação às suas atitudes.

A criança vive em um ambiente adulto repleto de regras e imposições que, em determinados momentos, podem não trazer satisfação, já que ela não tem a liberdade de fazer suas próprias escolhas, como decidir quando comer, tomar banho ou dormir. O único momento em que ela pode escolher é durante a brincadeira.

O professor desempenha um papel fundamental nesse processo de brincar; ele deve ser alguém que também se envolve na brincadeira e está disposto a facilitar essa interação, acompanhando

ativamente a criança. O educador pode orientar as atividades lúdicas, sejam elas espontâneas ou dirigidas, enriquecendo assim o aprendizado de diversas formas.

Brincar vai além de simplesmente usar brinquedos convencionais, como carrinhos, bonecas e bolas; também envolve a criação de brinquedos a partir de materiais reciclados, estimulando a imaginação da criança e permitindo que ela explore, crie, invente e fantasia.

Além disso, os brinquedos devem estar acessíveis para que as crianças possam pegá-los sempre que quiserem. Através do brincar, elas desenvolvem sua personalidade e criatividade, contribuindo para a formação de sua identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de brincar é uma característica fundamental das crianças. Ao nos referirmos a elas, é impossível dissociar essa atividade, pois a brincadeira é intrínseca à sua natureza, assim como comer e dormir. No contexto da educação infantil, essa prática lúdica é essencial e deve ser destacada e incentivada nos currículos, pois contribui para o desenvolvimento infantil durante essa fase de crescimento.

É importante que os educadores planejem previamente os momentos de brincadeira. Para as crianças, o brincar deve ser considerado uma prioridade, e os educadores precisam reconhecer a importância da ludicidade nessa etapa inicial da vida.

Durante as brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de criar, reinventar, imaginar, e esses instantes devem ser observados, documentados e valorizados pelos educadores como uma forma de promover o desenvolvimento da criança, e não como meras atividades sem propósito.

Em síntese, o brincar é crucial para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais.

REFERÊNCIAS

_____. 1961. **Lei Federal nº 4024/61 de 21 de dezembro de 1961**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.

BRASIL. 1971. **Lei Federal nº 5692/71 de 12 de agosto de 1971**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto**. 1996. Lei Federal nº 9394/96 de 23 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.

_____. 1990. **Lei Federal nº 8069**. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília.

_____. **Educação Infantil** - Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física, SEESP/ MEC, Brasília, 2006.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação infantil**. São Paulo: Thompson Pioneira, 2002.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone. Ed. da Universidade, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia** (Obras escogidas), v. V. Madrid: Visos, 1997.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CONHECENDO O MUNDO POR MEIO DAS SENSações: TATO, OLFATO E PALADAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



EXPLORING THE WORLD THROUGH THE SENSES: TOUCH, SMELL, AND TASTE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

TACIANA SIMÕES ALVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2013) – Licenciatura Plena em Artes Visuais pelo Centro Universitário Cidade Verde (2022) – Pós Graduação em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elísios (2023). Professora de Educação Infantil pela Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O desenvolvimento sensorial é fundamental na Educação Infantil, pois permite que a criança compreenda o mundo ao seu redor por meio de experiências diretas, concretas e significativas. Este artigo tem como objetivo analisar a importância do tato, olfato e paladar no processo de aprendizagem infantil, destacando como essas experiências sensoriais contribuem para a construção de conhecimentos, desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor, além de estimular a curiosidade, a criatividade e a autonomia. O papel do professor na mediação das atividades sensoriais é enfatizado, assim como a importância de ambientes ricos em estímulos e seguros, que possibilitem a exploração consciente e diversificada das sensações.

Palavras-chave: Educação Infantil; Sensações; Tato; Olfato; Paladar; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem Sensorial.

ABSTRACT

Sensory development is fundamental in Early Childhood Education, as it allows children to understand the world around them through direct, concrete, and meaningful experiences. This article aims to analyze the importance of touch, smell, and taste in the child's learning process, highlighting how these sensory experiences contribute to the construction of knowledge, cognitive, social, emotional, and motor

development, as well as stimulating curiosity, creativity, and autonomy. The teacher's role in mediating sensory activities is emphasized, as is the importance of environments rich in stimuli and safe, which allow for the conscious and diversified exploration of sensations.

Keywords: Early Childhood Education; Sensations; Touch; Smell; Taste; Child Development; Sensory Learning.

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem na Educação Infantil é estreitamente relacionado às experiências sensoriais, que permitem à criança conhecer, explorar e compreender o mundo de forma concreta e significativa. Entre os sentidos mais explorados nesse período estão o tato, o olfato e o paladar, que possibilitam percepções diretas, experiências práticas e descobertas fundamentais para o desenvolvimento integral.

O tato é o sentido que permite à criança reconhecer formas, texturas, temperaturas e consistências, fornecendo informações importantes sobre os objetos e ambientes ao seu redor. O olfato contribui para a identificação de cheiros, estímulo à memória afetiva, associação de aromas a experiências e ampliação da percepção ambiental. Já o paladar permite que a criança explore sabores, desenvolva hábitos alimentares, diferencie gostos e amplie a curiosidade sobre alimentos e texturas.

Essas experiências sensoriais são essenciais para a construção do conhecimento, pois permitem à criança relacionar sensações a conceitos, desenvolver a linguagem descritiva, estimular a criatividade e fortalecer habilidades cognitivas e socioemocionais. A exploração dos sentidos deve ser mediada pelo professor, que organiza atividades, disponibiliza materiais variados, garante segurança e orienta a criança na experimentação, promovendo aprendizagem significativa, autonomia e prazer no processo de descoberta.

Este artigo tem como objetivo discutir a importância das experiências sensoriais relacionadas ao tato, olfato e paladar na Educação Infantil, abordando os impactos dessas práticas no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor da criança, bem como o papel do professor e a organização de ambientes ricos em estímulos para aprendizagem sensorial.

DESENVOLVIMENTO

O tato é o sentido mais explorado pelas crianças na Educação Infantil, sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social. Por meio do contato direto com diferentes superfícies, texturas, temperaturas e objetos, a criança consegue perceber características físicas do ambiente e construir conhecimento sobre o mundo ao seu redor. Essa exploração tátil contribui para a formação de conceitos iniciais de forma concreta, permitindo que a criança compare, classifique e

organize informações sensoriais de maneira significativa.

No aspecto cognitivo, a estimulação tátil favorece a percepção, a atenção, a memória e o raciocínio lógico. Atividades como tocar diferentes materiais, manusear objetos de diversas formas e manipular massas, areia ou água possibilitam que a criança observe variações, detecte semelhanças e diferenças e formule hipóteses sobre propriedades físicas, texturas e consistências. Esse processo promove a construção de conhecimento de maneira ativa e contextualizada, fortalecendo habilidades que serão essenciais para aprendizagens futuras, inclusive na leitura, escrita e matemática.

O desenvolvimento motor também é diretamente influenciado pelo tato. A manipulação de objetos variados contribui para a coordenação motora fina, essencial para atividades como escrever, desenhar, recortar e montar. A exploração tátil envolve movimentos precisos das mãos e dos dedos, fortalecendo músculos, articulações e habilidades de controle, equilíbrio e destreza. Além disso, atividades que exigem movimentos amplos, como amassar, apertar ou espalhar materiais, também promovem o desenvolvimento motor global, integrando percepção sensorial e ação corporal.

Do ponto de vista emocional, o tato permite que a criança expresse sentimentos, descubra limites e tenha experiências seguras de exploração. O contato com diferentes texturas e temperaturas estimula sensações agradáveis, conforto e bem-estar, enquanto a descoberta de superfícies novas ou inesperadas promove curiosidade, surpresa e experimentação. A exploração tátil favorece a autoestima, a autoconfiança e a capacidade de lidar com novas experiências, oferecendo um espaço seguro para testar, errar e aprender por meio do movimento e do contato físico com o ambiente.

Socialmente, atividades táteis em grupo estimulam cooperação, compartilhamento, empatia e comunicação. Quando crianças exploram objetos em conjunto, aprendem a dividir materiais, negociar turnos, discutir observações e compartilhar descobertas. Esses momentos fortalecem habilidades socioemocionais, incentivando a convivência harmoniosa e a construção de vínculos afetivos significativos entre colegas.

O professor exerce papel central na mediação das experiências táteis. Ele deve organizar materiais diversificados, propor atividades que despertem a curiosidade, garantir segurança e observar o desenvolvimento de cada criança, oferecendo suporte ou desafios adicionais quando necessário. A mediação pedagógica permite que a exploração do tato seja mais do que diversão, transformando-se em oportunidade de aprendizagem significativa, desenvolvimento integral e construção de conhecimento.

Em síntese, o tato constitui uma ferramenta essencial para o aprendizado e desenvolvimento infantil, integrando aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais. A exploração tátil promove a percepção sensorial, a criatividade, a autonomia, a socialização e a capacidade de resolver problemas, consolidando o contato direto com o ambiente como base para a compreensão do mundo e para a formação integral da criança na Educação Infantil.

O olfato é um sentido de extrema relevância no desenvolvimento infantil, pois permite que a criança perceba e diferencie cheiros, estabeleça conexões com experiências passadas e construa significado sobre o ambiente que a cerca. As experiências olfativas favorecem não apenas a percepção

sensorial, mas também a memória, a linguagem, as emoções e a socialização, funcionando como uma ponte entre o mundo físico e a construção de conhecimento.

No âmbito cognitivo, o olfato auxilia na discriminação de estímulos, no desenvolvimento da atenção e da memória, e na construção de associações entre cheiros e situações vivenciadas. Por exemplo, o aroma de frutas, flores ou alimentos desperta curiosidade e permite à criança identificar, nomear e categorizar cheiros, ampliando seu vocabulário e sua capacidade de expressão. Essa percepção sensorial também estimula a imaginação, permitindo que a criança elabore histórias, relate experiências e faça conexões entre o sentido olfativo e outros domínios do conhecimento, fortalecendo habilidades cognitivas essenciais para a aprendizagem.

O olfato está intimamente ligado à memória afetiva, desempenhando papel significativo na formação de vínculos e na vivência de experiências prazerosas. Certos aromas podem evocar lembranças positivas, sentimentos de conforto e segurança, contribuindo para o bem-estar emocional da criança. Essa conexão entre cheiro e emoção auxilia no desenvolvimento socioemocional, promovendo autoestima, autoconfiança e capacidade de lidar com situações novas ou desafiadoras. Além disso, a associação de cheiros com contextos específicos permite que a criança compreenda relações de causa e efeito, estabeleça referências e organize seu conhecimento sobre o mundo de maneira estruturada.

O desenvolvimento social também é potencializado por experiências olfativas em grupo. Atividades que envolvem cheiros diversos, como explorar alimentos, temperos ou essências, incentivam a cooperação.

. As crianças aprendem a expressar percepções, compartilhar descobertas e respeitar preferências e opiniões diferentes, fortalecendo habilidades de convivência e empatia.

O professor exerce papel central na mediação das experiências olfativas. Ele deve organizar atividades seguras, variadas e contextualizadas, estimular a descrição e interpretação de aromas, propor desafios que despertem curiosidade e observar a participação das crianças, oferecendo suporte quando necessário. A mediação pedagógica transforma a experiência sensorial em aprendizado significativo, ampliando a percepção, o vocabulário, a criatividade e a capacidade de reflexão da criança.

Além disso, o olfato pode ser integrado a atividades interdisciplinares, como experiências culinárias, experimentos científicos, exploração de plantas e flores, ou contação de histórias sensoriais, tornando o aprendizado mais dinâmico, prático e significativo. Essa integração fortalece habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais, consolidando a percepção olfativa como ferramenta essencial para a formação integral da criança.

Em síntese, o olfato desempenha papel fundamental na aprendizagem, no desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança. A exploração consciente dos cheiros amplia a percepção sensorial, fortalece a memória afetiva, promove a criatividade, estimula a linguagem e favorece a interação social, tornando-se um elemento indispensável para a Educação Infantil e para a construção do conhecimento por meio das sensações.

O paladar é um sentido fundamental no processo de desenvolvimento infantil, pois permite à criança explorar sabores, diferenciar gostos, experimentar alimentos variados e construir preferências e hábitos alimentares de forma consciente e saudável. Essa exploração sensorial vai além da alimentação, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, social e cultural, integrando diversas dimensões do crescimento infantil e fortalecendo a compreensão do mundo por meio das sensações.

Do ponto de vista cognitivo, a exploração do paladar possibilita à criança identificar, comparar e categorizar diferentes sabores, estimulando percepção, atenção, memória e raciocínio. Atividades que envolvem degustação de frutas, verduras, alimentos com diferentes texturas ou combinações de sabores permitem que a criança observe semelhanças e diferenças, formule hipóteses, descreva sensações e estabeleça relações entre alimentos e experiências cotidianas. Esse processo também amplia o vocabulário, estimula a linguagem descritiva e contribui para a construção de conceitos sobre nutrição, saúde e cultura alimentar, tornando a aprendizagem prática, concreta e significativa.

O desenvolvimento emocional é diretamente influenciado pelo paladar, pois a exploração de novos sabores e combinações desperta curiosidade, prazer, surpresa e descoberta. A criança aprende a lidar com preferências pessoais, frustrações diante de alimentos desconhecidos e conquistas ao experimentar algo novo, fortalecendo autoestima, autoconfiança e resiliência. Além disso, experiências prazerosas com o paladar estão frequentemente associadas a memórias afetivas, vínculos familiares e experiências sociais, promovendo bem-estar emocional e fortalecendo a relação positiva com a alimentação e com o ambiente escolar.

Socialmente, atividades envolvendo paladar promovem interação, cooperação e compartilhamento de experiências. Degustações em grupo, preparação de receitas, jogos sensoriais e experiências culinárias incentivam a criança a comunicar percepções, trocar opiniões, negociar escolhas e respeitar preferências alheias. Esse convívio favorece habilidades socioemocionais, como empatia, colaboração, comunicação e respeito à diversidade, consolidando relações saudáveis e enriquecedoras entre colegas.

O desenvolvimento motor também é estimulado pelo paladar, especialmente quando integrado a atividades práticas de manipulação de alimentos, preparo de receitas e exploração de diferentes texturas. Movimentos como cortar, amassar, misturar e organizar ingredientes fortalecem coordenação motora fina, destreza, controle manual e habilidades de planejamento, integrando percepção sensorial e ação física de maneira significativa.

O papel do professor é fundamental na mediação das experiências relacionadas ao paladar. Ele organiza atividades seguras, diversificadas e educativas, orienta a exploração dos sabores, estimula descrição e reflexão sobre as sensações, observa o comportamento das crianças e oferece suporte individualizado quando necessário. A mediação pedagógica transforma a degustação em uma oportunidade de aprendizagem ampla, integrando conceitos de nutrição, hábitos saudáveis, cultura alimentar, criatividade, ciência e socialização, tornando o paladar um recurso pedagógico multifuncional.

Além disso, o paladar pode ser integrado a experiências interdisciplinares, como estudo de alimentos de diferentes regiões, preparação de receitas, investigação científica sobre sabores e cheiros, experimentação de texturas e sensações, contação de histórias e dramatizações envolvendo alimentação. Essa abordagem promove aprendizagem significativa, criatividade, autonomia e compreensão do mundo, reforçando a importância da percepção sensorial na formação integral da criança.

Em síntese, o paladar desempenha papel crucial no desenvolvimento infantil, contribuindo para a aprendizagem cognitiva, social, emocional e motora, estimulando hábitos alimentares saudáveis, criatividade, autonomia e interação social. A exploração consciente e mediada do paladar integra-se às experiências sensoriais do tato e do olfato, proporcionando à criança oportunidades de conhecer o mundo de forma ampla, significativa e prazerosa, consolidando as sensações como instrumento central na Educação Infantil e na formação integral do aluno.

O desenvolvimento infantil é profundamente influenciado pela integração das diferentes experiências sensoriais. O tato, o olfato e o paladar não atuam isoladamente, mas se complementam, permitindo que a criança compreenda o mundo de maneira mais rica, complexa e significativa. Quando exploradas de forma combinada, essas sensações fortalecem a percepção, a memória, a criatividade, a linguagem, a coordenação motora e a capacidade de socialização, promovendo aprendizagens interdisciplinares que integram diferentes áreas do conhecimento.

Do ponto de vista cognitivo, experiências que combinam tato, olfato e paladar possibilitam à criança observar relações de causa e efeito, comparar estímulos, categorizar informações e elaborar hipóteses. Por exemplo, manipular diferentes alimentos, perceber suas texturas, cheiros e sabores, e discutir suas características com colegas permite que conceitos de ciência, nutrição e matemática sejam explorados de maneira concreta e prática. A articulação entre sentidos também promove o desenvolvimento da atenção, da memória e do raciocínio lógico, oferecendo oportunidades de aprendizagem ativa, contextualizada e significativa.

No aspecto social, atividades sensoriais integradas incentivam cooperação, comunicação, empatia e respeito às diferenças. Crianças que exploram experiências táteis, olfativas e gustativas em grupo aprendem a compartilhar materiais, alternar turnos, expressar preferências e negociar escolhas. Esse convívio estimula habilidades socioemocionais essenciais, como compreensão do outro, trabalho em equipe e valorização da diversidade, fortalecendo relações afetivas e colaborativas no ambiente escolar.

Em termos emocionais, a integração das sensações contribui para o bem-estar, autoestima e autoconfiança da criança. A exploração de diferentes texturas, aromas e sabores desperta curiosidade, prazer e surpresa, promovendo experiências positivas de descoberta. Ao enfrentar desafios sensoriais, experimentar algo novo ou lidar com cheiros ou sabores inesperados, a criança desenvolve resiliência, capacidade de adaptação e estratégias para lidar com frustração, construindo bases sólidas para seu crescimento emocional.

O desenvolvimento motor também é amplamente estimulado pela integração sensorial.

Atividades que envolvem manipulação de alimentos, massas, objetos de diferentes texturas ou movimentos corporais relacionados a cheiros e sabores fortalecem a coordenação motora fina e grossa, promovendo destreza, equilíbrio e controle físico. A combinação das experiências sensoriais com ação corporal garante aprendizado prático, significativo e prazeroso, consolidando habilidades que serão essenciais para a vida cotidiana e escolar.

O papel do professor continua sendo central na mediação dessas experiências. Ele deve planejar atividades diversificadas, organizar espaços seguros, orientar a exploração sensorial, observar o comportamento das crianças e propor desafios que estimulem criatividade, atenção e raciocínio. A mediação pedagógica permite que o tato, olfato e paladar se transformem em instrumentos de aprendizagem interdisciplinar, integrando conhecimentos, desenvolvendo habilidades e fortalecendo competências socioemocionais de forma equilibrada e significativa.

Em síntese, a integração das sensações — tato, olfato e paladar — promove aprendizagem significativa, desenvolvimento integral e construção de conhecimento. Quando mediadas e planejadas de forma intencional pelo professor, as experiências sensoriais permitem que a criança explore o mundo de forma ampla, criativa, segura e prazerosa, consolidando os sentidos como ferramenta essencial para a Educação Infantil e para a formação integral do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento do mundo por meio das sensações — tato, olfato e paladar — é essencial para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Essas experiências sensoriais permitem que a criança compreenda características físicas, perceba aromas, experimente sabores, construa conceitos e amplie seu vocabulário, promovendo aprendizagens significativas e integradas.

O tato favorece percepção, coordenação motora e criatividade; o olfato fortalece memória afetiva, atenção e exploração ambiental; e o paladar contribui para hábitos alimentares saudáveis, curiosidade e socialização. Quando combinadas, essas sensações potencializam a aprendizagem interdisciplinar, estimulam habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras, promovem autonomia, protagonismo infantil e construções significativas de conhecimento.

O papel do professor é determinante na mediação dessas experiências. Por meio de planejamento, organização de materiais e ambientes, observação e intervenção pedagógica adequada, é possível transformar a exploração sensorial em oportunidade de desenvolvimento integral, aprendizagem contextualizada e construção de competências essenciais.

Em síntese, a exploração consciente e mediada do tato, olfato e paladar não apenas aproxima a criança do mundo, mas também fortalece sua autonomia, criatividade, socialização e formação integral, consolidando os sentidos como instrumentos pedagógicos indispensáveis na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

FERREIRA, Maria A. P.; SILVA, Ana C. **O Desenvolvimento Sensorial na Educação Infantil: Experiências de Tato, Olfato e Paladar**. São Paulo: Cortez, 2019.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

THE IMPORTANCE OF FAMILY IN THE SCHOOL INCLUSION PROCESS



TÂNIA REGINA BORGHOFF

Graduada em Letras pela Universidade do Grande ABC – UniABC (2004); Professora da Educação Infantil, na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A inclusão é uma necessidade da sociedade atual, principalmente porque toda criança tem direito de aprender, independente de suas limitações e dificuldades e, nesse contexto, exalta-se a importância da família auxiliando na busca de soluções e de propostas que possibilitem o maior desenvolvimento do aluno. Assim, o objetivo aqui é discutir a importância da família no processo de construção da inclusão escolar. Para a elaboração da pesquisa utilizaram-se discussões bibliográficas, que permitiram concluir que a família é imprescindível no processo de inclusão do aluno na escola e na sociedade, auxiliando no entendimento de suas dificuldades, incentivando melhorias, oferecendo afeto e atenção, fundamentais a seu desenvolvimento. É a família que inicia o processo de educação e que estimula a criança a buscar novas aprendizagens, a participar mais do meio escolar, e para isso deve mostrar-se participativa, acompanhar a aprendizagem dos filhos, cobrar as tarefas de casa, questionar o professor, dentre outras.

Palavras-chave: Inclusão; Família; Escola; Professor.

ABSTRACT

Inclusion is a necessity in today's society, mainly because every child has the right to learn, regardless of their limitations and difficulties. In this context, the importance of the family assisting in the search for solutions and proposals that enable the student's greater development is highlighted. Thus, the objective here is to discuss the importance of the family in the process of building school inclusion. Bibliographical

discussions were used in the research, which allowed us to conclude that the family is essential in the process of including the student in school and society, helping to understand their difficulties, encouraging improvements, and offering affection and attention, which are fundamental to their development. It is the family that initiates the education process and encourages the child to seek new learning, to participate more in the school environment, and for this, it must be participatory, monitor the children's learning, demand homework, question the teacher, among other things.

Keywords: Inclusion; Family; School; Teacher.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem ganhado cada vez mais atenção da sociedade, isso porque se sabe da importância de que alunos com deficiências tenham acesso à escola regular, que possam se socializar com as outras pessoas, sentindo-se capazes de aprender e podendo se desenvolver dentro de suas dificuldades e limitações.

É nesse contexto, que se discute também a participação da família na escola, pois, muitas vezes, ela é bastante limitada e os pais, principalmente, não têm contribuído para a aprendizagem e o desenvolvimento dos filhos, o que poderia trazer novas perspectivas à educação inclusiva.

Assim sendo, este trabalho tem como objetivo discutir como a família pode contribuir para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade.

O tema foi escolhido primeiramente pela observação de que muitas famílias não têm contribuído para a educação dos filhos, deixando apenas a cargo da escola.

A pesquisa mostra-se importante para que a sociedade compreenda melhor o que é a inclusão, para que as famílias possam se conscientizar mais do quanto são importantes na educação dos filhos e ainda para que os profissionais da educação possam abrir as portas da escola para que a família compreenda melhor as dificuldades dos alunos e busque um trabalho coletivo que seja revertido em benefícios para os mesmos.

O homem não é um simples expectador que herda experiência contraída, ele cria e recria, integra-se às condições de seu contexto, responde a seus desafios, objetivando-se a si próprio, avaliando, transcendendo, salientando a necessidade de uma permanente atitude crítica; único modo pelo qual ele realizará a integração. Identifica-se a necessidade de uma educação que leve o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço, educação como um ato de amor, de criação, que consiga produzir outros atos criadores (BOWLBY, 2000).

Neste conjunto, é importante ressaltar dois fatores: o papel essencial da família e da escola com relação à criança e o fato de que conseqüentemente muitos obstáculos na aprendizagem têm suas bases em dificuldades afetivas (BOWLBY, 2000).

Segundo Salvari (2008), a convivência com crianças com deficiências faz crer que as transformações pelas quais tem passado a sociedade através dos tempos, atingem de forma cruel o

núcleo familiar, que antes composto pela mãe e pelo pai, hoje composto por infinitas variações e composições que, desfrutadas pela situação econômica, social, política, entre outras, interferem negativamente na criança e consequentemente em seu desempenho no ambiente escolar.

Outro fator bastante relevante é o desconhecimento da família em relação a sua influência no comportamento e aprendizagem das crianças, sendo a falta de comprometimento na educação de seus filhos e o desinteresse por eles cada vez maior na realidade em que atuamos. Os pais são simplesmente os geradores, colocam a carga do mundo e depositam na escola a responsabilidade total de suas crianças (ANDRADE, 2001).

A elaboração desta pesquisa se baseou numa pesquisa bibliográfica em livros, artigos, sites da Internet que tratam do assunto.

A INFÂNCIA NA HISTÓRIA

Conforme Kuhmann Jr (2005), a história da infância se baseia nas diferentes formas como esse período foi visto durante o percurso da humanidade, relacionando-se à questão da pureza, inocência, dependência e independência, meninos e meninas, relação familiar e incapacidade, que sempre estiveram e permearam as discussões. Mas, diferentemente do que se pensa, a infância nem sempre teve a atenção que recebe atualmente.

De acordo com o autor acima, antes da Idade Média pouco se falou sobre a infância, já que a mesma não era uma preocupação cultural da sociedade, sendo vista apenas como um breve período marcado por dependência, mas que logo passava e que não recebia muita atenção da família e da sociedade. Tal ideia fazia com que a criança não fosse considerada em suas emoções e particularidades, não acreditando-se que suas ações tivessem alguma intencionalidade.

Segundo Caldeira (2020), até o século XII, as condições de higiene e saúde oferecidas a maior parte da população eram muito precárias e como consequência tem-se um alto índice de mortalidade infantil, situação que era agravada pela negligência do governo e das instituições frente ao período da infância, onde a família também não dava grande importância à escolarização das crianças, também não lhes dedicando carinho e atenção necessária. Com isso, as possibilidades de que uma criança viesse a morrer antes dos dois anos de vida era grande.

Esse foi um período em que não se acreditava que a criança tinha uma identidade própria, mas que apenas assemelhava-se com o adulto ao qual copiava e imitava as ações. Nesse contexto, Caldeira (2020, p.40) enfatiza que “dos adultos que lidavam com as crianças não se exigia nenhuma preparação. Tal atendimento contava com as chamadas criadeiras, amas de leite ou mães mercenárias” e, assim, a maior parte das crianças não recebia o carinho e a atenção necessários a seu desenvolvimento. De acordo com Áries (1981), nem mesmo a morte da criança era lamentada da forma como é atualmente e quando isso acontecia, a família logo providenciava a vinda de outra criança que pudesse “substituir” a que havia falecido.

A sociedade desse período também tratava de maneira diferenciada meninos e meninas, conforme afirma Heywood (2004, p.76), “as meninas costumavam ser consideradas como o produto das relações sexuais corrompidas pela enfermidade, libertinagem ou a desobediência a uma proibição” e, por isso, era muito comum que se comemorasse mais o nascimento de um menino do que o de uma menina. Esse posicionamento sobre masculino e feminino também condicionou a postura de muitas famílias e marcou a construção de sociedades machistas.

Heywood (2004) comenta que até o fim do século XVIII, a criança era considerada um adulto em miniatura, um homem em tamanho reduzido e nem mesmo a literatura produzida pelos artesãos e comerciantes dava espaço aos primeiros anos de vida dos indivíduos, o que fez com que na Inglaterra, grande parte da literatura excluísse a infância de suas histórias. Mas, os tempos mudaram e chegando-se ao século XVIII, a criança passou a ser vista como alguém que pensava e tinha sentimentos, antes mesmo que ela viesse a ter a razão e bons costumes e que ao adulto cabia educá-la, ajudando a formar o seu caráter e razão.

Durante os séculos XV, XVI e XVII, a noção de que a criança não tinha particularidades permaneceu, até que ela passou a ser considerada como alguém que tinha suas necessidades, que precisava ser tratada de forma diferente, orientada para chegar ao mundo dos adultos. Nesse sentido, Caldeira (2020, p.03) diz que nesse período existia quase um processo de quarentena para a criança, “fazendo assim com que as crianças deixassem de ser misturadas aos adultos. Essa quarentena foi a escola, que substituiu a aprendizagem como meio de comunicação”.

Construía-se uma nova realidade e os pais também mudaram sua postura diante dos filhos, participando e se interessando mais por sua educação.

A família também teve sua estrutura modificada e passou a ter um número menor de filhos, de forma que os mesmos pudessem ter maior atenção. Ao mesmo passo, se anteriormente eram considerados adultos imperfeitos, “somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas por si sós” (HEYWOOD, 2004, p.10). Foi necessária toda uma mudança na mentalidade social para que a criança pudesse ser vista e tratada de maneira diferenciada e conforme suas necessidades.

Atualmente, uma das visões mais abrangentes sobre a infância e a criança é trazida pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.01) que considera que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” e, sendo assim, precisam de uma educação, de atividades e de uma atenção específica para elas, de forma que possam se desenvolver plenamente. Acredita-se, a partir desse momento, que para que a criança possa desenvolver-se, ela precisa ter acesso à educação e ao conhecimento, que deve apresentar linguagem específica, atividades variadas, significação diante do meio em que ela vive, dentre outros fatores.

Caldeira (2020) demonstra que as particularidades e individualidades das crianças passaram a ser consideradas e passaram a também caracterizar a Educação Infantil, de forma que a mesma respeite as características e necessidades das crianças, possibilitando que elas se desenvolvam. Sendo assim,

a sociedade começou a mudar e com isso surgiram leis que garantiram mudanças nas instituições de ensino e que tiveram reflexos na sociedade.

Em 1996, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n.9394/96, que garantiu uma maior valorização da educação infantil, considerando a infância como o período que vai de 0 a 6 anos, onde a criança recebe a educação básica. O art. 2 da lei declara:

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 (BRASIL, 2020, p.06).

Ao Estado foi estabelecida a incumbência e o dever de garantir a educação pública em creches e pré-escolas e na mesma década também é criado o Conselho da Criança e do Adolescente em 1990, garantindo e lutando pelos direitos de crianças e dos adolescentes, valorizando-as e protegendo-as em suas necessidades variadas.

Através desse contexto histórico, é possível notar que chegando ao século XXI, a criança é vista de uma forma muito diferenciada, muitas vezes acontecendo o excesso de erotização do seu corpo e antecipação de seus desejos, o que de acordo com Salvador (2005, p. 18) foi:

Atualmente, assistimos a modificações culturais que resultam em um empobrecimento da tarefa de "ser criança". Na cultura moderna, tudo gira em torno da criança, parecendo haver um encurtamento da infância, acompanhado de um excesso de erotização de seu corpo e da antecipação de seus desejos, desapropriando-se de seu desenvolvimento psíquico. Se um brinquedo quebra, pode imediatamente ser repostado, o cachorrinho morto será logo reencontrado em outro cachorrinho de um pet-shop, ao qual se dá o mesmo nome. Não há tempo para luto ou para ocupar-se da perda, é preciso tamponar toda a falta. Com isso, a possibilidade da criança de lidar com seus afetos não é levada em consideração.

Mesmo assim, não se pode negligenciar o quanto foi importante a nova visão sobre a infância, sobre a necessidade de uma educação específica às crianças, que lhes garantisse direitos, o pleno desenvolvimento físico e mental e, acima de tudo, que elas também fossem consideradas como um ser social, que precisa ser respeitado e atendido em suas necessidades e particularidades. Tudo isso ocorreu a partir da mudança no conceito de infância, como se observa a seguir:

A IMPORTÂNCIA DA INFÂNCIA

Na visão de Martins (2020), a infância é um período importante no desenvolvimento infantil, principalmente porque pode deixar marcas tanto positivas quanto negativas na vida da criança e que são carregadas para outros períodos. Assim, a moral, os bons hábitos, respeito, assim como frustrações, medos, insegurança, entre outras características desenvolvidas na infância, podem acabar perpetuando-se por toda sua vida. A autora também considera que desde pequena, a criança precisa ser educada para que tenha responsabilidade, que respeite o próximo, que possa se socializar com as outras pessoas de maneira saudável.

Ter responsabilidade, adquirir noções de regras e limites são tão importantes quanto as rotinas, que, de acordo com Parreira e Marturano (1999), ajudam no desenvolvimento psicológico da criança, na organização do seu pensamento, na execução de tarefas. Assim, quando adentrar a escola a criança tem menores dificuldades, pois já sabe se organizar e elaborar mentalmente o que é necessário.

Na infância, o bom relacionamento familiar é fundamental, pois favorece o desenvolvimento da criança, pois é nesse momento que ela vai aprender a ter respeito pelas outras pessoas, a seguir regras e normas e pode se adaptar a outros ambientes. De acordo com Parreira e Marturano (1999, p.26):

Em um lar onde um acata a opinião do outro, onde as pessoas conversam sem gritar umas com as outras, onde se leva em conta aquilo que os outros dizem, onde há regras claras para serem seguidas, onde um não pega objeto do outro sem pedir, pode-se dizer que há respeito.

É também na infância que a criança aprende a ter disciplina e, segundo Parreira e Marturano (1999, p.81), disciplina é “um processo educacional no qual a criança aprende a deixar de lado as satisfações imediatas, ou seja, deixa de querer tudo na hora”. É assim que a criança aprende a ter limites e a ter autocontrole, o que favorece sua adaptação à vida adulta, uma vez que “na maioria das vezes, um ‘não’ é uma forma de querer bem à criança, de demonstrar preocupação com ela, de mostrar proteção” (MARTURANO, 1999, p.82).

Porém, a infância não é só um momento de aprendizagem de regras, condutas, normas e limites, é o momento em que a criança mais precisa de atenção e carinho. Nesse mesmo período, a criança precisa brincar, criar novos modelos de mundo, ser realmente criança, sem tantas imposições, ser livre no seu espaço, desenvolver-se dentro de suas características e possibilidades.

Para Luckesi (1998), o espaço escolar na infância é a segunda casa, onde ela desenvolve seu processo de autonomia e interação, por isso, também precisa ser um espaço de liberdade, prazeroso e estimulante, que eleve a criatividade e o desenvolvimento da criança.

A infância também é um período em que a criança tem um amplo contato com o brinquedo, com o lúdico, o que é essencial para seu desenvolvimento da criança, tanto em sua aprendizagem como na formação da personalidade, na experimentação, desenvolvimento físico e cognitivo da mesma. Segundo Luckesi (1998), as atividades lúdicas são aquelas que propiciam uma experiência de plenitude, onde a pessoa se envolve por inteiro, torna-se mais saudável, cheia de ação, que envolvem seus sentimentos. Tais atividades são fundamentais para a vida de uma criança.

Conforme Luckesi (1998), a ludicidade é necessária em toda a vida do ser humano e não somente na infância, auxiliando sua aprendizagem, proporcionando um maior desenvolvimento social e cultural, garantindo-lhe uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

No entanto, o lúdico não envolve apenas a questão do brinquedo, mas a necessidade de proporcionar que nesse momento da vida ela vivencie momentos e situações que lhe forneçam prazer, satisfação, alegria, desprazer, entre outros elementos, de forma intensa e interessante. A recreação e a prática de atividades lúdicas trazem prazer, alegria, humor e muito riso, o que é importante para qualquer pessoa, pois intensifica as emoções, traz vivacidade.

Na infância, a criança participa das atividades lúdicas e passa a conviver com outras pessoas, desenvolvendo sua autonomia, ganhando em qualidade de vida independente das circunstâncias externas. Antes de tudo, a infância é um período de formação do caráter do ser humano, onde traumas, medo e violência são propagados pelo resto da vida, assim como o amor, o respeito e a compreensão.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA A SER INCLUÍDA

Ao nascer, a criança precisa ser conduzida a um constante processo de aprendizagem, onde a família é o primeiro grupo social do qual a mesma faz parte e onde ela constrói as bases de sua personalidade, de seus valores e de seu caráter. Além disso, é um grupo que acompanhará o indivíduo por toda sua vida e quando ela apresenta alguma deficiência essa participação se potencializa, pois ele precisa ainda mais de atenção (VIEIRA, 2006).

É na família que a criança adquire valores, que se torna calma ou violenta, respeitosa ou preconceituosa, dentre outras questões. Portanto, é um espaço que forma a criança para a vida em outros grupos sociais. De acordo com Vieira (2006, 17), “a família tem que ser um templo sagrado, um local de identificação entre pais e filhos em virtude dos anelos e ideais afins, deve ser uma oficina onde, se forjam as bases da unidade humana”, ou seja, é na família que se ensina valores. A família deve ensinar que a criança precisa aceitar as diferenças e não oferecer resistência aos colegas como deficiências, mas acolhê-los e formar um espaço escolar mais democrático.

Construindo os valores, gerando regras na vida da criança, o segundo papel da família é ajudar na construção da educação formal do indivíduo, e isto se inicia com a escolha da escola que o filho irá frequentar e do tipo de educação que a ele será oferecida. O que também se relaciona com a questão da escola especial ou da escola regular, com que o aluno irá ou não se relacionar e assim, segundo Tiba (2002, p.185):

Um bom método que auxilia os pais na escolha da escola é reparar nos alunos que saem dela após o término das aulas. É com essas pessoas que o filho vai se relacionar. Os pais gostariam de recebê-los em casa para passar o fim de semana? Se a resposta for negativa, é melhor buscar outra escola, pois o filho em pouco tempo tem comportamentos semelhantes aos que eles não gostaram [...].

Assim, a família pode preocupar-se com o processo de educação desenvolvida na escola, ao passo que ela é diferente da educação de sua casa, e é uma forma de inserir o aluno na coletividade, de ajudá-lo a crescer e de também ajudar a escola a compreender o que é o aluno, suas características e necessidades.

A família inicia a construção de valores e dos aspectos cognitivos e emocionais das crianças que são, posteriormente, perpetuados pela escola. Sobre isto, Vieira (2006, p.106) relata que:

Levar as crianças a pensarem em soluções realistas, a lidar com conflitos, defender seus direitos sem violência, a reconhecer seus próprios sentimentos e a colocar-se no lugar do outro, desenvolvendo a capacidade de motivar-se e relacionar-se com os demais, faz parte do aprendizado

emocional, um compromisso que toda escola deve assumir, num trabalho cooperativo com as famílias, a fim de elevar o nível de competência social e emocional das crianças.

Porém, há de se considerar que nem família nem escola são sozinhos responsáveis pela educação e inclusão do indivíduo. Juntas essas duas instituições são capazes de ajudar na formação da personalidade, dos valores do indivíduo, de sua inclusão a partir do conhecimento de suas dificuldades e limitações, da mudança da postura pedagógica, da variação metodológica e avaliativa.

Assim, os pais precisam estar constantemente próximos dos filhos dando-lhes amor, carinho, estimulando a autoestima, o interesse pelos estudos e por todo o processo de aprendizagem. Mas, para que isto ocorra, é fundamental que a escola seja um espaço democrático que estimule e propicie a participação da família e da comunidade e, além disso, que cumpra seus diversos papéis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar da vida escolar da criança é uma obrigação dos pais e faz com que a mesma se sinta valorizada, amada e capaz de aprender. Quando inicia sua vida escolar a criança tem contato com um ambiente muito diferente do que tinha em sua casa e os problemas de adaptação podem aparecer facilmente e muitas vezes o professor tem dificuldade em lidar com essa questão. Aí se inicia o papel dos pais, buscando dar conforto ao aluno nesse ambiente, demonstrando que os professores são amigos e que a escola é um espaço amigável e saudável, cujo objetivo é ajudá-lo a se desenvolver.

Quando se trata de crianças com deficiências, os pais precisam conhecer bem a instituição escolar para qual estão levando seus filhos, conhecer os métodos, professores, direção, etc., permitindo maior confiança na escola e que abram espaço para que ela eduque seus filhos, que irá incluí-lo e possibilitará que ele seja mais bem aceito no meio e na sociedade em que vive.

O aluno com deficiências, muitas vezes pode se sentir incapaz, mas o incentivo dos pais é importante para que vençam diariamente suas limitações. Esse aluno, muitas vezes acaba desenvolvendo uma baixa autoestima. Mas, se os pais e professores trabalham de forma conjunta, podem reverter esse processo, mostrando que ele é capaz de aprender, de vencer problemas e desafios.

Assim sendo, a família é um elemento fundamental na vida dos filhos. É ela que inicia o processo de educação e que estimula a criança a buscar novas aprendizagens, a participar mais do meio escolar, e para isso deve mostrar-se participativa, ir à escola, acompanhar a aprendizagem dos filhos, cobrar as tarefas de casa, questionar o professor, dentre outras questões.

Se a família não participa, os filhos ficam desestimulados. Mas, quando há a participação ativa da família, eles sentem-se capazes e dedicam-se mais ao aprender, pois tem a quem mostrar os resultados dessa aprendizagem. Nesse sentido, a inclusão precisa ser acompanhada de pais mais participativos, que auxiliem os professores a compreenderem as dificuldades de aprendizagem dos alunos, que podem surgir a partir de algum tipo de deficiência ou particularidade apresentada pelo educando.

A família que se mostra presente, que estimula a leitura dos filhos, que mostra que os mesmos são capazes, favorece sua aprendizagem e os estimula a continuarem dia após dia a aprender. Além disso, as famílias precisam dar carinho e atenção para os filhos, pois isso favorece seu desenvolvimento cognitivo, fazendo com que a criança se sinta amada, protegida. Mesmo tendo limitações, a criança precisa acreditar que pode aprender, mas precisa ser estimulada para tal, e família e escola, juntos, são responsáveis por esse processo.

As dificuldades de aprendizagem são uma realidade em qualquer escola e podem ser mais facilmente vencidas se professores e famílias trabalharem juntos, uma vez que os pais estão em contato direto e constante com os filhos, e ao notarem qualquer problema ou sintoma, devem informar os professores, que podem diagnosticar essa dificuldade e produzir formas de vencê-la.

Portanto, não há educação sem coletividade, sem que todos de alguma forma possam contribuir para a construção desse espaço. Pais precisam participar, professores precisam mostrar-se mais democráticos e permitir essa participação. Assim, possibilita-se que o aluno seja mais bem assistido, que se sinta valorizado e que aprenda melhor. A educação torna-se mais consciente e a sociedade mais participativa no meio do qual faz parte. Enfim, uma sociedade inclusiva parte, primeiramente de uma escola inclusiva que respeita as diferenças, as particularidades de cada aluno, e que lhe oferece condições de desenvolvimento mesmo a partir de todas as limitações que ele oferece.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. S. **Psicopedagogia Clínica** – Manual de Aplicação Prática para Diagnóstico de Distúrbios do Aprendizado. São Paulo: Póluss Editorial, 2001.
- ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987.
- BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. 12ª ed. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/inclusao-social-e-equidade/acessibilidade/legislacao-pdf/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>>. Acesso 26 mar. 2020.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC, SEESP, 2001.
- _____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- CALDEIRA, L. B. **O conceito de infância no decorrer da história**. Disponível em Acesso em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/o_conceito_de_infancia_no_decorrer_da_historia.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.
- HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média a época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KUHLMANN JR., M. Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente. **Cad. Pesqui.** [online]. vol.35, n.125, 2005.

- LUCKESI, C. C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. **Caderno de Pesquisa**. n. 1. NFH e FACE, UFBA, 1998.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escola**: o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna 2006. (Coleção Cotidiano Escolar).
- MARTINS, N. A. R. **Importância e necessidades da Infância**. 2002. Disponível em: <<http://slideplayer.com.br/slide/1868506/>>. Acesso em: 21 mar. 2020.
- MAZZOTTA, M. J. **Educação Escolar**: Comum ou Especial. São Paulo: Pioneira, 2005.
- NEVES, J.. **Inclusão e Diversidade Cultural**. Busca por novas perspectivas de Educação para todos. Instituto Prominas, 2002.
- PARREIRA, V. L. C; MARTURANO, E. M. **Como ajudar seu filho na escola**. São Paulo: Ave Maria, 1999.
- TIBA, I. **Quem ama educa!** São Paulo: Gente, 2002.
- SALVADOR, C. C. **As práticas educativas familiares**. São Paulo: Ática, 2005.
- SALVARI, L. F. C. A aprendizagem e suas dificuldades em uma visão clínica. In: **Interlocuções**: Revista de Psicologia da Unicap, 3 (1), 44-64, 2008.
- VIEIRA, C. C. L. **Melhores pais, melhores filhos**: educar pelo exemplo: reflexões para pais e professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E O DESPERTAR DA COMPETÊNCIA

READING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PRACTICES FOR HOLISTIC DEVELOPMENT AND THE AWAKENING OF COMPETENCE



VANESSA APARECIDA SIQUEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unimes – Universidade Metropolitana de Santos (2014). Professora de Educação Infantil I Prefeitura de Arujá. Professora Educação Básica I Prefeitura de Mogi das Cruzes.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar, a partir de uma abordagem bibliográfica, o papel da leitura literária na Educação Infantil como prática pedagógica que contribui para o desenvolvimento integral da criança e para o despertar da competência leitora. Fundamentado em autores que discutem a infância como categoria social e histórica, bem como em estudos sobre mediação de leitura e formação do sujeito leitor, o texto apresenta uma reflexão sobre os pilares que sustentam a Educação Infantil, como a escuta, a ludicidade, a interação e o cuidado, articulando esses princípios à prática da leitura. São discutidas estratégias pedagógicas como rodas de leitura, contação de histórias, uso de livros ilustrados e iniciativas criativas que ampliam o acesso ao livro, mesmo em contextos de escassez de recursos. A leitura é compreendida como experiência estética, afetiva e simbólica, capaz de promover a construção da subjetividade e da autonomia infantil. Conclui-se que a inserção sistemática e sensível da leitura literária na Educação Infantil é essencial para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e socialmente engajados.

Palavras-chave: Educação Infantil; Leitura literária; Desenvolvimento integral; Subjetividade; Autonomia; Mediação pedagógica.

ABSTRACT

This work aims to analyze, from a bibliographical approach, the role of literary reading in Early Childhood Education as a pedagogical practice that contributes to the integral development of the child and to the awakening of reading competence. Based on authors who discuss childhood as a social and historical category, as well as on studies on reading mediation and the formation of the reading subject, the text presents a reflection on the pillars that support Early Childhood Education, such as listening, playfulness, interaction and care, articulating these principles to the practice of reading. Pedagogical strategies such as reading circles, storytelling, the use of illustrated books and creative initiatives that broaden access to books, even in contexts of scarce resources, are discussed. Reading is understood as an aesthetic, affective and symbolic experience, capable of promoting the construction of subjectivity and children's autonomy. It is concluded that the systematic and sensitive insertion of literary reading in Early Childhood Education is essential for the formation of critical, sensitive and socially engaged subjects.

Keywords: Early Childhood Education; Literary reading; Holistic development; Subjectivity; Autonomy; Pedagogical mediation.

INTRODUÇÃO

A leitura, enquanto prática social e cultural, ocupa lugar central na formação humana desde os primeiros anos de vida, sendo reconhecida como um dos pilares do desenvolvimento integral na Educação Infantil. Nesse contexto, a inserção de práticas de leitura desde a primeira infância não se limita à decodificação de signos linguísticos, mas envolve a construção de sentidos, o estímulo à imaginação, o fortalecimento dos vínculos afetivos e a ampliação das experiências cognitivas e sociais da criança. Como aponta o Currículo da Cidade (São Paulo, 2019), a literatura infantil, mediada por educadores, contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem, da escuta sensível e da capacidade de expressão, elementos fundamentais para a constituição do sujeito leitor.

A Educação Infantil, portanto, não pode ser concebida como uma etapa preparatória para o ensino formal, mas como um espaço legítimo de vivências significativas, onde a leitura literária se apresenta como uma ferramenta potente para o desenvolvimento global da criança. Segundo Teixeira (2020), promover a leitura nessa fase é iniciar a criança no universo das palavras, da imaginação e da formação de pensamentos sólidos, favorecendo a construção de uma base sólida para sua trajetória escolar e cidadã. No entanto, observa-se que, em muitas instituições, as práticas de leitura ainda são pontuais, desarticuladas ou restritas a momentos esporádicos, o que compromete seu potencial formativo.

Diante desse cenário, o presente estudo propõe-se a investigar: de que forma as práticas de leitura na Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento integral da criança e para o despertar da competência leitora? A escolha do tema justifica-se pela relevância da leitura como direito e como prática pedagógica essencial na infância, além da necessidade de compreender como ela pode ser efetivamente incorporada ao cotidiano escolar de forma planejada, intencional e sensível às especificidades infantis. A hipótese que orienta esta pesquisa é a de que práticas de leitura sistemáticas, mediadas por

educadores qualificados e fundamentadas em propostas pedagógicas coerentes, favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, mas também sua formação estética, ética e social.

O objetivo geral deste trabalho é analisar, com base em estudos bibliográficos, como as práticas de leitura na Educação Infantil podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança e para o despertar da competência leitora. Para alcançar esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (1) compreender, a partir da literatura especializada, os fundamentos teóricos que sustentam a leitura como prática formativa na infância; (2) identificar as estratégias pedagógicas descritas por autores que favorecem a mediação de leitura na Educação Infantil; e (3) examinar os impactos atribuídos à leitura literária no processo de construção da subjetividade e da autonomia infantil.

A pesquisa será conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, com caráter bibliográfico, fundamentada em obras, artigos científicos e documentos oficiais que tratam da leitura na Educação Infantil, priorizando publicações dos últimos dez anos, mas considerando também autores clássicos cuja contribuição permanece relevante para o campo. A análise será orientada por uma perspectiva crítica, buscando articular os referenciais teóricos com as práticas pedagógicas descritas na literatura, de modo a oferecer subsídios para a reflexão sobre o papel da leitura na formação de crianças leitoras, sensíveis e socialmente engajadas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA LEITURA COMO PRÁTICA FORMATIVA NA INFÂNCIA

A compreensão da leitura como prática formativa na Educação Infantil exige, antes de tudo, uma reflexão sobre os fundamentos que sustentam essa etapa da educação básica. Historicamente, a Educação Infantil no Brasil passou por um processo de transformação que a retirou da condição de assistencialismo e a reposicionou como direito da criança e dever do Estado. Até meados do século XX, os espaços destinados à primeira infância eram marcados por práticas higienistas e disciplinadoras, voltadas mais para o cuidado físico do que para o desenvolvimento integral. Foi apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que a Educação Infantil passou a ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica, com função pedagógica e formativa.

Essa mudança de paradigma foi acompanhada por uma nova concepção de infância, que rompe com a visão adultocêntrica e passa a reconhecer a criança como sujeito de direitos, dotada de saberes, desejos e formas próprias de expressão. Conforme Sarmiento (2005), a infância deve ser compreendida como categoria social e histórica, construída nas relações culturais e políticas, e não como simples fase de preparação para a vida adulta. Essa perspectiva é reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que estabelecem princípios como a escuta, a ludicidade, a interação, o cuidado e a valorização das múltiplas linguagens como pilares da prática pedagógica.

A Educação Infantil, portanto, é um espaço de formação integral, onde o cuidar e o educar se entrelaçam em experiências significativas que promovem o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo, social e cultural da criança. Como afirmam Oliveira e Barbosa (2018), “a criança pequena aprende em

todas as interações que estabelece com o mundo, com os outros e consigo mesma, sendo a escola um lugar privilegiado para essas aprendizagens” (p. 34). Nesse contexto, a leitura literária se insere como uma das práticas mais potentes para a formação da subjetividade, da linguagem e da autonomia infantil, articulando-se com os princípios que regem a Educação Infantil.

Ao considerar a leitura como prática formativa, é necessário compreender que ela não se limita à decodificação de signos linguísticos, mas envolve a construção de sentidos, o estímulo à imaginação, o fortalecimento dos vínculos afetivos e a ampliação das experiências culturais. A leitura, nesse sentido, é também escuta, é diálogo, é encontro entre o texto e o leitor em processo. Como aponta Larrosa (2002), “ler é deixar-se tocar por um texto, é permitir que ele nos diga algo que não sabíamos que sabíamos” (p. 45), evidenciando o caráter transformador da experiência leitora.

A partir dessa base teórica, podemos compreender que a leitura na Educação Infantil deve ser mediada com intencionalidade pedagógica, sensibilidade e respeito às singularidades infantis. Ela se articula aos pilares da escuta, da ludicidade e da interação, promovendo o desenvolvimento integral da criança e contribuindo para a formação de sujeitos leitores, críticos e sensíveis.

Esta, por sua vez, transcende a função instrumental de decodificação de signos linguísticos e se configura como uma prática formativa que mobiliza dimensões afetivas, cognitivas, sociais e culturais da criança. Desde os primeiros anos de vida, o contato com a linguagem escrita, especialmente por meio da literatura infantil, contribui para a constituição do sujeito leitor, não apenas no sentido técnico, mas como alguém capaz de atribuir sentidos, construir narrativas e dialogar com o mundo. Essa concepção é sustentada por diversos autores que compreendem a infância como uma etapa rica em potencialidades simbólicas e expressivas, sendo a leitura uma das ferramentas mais potentes para o desenvolvimento integral.

Ferreiro e Teberosky (1999), em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, demonstram que a criança não é um ser passivo diante do texto, mas constrói hipóteses sobre a escrita a partir de suas experiências sociais e culturais. Essa visão rompe com a ideia de que o processo de alfabetização começa apenas no ensino fundamental, reconhecendo que, na Educação Infantil, já se estabelecem relações significativas com a linguagem escrita. Complementando essa perspectiva, Abramovich (2014) destaca que “ler para uma criança é oferecer-lhe a possibilidade de entrar em contato com mundos diversos, com emoções, com conflitos e com soluções que ampliam sua compreensão da vida” (p. 23), evidenciando o caráter humanizador da leitura literária.

A leitura, nesse sentido, não se limita à aquisição de habilidades técnicas, mas envolve a formação estética, ética e subjetiva da criança. Larrosa (2002) propõe que a leitura seja compreendida como experiência, ou seja, como vivência que transforma o sujeito, que o afeta e o constitui. Para o autor, “ler é deixar-se tocar por um texto, é permitir que ele nos diga algo que não sabíamos que sabíamos” (p. 45), o que reforça a ideia de que a leitura na infância deve ser mediada com sensibilidade, escuta e respeito às singularidades infantis. Essa abordagem exige que o educador reconheça a criança como sujeito de direitos, capaz de interpretar, sentir e criar a partir do texto, e não como mero receptor de informações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) também reforçam essa concepção ao afirmar que a leitura deve ser parte integrante das práticas pedagógicas, promovendo o acesso à cultura escrita de forma lúdica, significativa e respeitosa. O documento orienta que a literatura infantil seja oferecida diariamente às crianças, em ambientes que favoreçam a autonomia, a curiosidade e o prazer de ler. Essa recomendação dialoga com os estudos de Oliveira (2021), que analisa a leitura como prática que articula linguagem, imaginação e construção de sentidos, sendo essencial para o desenvolvimento da oralidade, da escuta e da capacidade narrativa.

A leitura literária, portanto, deve ser compreendida como direito da criança e como prática que contribui para sua formação integral. Ao entrar em contato com diferentes gêneros, estilos e narrativas, a criança amplia seu repertório simbólico, desenvolve a empatia e constrói referências para compreender a si mesma e o mundo ao seu redor. Como afirma Machado (2017), “a literatura infantil é um território fértil para o exercício da sensibilidade, da escuta e da construção de vínculos afetivos com a linguagem” (p. 58), sendo papel da escola garantir que essa experiência seja cotidiana, acessível e mediada com intencionalidade pedagógica.

Sendo assim, os fundamentos teóricos que sustentam a leitura como prática formativa na infância apontam para a necessidade de superar visões reducionistas e utilitaristas da linguagem escrita, reconhecendo-a como experiência estética, cultural e subjetiva.

A Educação Infantil, nesse contexto, deve promover práticas de leitura que respeitem os tempos da infância, que valorizem a escuta e que possibilitem à criança construir sentidos, narrativas e vínculos com o texto. Tal perspectiva exige educadores sensíveis, espaços preparados e políticas públicas que reconheçam a leitura como direito e como prática essencial para o desenvolvimento integral.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A MEDIAÇÃO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A mediação de leitura na Educação Infantil é uma prática pedagógica que exige sensibilidade, intencionalidade e conhecimento profundo sobre o universo infantil, bem como sobre os textos literários e suas possibilidades formativas. Ao contrário de uma abordagem mecânica ou meramente ilustrativa, a mediação pressupõe a construção de um espaço de escuta, de diálogo e de encantamento, no qual a criança é convidada a participar ativamente do processo de leitura, mesmo que ainda não domine o sistema alfabético. Nesse sentido, o papel do educador é fundamental, pois é ele quem organiza o ambiente, seleciona os textos, conduz as leituras e estabelece vínculos entre o livro, a criança e o mundo.

Segundo Cosson (2018), a mediação de leitura deve ser compreendida como parte de um projeto de letramento literário, que visa não apenas à formação de leitores competentes, mas de sujeitos sensíveis, críticos e capazes de dialogar com diferentes discursos. Para o autor, “o letramento literário é um processo que envolve o contato sistemático com textos literários, a mediação qualificada do professor e a construção de repertório cultural” (COSSON, 2018, p. 17). Essa perspectiva reforça a ideia de que a leitura na Educação Infantil não pode ser esporádica ou improvisada, mas deve estar integrada ao planejamento pedagógico, com objetivos claros e estratégias adequadas à faixa etária das crianças.

Entre as estratégias mais eficazes descritas na literatura especializada, destaca-se a roda de leitura, prática que favorece a interação entre os participantes, a escuta coletiva e o compartilhamento de impressões sobre o texto. Oliveira (2020) observa que a roda de leitura permite que as crianças se apropriem da linguagem literária de forma espontânea e prazerosa, além de estimular a oralidade, a atenção e a construção de vínculos afetivos com os colegas e com o educador. A autora ressalta que “a roda de leitura é um espaço de acolhimento e de construção de sentidos, onde a criança aprende a ouvir, a esperar sua vez e a respeitar o outro” (OLIVEIRA, 2020, p. 42), evidenciando seu potencial formativo.

Outra estratégia relevante é a contação de histórias, que envolve não apenas a leitura do texto, mas a performance do educador, o uso de recursos expressivos e a criação de um ambiente lúdico e envolvente. Abramovich (2014) defende que contar histórias é uma forma de transmitir cultura, valores e emoções, além de estimular a imaginação e a criatividade das crianças. Para ela, “a arte de contar histórias é uma ponte entre o mundo real e o mundo simbólico, permitindo à criança transitar entre diferentes tempos, espaços e personagens” (ABRAMOVICH, 2014, p. 29). A contação de histórias, quando realizada com intencionalidade pedagógica, contribui para o desenvolvimento da linguagem, da memória e da capacidade de abstração, além de favorecer o vínculo afetivo entre educador e criança.

O uso de livros ilustrados também é apontado como estratégia fundamental na mediação de leitura na Educação Infantil. As imagens, nesse contexto, não são meros complementos do texto, mas elementos narrativos que dialogam com a linguagem verbal e ampliam as possibilidades de interpretação. Machado (2017) destaca que os livros ilustrados oferecem à criança múltiplas camadas de leitura, permitindo que ela construa sentidos a partir da observação, da comparação e da imaginação. A autora afirma que “a imagem é linguagem, e como tal, deve ser explorada em sua potência narrativa e estética” (MACHADO, 2017, p. 61), reforçando a importância de selecionar obras de qualidade, com ilustrações expressivas e coerentes com o conteúdo textual.

Além das estratégias mencionadas, é fundamental considerar o ambiente físico e simbólico em que a leitura ocorre. Um espaço acolhedor, com livros acessíveis, mobiliário adequado e atmosfera tranquila, favorece o interesse e o envolvimento das crianças com a leitura. Segundo Silva (2021), o ambiente de leitura deve ser planejado como um convite à exploração, à curiosidade e ao prazer de ler, respeitando os tempos e os modos de ser da infância. A autora propõe que “o espaço de leitura seja concebido como território de liberdade, onde a criança possa escolher o que ler, como ler e com quem ler” (SILVA, 2021, p. 38), valorizando a autonomia e o protagonismo infantil.

Apesar da ampla valorização da leitura literária nos documentos oficiais e nas pesquisas acadêmicas, é preciso reconhecer que muitos contextos escolares ainda enfrentam sérias limitações no que diz respeito ao acesso a livros de qualidade, à formação continuada dos educadores e à estrutura física adequada para a promoção de práticas leitoras. Em muitas instituições de Educação Infantil, especialmente nas redes públicas, a ausência de bibliotecas, a escassez de acervos atualizados e a falta de espaços planejados para a leitura constituem barreiras significativas à efetivação de uma cultura leitora.

Além disso, o acesso desigual à leitura também se manifesta no ambiente familiar. Muitas crianças chegam à escola sem terem tido contato prévio com livros, sem experiências de leitura compartilhada e sem referências leitoras em casa. Essa realidade, longe de ser um impeditivo, deve ser compreendida como um desafio pedagógico que exige criatividade, sensibilidade e compromisso por parte dos educadores. Como aponta Abramovich (2014), “não se nasce leitor, torna-se leitor na convivência com outros leitores, em ambientes onde os livros circulam e são valorizados” (p. 19). Assim, cabe à escola assumir o papel de mediadora desse encontro entre a criança e o universo literário.

Diante desse cenário, diversas estratégias têm sido desenvolvidas por educadores para driblar a escassez de recursos e garantir o direito à leitura. Uma das práticas mais difundidas é a biblioteca circular, também conhecida como “sacola literária” ou “pasta viajante”. Trata-se de uma proposta simples e eficaz, na qual livros são organizados em pastas ou sacolas e enviados para as casas das crianças, acompanhados de bilhetes, orientações ou sugestões de leitura em família. Essa iniciativa não apenas amplia o acesso ao livro, como também fortalece os vínculos entre escola e família, promovendo a leitura como prática afetiva e compartilhada.

Outra estratégia possível é a criação de cantinhos de leitura itinerantes, que podem ser montados com tapetes, almofadas e caixas de livros em diferentes espaços da escola, como corredores, pátios ou salas multiuso. Esses ambientes, ainda que improvisados, convidam à leitura espontânea e ao encontro com o texto em momentos diversos do cotidiano escolar. Além disso, a construção coletiva de livros artesanais, com histórias inventadas pelas próprias crianças, é uma forma de valorizar suas narrativas, estimular a autoria e ampliar o repertório simbólico do grupo.

A contação de histórias com objetos do cotidiano, como fantoches, tecidos, instrumentos musicais ou elementos da natureza, também se apresenta como alternativa potente para enriquecer a experiência leitora, mesmo na ausência de livros impressos. Essas práticas, quando realizadas com intencionalidade pedagógica, contribuem para a formação de leitores sensíveis, criativos e críticos, capazes de se apropriar da linguagem literária como forma de expressão e de construção de sentido.

Portanto, mesmo em contextos marcados por limitações materiais, é possível promover uma educação literária significativa, desde que haja compromisso ético e político com o direito à leitura. A criatividade do educador, aliada ao reconhecimento da potência da infância, constitui-se como força transformadora capaz de romper com a lógica da escassez e de afirmar a leitura como prática de liberdade, de escuta e de formação humana.

A formação do educador também é um aspecto central na mediação de leitura. Não basta disponibilizar livros ou organizar rodas de leitura; é preciso que o professor compreenda o papel da literatura na formação da criança, conheça os textos que oferece e esteja preparado para dialogar com as múltiplas interpretações que emergem da leitura. Oliveira (2019) argumenta que o educador deve ser leitor, mediador e pesquisador, capaz de refletir sobre sua prática e de construir estratégias que respeitem as singularidades de cada grupo. Em suas palavras:

A mediação de leitura exige do educador não apenas conhecimento técnico, mas sensibilidade, escuta e disposição para aprender com as crianças. É preciso reconhecer que cada leitura é uma experiência única, marcada pelas vivências, pelos afetos e pelas interpretações singulares de cada sujeito. O educador que lê com a criança deve estar atento às suas reações, aos seus silêncios e às suas perguntas, pois é nesse diálogo que se constrói o sentido do texto e se fortalece o vínculo com a leitura (OLIVEIRA, 2019, p. 74).

Por fim, é importante destacar que a mediação de leitura na Educação Infantil não se limita ao momento da leitura em si, mas se estende às conversas que se seguem, às atividades que retomam o texto, às brincadeiras que incorporam personagens e enredos, e às produções das crianças que expressam suas compreensões e sentimentos. A leitura, nesse sentido, torna-se eixo articulador do currículo, conectando diferentes áreas do conhecimento e promovendo experiências significativas. Como afirmam Barbosa e Lima (2022), “a leitura literária, quando integrada ao cotidiano da Educação Infantil, transforma-se em prática de escuta, de acolhimento e de formação humana” (p. 88), reafirmando seu papel central na construção de uma pedagogia da infância.

Com isso, as estratégias pedagógicas para a mediação de leitura na Educação Infantil devem ser planejadas com intencionalidade, sensibilidade e compromisso com a formação integral da criança. A roda de leitura, a contação de histórias, o uso de livros ilustrados, a organização do ambiente e a formação do educador são elementos que, articulados, potencializam a experiência leitora e contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da autonomia e da sensibilidade infantil. A mediação, nesse contexto, é mais do que técnica: é gesto, é escuta, é presença que transforma o ato de ler em encontro, em descoberta e em formação.

IMPACTOS DA LEITURA LITERÁRIA NA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE E DA AUTONOMIA INFANTIL

A leitura literária, quando inserida de forma sistemática e sensível na Educação Infantil, atua como uma prática que mobiliza dimensões profundas da constituição do sujeito. Mais do que uma atividade escolar, ela se configura como experiência estética, afetiva e simbólica, capaz de provocar deslocamentos internos, ampliar horizontes de compreensão e favorecer a construção da autonomia intelectual e emocional da criança. Nesse sentido, a literatura infantil não é apenas um recurso didático, mas um território de formação humana, onde o leitor em processo é convidado a habitar mundos imaginários, a dialogar com personagens diversos e a construir sentidos sobre si e sobre o outro.

A subjetividade infantil, entendida como o conjunto de experiências, afetos, desejos e interpretações que constituem o sujeito, é profundamente impactada pela leitura literária. Segundo Larrosa (2002), a leitura é uma experiência que nos transforma, que nos afeta e que nos constitui como sujeitos. Para o autor, “ler é deixar-se tocar por um texto, é permitir que ele nos diga algo que não sabíamos que sabíamos” (p. 45). Essa concepção desloca a leitura do campo da técnica para o campo da experiência, reconhecendo que o ato de ler envolve escuta, sensibilidade e abertura ao novo. Na

infância, esse processo é ainda mais potente, pois a criança está em plena construção de sua identidade, de seus valores e de sua visão de mundo.

A literatura infantil, ao apresentar narrativas que exploram emoções, conflitos, descobertas e relações, oferece à criança a possibilidade de se reconhecer, de se imaginar em diferentes situações e de elaborar suas próprias vivências. Marques et al. (2025), em estudo publicado na Revista Brasileira de Alfabetização, destacam que “a leitura e a fantasia desempenham papel central no estímulo à imaginação e à criatividade, assim como no desenvolvimento da linguagem e da autonomia” (p. 3). Ao entrar em contato com personagens que enfrentam desafios, que expressam sentimentos e que tomam decisões, a criança aprende a refletir sobre suas próprias ações, a desenvolver empatia e a construir uma narrativa sobre si mesma.

A autonomia infantil, por sua vez, é favorecida pela leitura literária na medida em que a criança é convidada a interpretar, a escolher, a questionar e a criar a partir do texto. A leitura não impõe respostas prontas, mas abre espaço para múltiplas interpretações, para o exercício da imaginação e para a construção de sentidos singulares. Freire (1987), ao tratar da leitura como ato de liberdade, afirma que “ler e compreender, é interpretar, é transformar o mundo” (p. 79). Essa perspectiva é especialmente relevante na Educação Infantil, pois reconhece a criança como sujeito ativo, capaz de pensar, de sentir e de agir sobre a realidade.

A mediação do educador é fundamental nesse processo. É ele quem cria as condições para que a leitura seja vivida como experiência significativa, quem escuta as interpretações das crianças, quem valoriza suas perguntas e quem promove o diálogo entre o texto e a vida. Oliveira (2019) argumenta que “a mediação de leitura exige do educador não apenas conhecimento técnico, mas sensibilidade, escuta e disposição para aprender com as crianças” (p. 74). Essa postura pedagógica favorece a construção da autonomia, pois reconhece a criança como protagonista de sua aprendizagem, como sujeito capaz de construir sentidos e de posicionar-se diante do texto.

A subjetividade também se constrói na relação com o outro, e a leitura literária, ao ser compartilhada em rodas de leitura, em contações de histórias e em conversas sobre os livros, promove o encontro entre diferentes vozes, diferentes olhares e diferentes experiências. Segundo Cóta (2025), “a literatura infantil é um instrumento enriquecedor de aprendizagem e informação, além de possibilitar diferentes meios de ensino para que os alunos possam adentrar ao mundo da leitura” (p. 2). Essa entrada no mundo da leitura é também uma entrada no mundo da linguagem, da cultura e da alteridade, elementos essenciais para a formação da subjetividade.

A leitura literária, portanto, atua como prática que articula o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da sensibilidade e da autonomia. Ela permite à criança construir narrativas sobre si mesma, elaborar suas emoções, compreender o outro e posicionar-se diante do mundo. Como afirma o artigo “Leituras do literário e subjetividade” (Barbosa 2022), “o ensino de literatura é uma prática obrigatoriamente deflagradora de experiências e vivências que constituem o sujeito leitor” (p. 1). Essa afirmação reforça a ideia de que a leitura na infância não é apenas preparação para o letramento, mas

formação para a vida, pois envolve o sujeito em processos de escuta, interpretação e criação que transcendem o domínio técnico da linguagem escrita.

Ao vivenciar a literatura como experiência, a criança é convidada a refletir sobre suas emoções, a imaginar possibilidades e a construir sentidos que dialogam com sua realidade e com seu repertório simbólico. Assim, o texto literário torna-se espaço de encontro entre o eu e o outro, entre o vivido e o sonhado, contribuindo para a constituição de uma subjetividade aberta, plural e em constante construção.

Em ambientes escolares que valorizam a leitura literária como prática cotidiana, observa-se que as crianças desenvolvem maior capacidade de expressão, de escuta e de argumentação. Elas aprendem a respeitar o tempo do outro, a esperar sua vez de falar, a considerar diferentes pontos de vista e a construir coletivamente os sentidos do texto. Essa vivência contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e sensíveis, capazes de participar ativamente da vida social e cultural. Como sintetiza Silva (2021), “a leitura literária, quando integrada ao cotidiano da Educação Infantil, transforma-se em prática de escuta, de acolhimento e de formação humana” (p. 88).

Os impactos da leitura literária na construção da subjetividade e da autonomia infantil são múltiplos e profundos. Ela favorece o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da empatia e da capacidade de reflexão, além de contribuir para a formação de sujeitos que se reconhecem, que se expressam e que se posicionam diante do mundo. A Educação Infantil, ao incorporar a leitura como prática pedagógica essencial, cumpre seu papel de promover o desenvolvimento integral da criança, respeitando sua singularidade e valorizando sua potência criadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária na Educação Infantil, quando compreendida como prática formativa e integrada ao cotidiano pedagógico, revela-se uma ferramenta potente para o desenvolvimento integral da criança, especialmente no que se refere à constituição da subjetividade e ao fortalecimento da autonomia. Ao longo deste estudo bibliográfico, foi possível analisar como os fundamentos teóricos sustentam a leitura como experiência estética, ética e simbólica, destacando sua relevância para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e capazes de construir sentidos sobre si e sobre o mundo.

As estratégias pedagógicas de mediação de leitura, como rodas de leitura, contação de histórias, uso de livros ilustrados e organização de ambientes acolhedores, demonstram que a leitura na infância não se limita à preparação para o letramento, mas constitui-se como prática de escuta, de diálogo e de construção de vínculos afetivos e culturais. A atuação do educador, nesse contexto, é central: sua sensibilidade, sua formação e sua capacidade de escutar e dialogar com as crianças são determinantes para que a leitura seja vivida como experiência transformadora.

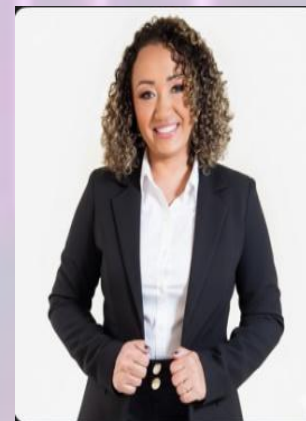
Os impactos da leitura literária na construção da subjetividade e da autonomia infantil, conforme evidenciado na literatura especializada, apontam para a necessidade de políticas públicas, formações docentes e práticas escolares que reconheçam a leitura como direito e como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil. A criança, ao ser inserida em ambientes leitores, desenvolve não apenas habilidades linguísticas, mas também competências emocionais, sociais e cognitivas que a acompanham ao longo de sua trajetória escolar e cidadã.

Conclui-se, portanto, que investir em práticas de leitura na Educação Infantil é investir na formação de sujeitos íntegros, capazes de imaginar, de sentir e de transformar. A leitura literária, mediada com intencionalidade e afeto, constitui-se como espaço de liberdade, de criação e de formação humana, sendo essencial para a construção de uma educação comprometida com a diversidade, com a escuta e com a valorização da infância em sua plenitude.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 9. ed. São Paulo: Scipione, 2014.
- BARBOSA, Maria Carmem; LIMA, Fabiane. **Educação Infantil**: saberes e práticas da inclusão. Porto Alegre: Penso, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- CÓTA, Marília. A importância da literatura infantil na formação de leitores. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 1–5, 2025.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.
- MARQUES, L.; SILVA, T.; OLIVEIRA, R. Leitura literária e subjetividade na infância. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 1–12, 2025.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A mediação de leitura na infância. **Cadernos de Educação Infantil**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 70–78, 2019.
- OLIVEIRA, Zilma; BARBOSA, Maria Carmem. **Infância, linguagem e formação humana**. São Paulo: Cortez, 2018.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância na pós-modernidade. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 7–30, 2005.
- SILVA, Renata. Espaços de leitura na Educação Infantil: entre o acolhimento e a autonomia. **Revista Infância e Educação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 35–45, 2021.

EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPOS, ESPAÇOS, MATERIALIDADES E INTERAÇÕES COMO FATORES PROMOTORES DA AUTONOMIA DA CRIANÇA



EARLY CHILDHOOD EDUCATION: TIME, SPACE, MATERIALS, AND INTERACTIONS AS FACTORS PROMOTING CHILD AUTONOMY

VANESSA GONÇALVES SANTANA DE AMORIM

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNICID – Universidade Cidade De São Paulo (2014); Professora de Educação Infantil – PMSP.

RESUMO

Este trabalho discute a importância da organização do tempo, do espaço, das interações e das materialidades como dimensões centrais do cotidiano pedagógico na Educação Infantil. Parte-se do entendimento de que a primeira etapa da Educação Básica deve garantir condições para o desenvolvimento integral das crianças, considerando-as como sujeitos ativos, competentes e produtores de cultura. A pesquisa tem como objetivo compreender de que maneira esses elementos estruturantes contribuem para qualificar as práticas educativas e favorecer aprendizagens significativas. De forma específica, analisa-se a influência da rotina na construção da autonomia infantil, a relevância dos ambientes físicos e das interações sociais no processo de desenvolvimento, e o papel do brincar e das materialidades na ampliação das experiências e no fortalecimento das relações pedagógicas. A justificativa do estudo se apoia na necessidade de aprofundar reflexões sobre aspectos frequentemente presentes nas orientações curriculares, mas ainda pouco explorados de forma intencional no cotidiano escolar. A problemática orienta-se pela questão: como a organização desses elementos pode efetivamente promover experiências educativas coerentes com as necessidades das crianças pequenas? Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica, contemplando autores que tratam da infância, do desenvolvimento infantil e da organização do trabalho pedagógico,

além de documentos como a BNCC e currículos municipais. Os resultados da análise apontam para a importância de práticas planejadas e sensíveis, capazes de garantir ambientes acolhedores, desafiadores e ricos em possibilidades de exploração. Conclui-se que a articulação entre tempo, espaço, interações e materialidades é fundamental para assegurar experiências significativas na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Organização do tempo; Espaço pedagógico; Interações; Materialidades.

ABSTRACT

This study discusses the importance of organizing time, space, interactions, and materialities as central dimensions of the pedagogical routine in Early Childhood Education. It is based on the understanding that this stage of Basic Education must ensure conditions for children's holistic development, recognizing them as active, competent subjects and producers of culture. The main objective is to examine how these structuring elements contribute to enhancing educational practices and promoting meaningful learning experiences. Specifically, the study analyzes the influence of daily routines on the development of autonomy, the relevance of physical environments and social interactions for children's growth, and the role of play and materialities in expanding experiences and strengthening pedagogical relationships. The justification lies in the need to deepen reflections on aspects frequently addressed in curricular guidelines, yet not always developed with intentionality in daily school practice. The central research question is: how can the organization of these elements effectively foster educational experiences aligned with young children's needs? Methodologically, the study is grounded in a literature review, drawing on authors who investigate childhood, child development, and pedagogical organization, as well as official documents such as the BNCC and municipal curricula. The analysis highlights the importance of thoughtful and sensitive planning capable of ensuring welcoming, stimulating environments rich in exploration opportunities. The study concludes that the articulation of time, space, interactions, and materialities is essential for ensuring meaningful experiences in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education; Time organization; Pedagogical space; Interactions; Materialities.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, constitui um campo de práticas e saberes que se organiza a partir das necessidades e dos direitos das crianças pequenas. Nesse contexto, elementos como a organização do tempo, do espaço, das interações e das materialidades assumem papel central na constituição de experiências educativas significativas. A compreensão desses aspectos é fundamental para que a escola se afirme como um ambiente capaz de favorecer o desenvolvimento integral e respeitar as múltiplas infâncias presentes em seu interior.

A escolha desse tema decorre da relevância de analisar como essas dimensões estruturantes, quando articuladas de maneira intencional e sensível, contribuem para qualificar o cotidiano pedagógico.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é compreender de que modo a organização do tempo, do espaço, das interações e das materialidades na Educação Infantil pode promover aprendizagens significativas. De forma mais específica, busca-se: investigar como a rotina escolar influencia o desenvolvimento infantil; analisar a importância do ambiente físico e das interações sociais para a construção da autonomia; e discutir o papel das materialidades e do brincar como dispositivos pedagógicos.

A justificativa para este estudo reside na necessidade de aprofundar discussões que, apesar de amplamente presentes nas orientações curriculares e documentações oficiais, ainda enfrentam desafios na prática cotidiana. Observa-se, em muitas instituições, que a organização do ambiente e das propostas pedagógicas nem sempre dialoga com a concepção de criança como sujeito ativo, competente e produtor de cultura. Nesse sentido, compreender como essas dimensões se articulam no cotidiano escolar torna-se imprescindível para qualificar práticas e ampliar o repertório de profissionais que atuam na primeira infância.

A problemática que orienta esta investigação pode ser sintetizada na seguinte questão: De que maneira a organização do tempo, do espaço, das interações e das materialidades contribui para a efetivação de práticas pedagógicas que respeitem e potencializem o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil? Ao buscar respostas para essa pergunta, pretende-se lançar luz sobre aspectos que muitas vezes passam despercebidos, mas que são determinantes na construção de um ambiente educativo acolhedor, estimulante e coerente com as necessidades infantis.

Metodologicamente, este estudo fundamenta-se em revisão bibliográfica, com análise de autores que discutem infância, desenvolvimento, organização pedagógica e práticas educativas, além de documentos normativos como a BNCC e o Currículo da Educação Infantil do município de São Paulo. A revisão teórica permite compreender a amplitude dos estudos sobre o tema e identificar princípios que orientam a organização do cotidiano nas instituições de Educação Infantil. Ao recorrer a esse método, objetiva-se construir uma reflexão crítica e fundamentada, capaz de contribuir com o debate acadêmico e com a prática pedagógica.

Assim, ao reunir reflexões teóricas e análises fundamentadas, este trabalho pretende contribuir para a compreensão da complexidade que envolve a prática educativa com crianças pequenas. Busca-se, sobretudo, evidenciar que a qualidade da Educação Infantil não se limita a cumprir uma rotina previamente estabelecida, mas depende da intencionalidade pedagógica expressa na forma como o tempo é organizado, como os espaços são configurados, como as interações são mediadas e como as materialidades são disponibilizadas. Ao finalizar esta introdução, reafirma-se o compromisso deste estudo em promover uma leitura crítica sobre tais dimensões, reconhecendo que sua articulação é decisiva para a constituição de experiências significativas e para a efetivação de uma educação que respeita a criança como sujeito pleno de direitos.

DESENVOLVIMENTO

A combinação da organização dos tempos e espaços educativos, a escolha consciente dos materiais e a qualidade das interações formam um pilar essencial para o desenvolvimento integral das

crianças. Nesse contexto, a rotina escolar é construída de forma colaborativa pela equipe, de modo a garantir condições de acolhimento e bem-estar, bem como a criação de ambientes que promovam o crescimento, a construção da identidade e o exercício da autonomia das crianças.

Na elaboração da rotina pedagógica, é imprescindível considerar a realidade social, histórica e cultural dos estudantes, bem como a de todos os sujeitos que compõem o cotidiano escolar. Com base em uma postura crítica e reflexiva sobre sua prática, o educador é responsável por organizar os tempos e ritmos educativos em consonância com as necessidades dos educandos, ajustando a rotina às demandas concretas das crianças — e não subordinando-as a esquemas institucionais previamente fixados. (ANTUNES, 2012)

A construção da orientação temporal ocorre progressivamente e pressupõe vivências continuadas, cabendo aos educadores favorecer esse processo. Entre os principais benefícios para as crianças destacam-se o desenvolvimento da capacidade de compreender a organização de seu cotidiano e a consolidação de hábitos que estruturam sua participação nas atividades diárias. (OLIVEIRA, 2009)

O uso do tempo, seja no âmbito pessoal, profissional ou escolar, exige de cada indivíduo a capacidade de reconhecer suas próprias necessidades e interpretar os acontecimentos do mundo ao seu redor. O tempo se constitui à medida que os sujeitos se tornam mais sensíveis às mudanças e receptivos a novas aprendizagens. Esse processo também se manifesta no contexto escolar, uma vez que é nesse espaço que a instituição organiza e regula seus próprios tempos, buscando estabelecer uma temporalidade comum que oriente o convívio e as práticas pedagógicas. (BONDIOLI, 2004)

Segundo Oliveira (2009), o cotidiano da educação infantil deve respeitar o ritmo biológico das crianças, especialmente daquelas com menos de três anos, que apresentam necessidades específicas nessa fase do desenvolvimento. A rotina, portanto, deve ser planejada a partir dos tempos das crianças, considerando que os menores tendem a adormecer em horários semelhantes, possuem menor capacidade de concentração e atenção e, por isso, demandam uma organização que contemple momentos adequados para o descanso. Já as crianças maiores apresentam outras necessidades e interesses, o que exige ajustes na estruturação do tempo pedagógico. As experiências planejadas para o desenvolvimento infantil orientam a organização dos tempos e dos espaços na creche. Assim, momentos como o café da manhã, o almoço, o período de descanso e o lanche constituem uma sequência de ações que estrutura e dá sentido à jornada diária das crianças, garantindo previsibilidade, segurança e coerência ao trabalho pedagógico.

Além disso, a organização do tempo está intrinsecamente relacionada à forma como os espaços educativos são concebidos. À medida que a rotina diária se torna significativa para as crianças, é fundamental que os ambientes favoreçam essa vivência, oferecendo condições para que explorem, interajam e construam aprendizagens em diferentes contextos. Ambientes planejados com intencionalidade pedagógica — acolhedores, acessíveis e estimulantes — ampliam as possibilidades de participação das crianças, fortalecem sua autonomia e contribuem para que cada momento da rotina se transforme em oportunidade de experimentação e descoberta. (PANIAGUA; PALACIOS, 2007)

A organização dos espaços mantém uma relação direta com a forma como o tempo é estruturado na Educação Infantil. Assim, a construção das rotinas apoia-se em concepções previamente assumidas pela instituição, as quais influenciam a maneira como as práticas educativas são planejadas e vivenciadas. O tempo constitui um dos elementos centrais na configuração da rotina, pois é a partir dele que se delineiam as ações pedagógicas e se orienta todo o planejamento. É por meio desse planejamento que as propostas para a infância ganham forma e se concretizam no cotidiano. Dessa maneira, compreende-se que a estruturação da rotina está sustentada pelo tempo didático, responsável por organizar e dar sentido ao trabalho educativo realizado com as crianças. (ZABALZA, 2007)

Nessa perspectiva, o espaço também assume papel pedagógico fundamental, pois materializa concepções de infância e orienta as interações que se estabelecem entre crianças, adultos e objetos. Como destaca Horn (2004), os ambientes educativos funcionam como “organizações silenciosas” que comunicam possibilidades de ação, influenciam comportamentos e sustentam as experiências das crianças. Assim, quando o tempo didático e os espaços são planejados de forma articulada, criam-se condições para que a rotina se torne não apenas uma sequência de atividades, mas um conjunto de situações intencionais que favorecem a autonomia, a exploração e a construção de saberes na Educação Infantil. A partir de suas pesquisas, escreve:

O educador com olhar sensível observa de forma atenta cada elemento que compõe a sala de aula, reconhecendo que a disposição dos móveis, a seleção dos materiais e as formas de ocupação e interação no espaço expressam concepções pedagógicas. A autora ressalta que, muitas vezes, os ambientes escolares apresentam escassez de estímulos — seja no uso das cores, dos objetos, da organização ou mesmo da atmosfera geral — o que limita as possibilidades de exploração, experiência e desenvolvimento infantil. Para Horn, ambientes mais cuidados, intencionalmente planejados e ricos em desafios potencializam a aprendizagem e ampliam a qualidade das vivências das crianças (HORN, 2004, p. 15)

O ambiente escolar deve constituir-se como um espaço acolhedor, seguro e confiável, no qual a criança se sinta protegida, valorizada e pertencente. Para isso, é imprescindível que o espaço esteja livre de quaisquer elementos que possam representar riscos ao bem-estar dos pequenos — como objetos inadequados ou instalações inseguras, a exemplo de tomadas desprotegidas ao alcance das crianças. Além da segurança, o ambiente precisa ser intencionalmente planejado para ser estimulante e motivador, uma vez que é nele que as crianças constroem aprendizagens, exploram, interagem e se desenvolvem de maneira integral.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao tratar da Educação Infantil, reconhece o ambiente como um elemento estruturante das práticas pedagógicas, entendendo-o como parte fundamental da organização das interações e das experiências que favorecem o desenvolvimento integral das crianças. O documento orienta que os espaços sejam planejados para promover autonomia, exploração, convivência e participação, assegurando condições para que as crianças investiguem, expressem-se e estabeleçam relações significativas com seus pares, com os adultos e com os objetos culturais que as cercam. Assim, o ambiente não é apenas um cenário, mas um componente pedagógico que sustenta os

direitos de aprendizagem e desenvolvimento, garantindo que brincar, explorar, conviver, participar, comunicar e conhecer-se se realizem de maneira rica, segura e intencional.

Zabalza (2007) enfatiza que o espaço educativo constitui um conjunto de recursos que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, razão pela qual sua organização deve assegurar um ambiente intencionalmente planejado, rico em estímulos e possibilidades. Sob essa perspectiva, a configuração dos espaços destinados ao desenvolvimento infantil deve refletir a concepção pedagógica da instituição, articulando propostas de brincadeiras e experiências significativas que ampliem as oportunidades de aprendizagem. Um ambiente assim estruturado oferece às crianças condições para construir sua identidade, elaborar conhecimentos próprios e exercer autonomia na escolha das atividades, dos parceiros de brincadeira e das formas de interação. Além disso, possibilita a criação de situações imaginativas, a convivência com os pares e o compartilhamento do espaço, favorecendo a expressão de opiniões, a tomada de decisões e o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas.

Barbosa e Horn (2008) destacam a importância de se pensar o espaço da sala como propiciador da construção da autonomia infantil.

Quando o ambiente é planejado de modo a permitir que a criança exerça autonomia sobre suas ações — dispondo de bebedouros acessíveis, sanitários adequados, materiais ao alcance das mãos e mobiliário que possibilite o uso independente de prateleiras e estantes — ele deixa de funcionar apenas como um cenário e passa a integrar de forma ativa a prática pedagógica. A organização física, nesse sentido, torna-se parte constitutiva do processo educativo, favorecendo a independência, a iniciativa e a participação das crianças no cotidiano institucional.(p.77)

Essa compreensão dialoga diretamente com a perspectiva de Horn (2004), para quem o espaço educativo comunica intenções pedagógicas e influencia de maneira significativa as experiências das crianças. Ao defender ambientes que ultrapassem a função de simples cenário, a autora ressalta que a organização física revela concepções de infância e de educação, afetando a forma como as crianças exploram, interagem e constroem sentidos. Assim, ao planejar ambientes que promovam autonomia — ao permitir que as crianças alcancem objetos, circulem com liberdade e participem das decisões que envolvem o uso do espaço — o educador transforma o ambiente em um agente formativo, que favorece a curiosidade, a iniciativa, a cooperação e a construção de vínculos. Dessa forma, o espaço deixa de ser um elemento neutro e torna-se parte ativa do currículo vivido pelas crianças.

Quando a criança se apropria do espaço com autonomia, ela passa a reconhecê-lo como um ambiente rico e estimulante para a aprendizagem. Os espaços concebidos para a infância devem convidá-la à exploração, favorecendo interações diversas, trocas de saberes, liberdade de circulação, experiências prazerosas e a expressão de individualidades, ao mesmo tempo em que promovem convivência e partilhas. As aprendizagens que emergem nesses ambientes acessíveis e significativos contribuem decisivamente para o desenvolvimento da autonomia, uma vez que a criança se constitui como protagonista na construção de seus próprios conhecimentos. Assim, cada oportunidade de exploração dos espaços disponíveis transforma-se em ocasião de descoberta, elaboração e ampliação de suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais.

Para Malaguzzi (1993, apud Lino, 2007), a educação constitui-se como um processo complexo, atravessado por múltiplas interações, que só se concretizam plenamente quando o ambiente assume um papel ativo e participativo. Nessa perspectiva, o espaço exerce forte influência na organização das experiências e na promoção de relações saudáveis entre os sujeitos, configurando-se como um elemento com grande potencial para favorecer aprendizagens cognitivas, sociais e afetivas. O autor destaca ainda que o ambiente funciona como uma espécie de “aquário”, capaz de refletir as ideias, atitudes e culturas daqueles que o habitam, revelando concepções e práticas que sustentam o cotidiano educativo.

Além da organização dos espaços destinados às crianças, é fundamental considerar os materiais e brinquedos que irão compor esses ambientes, pois são eles que ampliam as possibilidades de interação e brincadeira. O brincar constitui-se como um instrumento essencial para o desenvolvimento infantil, uma vez que, por meio dele, a criança explora sons, linguagem, texturas e aromas, ao mesmo tempo em que fortalece aspectos psicológicos, sociais e motores — tanto na dimensão fina quanto ampla. Contudo, mais do que simplesmente disponibilizar brinquedos, faz-se necessário selecioná-los de forma criteriosa, garantindo que promovam experiências significativas e favoreçam aprendizagens que emergem nas interações e nas descobertas cotidianas. (WAJSKOP, 2001)

Vygotsky destaca que as interações sociais constituem a base do desenvolvimento humano, especialmente na infância, quando a criança constrói significados e amplia gradativamente sua compreensão do mundo. Conforme analisam Cozer e Jakimiu (2019), o teórico enfatiza o papel das interações e das brincadeiras como eixos formativos essenciais, pois é por meio deles que a criança começa a deslocar-se do círculo social mais imediato — representado pela mãe e pelo ambiente familiar — para, então, ampliar suas referências, relações e possibilidades de aprendizagem. Nessa mesma direção, Antunes acrescenta que:

A interação entre educador e criança pode assumir um caráter intencional, quando o professor direciona deliberadamente suas ações para favorecer aprendizagens. No entanto, muitas interações acontecem de maneira não intencional, o que exige do adulto um olhar vigilante sobre suas atitudes, pois o cérebro infantil aprende também a partir de tudo o que observa e percebe no comportamento do outro. Assim, embora o ato de ensinar dependa de intencionalidade docente, o aprender infantil ultrapassa o planejado, emergindo igualmente das vivências, sinais, expressões e modelos que a criança apreende no cotidiano escolar. (ANTUNES, 2012. p.19-20).

A reflexão proposta por Antunes (2012) evidencia que o processo de aprendizagem na infância não se limita às situações planejadas pelo professor, mas abrange também tudo aquilo que a criança observa, interpreta e vivencia em sua relação cotidiana com os adultos. Quando o educador atua de maneira intencional — organizando atividades, oferecendo orientações, propondo desafios — ele conduz deliberadamente o desenvolvimento infantil. Contudo, Antunes chama atenção para o fato de que a criança aprende também de forma não intencional, absorvendo gestos, comportamentos, modos de falar e atitudes do professor, mesmo quando este não está explicitamente ensinando. Assim, o autor reforça a responsabilidade do educador em manter uma postura consciente, ética e coerente, já que suas ações, expressões e até reações espontâneas constituem referências cognitivas, sociais e emocionais para o

desenvolvimento da criança. Em síntese, Antunes demonstra que ensinar exige intencionalidade, mas a aprendizagem infantil é muito mais ampla do que o ato formal de ensinar.

Dessa forma, compreende-se que o ambiente, a postura do educador e a seleção cuidadosa de materiais constituem dimensões indissociáveis no processo educativo da infância. Ao reconhecer que a criança aprende tanto pelas propostas intencionais quanto pelas experiências que emergem do cotidiano, reforça-se a responsabilidade pedagógica de construir contextos ricos, éticos e coerentes com as necessidades infantis. Esse conjunto de elementos cria as condições para que as crianças explorem, experimentem, expressem-se e atribuam sentido ao que vivenciam. Assim, ao concluir a discussão sobre o papel do espaço e da ação docente, torna-se fundamental avançar para a compreensão de como as interações — entre crianças, entre crianças e adultos, e entre crianças e o próprio ambiente — configuram-se como o eixo estruturante das aprendizagens na Educação Infantil. (NICOLAU; DIAS, 2003)

A BNCC estabelece que a Educação Infantil deve organizar-se a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, entre os quais interação é um eixo estruturante. O documento afirma que as crianças aprendem e se desenvolvem “nas interações e nas brincadeiras”, reconhecendo que o contato com outras crianças, adultos e materiais amplia a construção de conhecimentos, favorece a socialização e possibilita a constituição da identidade. Além disso, a BNCC ressalta que a criança é um sujeito histórico, cultural e de direitos, que constrói saberes por meio da participação ativa em situações de interação com o outro e com o ambiente.

As práticas pedagógicas devem, portanto, promover contextos de convivência que valorizem a cooperação, a escuta, a troca de experiências e a construção coletiva de sentidos. No campo das Competências Gerais da Educação Básica, a BNCC também orienta que as práticas escolares favoreçam o desenvolvimento da empatia, do diálogo e da resolução colaborativa de conflitos, reforçando que interagir é um ato formativo, essencial à vida social e emocional das crianças. (BRASIL, 2017)

A perspectiva de Emmi Pikler atribui às interações um papel central no desenvolvimento infantil, especialmente nos primeiros anos de vida. Para a autora, a qualidade da relação entre o adulto e a criança é determinante para que esta construa segurança emocional, autonomia e confiança no próprio corpo. Pikler enfatiza que as interações devem ocorrer de maneira calma, atenta e respeitosa, especialmente nos momentos de cuidado — como alimentação, higiene e troca de roupas — pois são esses instantes que favorecem uma comunicação autêntica e profunda entre adultos e criança. Ao reconhecer o bebê como um sujeito competente, capaz de expressar necessidades e iniciativas, a abordagem pikleriana defende que o educador deve observar, escutar e interagir de forma sensível, possibilitando que a criança atue no ambiente com liberdade e participe ativamente das rotinas. Assim, a interação, compreendida como vínculo afetivo e troca significativa, torna-se fundamento para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional, servindo como base para aprendizagens futuras. (PIKLER, 2018)

A compreensão da interação como eixo estruturante do desenvolvimento infantil permite avançar para outro aspecto igualmente decisivo do cotidiano educativo: a materialidade que compõe o ambiente.

Se a criança aprende por meio das relações que estabelece com adultos e outras crianças, ela também produz conhecimentos importantes ao interagir com os objetos, texturas, brinquedos e suportes físicos que a cercam. Nesse sentido, o ambiente não é apenas um cenário, mas um mediador ativo das experiências, oferecendo possibilidades, limites e convites à exploração. Assim, ao reconhecer a interação como fundamento das aprendizagens, torna-se imprescindível analisar a qualidade, a intencionalidade e a diversidade dos materiais disponibilizados às crianças, pois é por meio deles que muitas formas de expressão, criação e descoberta se tornam possíveis. Essa perspectiva abre caminho para discutir a materialidade como parte constitutiva das práticas pedagógicas na Educação Infantil. (WIGGERS, 2000)

Assim sendo, a materialidade, nesse contexto, refere-se aos objetos, suportes e recursos concretos que estruturam as experiências infantis e possibilitam múltiplas formas de interação e expressão. O Currículo da Educação Infantil da Cidade de São Paulo destaca que a materialidade não se limita aos brinquedos ou materiais pedagógicos, mas compreende tudo aquilo que integra o ambiente e que pode ser transformado pela ação da criança, constituindo-se como mediador fundamental das aprendizagens e das formas de estar no mundo. Assim, ao manipular, organizar, ressignificar e explorar diferentes materiais, a criança constrói sentidos sobre si mesma, sobre o outro e sobre o espaço que ocupa, fortalecendo processos de interação e promovendo experiências que ampliam sua compreensão do fenômeno social e cultural que a cerca. O Currículo da cidade de São Paulo, caracteriza desta forma:

O termo “materialidade” procura expandir o significado de materiais, que podem ser compreendidos por alguns como aqueles de uso escolar. No campo das materialidades, podemos ter um balão e também um filme, galhos ou areias e um varal de poesia, fitas e tambores. Elementos naturais, culturais, tecnológicos: todos são materialidades. (SÃO PAULO, 2019, p.36)

Sob essa perspectiva ampliada, a materialidade assume um papel central na construção das experiências infantis, pois é por meio dela que as crianças encontram oportunidades concretas de explorar o mundo, formular hipóteses, expressar emoções e criar narrativas próprias. Ao oferecer materiais variados — estruturados ou não estruturados, naturais ou industrializados, cotidianos ou simbólicos — o educador amplia significativamente o repertório de possibilidades de investigação e criação. A escolha criteriosa desses elementos, aliada à organização sensível do espaço, possibilita que a criança exerça sua autonomia, desenvolva múltiplas linguagens e crie relações significativas com o ambiente. Assim, a materialidade deixa de ser mero recurso complementar para se tornar componente essencial do currículo, fomentando aprendizagens profundas e culturalmente situadas.

Nesse sentido, é fundamental que as materialidades estejam ao alcance das crianças, permitindo-lhes explorar, manipular e ressignificar aquilo que compõe o cotidiano escolar. Os materiais pedagógicos — como espelhos, brinquedos, livros, lápis, papéis, tesouras, cola, massas de modelar, argila, jogos diversos, blocos de construção, materiais de sucata, tecidos e vestimentas para brincar — constituem, conforme orienta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 69), um conjunto de recursos indispensáveis ao planejamento docente. Esses objetos, ao integrarem a rotina das

crianças, tornam-se matéria-prima para a criação, a imaginação e a expressão simbólica, sendo continuamente transformados pelas experiências que as próprias crianças constroem ao interagir com eles.

Os materiais lúdicos podem ser produzidos pelo professor ou construídos com a participação das crianças, utilizando tanto materiais de papelaria quanto elementos recicláveis. Dessas criações surgem recursos como fantoches, tapetes sensoriais, brinquedos de sucata, máscaras e instrumentos simples, que enriquecem as experiências pedagógicas. Esses materiais, ao favorecerem a exploração, a imaginação e o engajamento, tornam-se fundamentais na Educação Infantil, ampliando possibilidades de aprendizagem e apoiando o trabalho docente. Conforme orienta a literatura, o brinquedo pode ser industrializado, artesanal ou confeccionado junto às crianças e suas famílias, desde que possibilite experiências significativas de brincar (BRASIL, 2012).

Lima (2011) destaca a relevância do uso de materiais de sucata na Educação Infantil, enfatizando que a produção de recursos pedagógicos amplia as possibilidades de aprendizagem significativa. Ao trabalhar com esses materiais, a criança é estimulada a criar, imaginar e explorar diferentes formas de expressão, favorecendo experiências lúdicas que envolvem convivência e cooperação. Além disso, o trabalho coletivo contribui para o desenvolvimento socioemocional, permitindo que as crianças aprendam a lidar com sentimentos, expectativas e frustrações. Esses aspectos, segundo a autora, constituem dimensões essenciais no processo de ensino e aprendizagem na primeira infância.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece que o acesso a diferentes objetos e materiais é condição essencial para que as crianças explorem, investiguem e atribuam significados ao mundo. O documento estabelece que “as interações e as brincadeiras, mediadas por diferentes materiais, objetos e espaços, possibilitam às crianças construir sentidos sobre si, sobre os outros e sobre o ambiente” (BRASIL, 2017, p. 35). Assim, a BNCC reafirma que a diversidade de materialidades — sejam naturais, culturais, tecnológicas ou produzidas pelas próprias crianças — amplia as experiências educativas e contribui para o desenvolvimento integral, reforçando o protagonismo infantil e o caráter investigativo das práticas pedagógicas.

Compete à Educação Infantil oferecer às crianças um ambiente diversificado, no qual atividades e brincadeiras lúdicas sejam parte constitutiva do cotidiano pedagógico, favorecendo um desenvolvimento integral e saudável. Por meio do brincar, a criança amplia sua autonomia, aprimora habilidades motoras, exercita a imaginação e a criatividade, além de estimular diferentes formas de sensibilidade, como a auditiva e a visual. Esses processos, articulados às experiências lúdicas, configuram-se como elementos fundamentais para a formação na primeira infância.

As atividades recreativas possuem papel central na Educação Infantil, uma vez que o brincar não se reduz a um simples passatempo, mas assume uma função pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança. Nessa perspectiva, o brincar constitui um recurso educativo que possibilita aprendizagens significativas, favorece a construção de conhecimentos e amplia competências motoras, cognitivas, sociais e emocionais. Para que cumpra essa finalidade, entretanto, é necessário

que as propostas lúdicas sejam intencionalmente planejadas, apresentem objetivos definidos e contribuam de forma progressiva para o processo de ensino e aprendizagem. (NIOLAU; DIAS, 2003)

Além disso, a brincadeira configura-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual a criança pode experimentar diferentes papéis, elaborar conceitos e expressar elementos de sua realidade. Trata-se de uma atividade humana e social, marcada pela cultura, na medida em que permite à criança apropriar-se de aspectos do mundo que a cerca e os ressignificar por meio da imaginação e da interação.

Diante do exposto, compreende-se que a organização do tempo, do espaço, das interações e das materialidades constitui a base estruturante do trabalho educativo na Educação Infantil. Esses elementos, articulados ao brincar como núcleo das experiências pedagógicas, favorecem a construção de um ambiente que respeita a infância e potencializa o desenvolvimento integral. Quando a instituição oferece condições para que as crianças explorem, interajam, criem e atribuam novos sentidos ao mundo que as cerca, reafirma-se o compromisso pedagógico com uma educação que reconhece a criança como sujeito ativo, competente e produtor de cultura. Assim, finaliza-se o entendimento de que uma prática educativa fundamentada na intencionalidade, na sensibilidade e na escuta das infâncias é capaz de promover aprendizagens significativas e socialmente contextualizadas, consolidando a creche e a pré-escola como espaços de desenvolvimento, descobertas e humanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas ao longo deste trabalho permitiram compreender que a organização do tempo, do espaço, das interações e das materialidades constitui um eixo central na estruturação das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Ao investigar essas dimensões, verificou-se que elas não se configuram como elementos secundários da rotina escolar, mas como componentes constitutivos da própria experiência educativa. O objetivo geral de compreender como esses aspectos influenciam o desenvolvimento integral da criança foi alcançado ao demonstrar que cada um deles atua diretamente na forma como as crianças exploram, interagem, constroem conhecimentos e se reconhecem como sujeitos ativos no cotidiano escolar.

No que se refere aos objetivos específicos, observou-se que a rotina, quando planejada de maneira sensível e intencional, contribui significativamente para a construção da autonomia infantil. A organização do tempo, longe de impor rigidez, pode funcionar como um recurso para assegurar estabilidade emocional e segurança, permitindo que as crianças compreendam a sequência de suas vivências e participem delas de forma ativa. Da mesma forma, a análise dos espaços evidenciou sua função pedagógica, reafirmando que ambientes acolhedores, esteticamente cuidadosos e ricos em possibilidades promovem aprendizagens mais diversificadas e ampliam as formas de expressão e interação.

A investigação também evidenciou a importância das interações na constituição dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Ao abordar tanto as interações entre crianças quanto entre crianças e adultos, constatou-se que elas constituem oportunidades privilegiadas para a construção de vínculos, negociações simbólicas, apropriações culturais e elaboração de novos sentidos. Assim, o

estudo respondeu ao objetivo de analisar como as relações sociais influenciam a construção do conhecimento, reafirmando que a mediação qualificada do educador é determinante na qualidade destas experiências.

Em relação às materialidades, constatou-se que os objetos, recursos e elementos presentes no ambiente educativo não assumem papel meramente complementar. Pelo contrário, quando organizados de forma intencional e acessível, tornam-se potentes mediadores das aprendizagens, favorecendo o brincar, a investigação, a resolução de problemas e a ampliação da criatividade. Dessa forma, o objetivo de compreender o papel dos materiais no processo de desenvolvimento infantil foi plenamente atendido ao evidenciar sua função estruturante nas interações que a criança estabelece com o mundo.

Por fim, a problemática que orientou este estudo — investigar de que maneira a organização do tempo, do espaço, das interações e das materialidades pode promover experiências educativas coerentes com as necessidades das crianças pequenas — mostrou-se pertinente e fundamentada.

Conclui-se que tais dimensões, quando articuladas de modo planejado e sensível, contribuem decisivamente para a construção de práticas pedagógicas que respeitam a infância em sua singularidade. Assim, reafirma-se que a qualidade da Educação Infantil depende do compromisso ético e profissional dos educadores em reconhecer que cada escolha — desde a distribuição do mobiliário até o tempo dedicado ao brincar — impacta diretamente na forma como as crianças vivem, sentem e aprendem no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Interações, Brincadeiras e Valores na Educação Infantil**. 1ªed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- BARBOSA, M. C.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BONDIOLI, Anna (org); GALDABINO, Eva. **O tempo no cotidiano infantil: perspectiva de pesquisa e estudo dos casos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998. v. 1, 103p.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crítérios de compra e uso dos brinquedos e materiais para instituições de educação infantil: manual de orientação pedagógica: módulo cinco**. Brasília. MEC, SEB, 2012.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- COZER, Carla Roberta Rodrigues; JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. **As Interações e brincadeiras como eixos formativos da educação infantil: implicações na prática pedagógica**. In: ENCONTRO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO, 15; SIMPÓSIO • DA EDUCAÇÃO: TRABALHO E EDUCAÇÃO, 12, 2019. UNESPAR - Campus União da Vitória. Anais... Paraná: [s./n.], 2019.

http://eventos.uniaodavitoria.unespar.edu.br/arquivos/evento_1/documentos/ANAIS_ENCIPES_2019_UNESPAR.pdf#Page=90. Acesso em: 14 nov. 2025.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMA, M. B. de. **Sucata como recurso didático: despertar da imaginação e criação na infância**. 2011. 101 f. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: [HTTPS://bdm.unb.br/bitstream/10483/2221/1/2011_MairaBarbosadeLima.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2221/1/2011_MairaBarbosadeLima.pdf). Acesso em: 13 de novembro de 2025

LINO, Dalila. **O Modelo Curricular de Reggio Emilia**. In: FORMOSINHO, Júlia (org.) Modelos Curriculares para a Educação da Infância, 2007.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célia Moraes. **Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância**. São Paulo, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes [ET AL]. **Creches: Criança faz de conta & Cia**. 15. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

PANIAGUA, G; PALACIOS J. **Educação infantil; respostas educativas a diversidades**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIKLER, Emmi. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. 4. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

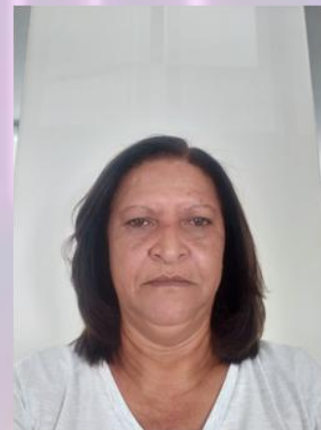
WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo, SP:Ed. Cortez, 2001.

WIGGERS, Verena. **Educação Infantil é ou não é escola no movimento de reorientação curricular de Florianópolis**. Porto Alegre, RS: UFSC. 2000.

ZABALZA, Miguel A. **Os dez aspectos chaves de uma educação infantil de qualidade**. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto alegre, RS: Art. Med., 2007.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA E DOS VALORES

EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE FORMATION OF CITIZENSHIP AND VALUES



VÂNIA APARECIDA DE CARVALHO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Anhanguera (2015); Pós-graduada em Educação Infantil pela Faculdade Campos Salles (2021); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Pirajussara, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O artigo analisa o papel da Educação Infantil na formação da cidadania e dos valores, destacando que as primeiras experiências sociais vivenciadas na escola influenciam a construção da autonomia, do respeito e da cooperação. Com base em autores como Freire, Vygotsky e Piaget, discute-se como a mediação do professor e as práticas pedagógicas intencionais contribuem para o desenvolvimento moral e social da criança. Conclui-se que a Educação Infantil é essencial para promover atitudes cidadãs desde a primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Cidadania; Valores.

ABSTRACT

This article analyzes the role of Early Childhood Education in the formation of citizenship and values, highlighting that the first social experiences lived at school influence the construction of autonomy, respect, and cooperation. Based on authors such as Freire, Vygotsky, and Piaget, it discusses how the teacher's mediation and intentional pedagogical practices contribute to the moral and social development of the child. It concludes that Early Childhood Education is essential to promote civic attitudes from early childhood.

Keywords: Early Childhood Education; Citizenship; Values.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a base fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, pois é nesse período que se iniciam os processos de socialização, a construção da identidade e o despertar para os valores éticos e morais que nortearão a convivência em sociedade. Mais do que um espaço de cuidado, a escola se constitui como ambiente privilegiado de aprendizagem e formação cidadã, no qual a criança começa a compreender seu papel no mundo, o respeito ao outro e a importância da coletividade. Assim, a Educação Infantil assume papel central na promoção de uma educação humanizadora, comprometida com a formação de cidadãos críticos, participativos e solidários.

A formação da cidadania, desde a infância, é um processo que se constrói nas relações cotidianas, nas interações e nas experiências que a criança vivencia no contexto escolar. Paulo Freire (1996) destaca que a educação deve ir além da mera transmissão de conteúdos, devendo favorecer o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia. Nesse sentido, afirma que:

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 47).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a escola tem a responsabilidade de criar situações que permitam à criança vivenciar e refletir sobre valores como respeito, solidariedade, justiça e cooperação, pilares essenciais para o exercício da cidadania.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996), a Educação Infantil tem por finalidade “o 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”. Essa definição reforça a concepção de que a formação cidadã deve estar presente desde as primeiras etapas da vida escolar, articulando saberes e experiências que contribuam para a construção de sujeitos éticos e conscientes de seus direitos e deveres.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social e das trocas simbólicas estabelecidas entre o sujeito e o meio. Assim, o ambiente educativo, permeado por valores, desempenha um papel determinante na formação das estruturas cognitivas e afetivas da criança. Nesse contexto, o professor atua como mediador, favorecendo aprendizagens significativas e promovendo atitudes de respeito, empatia e cooperação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também enfatiza a importância da Educação Infantil como espaço de vivência de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, incluindo o convívio, a participação, a exploração, a expressão e o conhecimento de si e do outro. Ao oportunizar essas

experiências, a escola contribui diretamente para o fortalecimento da cidadania, visto que o respeito à diversidade e a valorização das diferenças são aprendizados fundamentais para a convivência democrática.

A formação da cidadania e dos valores não se restringe ao ensino de regras ou comportamentos esperados; trata-se de um processo contínuo e reflexivo, que envolve o diálogo, o exemplo e a convivência. Como ressalta Piaget (1994), os valores morais são construídos gradualmente nas interações sociais, e o papel do educador é favorecer situações em que a criança possa exercitar a cooperação e a justiça, aprendendo com as próprias experiências e com o grupo.

Dessa forma, discutir a Educação Infantil na formação da cidadania e dos valores é refletir sobre a função social da escola e sobre o compromisso ético que permeia o trabalho docente. A educação, quando fundamentada em princípios democráticos e humanizadores, contribui para o desenvolvimento de sujeitos críticos, conscientes e capazes de transformar a realidade em que vivem. Este artigo tem como objetivo analisar o papel da Educação Infantil na formação cidadã das crianças, evidenciando como as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento de valores éticos, morais e sociais desde a primeira infância.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A Educação Infantil é a etapa inicial da educação básica, sendo considerada um espaço privilegiado para o desenvolvimento global da criança. Nela, a aprendizagem ocorre de forma integrada, contemplando as dimensões cognitiva, afetiva, social, emocional, física e moral, fundamentais para a formação do sujeito. Essa etapa não se limita ao cuidado e à recreação, mas constitui-se como um processo pedagógico intencional que visa favorecer o desenvolvimento integral e o pleno exercício da cidadania desde os primeiros anos de vida.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Essa concepção evidencia que a escola infantil é um espaço formativo e socializador, no qual a criança aprende a conviver, a participar e a construir conhecimentos a partir de suas experiências e interações.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça essa visão ao definir que a Educação Infantil deve assegurar às crianças seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos expressam uma concepção de infância que reconhece a criança como sujeito histórico, de direitos e produtora de cultura. Ao promover experiências que envolvem a interação, a exploração do ambiente e a expressão de sentimentos, a escola possibilita o desenvolvimento integral em todas as dimensões humanas.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento da criança ocorre nas interações sociais e culturais, mediadas pelo outro, e a aprendizagem se dá em um contexto de trocas e significações. Nessa perspectiva, a Educação Infantil torna-se o espaço privilegiado para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a linguagem, o pensamento e a imaginação. Para o autor:

“O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e com seus companheiros” (VYGOTSKY, 1998, p. 118).

Essa afirmação reforça a importância de uma prática pedagógica mediadora, que reconheça a criança como protagonista do processo educativo e que valorize o brincar como forma de expressão e de aprendizado.

A ludicidade, elemento essencial na Educação Infantil, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento integral, pois estimula a criatividade, o raciocínio, a autonomia e a cooperação. Segundo Kishimoto (2008), o brincar é a principal linguagem da criança e constitui-se como um instrumento pedagógico fundamental, por meio do qual ela compreende o mundo e constrói suas próprias experiências. Assim, a brincadeira é um recurso educativo que deve ser intencionalmente planejado pelos educadores, articulando prazer e aprendizagem.

Além disso, o desenvolvimento integral da criança envolve também a dimensão afetiva, que está diretamente ligada à construção da autoestima, da empatia e do respeito mútuo. Wallon (1975) destaca que as emoções são elementos constitutivos da inteligência e do comportamento humano, sendo, portanto, indispensáveis ao processo de aprendizagem. A partir dessa compreensão, a afetividade deve estar presente nas relações entre professores e alunos, contribuindo para um ambiente acolhedor e humanizado.

Para Freire (1996), a educação que se propõe libertadora e humanizadora precisa valorizar o diálogo, o respeito e a escuta sensível, reconhecendo cada sujeito em sua singularidade. O autor ressalta que:

“É na convivência com os outros que os homens aprendem a ser livres, solidários e justos” (FREIRE, 1996, p. 89).

Portanto, o ambiente da Educação Infantil, quando fundamentado nesses princípios, contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação ética e moral da criança, preparando-a para a vida em sociedade.

Dessa forma, a Educação Infantil deve ser compreendida como um espaço de múltiplas aprendizagens, no qual se constroem saberes, valores e atitudes essenciais à formação do cidadão. O

desenvolvimento integral não se dá de forma fragmentada, mas por meio da integração entre corpo, mente, emoção e cultura, em um processo contínuo que se estende por toda a vida. O papel do educador, nesse contexto, é fundamental: cabe-lhe criar condições para que a criança descubra, experimente, questione e construa conhecimentos significativos, sempre mediado por relações pautadas no afeto e no respeito mútuo.

A FORMAÇÃO DA CIDADANIA DESDE A INFÂNCIA

A cidadania é um conceito que ultrapassa a dimensão jurídica dos direitos e deveres, englobando também os aspectos éticos, sociais e culturais que orientam a convivência humana. A formação cidadã, quando iniciada na infância, permite que a criança desenvolva valores e atitudes de respeito, solidariedade e responsabilidade, essenciais para a vida em sociedade. Nesse sentido, a Educação Infantil desempenha um papel estratégico, ao criar oportunidades de vivência democrática e de reflexão sobre o outro e sobre o mundo.

Segundo Freire (1997), educar para a cidadania significa promover uma educação que possibilite ao sujeito compreender-se como parte ativa da sociedade, capaz de transformar a realidade e participar de forma crítica nas decisões coletivas. O autor destaca que:

“A educação é um ato político, porque implica uma opção a favor da liberdade, da autonomia e da democracia” (FREIRE, 1997, p. 32).

Assim, a escola é um espaço essencial para a construção da cidadania, pois oferece condições para que as crianças aprendam a conviver com as diferenças, respeitar regras coletivas e compreender o valor da cooperação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça que o convívio e a participação são direitos de aprendizagem da criança na Educação Infantil. Por meio dessas experiências, ela aprende a expressar opiniões, a escutar o outro e a agir de forma colaborativa. Essas práticas fortalecem a formação cidadã, pois desenvolvem o senso de pertencimento, a empatia e a responsabilidade social. Ao conviver em grupo, a criança compreende que seus direitos coexistem com os direitos dos demais, aprendendo a equilibrar individualidade e coletividade.

A cidadania, na infância, não se constrói apenas com discursos, mas nas práticas cotidianas e nas interações mediadas pelos adultos. Para Piaget (1994), o desenvolvimento moral ocorre progressivamente, a partir das relações de respeito mútuo e cooperação, nas quais a criança vivencia regras e normas de convivência. O autor afirma que:

“A moral da cooperação nasce do respeito mútuo e só é possível quando o adulto renuncia ao autoritarismo e oferece à criança a oportunidade de participar das decisões” (PIAGET, 1994, p. 74).

Desse modo, a construção da cidadania está diretamente relacionada ao modo como a criança é tratada e envolvida nos processos educativos, sendo fundamental que o ambiente escolar estimule o diálogo e a corresponsabilidade.

A escola, enquanto instituição social, deve ser um espaço democrático, onde o respeito à diversidade e a igualdade de oportunidades sejam princípios norteadores. Segundo Arroyo (2000), a educação cidadã se concretiza quando o processo educativo promove a valorização das diferenças, o reconhecimento do outro e a prática da solidariedade. Para o autor, a formação da cidadania na infância é um caminho para a transformação social, pois “ensinar é também um ato de esperança, de confiança na capacidade do ser humano de ser mais” (ARROYO, 2000, p. 56).

Além disso, a família desempenha um papel indispensável na construção da cidadania infantil, atuando em parceria com a escola. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) estabelece que a criança é sujeito de direitos e deve ser educada em ambiente que promova seu desenvolvimento físico, moral e social. Essa concepção fortalece a ideia de que a cidadania é aprendida e praticada cotidianamente, nas relações familiares, escolares e comunitárias.

A Educação Infantil, portanto, precisa ser compreendida como o primeiro espaço público de convivência e aprendizagem social. É nela que a criança tem contato com regras coletivas, aprende a compartilhar, resolver conflitos e respeitar as diferenças. Segundo Santos (2002), a cidadania se constrói “no reconhecimento do outro como sujeito de direitos, na partilha e na cooperação que se aprendem no cotidiano das relações sociais” (SANTOS, 2002, p. 41).

Ao possibilitar que as crianças participem ativamente da vida escolar — opinando, decidindo e criando —, o educador contribui para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, elementos centrais da formação cidadã. Dessa forma, a cidadania não é um conteúdo a ser ensinado, mas um modo de viver e aprender, construído nas experiências diárias e nas relações interpessoais que se estabelecem desde a primeira infância.

Assim, a formação da cidadania desde a Educação Infantil requer um olhar sensível e comprometido do educador, que deve compreender a criança como sujeito de direitos e deveres, capaz de pensar, agir e transformar o mundo à sua volta. Educar para a cidadania é, portanto, educar para a vida, para o diálogo e para o respeito mútuo, fundamentos indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

FUNDAMENTOS ÉTICOS E SOCIAIS

A educação em valores constitui um dos pilares fundamentais da formação humana e, portanto, deve estar presente em todas as práticas pedagógicas da Educação Infantil. Nesse período da vida, a criança inicia a compreensão sobre o que é certo e errado, justo e injusto, aprendendo a conviver em

sociedade e a respeitar o outro. A escola, como espaço de socialização, desempenha um papel essencial na construção dos valores éticos, morais e sociais, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e solidários.

Segundo Cortella (2008), a educação em valores deve ser entendida como uma ação contínua, que ultrapassa os limites do conteúdo formal e se manifesta nas atitudes, nas relações e nos exemplos cotidianos. Para o autor,

“Educar é, acima de tudo, formar pessoas capazes de discernir, decidir e agir eticamente em suas escolhas e relações” (CORTELLA, 2008, p. 63).

Essa concepção amplia o papel da escola, mostrando que sua função não é apenas transmitir conhecimentos, mas também formar sujeitos éticos, críticos e comprometidos com a coletividade.

Os valores são construídos social e culturalmente, transmitidos nas relações familiares, escolares e comunitárias. Eles orientam o comportamento humano e servem de referência para a convivência harmônica. Piaget (1994) afirma que a moralidade é um processo de construção gradual, que se desenvolve nas interações sociais e nas experiências de cooperação. Assim, o professor, ao organizar um ambiente pautado no diálogo e no respeito mútuo, contribui para que a criança compreenda e internalize valores de forma significativa.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral da criança, considerando não apenas aspectos cognitivos, mas também valores como solidariedade, empatia e respeito à diversidade. Esses princípios éticos são essenciais para que a escola se torne um espaço de convivência democrática, no qual as diferenças são reconhecidas e valorizadas como parte da identidade coletiva.

Para Freire (1996), a educação em valores está intrinsecamente ligada à formação de uma consciência crítica, capaz de transformar a realidade social. O autor ressalta que a ética é uma dimensão indispensável da prática educativa, pois o ato de educar envolve compromisso, respeito e responsabilidade com o outro. Nesse sentido, afirma:

“Ensinar exige ética, por isso não há ensino sem respeito ao saber do educando, à sua curiosidade e à sua dignidade” (FREIRE, 1996, p. 38).

Dessa forma, a prática pedagógica voltada à formação de valores deve promover experiências que despertem na criança o senso de justiça, de solidariedade e de cooperação. Essas experiências não se restringem a discursos, mas devem ser vivenciadas no cotidiano escolar, nas relações entre educadores, alunos e comunidade.

A ética, nesse contexto, é entendida como um conjunto de princípios que orientam o agir humano em busca do bem comum. Segundo Morin (2002), a ética não se impõe por normas externas, mas é

construída internamente a partir das relações humanas e do reconhecimento do outro. O autor defende que:

“A ética nasce do sentimento de responsabilidade e solidariedade entre os seres humanos, da consciência de que o outro é parte de nós” (MORIN, 2002, p. 71).

Assim, o ensino de valores éticos na Educação Infantil deve partir do exemplo e da vivência, estimulando as crianças a compreenderem a importância da cooperação, da empatia e do respeito mútuo.

Nesse processo, o papel do educador é fundamental. Ele deve atuar como mediador, promovendo práticas que envolvam a escuta, o diálogo e a reflexão. A forma como o professor se relaciona com as crianças é, por si só, um ensinamento ético, pois é através do exemplo que os valores são assimilados. Como destaca Lück (2009), “a escola é um espaço de convivência e de aprendizagem de valores, e o educador é o principal modelo de referência para as crianças” (LÜCK, 2009, p. 52).

Portanto, a educação em valores na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo permanente e intencional, que envolve o agir, o pensar e o sentir. Ao valorizar o respeito, a cooperação e a empatia, a escola contribui para a formação de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. É na infância que se plantam as sementes de uma convivência ética e cidadã, e cabe à educação o compromisso de cultivá-las com sensibilidade, diálogo e amorosidade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas voltadas à formação da cidadania e dos valores na Educação Infantil devem ser intencionais, planejadas e permeadas por situações que favoreçam a convivência democrática, a cooperação e o respeito mútuo. É nesse contexto que a criança aprende, vivencia e internaliza princípios éticos e sociais fundamentais para o exercício da cidadania. O papel do educador, portanto, é criar condições que estimulem a participação, o diálogo e a reflexão crítica sobre o mundo.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a Educação Infantil deve garantir experiências que permitam à criança “conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se”, direitos que, quando efetivados, contribuem diretamente para a formação cidadã. A partir dessas experiências, a criança constrói vínculos afetivos, aprende a respeitar o outro e a reconhecer a importância da coletividade.

Freire (1996) defende que o ambiente escolar precisa ser um espaço de liberdade, respeito e diálogo, pois é por meio das relações humanas que se aprende a viver democraticamente. O autor destaca que:

“É na convivência amorosa e no diálogo com o outro que se aprende o sentido da solidariedade e da justiça” (FREIRE, 1996, p. 84).

Assim, a prática pedagógica comprometida com a formação da cidadania deve valorizar o diálogo e a escuta sensível, reconhecendo a criança como sujeito ativo e participante do processo educativo.

Entre as estratégias pedagógicas que promovem a vivência de valores, destacam-se as rodas de conversa, os projetos interdisciplinares, os jogos cooperativos, as atividades de dramatização e as ações de participação coletiva no cotidiano escolar. Segundo Barbosa (2012), essas práticas possibilitam que as crianças expressem sentimentos, resolvam conflitos e aprendam a negociar significados, desenvolvendo a autonomia e o respeito mútuo. A autora reforça que a cidadania não se ensina por meio de discursos, mas se constrói nas interações e nas experiências compartilhadas.

“A prática pedagógica que promove a cidadania é aquela que oportuniza o diálogo, a tomada de decisões e a construção coletiva do conhecimento” (BARBOSA, 2012, p. 77).

Essas práticas devem estar fundamentadas em princípios democráticos, onde o educador atua como mediador, estimulando o senso crítico e a corresponsabilidade. Para Vygotsky (1998), a aprendizagem é um processo social, no qual o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das interações com o outro. Dessa forma, o trabalho pedagógico que valoriza a cooperação e a troca entre pares favorece o crescimento cognitivo e emocional, promovendo atitudes de empatia e solidariedade.

Além disso, a ludicidade é um elemento indispensável para o desenvolvimento dos valores e da cidadania na Educação Infantil. O brincar, quando orientado pedagogicamente, favorece a aprendizagem de regras, o respeito ao outro e a construção de vínculos afetivos. Kishimoto (2008) ressalta que o brincar é uma linguagem essencial da infância, pois possibilita à criança compreender o mundo, experimentar papéis sociais e elaborar valores. Para a autora:

“Brincar é um modo de ser e estar no mundo; por meio dele, a criança constrói valores, aprende a cooperar e a respeitar o outro” (KISHIMOTO, 2008, p. 59).

Outro aspecto importante das práticas pedagógicas voltadas à formação cidadã é a participação da família e da comunidade escolar. Quando há diálogo entre escola e família, os valores são reforçados de maneira coerente e significativa. Conforme Libâneo (2004), a parceria entre escola e comunidade amplia a função social da educação, tornando-a mais próxima da realidade dos alunos e mais eficaz na construção da cidadania. Essa integração fortalece a noção de pertencimento e de responsabilidade coletiva.

As práticas de valorização da diversidade também são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos. Trabalhar com temas como igualdade, respeito às diferenças, inclusão e solidariedade permite que a criança desenvolva uma visão crítica e acolhedora do mundo.

Para Santos (2002), educar em valores é “ensinar a conviver com o diferente, a reconhecer o outro e a respeitar suas singularidades” (SANTOS, 2002, p. 53).

Assim, cabe ao educador promover atividades que estimulem a escuta, o cuidado e a cooperação, fortalecendo o senso de coletividade. Projetos como hortas comunitárias, campanhas solidárias, trabalhos em grupo e assembleias infantis são exemplos de práticas que favorecem o protagonismo e o compromisso ético das crianças.

Portanto, a formação da cidadania e dos valores na Educação Infantil depende de práticas pedagógicas que priorizem o diálogo, a participação e a reflexão. A escola deve ser um espaço vivo de experiências democráticas, em que a criança possa aprender a agir com respeito, empatia e responsabilidade. Mais do que transmitir valores, o educador deve vivenciá-los em sua prática cotidiana, tornando-se exemplo e inspiração para a construção de uma sociedade mais humana e justa.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA FORMAÇÃO CIDADÃ

O professor desempenha papel essencial na formação da cidadania e dos valores durante a Educação Infantil, pois é ele quem orienta, inspira e media as experiências que contribuem para o desenvolvimento ético, moral e social das crianças. Sua atuação ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, configurando-se como um processo de construção coletiva do conhecimento e de convivência democrática. Nesse sentido, o educador deve ser um exemplo de respeito, empatia e responsabilidade, tornando-se referência para os alunos em suas ações cotidianas.

Para Freire (1996), o educador é um sujeito político e ético, cuja prática está intrinsecamente ligada à formação humana. O autor destaca que ensinar não é um ato neutro, mas um ato carregado de intenções e valores. Ele afirma que:

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”
(FREIRE, 1996, p. 68).

Essa concepção reforça que o papel do professor é o de mediador do conhecimento, alguém que aprende e ensina simultaneamente, construindo com as crianças um ambiente de diálogo e de respeito mútuo.

A postura do educador como mediador exige sensibilidade para compreender o universo infantil e acolher as diferentes formas de expressão e aprendizagem. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento da criança ocorre nas interações sociais mediadas por adultos e pares mais experientes. Assim, o professor é um facilitador das aprendizagens, promovendo situações que possibilitem a cooperação, a autonomia e a construção de valores.

“O que a criança pode fazer hoje com o auxílio de um adulto, poderá fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Essa ideia reforça o papel do professor como aquele que potencializa o desenvolvimento e orienta o processo de internalização de atitudes e comportamentos éticos.

De acordo com Libâneo (2004), o professor deve assumir uma postura reflexiva e comprometida, compreendendo a educação como prática social e transformadora. A ação pedagógica deve estar pautada em princípios democráticos, que valorizem a participação, a escuta e o respeito à diversidade. Nesse sentido, o autor afirma que “o educador é um mediador entre a cultura e o aluno, responsável por criar condições para que o conhecimento e os valores sociais sejam apropriados criticamente” (LIBÂNEO, 2004, p. 29).

Além da dimensão cognitiva, o professor também deve trabalhar as dimensões afetiva e ética do processo educativo. Wallon (1975) destaca que as emoções desempenham papel central na aprendizagem e no desenvolvimento humano, sendo o vínculo afetivo um elemento essencial na relação pedagógica. Quando o educador demonstra empatia, escuta e cuidado, ele contribui para a formação de sujeitos mais seguros, confiantes e solidários.

Outro aspecto importante da mediação docente é a coerência entre o discurso e a prática. Como observa Cortella (2008), o professor deve ensinar pelo exemplo, pois a coerência ética é o que confere credibilidade e sentido ao processo educativo. O autor enfatiza que:

“O educador é um testemunho vivo dos valores que deseja ensinar; sua conduta é o conteúdo mais observado pelos alunos” (CORTELLA, 2008, p. 57).

Assim, a postura ética do docente é fundamental para a consolidação dos valores e da cidadania, sendo o exemplo uma das formas mais poderosas de ensino.

A formação continuada do professor também é um elemento indispensável para o fortalecimento de sua prática mediadora. Segundo Tardif (2002), o saber docente é construído na experiência e se renova continuamente por meio da reflexão e do diálogo com os pares. Dessa forma, o professor precisa estar em constante atualização, buscando compreender as transformações sociais e culturais que permeiam o cotidiano escolar. A formação cidadã das crianças exige um educador consciente de seu papel social, político e humano.

Além disso, a mediação docente envolve o estímulo à autonomia e à participação das crianças nas decisões do cotidiano escolar. Permitir que elas opinem, escolham e assumam responsabilidades contribui para o desenvolvimento da cidadania e do senso de pertencimento. Como destaca Rios (2008), a ética docente se revela “no modo como o professor conduz o processo educativo, garantindo o direito à voz e ao diálogo” (RIOS, 2008, p. 66).

Portanto, o professor é o principal mediador da formação cidadã na Educação Infantil, pois sua ação educativa influencia profundamente o modo como a criança se percebe e se relaciona com o mundo. Ao agir com sensibilidade, ética e compromisso, ele transforma a sala de aula em um espaço de convivência democrática e de construção de valores. Educar para a cidadania é, antes de tudo, educar pelo exemplo e pelo afeto, princípios que constituem a essência da verdadeira prática pedagógica humanizadora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil ocupa posição central na formação integral da criança, constituindo-se como o primeiro espaço social estruturado em que se vivenciam regras, valores e práticas que fundamentam a convivência cidadã. Nesse período inicial da vida, marcam-se as bases da construção da autonomia, do respeito, da cooperação e da compreensão do outro, elementos indispensáveis à constituição do sujeito ético e participativo. Assim, fica evidente que a formação da cidadania não se inicia na vida adulta, mas se constrói desde os primeiros anos, por meio das experiências e interações vivenciadas no ambiente escolar.

Ao longo do artigo, observou-se que autores como Freire, Vygotsky e Piaget contribuíram significativamente para a compreensão desse processo. Freire destaca a importância do diálogo, da escuta sensível e da formação crítica, reforçando que a cidadania se constrói na relação com o outro e na possibilidade de participar ativamente da própria aprendizagem. Vygotsky, por sua vez, aponta a interação social como base para o desenvolvimento humano, evidenciando a necessidade de ambientes educativos ricos em estímulos, mediações e trocas significativas. Piaget complementa essa perspectiva ao enfatizar que a moralidade se desenvolve na cooperação e na participação, reforçando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a autonomia e o respeito mútuo.

Outro aspecto essencial discutido é o papel do professor como mediador do conhecimento, dos valores e das relações sociais. Sua postura ética, suas intervenções pedagógicas e a maneira como organiza o ambiente escolar influenciam diretamente a formação cidadã das crianças. Quando o educador age com empatia, respeito e coerência, oferece às crianças modelos positivos de convivência e oportunidades para refletirem sobre suas atitudes e decisões. Além disso, práticas pedagógicas intencionais, reflexivas e humanizadoras favorecem o desenvolvimento de comportamentos democráticos, solidários e responsáveis.

A BNCC reforça essa perspectiva ao reconhecer a Educação Infantil como um espaço de direitos (conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se) e ao enfatizar que tais direitos constituem a base para a convivência ética e cidadã. Portanto, quando a escola valoriza as experiências das crianças, incentiva a participação ativa e promove o respeito à diversidade, contribui efetivamente para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa.

Conclui-se, portanto, que a Educação Infantil, ao promover vivências que articulam conhecimento, valores e relações, desempenha papel fundamental na formação da cidadania. A escola, como espaço coletivo e democrático, deve assumir conscientemente essa responsabilidade, construindo práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento moral, social e emocional das crianças. Investir na formação cidadã desde a infância significa investir no futuro, na construção de uma sociedade mais humana, ética e solidária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

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

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO IMPORTANTE AVALIADOR DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM



PEDAGOGICAL DOCUMENTATION AS AN IMPORTANT EVALUATOR OF THE TEACHING-LEARNING PROCESS

VICTOR SANTOS TEIXEIRA

Graduação em Educação Física pela UNINOVE – Universidade Nove de Julho (2020); Graduação em Pedagogia pela UNINOVE – Universidade Nove de Julho (2022); Graduação em Letras – Português e Espanhol pela UNICV – Universidade Cidade Verde (2025); Pós-graduação em Gestão Escolar com Ênfase em Direito Educacional pela FCONNECT – Faculdade Conectada; Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Camillo Ashcar, Prof.

RESUMO

O presente artigo discorre sobre a documentação pedagógica com registro essencial para o processo avaliativo dos educandos. Para isso, inicia refletindo sobre o que vem a ser a documentação pedagógica e qual seu papel na descrição do processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Em continuidade, pontua a necessidade do registro no cotidiano educacional enquanto subsídio para a construção da documentação pedagógica. Em sequência, evidencia o papel do educando como o observador e construtor da documentação pedagógica e da análise avaliativa dos progressos dos educandos. Conclui, mostrando a importância de se ter propriedade de conhecimento sobre a documentação pedagógica para utilizá-la dentro das suas funções e obter resultados positivos. Traz por objetivo fornecer subsídios para a reflexão crítica sobre a documentação pedagógica gerando maiores conhecimentos do educador sobre a temática. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura

Palavras-chave: Documentação Pedagógica; Educação; Educador

ABSTRACT

This article discusses pedagogical documentation as an essential record for the evaluation process of students. To this end, it begins by reflecting on what pedagogical documentation is and its role in describing the teaching-learning process of students. It then points out the need for record-keeping in

daily educational life as a basis for the construction of pedagogical documentation. Following this, it highlights the role of the student as an observer and builder of pedagogical documentation and the evaluative analysis of student progress. It concludes by showing the importance of having a thorough understanding of pedagogical documentation in order to use it effectively and obtain positive results. Its objective is to provide resources for critical reflection on pedagogical documentation, generating greater knowledge for educators on the subject. This is a literature review research.

Keywords: Pedagogical Documentation; Education; Educator

INTRODUÇÃO

O presente artigo disserta a respeito da Documentação Pedagógica enquanto prática constante do cotidiano educacional que oferta subsídios para analisar o percurso do processo de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento individual e coletivo dos educandos.

A Documentação Pedagógica é um tema que vem conquistando espaço no contexto educacional e tem iniciado suas reflexões na Educação Infantil. A base dessa documentação se estrutura nos pressupostos conceituais do indivíduo enquanto protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, a valia dessa documentação se dá pela verificação das ações deste indivíduo perante os estímulos do meio em que este articula o seu conhecimento prévio com as atitudes possíveis gerando aprendizagens. Esta documentação é a consolidação por meio do registro desta dinâmica de construção de conhecimentos novos e significativos.

O intuito de trazer esta pesquisa se encontra no levantamento da importância da Documentação Pedagógica na construção de um histórico de aprendizagens evidenciando o papel do indivíduo aprendiz no processo de ensino-aprendizagem, garantindo a escuta de suas necessidades, anseio e interesses e a ótica individual de seus progressos, trazendo toda a potencialidade, capacidade e habilidade destes.

Assim, traz por objetivo fornecer subsídios para a reflexão crítica sobre a Documentação Pedagógica gerando maiores conhecimentos do educador sobre a temática, fundamentais para a constituição de registros que evidenciem o educando como autor das suas aprendizagens e conhecimento.

Para compor o teor do desenvolvimento deste artigo, foi utilizada uma pesquisa metodológica de revisão de literatura com análise crítica-reflexiva de artigos científicos que dissertam parcial ou integralmente sobre a temática, trazendo uma abordagem qualitativa.

CONCEPÇÕES SOBRE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A definição, segundo Marques (2015), utilizada para documentação pedagógica provem das experiências italianas com enfoque a Educação Infantil, emergentes da percepção de Reggio Emilia em associação as visões do pedagogo Loris Malaguzzi. Sua conceituação encaminha-se pela forma sistêmica de descrição de percursos de aprendizagens, ocasionados pelas experiências da criança e as

maneiras com que esta interage com o meio em que se encontra inserida. Para sua efetivação é necessária uma observação atenta sobre o contexto de Educação Infantil, acompanhados de registros variados que consolidem este percurso de aprendizagem individual.

Em complemento, Marques (2015) pontua que tal documentação deve dar vida ao pensamento da criança de uma forma que quem entra em contato com os registros consiga visualizar a aquisição das aprendizagens, refletindo sobre uma forma de trazer a história da criança na escola e seu desenvolvimento com vistas a sua importância de protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Corrêa (2016), a documentação pedagógica é o que favorece a visualização da atuação dos educadores infantis no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a preparação do contexto é de sua responsabilidade e ao registrar as formas de interações da criança com os estímulos que o educador oferece, o planejamento pedagógico e a metodologia em ação apreço de maneira clara. Com esta visão é possível observar como o educador articula o seu planejamento e estabelece as estratégias metodológicas provindas da escuta das necessidades, desejos e anseios infantis.

Pra isso, Corrêa (2016) acrescenta que existe a necessidade do educador da infância se dar conta da importância de observar, registrar, refletir sobre as ações e utilizar do diálogo para compreender a forma de pensamento da criança, pois as experiências que a criança vivencia dentro e fora do ambiente educacional dão margem para a construção de novos conhecimentos.

Neste contexto, Mendonça (2013) pontua que:

A documentação é mais que um compilamento de textos, tarefas, instruções, fotos, filmes e tudo mais que se quiser acrescentar. A junção dos elementos componentes é um momento – importante, é verdade – mas, apenas um momento. Outros são essenciais para que a documentação cumpra seu destino: aclarar a assertividade do trabalho docente e evidenciar a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento alcançados pela criança. (MENDONÇA, 2013, p. 23805)

Nesta vertente, Raizer (2011) enfatiza que a documentação pedagógica não pode ser visualizada como uma simples coleta de dados ou um relatório que deve ser mostrado para os pais com um olhar de cumprimento a burocracia determinada pelo sistema escolar. Ela deve ser vista como um relato do processo de ensino-aprendizagem infantil individual, no qual são levantadas as formas de pensar das crianças e como ela utiliza do seu raciocínio para adquirir novas aprendizagens que serão importantes para sua atuação no meio tanto com os objetos que ele oferece quanto com outros indivíduos que dividem este mesmo espaço. Sendo assim, a documentação pedagógica visa compreender a criança e oportunizar desafios que lhe favoreçam a constituição de conhecimentos úteis que permitam o seu desenvolvimento de maneira integral.

Conforme Mendonça (2013), a documentação pedagógica oferece inúmeras relevâncias na compreensão da criança e sua relação com o meio, possibilitando a práxis pedagógica do educador da infância, que utiliza desta documentação para ofertar estímulos que atendam às necessidades infantis, respeitando suas características específicas, de forma, a oportunizar que ampliem seus aprendizados

em busca da construção de novos conhecimentos. A documentação pedagógica possibilita que o educador da infância tenha uma relação mais próxima com o pensamento de cada criança, o que permite personalizar as aulas e maximizar suas aprendizagens.

Na ótica de Mello (2002) citado por Mendonça (2013), a documentação pedagógica permite que vários elementos sejam alcançados como:

Para Mello (2002), a documentação favorece o alcance de diversificados objetivos: promover o trabalho realizado pela instituição; conferir visibilidade ao projeto educativo; configurar fonte informacional para os envolvidos no trabalho educativo e a outros, como: oferecer informações para apreciação do trabalho realizado pelo professor, pelos alunos e por outros; constituir um corpus textual e/ou imagético do realizado, experimentado e vivido, uma memória das mediações e elaborações. (MENDONÇA, 2013, p. 23803)

Mesmo que a documentação pedagógica tenha surgido de uma necessidade da Educação Infantil, Marques (2015) coloca que esta visão deve perpassar esta etapa do ensino e atingir outras etapas da educação, pois ela permite que os educandos sejam analisados em suas especificidades individuais, o que favorece a oferta de atividades mais adequadas para o seu desenvolvimento integral

O REGISTRO ENQUANTO FERRAMENTA DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A documentação pedagógica, de acordo com Corrêa (2016), favorece a constituição de memórias que representam a autoria das crianças em um cenário em que o processo de ensino-aprendizagem, as verifica como protagonistas da construção do seu conhecimento. Ao registrar todas as observações, das mais variadas formas, o educador põe em visibilidade o seu trabalho, pois os registros apontam para as mediações dos educadores da infância no momento de desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Corrêa (2016) complementa que a oferta desta documentação para os pais, possibilita uma aproximação entre escola e família, assim como favorece a confiança e segurança dos pais no trabalho dos educadores. Essa documentação deve mostrar que as crianças foram escutadas, pois as bases para o processo de ensino-aprendizagem se dão pelas necessidades, anseios e desejos das crianças.

O educador mostra o seu profissionalismo com a preparação dos ambientes para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e quando correlaciona as aprendizagens a um contexto cotidiano, facilita a significação da importância do que é aprendido. Tudo isso deve ser registrado com fins de consolidar a documentação pedagógica.

Conforme Marques (2015):

Em síntese: o registro que o educador faz sobre o seu trabalho pode ser um instrumento da documentação, entendida como um processo mais amplo de sistematização e construção de memória sobre o trabalho pedagógico, sobre o processo de desenvolvimento da criança, sobre a trajetória de um grupo ou de uma escola. A documentação pode estar a serviço do educador (na reflexão sobre a prática, na avaliação do processo de aprendizagem das crianças, no planejamento, contribuindo para seu

processo de formação e desenvolvimento profissional e melhoria da ação), das crianças (quando elaboram seu portfólio de aprendizagem, selecionando produções, imagens, textos que irão compor o documento, construindo, junto com o educador, a memória de seu percurso de formação), e dos pais (como instrumento de acesso ao trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e à trajetória da criança naquele grupo). (MARQUES, 2015, p. 4)

Para que ocorra uma documentação pedagógica efetiva e real, Marques (2015) aponta que não pode haver a institucionalização de práticas de registros com imposições de moldes a serem seguidos, uma vez que cada criança apresenta uma forma de ver o mundo e de se ver neste mundo, o que não permite comparativos. Para um registro autêntico, é fundamental que o educador conceba suas crianças como seres humanos individuais e únicos, personalizando toda a documentação pedagógica que diz respeito a eles.

De acordo com Marques (2015), o ponto central de qualquer registro que fundamente a documentação pedagógica é historicidade, ou seja a história que a criança vai traçando no seu processo de ensino-aprendizagem e que se resume no desenvolvimento que vai apresentando nos vários momentos de envolvimento com as práticas pedagógicas que são ofertadas no ambiente educacional. Para isso deve se valorizar todas as ações das crianças e os percursos que seguem para chegar a determinadas aquisições de aprendizagens e consequente construção do conhecimento. Pontos como fatores intervenientes que levam as crianças a buscarem novos horizontes para a resolução das situações-problemas, também, devem ser registrados como parte desta história que está sendo constituída. Mais uma vez é importante frisar, cada criança é específica e não deve ser atrelada a comparativos pré-moldados de desenvolvimento humano.

Na ótica de Corrêa (2016), é essencial que o educador dê significado as aprendizagens adquiridas pelas crianças, para que encontrem valorização neste conhecimento que está sendo construído. O produto final não possui tanta valia como o caminho que foi percorrido para chegar até ele. Outro ponto importante que é ressaltado pelo autor é que esta história é fruto das ações docentes e de um planejamento adequado as crianças com quem o educador possui contato, tudo isso baseado em intencionalidades.

Em complemento, Raizer (2011) enfatiza que:

Aprender a coletar dados, valorizar as produções das crianças, reorganizar as ações pedagógicas subsequentes, tudo isso necessita de um suporte teórico alicerçando a tomada de decisão. Olhar para a sua realidade com outros olhos, pensar e refletir sobre as atitudes de modo a contribuir tanto para o desenvolvimento da criança, como para o trabalho e aperfeiçoamento do professor. (RAIZER, 2011, p. 1895)

Para Lorenzon et al (2014), os registros devem se basear em um processo de escuta das crianças, no qual suas vozes dão o tom com que as atividades devem ser elaboradas para que sejam atendidos

seus interesses e necessidades. Esse processo de escuta se dá pela ação do educador de observar as crianças enquanto interagem com o meio e com outros indivíduos; analisar suas reações diante dos estímulos que são ofertados e; perceber como se dão as respostas das crianças em virtude das situações-problemas com que se deparam. É importante compreender como as crianças se vem no mundo e o currículo tem um papel importante nesta escuta, desde que sejam respeitadas estas especificidades da infância.

O portfólio como uma forma de registro aqui apresentado por Marques (2015), possibilita ver o percurso criado pela criança para a construção do seu conhecimento. As aprendizagens vão se formando e se transformando neste processo, e o portfólio permite visualizar isso. O desenvolvimento da criança vai aparecendo como páginas de um livro que contam sua história. Mediante o portfólio tanto os educadores quanto os pais podem ver como funciona o raciocínio, como se dá o levantamento de hipóteses e tomadas de decisões que se associam as características específicas e individuais de cada criança.

Raizer (2011), também cita o portfólio como importante instrumento de registro. O portfólio funciona como uma essencial ferramenta para a avaliação, no qual os momentos vivenciados e experienciados pelas crianças são visualizados demonstrando como ocorreu este progresso. A evolução da criança se dá pelos percursos que traça e os caminhos que decidem seguir, sem que haja comparações, partindo de uma ótica investigativa que se consolida pela superação aos desafios que se depara.

Assim, Raizer (2011) coloca que:

Nesse sentido, os portfólios integram o processo de documentação pedagógica. Se constituindo como um espaço possível para o registro das ações das crianças. É importante ressaltar que este registro não cumpre a finalidade de apenas armazenar fatos, mas constitui-se imprescindível para a compreensão dos diferentes momentos e ações das crianças e do seu grupo no espaço da escola infantil. (RAIZER, 2011, p. 1898)

Dessa forma, Raizer (2011) acrescenta que o educador deve garantir melhores condições de desenvolvimento integral das crianças, maximizando a aquisição de aprendizagens e qualificando a construção do seu conhecimento. A qualificação do desenvolvimento infantil se dará pela oferta de estímulos motivacionais que permitam a criança trilhar seu próprio caminho de resolução de situações-problemas. Neste contexto, verifica-se que é fundamental a formação do educador e a visão da valorização e importância da documentação pedagógica para que este progresso não seja perdido.

Sendo assim, a documentação pedagógica, mediante os registros consolidados, permite reflexões conjuntas sobre o processo de ensino-aprendizagem das crianças, devendo apresentar todos estes olhares observativos sobre como a criança constrói o seu conhecimento.

O EDUCADOR FRENTE A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A documentação pedagógica, segundo Lorenzon et al (2014), favorece uma reflexão crítica sobre o desenvolvimento infantil, trazendo subsídios para a reorganização de um currículo que tenha a criança como centro de todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem enquanto protagonistas da construção do seu próprio conhecimento.

Nesta vertente, Mendonça (2013) pontua que:

Observar, registrar e refletir são ações estruturantes, inter-relacionados e inerentes ao processo de documentar. Parte-se do pressuposto de que, possivelmente, quando o professor observa e registra os processos de ensino e aprendizagem e, a partir desse registro, reflete e discute suas escolhas e ações, suas percepções das propostas que faz às crianças à luz de uma teoria humanizadora, tornará a sua prática mais reflexiva e significativa, podendo agir na formação de capacidades humanas em níveis mais elevados. (MENDONÇA, 2014, p. 23807)

Ainda na ótica da consolidação de um currículo que tenha a criança como autora de suas aprendizagens, Lorenzon et al (2014) afirmam que a documentação pedagógica propicia uma reflexão coletiva que visa reestruturar este currículo. As discussões sobre os registros que são formados identificam os modos de pensar e agir das crianças e quais são necessidades, interesses e anseios, os quais devem ser levados em considerações em qualquer planejamento realizado pelo educador. A intencionalidade, também, é requisito fundamental para compreender como estas crianças chegam aos resultados finais e se alcançam os objetivos planejados.

Para Marques (2015), a avaliação, enquanto práxis reflexivas das práticas pedagógicas favorece compreender quais os elementos que devem ser levados em consideração para os próximos planejamentos. As experiências observadas são a base para a constituição de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades infantis. Dessa forma, formalizar uma documentação pedagógica não é narrar uma história como observador, mas sim fazer parte da história da criança como o estimulador das suas aprendizagens que ocorrem com continuidade, necessitando das avaliações para que sigam um progresso adequado e qualificado para o desenvolvimento infantil.

Segundo Lorenzon et al (2014):

A documentação pedagógica é uma interpretação subjetiva que um determinado professor faz da realidade, contudo, se outros profissionais discutirem e a interpretarem, é possível que novas leituras sejam feitas e se produzam outros conhecimentos que possam ser utilizados no momento da (re)organização curricular da instituição. O trabalho coletivo no espaço escolar tende a potencializar ainda mais a concepção de documentação pedagógica como estratégia de renovação curricular. (LORENZON et al, 2014, p. 43)

Neste contexto, Raizer (2011), evidencia que o planejamento do educador, respaldado nas intencionalidades almejadas exige uma ação docente consciente em que os elementos motivadores e

estimuladores estejam em acordo com as características das crianças para que se colha frutos reais de aprendizagens que gerem a construção de um conhecimento significativo para as crianças.

Assim, Corrêa (2016) enfatiza que:

A necessidade de construir uma prática educativa que potencialize a criança se sobrepõe com essa concepção presente no documento mandatário brasileiro para a educação infantil. Porém, surge a pergunta: a prática que vem sendo realizada nas instituições atende a criança como sujeito de direitos? A documentação pedagógica bem como toda a estrutura da abordagem italiana para educação infantil é sustentada por essas concepções, fazendo-se entender a importância da pesquisa nessa área e as possibilidades de contribuição e reflexão para o contexto brasileiro. (CORRÊA, 2016, p. 3)

De acordo com Mendonça (2013), o educador deve visualizar este processo de ensino-aprendizagem como algo que vai além de implementar estratégias para o ensino. Os planos de ensino são fundamentais, mas a ação docente perpassa o descrito nos papéis. O envolvimento com as crianças é que dá a historicidade a documentação pedagógica mediante o questionamento dos objetivos, a importância da intencionalidade e a consolidação da significação das aprendizagens infantis. Tudo isso deve aparecer nesta documentação pedagógica.

Dessa forma, Mendonça (2013) enfatiza que quando o educador documenta o progresso infantil, ele constrói um arquivo que vai dando indícios e subsídios para constituição da história do progresso individual de suas crianças. Estes registros podem ser feitos de diversas formas e a diversificação permite um olhar mais atento, crítico, analítico e reflexivo do educador, construindo uma documentação pedagógica que realmente descreve as suas crianças e mostre suas habilidades e capacidade na construção de seu conhecimento, base para aprendizagens futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os elementos que compõe este artigo, ficou visível que a documentação pedagógica é um recurso que favorece a compreensão de como se dá o raciocínio, interação com o meio, aprendizagens e avaliação deste processo mediante uma observação analítica sobre o educando no papel de protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Esta documentação que é construída pelos diversos registros dos mais variados momentos em que o educando está em progresso na construção do seu conhecimento, permite que o educando, assim como o educador, visualize de maneira consolidada como se dão as interações e os pontos mais frágeis para possíveis intervenções futuras nas próximas práticas pedagógicas.

A documentação pedagógica é muito mais que um monte de escritos, é uma história real que é construída a cada dia e que o ator principal são os educandos.

Dessa forma, cabe ao educador se apropriar dos conhecimentos que dissertam sobre a documentação pedagógica para compreendê-la com mais profundidade e constituir registros autênticos que tragam os educandos como centro do processo de ensino-aprendizagem, respeitando seus interesses,

necessidades e anseios, motores propulsores de motivações que garantem a construção de um conhecimento significativo e efetivo.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Daniele Lopes. O PROCESSO DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL. VII Simpósio sobre Formação de Professores (SIMFOP) da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, 2016. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_VIII%20sfp/Daniele-Lopes-Corr%C3%AAa.pdf>. Acesso em: 21 out. 2025.

LORENZON, Mateus et al. A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE AUTORIA CURRICULAR DOCENTE. PERSPECTIVA, Erechim, v. 38, n.144, p. 37-47, 2014

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO EM PRÉ-ESCOLAS PÚBLICAS. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-3559.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2025

MENDONÇA, Cristina Nogueira. A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/pdf/739_91.pdf>. Acesso em: 11 out. 2025

GÊNERO FEMININO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

THE FEMALE GENDER IN THE HISTORY OF BRAZILIAN EDUCATION



VIVIAN PAULA VIEGAS

Mestrado: PUC/SP – Educação: História, Política, Sociedade (2021); Pós-graduação Lato Sensu: Ética, valores e cidadania na escola– FEUSP–USP (2014); Pós-graduação em Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes –IPUSP–USP (2006); Pós-graduação em Treinamento Desportivo –UNIFMU (2002); Graduação em Pedagogia pela UNINOVE (2013); Graduação em Educação Física pela UNISA (1999); Professora de Ensino Fundamental II – Educação Física na EMEB Feitiço da Vila, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O artigo tem por objetivo proporcionar uma reflexão sobre a presença e participação ativa do gênero feminino na profissão docente ao longo da história da educação brasileira, as contribuições e dificuldades em busca da construção do ser professor(a), de uma identidade, bem como a luta pela desconstrução de uma divisão “tradicional” de gênero. Motivado pelo conceito de intelectual de Boto, Gramsci e Pintassilgo em diálogo com as questões de gênero ao longo da história, o texto é separado por três componentes, contendo no primeiro uma exploração conceitual do professor intelectual, no segundo uma análise da trajetória de Eglê Malheiros e no terceiro componente uma reflexão em torno das relações de gênero, dificuldades e progressos atuais.

Palavras-chave: Intelectualidade; Docência; Gênero; Protagonismo.

ABSTRACT

This article aims to provide a reflection on the presence and active participation of women in the teaching profession throughout the history of Brazilian education, the contributions and difficulties in the pursuit of constructing the identity of a teacher, as well as the struggle to deconstruct a "traditional" gender division. Motivated by the concept of the intellectual by Boto, Gramsci, and Pintassilgo in dialogue with gender

issues throughout history, the text is divided into three components: the first contains a conceptual exploration of the intellectual teacher; the second an analysis of Eglê Malheiros' trajectory; and the third a reflection on gender relations, current difficulties, and progress.

Keywords: Intellectualism; Teaching; Gender; Protagonism.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a intelectualidade é refletir sobre o papel do sujeito na transformação da sociedade e na construção do pensamento crítico. Ao longo da história, a figura do intelectual esteve profundamente ligada à educação, espaço de produção, transmissão e contestação do saber. O professor, enquanto mediador entre o conhecimento e a realidade social, assume uma função política e cultural essencial, que o posiciona como intelectual orgânico no sentido gramsciano — um agente que pensa, age e se compromete com as transformações de seu tempo. No entanto, essa concepção, historicamente moldada por uma perspectiva masculina, invisibilizou o papel das mulheres na formação intelectual e educacional das sociedades. Reconhecer e resgatar essas trajetórias, como a de Eglê Malheiros, significa não apenas recontar a história sob um novo prisma, mas também reconstruir a noção de intelectualidade, ampliando-a para incluir o fazer pedagógico, a sensibilidade e o compromisso social que caracterizam o trabalho docente, sobretudo o feminino.

INTELECTUALIDADE

Para muitos ao refletir sobre a temática da intelectualidade está ligado diretamente ou indiretamente com a educação, ou seja, dentro de uma visão crítica da sociedade qual a função do intelectual? Quem é esse intelectual? Para a formação do pensamento crítico é importante reconhecer essa concepção na evolução dos processos educacionais e culturais. Não podemos esquecer que o final do século XIX a escola é tida como instrumento de confiança para a igualdade e transmissora do saber mesmo com a oposição do Estado à organização autônoma dos professores, após o breve prestígio da profissão docente no início do século XX inicia-se a decadência pós-guerras mundiais da função, onde o professor é constantemente questionado de seus valores, com fortes críticas do seu trabalho.

No dito popular quando se diz que determinada pessoa é uma intelectual, refere-se a alguém que produz pensamentos, que desempenha atividades de cunho mental, relacionado com o intelecto, alguém que se propõe a estudar e refletir sobre temas abrangentes com alguma relevância individual ou social. Ao partir da hipótese empírica de que o professor é um intelectual porque luta em defesa dos valores universais e da liberdade do sujeito histórico, entendendo o ato de ensinar como um ato político, esse profissional engajado politicamente integra uma parcela significativa dos professores como intelectual na atual sociedade brasileira.

Refletir sobre os professores na História é, mais que uma revisão da historiografia da profissão docente, alargar o campo historiográfico sobre as representações históricas da acção e das funções dos professores. Como intelectuais reflexivos e como formadores, os

professores desenvolveram uma participação e uma acção fundamentais no destino histórico das sociedades humanas. A historiografia desta acção, constituída como centralidade da história da educação, desafia a uma (re)conceptualização teórica e a um alargamento das fontes de informação (PINTASSILGO, 1999, p.9).

Os professores tiveram e têm um papel como construtores do ser humano, nos planos material, civilizacional e antropológico como cita Pintassilgo (1999), esse enfoque não pode ser ignorado na história da profissão docente para compreensão dessa construção de identidade, a temática da profissão docente desafia o conceito e metodologia devido à diversidade de olhares, pela interdisciplinaridade, pela imensidão e complexidade. Pintassilgo (1999) faz a comparação do professor com o artesão onde a ausência de separação entre as fases do processo produtivo desde o planeamento até a realização permite controle no processo, assim como o trabalho do professor, com o desaparecimento das “comunidades formativas” onde as famílias e a comunidade assumiam o protagonismo da aprendizagem das primeiras letras de crianças e jovens, o valor formativo da atividade artesanal é reconhecido.

“Ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes”, devendo o professor permanecer “o artesão da integração (das) várias contribuições numa prática pessoal” (PERRENOUD apud PINTASSILGO, 1999, p.85).

Fatores como criatividade, sensibilidade e personalidade na liberdade de “bricolage” do professor, aproxima-se da atividade gratificante do artesão, mas a valorização do professor acontece quando ele é considerado um especialista na área da educação e não apenas um artesão do ofício de ensinar. O professor pode ser considerado como intelectual ao relacionarmos com seu papel histórico como agente de socialização das crianças e jovens na escola. Com a efervescência da política e das fábricas na Europa em 1845 as relações sociais provaram que a sociedade poderia ter diversos protagonistas, que sonhavam e lutavam por outra sociedade, nascendo à filosofia da práxis, onde os intelectuais politicamente comprometidos com seu meio social se recusam a uma reprodução simbólica, escrevendo e fazendo a história de forma ativa. Nesse contexto, os intelectuais não podiam se limitar mais ao mundo das ideias e das palavras.

Assim, enquanto lançava suas críticas ao idealismo abstrato, ao positivismo cientificista e ao materialismo vulgar, Marx mostrava, com seu envolvimento nas lutas operárias, que estava despontando um outro tipo de intelectual: um ser, ao mesmo tempo, cientista, crítico e revolucionário (SEMERARO, 2006, p.374).

A definição de intelectual orgânico de Gramsci é o sujeito ativo, conectado com seu trabalho, com as organizações políticas e culturais do seu grupo social, enquanto o intelectual tradicional permanece fechado em abstratos exercícios cerebrais, culto, mas alheio às questões da própria história sendo incapaz de compreender o conjunto do sistema de produção e das lutas hegemônicas, ainda se considera acima das classes. Segundo Boto (2005) o professor primário é intelectual das novas gerações, um formador de mentes e de corações que lida diretamente com a transmissão e produção de saberes e de valores. É intelectual pelo lugar que ocupa no tabuleiro social como formador de um dado consenso social, é intelectual porque professa e torna-se inesquecível nas lembranças de seus alunos.

“Daí porque é possível dizer que, na escola, o nexso instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura representado pelo aluno, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança (GRAMSCI apud BOTO, 2005, p.316)”.

Interessante observar como as pesquisas e estudos sobre os intelectuais voltam seu olhar para o gênero masculino de forma geral, como se o gênero feminino não fosse e de fato há décadas atrás não era considerado como categoria “pensante” ou atuante nas relações sociais. Mesmo em pesquisas recentes ao citar o ensino primário onde a presença do gênero feminino é esmagadoramente majoritária, o hábito de investir o olhar para o gênero masculino prevalece, isso é uma pequena amostra da invisibilidade feminina ao longo da história da educação, dos intelectuais e do mundo.

A persistência de uma narrativa historiográfica que prioriza o masculino na constituição do intelectual, mesmo em campos onde a presença feminina é inegavelmente preponderante, como o ensino primário, denota a força das estruturas patriarcais na conformação do cânone do saber e do reconhecimento social. Essa invisibilidade não se restringe à mera ausência de menções, mas se manifesta na desqualificação implícita ou explícita das contribuições femininas, frequentemente reduzidas a um fazer técnico ou a uma vocação maternal, desprovidas da dimensão crítica e transformadora que caracteriza o intelectual. A concepção gramsciana do intelectual orgânico, embora revolucionária em sua proposta de um agente conectado às lutas de seu grupo social, historicamente teve sua aplicação e reconhecimento direcionados majoritariamente a figuras masculinas, obscurecendo a militância e o engajamento político de mulheres que, no cotidiano da sala de aula ou em movimentos sociais, atuaram como verdadeiras forjadoras de consciências e articuladoras de mudanças. A análise de Boto (2005) sobre o professor primário como intelectual das novas gerações, formador de mentes e corações, adquire uma camada adicional de complexidade quando se reconhece que essa função, muitas vezes exercida por mulheres, foi simultaneamente essencial para a sociedade e desvalorizada em sua dimensão intelectual.

A compreensão da intelectualidade docente, portanto, exige uma desconstrução das lentes de gênero que historicamente distorceram a percepção do valor e do impacto do trabalho feminino na educação. Não se trata apenas de “adicionar” mulheres à lista de intelectuais, mas de reavaliar os próprios critérios pelos quais a intelectualidade é definida e reconhecida, incorporando as formas de produção de conhecimento, as estratégias de resistência e as contribuições que foram historicamente marginalizadas por não se encaixarem nos modelos hegemônicos masculinos. Ao enfatizar a atuação do professor como artesão do saber, como propõe Pintassilgo (1999), e como agente de socialização e formação, conforme Boto (2005), torna-se imperativo estender essa valorização às inúmeras professoras que, com criatividade, sensibilidade e personalidade, moldaram gerações, atuaram como intelectuais orgânicas em suas comunidades e desafiaram, muitas vezes silenciosamente, as limitações impostas por uma sociedade patriarcal. A recuperação dessas trajetórias não é apenas um ato de justiça, mas

uma necessidade para a construção de uma historiografia da educação mais completa, inclusiva e representativa da complexidade de seus agentes e processos.

E AS MULHERES?

Não é preciso uma análise minuciosa para perceber a falta de visibilidade da mulher ao longo da história do Brasil e do mundo e por consequência da história da educação brasileira, afinal, vivíamos em um regime patriarcal tradicional do qual o papel do gênero feminino inexistia nas organizações da sociedade de forma geral, sendo apenas coadjuvante em determinadas ações ou sendo necessária apenas para cuidar da casa, do marido e dos filhos. Até os dias atuais ainda temos imensos reflexos desse patriarcalismo nas relações sociais, ainda existe um longo caminho a ser trilhado de luta e resistência para uma real equidade de gêneros, mas inúmeros avanços já foram alcançados, a luta do gênero feminino por igualdade de direitos, pelo protagonismo nas diferentes áreas, como educação, política, empreendedorismo, sociedade, carreira e até nas lideranças empresariais é constante, sem contar com a responsabilidade “às vezes” compartilhada na vida pessoal com companheiros e familiares. Nomes como Joana d’Arc, Dandara, Simone de Beauvoir, Leila Diniz, entre outras tantas que lutaram para ter voz, lutaram por liberdade, lutaram por direitos, lutaram por um espaço no tabuleiro social, não podem ser esquecidas, pois são mulheres que fizeram a diferença lá atrás para os avanços que hoje vivenciamos em busca de uma sociedade igualitária, entre esses nomes está o de uma verdadeira mulher de vanguarda Eglê Malheiros. Muitos são os desafios da profissão docente, mas certamente para o gênero feminino esses desafios são maiores ainda, pois a quadro de desigualdade presente na escola em relação a atributos de profissão e gênero ainda persistem. Com o crescimento do poder de consumo das massas, na década 50 ampliaram-se as possibilidades educacionais e profissionais para homens e mulheres, ampliando os lugares e papéis sociais femininos principalmente pelo crescente nível de escolarização das mulheres e com isso sua participação no mercado de trabalho segundo cita DALLABRIDA e ROSA (2014). Eglê Malheiros nascida no final da década de 20, em uma família abastada teve estímulo à leitura e acesso ao ensino de qualidade, acumulou assim um considerável capital cultural em uma perspectiva bourdieusiana, foi protagonista da sua história atuando como personagem principal nos espaços sociais.

Também foi poeta, editora, cenarista e tradutora. Em 1947, era a única representante do gênero feminino da sua turma na Faculdade de Direito de Florianópolis e escolheu ser professora de História no então Instituto de educação Dias Velho – instituição pública, gratuita e laica (DALLABRIDA e ROSA, 2014, p.431).

Advinda de uma família classe média alta, seu pai era advogado, dono de um jornal e militante da revolução de 30, foi assassinado por questões políticas, já sua mãe era normalista, algo muito comum para as mulheres de classes abastadas da época, uma das formas de produção cultural do gênero feminino, eis o grande fator para o curso normal ser de predominância feminina. Após a morte de seu

pai, sua mãe além de professora de francês, também trabalhava no administrativo dos correios para sustentar a família garantir o ingresso dos filhos em instituições educativas de renome. Malheiros cresceu rodeada de livros, foi alfabetizada em dois idiomas (português e alemão) e desde muito cedo participava dos ambientes politizados, sua vida foi marcada por discursos e comícios, participou do movimento estudantil pela redemocratização, aos quinze anos iniciou sua militância no PCB. Coursou direito como seu pai, mas optou pela carreira docente como sua mãe ministrando aulas de História atuando efetivamente no Partido Comunista Brasileiro. O legado de Eglê Malheiros, assim como o de outras mulheres que a antecederam e a sucederam, transcende a mera biografia para se converter em um farol teórico e prático para a compreensão da intersecção entre gênero, educação e política no Brasil. A sua trajetória não pode ser analisada de forma isolada, mas sim como um microcosmo das complexas disputas de poder e das assimetrias sociais que historicamente moldaram o papel feminino na esfera pública. O fato de ter optado pela carreira docente, em uma época e contexto de ascensão social, e de ter atuado em uma instituição pública, laica e gratuita, é um ato de profunda subversão em si mesmo. Ao invés de se submeter aos ditames de uma sociedade que relegava as mulheres a papéis subalternos e domésticos, ela escolheu um espaço de poder e influência, o da sala de aula, para disseminar ideias de liberdade, crítica e igualdade. A escolha de Eglê Malheiros pela docência de História não foi aleatória. Ao lecionar, ela não se limitou a transmitir fatos cronológicos, mas utilizou a disciplina como uma lente para desvelar as estruturas de poder e as desigualdades sociais, em uma perspectiva marxista que incentivava a leitura crítica da realidade. A sua metodologia de ensino, focada no desenvolvimento do senso crítico dos alunos, pois incentivava a leitura crítica dos fatos, ou seja, numa perspectiva marxista confrontava diretamente o modelo educacional tradicional e conservador da época, que visava a reprodução acrítica do conhecimento.

Essa prática pedagógica, imbuída de um forte viés político, fez com que ela fosse considerada pelos conservadores como subversiva, sofreu processos administrativos e no auge da perseguição foi presa em 1964 pelo regime militar, voltando a lecionar somente em 1979 com a anistia política.

[...]quando eu olho para trás acho que não podia ter sido diferente, eu não seria eu se não tivesse sido professora e lidado com todas essas pessoas e recebo até hoje um pagamento pelo que fiz, é quando na rua me param, uma senhora ou um senhor e diz: “Olha eu já fui seu aluno ou sua aluna e não esqueço das suas aulas”. Então, isso aí compensa tudo. (MALHEIROS apud DALLABRIDA e ROSA, 2014, p.444).

Eglê Malheiros tornou-se mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi vencedora do prêmio Personalidade Cultural de 1994 pela União Brasileira de escritores, escreveu sobre liberdade e igualdade, mantinha um desejo utópico de mudar o mundo através da sua prática docente da qual se preocupava com o desenvolvimento da capacidade crítica do corpo discente.

Uma intelectual contemporânea que foi protagonista na sua história, lutou pelo seu espaço abrindo caminhos e inspirando milhares de outras mulheres. O perigo que Eglê representava não estava

em suas ideias, mas na sua capacidade de despertar a consciência dos jovens para as injustiças sociais, capacitando-os a questionar o status quo. A sua história reflete a dupla jornada de luta das mulheres: a luta por espaço e visibilidade, e a luta ideológica contra a opressão. A perseguição sofrida por Eglê e a sua posterior prisão em 1964 demonstram o quão ameaçador o protagonismo feminino na esfera pública, especialmente na educação, era para as estruturas de poder. O silenciamento de vozes femininas, especialmente aquelas que desafiam a ordem estabelecida, é uma tática secular. No entanto, o seu retorno à sala de aula em 1979, após a anistia política, simboliza a resiliência e a permanência da luta. A sua fala, citada no texto, revela que a recompensa do ofício não era material, mas sim o reconhecimento do seu impacto na formação de cidadãos conscientes. A gratidão de ex-alunos, que a paravam na rua para agradecer por suas aulas, válida a sua metodologia e a sua vida de dedicação à educação. Eglê Malheiros foi uma intelectual de vanguarda que utilizou sua formação e seu capital cultural para advogar por uma sociedade mais justa e equitativa. A sua atuação como poeta, editora e tradutora, somada à sua militância política, demonstra uma visão multifacetada e integrada do conhecimento, onde a arte, a política e a educação se entrelaçam na busca por um objetivo comum: a transformação social. A sua utopia de mudar o mundo através da prática docente não era uma ingenuidade, mas sim a crença de que a educação é a ferramenta mais poderosa para construir uma sociedade baseada na liberdade e na igualdade. A luta de Eglê e de tantas outras mulheres por direitos e por um espaço de protagonismo é um processo contínuo e que ainda não se esgotou. As barreiras históricas, como o patriarcado e a subalternização do feminino, ainda produzem desafios sistêmicos que precisam ser enfrentados. A persistência de desigualdades de gênero em diversas áreas, inclusive na docência, reforça a necessidade de continuarmos a nos inspirar na força e na resiliência de mulheres como Eglê Malheiros. O seu exemplo nos convida a questionar as estruturas que perpetuam a desigualdade, a valorizar a educação como um ato político e a lutar por uma sociedade em que a história de mulheres como ela não seja a exceção, mas sim a regra. E fica o questionamento, como podemos, hoje, continuar a honrar o legado de mulheres como Eglê, transformando a utopia de uma sociedade igualitária em uma realidade tangível?

GÊNERO FEMININO: PROTAGONISMO E LUTA

A valorização do "fazer feminino" na docência emerge como um imperativo para desconstruir narrativas históricas que marginalizaram as contribuições das mulheres na educação. A feminização do magistério, embora tenha sido um processo complexo e multifacetado, trouxe consigo uma série de características que, embora essenciais para a qualidade do ensino, foram historicamente desconsideradas ou subestimadas. O cuidado, a empatia, a capacidade de acolhimento e a sensibilidade para as particularidades dos estudantes, muitas vezes associadas de forma estereotipada ao "fazer feminino", são elementos cruciais para a construção de um ambiente de aprendizagem significativo e inclusivo. Nesse contexto, a figura do professor-artesão, proposta por Pintassilgo, oferece uma lente valiosa para compreender a atuação feminina na docência. O artesão, em sua essência, é aquele que

domina a técnica, mas que também imprime sua marca pessoal, sua sensibilidade e sua experiência em cada peça que produz. Da mesma forma, a professora-artesã não se limita à mera transmissão de conteúdos; ela molda o conhecimento com sua própria vivência, sua intuição e sua capacidade de estabelecer conexões humanas profundas. O "fazer feminino" na sala de aula, muitas vezes, manifesta-se nessa habilidade de tecer relações, de perceber as nuances emocionais dos alunos, de adaptar estratégias pedagógicas de forma criativa e de construir um ambiente onde o aprendizado se torna uma experiência mais orgânica e humanizada. Essa dimensão artesanal da docência, que exige tempo, dedicação e um profundo envolvimento pessoal, tem sido, paradoxalmente, um dos pilares da desvalorização da profissão, pois o trabalho emocional e relacional é frequentemente invisível e não quantificável pelos sistemas de avaliação tradicionais. Conectando-se a essa perspectiva, a ideia do professor-formador, desenvolvida por Boto, ressalta a complexidade e a profundidade do papel docente, que transcende a instrução para abarcar a formação integral do indivíduo. O professor-formador, em sua essência, é aquele que não apenas ensina, mas que também inspira, orienta e contribui para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos alunos. No "fazer feminino" da docência, essa dimensão formativa é frequentemente potencializada pela capacidade de estabelecer um vínculo afetivo e de confiança, permitindo que as professoras se tornem referências e modelos para seus estudantes. A preocupação com o desenvolvimento integral, que abrange aspectos cognitivos, emocionais e sociais, é uma marca distintiva de muitas práticas pedagógicas femininas, que buscam ir além da mera transmissão de conteúdo para formar cidadãos conscientes e engajados. A necessidade de reconhecimento, portanto, não se restringe apenas a uma questão de equidade de gênero, mas é fundamental para a valorização da própria educação. Reconhecer o "fazer feminino" na docência implica em valorizar a complexidade do trabalho pedagógico, que vai muito além da técnica e da reprodução de saberes. Significa atribuir o devido peso ao cuidado, à empatia, à criatividade e à capacidade de formação integral que as mulheres professoras historicamente trouxeram para a sala de aula. É preciso desconstruir a ideia de que essas qualidades são "naturais" ou "secundárias", e sim percebê-las como competências pedagógicas essenciais que enriquecem o processo educativo e que merecem ser reconhecidas e remuneradas de forma justa. A luta pelo reconhecimento do "fazer feminino" na docência é, em última instância, uma luta pela valorização da própria profissão e pela construção de uma educação mais humana, inclusiva e transformadora. O papel da mulher da sociedade humana é marcado por lutas e reivindicações de direitos sociais, políticos e civis. As mulheres travam uma batalha contra a opressão, a dominação e a exploração de forma individual ou coletiva no Brasil e no mundo, nesse contexto a escola e a profissão docente não estão isentas destas batalhas. Usufruímos hoje de avanços que parecem óbvios e que sempre estiveram presentes, mas na verdade foram conquistados através das reivindicações no final do século XIX pelo direito das mulheres à educação, ao voto, ao trabalho e ao divórcio por exemplo. A feminização da docência contribuiu para uma desvalorização da profissão, pois a presença do gênero feminino auxiliou na imagem da docência enquanto uma profissão secundária, afinal numa sociedade patriarcal a renda da mulher é vista como suplementar e não como renda principal. Mesmo com a presença de várias mulheres ao longo da história da evolução do mundo, da ciência e da

filosofia, ainda temos a impressão que repetidamente esses nomes são “apagados” da história, ou seja, é muito pequeno o reconhecimento e a valorização da mulher como intelectual, principalmente dentro do conceito de intelectual como categoria identificada pelo reconhecimento público de mérito com lugar relativamente privilegiado no tabuleiro social, ou mesmo na óptica do conceito gramsciano de intelectual orgânico, daquele que atua como porta voz de uma ideologia e dos interesses de classe, as mulheres parecem “silenciadas” pela história. Após a eclosão do movimento feminista no final do século XX, o gênero feminino adquire o papel de protagonista no coletivo, mesmo com passos de “formiga” e moroso devido a forças tradicionais contrárias ao movimento, à mulher contemporânea não se contenta mais no papel de coadjuvante da própria história, ela luta por igualdade de direitos entre os gêneros, para ter voz, ser reconhecida e respeitada.

Com os inúmeros avanços do movimento feminista até a atualidade, o entendimento de gênero como construção social desvinculada do sexo biológico, a grande batalha agora é impedir ou mesmo minimizar o retrocesso eminente, impedir que políticas públicas não reconheçam o papel do gênero feminino nas diversas relações sociais, políticas e civis, impedir cortes de investimentos de programas sociais e legislações aprovadas, para que mulheres cisgêneras, transsexuais, lésbicas e bissexuais; mulheres negras e indígenas; mulheres da periferia e das escolas e universidades sejam atendidas pelo Estado com suas necessidades. Simone de Beauvoir declarou há décadas atrás “Nunca se esqueça que basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados. Esses direitos não são permanentes. Você terá que manter-se vigilante durante toda a sua vida”, além de atual e extremamente pertinente essa fala deve ser incorporada e encucada de forma consciente independente do binômio “mulher” e “homem”. A vigilância, portanto, não é um mero estado de alerta, mas uma atitude ativa e consciente diante das ameaças que pairam sobre as conquistas alcançadas. A luta não se encerra com a aprovação de uma lei ou a implementação de um programa, mas se renova a cada momento em que as bases sociais, políticas e econômicas se mostram instáveis. O cenário global e nacional, com suas crises recorrentes, demonstra a fragilidade de um sistema que, apesar dos avanços, ainda carrega em sua estrutura resquícios de um passado desigual. O retrocesso, nesse contexto, não é apenas uma possibilidade, mas uma ameaça real, manifestada em tentativas de dismantlar políticas de proteção, de reduzir orçamentos para a saúde da mulher, ou de silenciar vozes que denunciam a violência e a discriminação. A luta por igualdade não é um bloco monolítico. Ela se ramifica e se diversifica, abraçando a complexidade das identidades femininas. O movimento reconhece que a opressão de uma mulher negra da periferia é diferente daquela enfrentada por uma mulher indígena, ou por uma mulher trans. O olhar para a interseccionalidade se torna, assim, um imperativo moral e estratégico. Não basta lutar por “direitos das mulheres” de forma genérica, é preciso lutar pelos direitos de mulheres específicas, com suas histórias, suas culturas e suas necessidades particulares. A política pública, para ser eficaz, deve ser sensível a essas diferenças, desenhando soluções que não apenas atendam, mas que empoderem e reconheçam a diversidade de existências. Nesse sentido, o papel da sociedade, e não apenas do Estado, é crucial. A conscientização e a mobilização devem ser

contínuas e abrangentes. A escola, a universidade, a família e o ambiente de trabalho são espaços de disputa e de transformação. É neles que as noções de gênero são construídas e desconstruídas, e onde o respeito à diversidade pode ser ensinado e vivenciado. A luta é, portanto, por um futuro onde a igualdade não seja apenas um ideal, mas uma realidade cotidiana, onde a história das mulheres seja contada com a devida visibilidade e respeito, e onde a vigilância se transforme em uma celebração contínua da dignidade humana. A construção de um futuro mais justo e equitativo exige um compromisso que transcende os discursos. A luta por direitos, a defesa de políticas públicas inclusivas e a valorização de todas as formas de existência feminina são pilares essenciais para que as conquistas não se percam no tempo, mas se consolidem como um legado duradouro para as próximas gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre o papel do intelectual e, especialmente, do professor enquanto agente histórico, revela a complexidade e a potência transformadora da docência. Quando associamos esse papel ao gênero feminino, compreendemos o quanto a história da educação foi marcada por silenciamentos e resistências. As mulheres, muitas vezes relegadas à esfera doméstica, assumiram na sala de aula o protagonismo de formar gerações e de semear o pensamento crítico, ainda que raramente reconhecidas como intelectuais. Exemplos como o de Eglê Malheiros demonstram que o fazer docente pode ser, ao mesmo tempo, um ato político e um gesto de libertação.

Assim, valorizar o "fazer feminino" na docência é valorizar uma forma de intelectualidade que integra razão, sensibilidade e compromisso social. É compreender que a luta das mulheres por reconhecimento ultrapassa a busca por direitos formais, trata-se da reivindicação por voz, visibilidade e poder de transformação. Em tempos de avanços e retrocessos, medo e esperança caminham juntos, mas a educação permanece como o espaço mais fértil para a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária, crítica e humana.

REFERÊNCIAS

- BOTO, Carlota. **O professor primário como português como intelectual: 'eu ensino, logo existo'**. Revista Linhas, Florianópolis. V.6, N.1-45, 2005.
- DALLABRIDA, Noberto e ROSA, Maristela da. **Uma mulher de vanguarda: trajetória social de Eglê Malheiros. Estudos Feministas**. Florianópolis, 22(2): 304, mai-ago/2014

PINTASSILGO, Joaquim. **O mestre como artesão / prático e como intelectual**. In: Magalhães, Justino; Escolano, Augustín (Orgs.) Os professores na história. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da educação, 1999. p. 83-99

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade**. Cad. Cedes, Campinas, v.26,n.70, p.373-391, Dec.2006.



EDUCAÇÃO DIGITAL NA EJA: UM CONTRAPONTO ENTRE O ANTES, DURANTE E DEPOIS DA PANDEMIA DO COVID-19, A REALIDADE NA SALA DE AULA E NO COTIDIANO

DIGITAL EDUCATION IN ADULT EDUCATION: A COMPARISON BETWEEN BEFORE, DURING, AND AFTER THE COVID-19 PANDEMIC, THE REALITY IN THE CLASSROOM AND IN DAILY LIFE

VLADIMIR GONÇALVES DA SILVA

Graduação em Matemática pelas Faculdades Integradas de Guarulhos (2005); Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Jales (2020); Especialista em Informática Educacional pela Faculdade XV de Agosto (2020); Especialista em Educação Financeira pela Universidade do Oeste Paulista (2021); Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (2023); Professor de Ensino Fundamental II – Matemática – na EMEF Octávio Pereira Lopes

RESUMO

O presente artigo analisa o comportamento dos alunos que frequentavam a Educação de Jovens e Adultos - EJA, da EMEF Octávio Pereira Lopes durante os anos de 2020 e 2021, na cidade de São Paulo capital do estado de São Paulo. Traz um panorama histórico da EJA no Brasil, demonstra a educação digital na EJA tomando como base o currículo da cidade de São Paulo, os autores e suas opiniões sobre esse conteúdo aplicado ao público da EJA, bem como os contrapontos desses, além de explicar as aulas ministradas nessa unidade educacional, antes, durante e depois do isolamento físico causado pela pandemia da Covid-19.

PALAVRAS-CHAVE

Educação digital; ensino remoto na EJA; TICs tecnologias da informação e da comunicação; educacionais; currículo da cidade; educação digital na EJA; educação digital pós pandemia.

ABSTRACT

This article analyzes the behavior of students attending the Youth and Adult Education program (EJA) at the Octávio Pereira Lopes Elementary School during the years 2020 and 2021, in the city of São Paulo, capital of the state of São Paulo. It presents a historical overview of EJA in Brazil, demonstrates digital education in EJA based on the curriculum of the city of São Paulo, the authors and their opinions on this content applied to the EJA public, as well as the counterpoints to these, in addition to explaining the classes taught in this educational unit, before, during and after the physical isolation caused by the Covid-19 pandemic.

KEYWORDS: Digital education; remote learning in EJA; ICTs (information and communication technologies); educational; city curriculum; digital education in EJA; digital education post-pandemic.

INTRODUÇÃO

O artigo analisa a importância do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas aulas de educação digital da EMEF Octávio Pereira Lopes, em São Paulo, com foco na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa discute as dificuldades enfrentadas no uso de notebooks, tablets e outros equipamentos por turmas heterogêneas, com alunos de diferentes faixas etárias e níveis de familiaridade com o ambiente digital.

A pandemia da Covid-19 agravou os desafios, impondo o ensino remoto e evidenciando a falta de estrutura da escola pública para essa modalidade. O artigo considera o período antes, durante e após o isolamento social, mostrando como a evasão escolar e a escassez de investimentos — com quedas orçamentárias de até 70% segundo dados do IBGE — afetaram a EJA. O objetivo principal é refletir sobre as dificuldades enfrentadas por professores e alunos e destacar a relevância do uso adequado das tecnologias no processo educativo.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EJA

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil tem sido uma busca constante pelo seu reconhecimento ao longo do século XX. Alguns autores situam o seu início em 1947, com a criação da Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), mas foi oficialmente reconhecida apenas em 1996, com a inclusão da modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em relação a essa Campanha, Paiva (1987, p. 178) destaca que:

“A CEAA nasceu da regulamentação do FNEP e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender aos apelos da UNESCO em favor da educação popular. No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os

imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo (PAIVA, 1987, p. 178)."

Durante a década de 1950, a CEAA foi utilizada como instrumento político para atender aos interesses dos governos. Em 1961, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), a EJA passou por uma grande reformulação, mas a iniciativa foi criticada por sua abordagem tecnocrática e por tratar a alfabetização como um problema individual, pois se o indivíduo não era escolarizado, o problema era dele, e não de toda sociedade.

Paulo Freire é um dos mais importantes educadores brasileiros e sua contribuição para a pedagogia é reconhecida em todo o mundo. Sua obra mais conhecida, o livro "Pedagogia do Oprimido", lançado em 1968, é considerada uma das mais importantes obras da educação contemporânea e foi traduzida para mais de 40 idiomas. Seu trabalho foi especialmente relevante durante o período da ditadura militar no Brasil, quando a educação era vista como uma ferramenta de controle e submissão. Freire propôs uma abordagem crítica e transformadora da educação, baseada no diálogo e na participação ativa dos estudantes.

Seu método de alfabetização foi aplicado em diversos países, com resultados significativos na promoção da cidadania e da justiça social. No Brasil, seu trabalho foi fundamental para a erradicação do analfabetismo em diversas regiões do país.

Segundo o filósofo e educador norte-americano Henry Giroux,

"Paulo Freire foi um dos mais importantes pensadores pedagógicos do século XX e ocupa a posição sagrada entre os fundadores da Pedagogia Crítica – movimento educacional guiado pela paixão e com o princípio de ajudar os alunos a desenvolver uma consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias e conectar o conhecimento e a verdade; aprender a ler a palavra e o mundo como parte de uma luta mais ampla por justiça e democracia". (GIROUX, 2016, p. 297).

O legado de Paulo Freire continua a inspirar educadores e defensores da educação de qualidade em todo o mundo. Seu trabalho é um exemplo da importância da educação como uma ferramenta para a transformação social e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na década de 80, a EJA passou por um processo de democratização, que teve como objetivo tornar a modalidade mais inclusiva e menos individualista, mostrando que o problema era maior do que se pensava. Nessa época, a EJA foi incorporada ao sistema regular de ensino, e as políticas públicas passaram a vinculá-la à educação básica.

A partir dos anos 2000, com o parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, através do parecer CEB nº 11/2000, 10 de maio de 2000, a EJA no Brasil foi reformulada novamente, com a política de inclusão e diversidade, foram atribuídas três funções a função qualificadora, a função reparadora e a função equalizadora.

A função qualificadora confere uma maior amplitude à EJA, com uma perspectiva de educação permanente, onde todos os interessados deveriam usufruir, já que na vida temos um ensino e aprendizado constante, quanto à função equalizadora, define como ponto de partida a efetivação do princípio da igualdade de direitos e oportunidades, o reconhecimento do poder público que possui uma dívida com a história social, em virtude da negação a milhões de cidadãos de um de seus direitos públicos

subjetivo, o da educação, faz com que a função reparadora seja estabelecida, como talvez a mais importante das três.

As políticas públicas adotaram uma perspectiva mais crítica e ampla, que levou em consideração as diferenças culturais, raciais, de gênero e regionais. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, conhecido como PROEJA, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) foi inicialmente criado pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005. O Proeja teve como base de ação inicial a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Posteriormente, por meio do Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, o programa foi ampliado em termos de abrangência e aprofundado em seus princípios pedagógicos, passando a adotar esse nome, ele é uma iniciativa fundamental para a inclusão e o desenvolvimento educacional de jovens e adultos no Brasil. Esse programa visa a proporcionar a essas pessoas a oportunidade de concluir o ensino fundamental ou médio, aliado à formação profissional, abrindo portas para novas perspectivas e melhores condições no mercado de trabalho.

Esse programa é um exemplo concreto do compromisso do país em promover a educação como um direito fundamental para todos os cidadãos, independentemente da idade. Ele reconhece a importância de resgatar e valorizar a aprendizagem ao longo da vida, bem como o potencial de cada indivíduo para se capacitar e contribuir para a sociedade.

Ao integrar a educação básica com a formação profissional, o PROEJA busca superar a tradicional dicotomia entre o ensino regular e o técnico-profissionalizante. Por meio dessa abordagem integrada, os estudantes têm a oportunidade de adquirir habilidades técnicas específicas, ao mesmo tempo em que consolidam conhecimentos nas áreas de ciências, matemática, língua portuguesa, entre outras disciplinas.

Os benefícios do PROEJA vão além do conhecimento teórico e prático adquirido. Ele promove a inclusão social e a cidadania plena, permitindo que jovens e adultos se sintam valorizados e reconhecidos por suas capacidades e potencialidades. Além disso, o programa contribui para a redução das desigualdades, oferecendo oportunidades iguais de aprendizado e qualificação para todos.

Esse programa tem alcançado resultados significativos ao longo dos anos. Diversas pesquisas e estudos destacam que os alunos que passam pelo programa têm maior chance de ingressar no mercado de trabalho, encontrando ocupações mais estáveis e mais bem remuneradas. Isso se deve à combinação de conhecimentos teóricos e práticos, que proporciona uma formação mais completa e adaptada às demandas do mercado.

Para além dos resultados individuais, o PROEJA também contribui para o desenvolvimento socioeconômico do país. Ao formar profissionais qualificados em diferentes áreas, o programa supre demandas específicas do mercado de trabalho, impulsionando setores produtivos e fortalecendo a economia como um todo.

Em suma, o PROEJA é uma importante política pública que fortalece a educação e a formação profissional no Brasil. Por meio desse programa, jovens e adultos têm a chance de retomar seus estudos,

adquirir novas habilidades e competências, e assim construir um futuro mais promissor. É uma iniciativa que valoriza a aprendizagem ao longo da vida, promove a inclusão social e contribui para o desenvolvimento sustentável do país. Atualmente, a EJA no Brasil tem alguns dos seus principais desafios a melhoria da qualidade do ensino, a redução dos índices de analfabetismo, a ampliação do acesso e a formação continuada dos professores. A modalidade ainda enfrenta resistência por parte de alguns setores da sociedade, que a enxergam como uma educação “inferior” e destinada apenas àqueles que fracassaram no ensino regular, alegando também, problemas com o custo de se manter essa modalidade de ensino. Todavia, é importante continuar lutando por uma EJA mais igualitária e inclusiva, que atenda não apenas aos interesses dos governos, mas também aos interesses dos grupos mais vulneráveis da sociedade.

CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO - Tecnologias para a aprendizagem – EJA

Em 2018, a Secretaria Municipal de Educação (SME) deu início ao processo de implementação – na Rede Municipal de Ensino de São Paulo – do Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental, que foi elaborado a muitas mãos pelos profissionais da nossa Rede, ao longo do ano de 2017.

O processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na EMEF Octávio Pereira Lopes, tem como base o Currículo da Cidade, bem como as experiências de seus sujeitos, os educandos e os educadores, que trazem experiências de vida, do trabalho e do cotidiano, enriquecendo nossas práticas. Dessa maneira, podemos nos orientar e abrir possibilidades de práticas plurais, sabendo que o currículo somente não oferece todo direcionamento para uma aprendizagem efetiva, como se fôssemos seguir um livro didático de referência para o ano em que estamos lecionando, mas podemos usufruir de suas orientações, de seus estudos e de seus exemplos de práticas desenvolvidas por outros educadores, ou de suas sugestões, de forma a nos guiar na tomada de decisões sobre as aprendizagens que serão desenvolvidas com cada uma das turmas.

[...] numa primeira síntese do que efetivamente representa, o currículo significa o seguinte: é a expressão da função socializadora da escola; é um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica; está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos docentes; é um ponto em que se inter cruzam componentes e decisões muito diversas (pedagógicas, políticas, administrativas, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica); é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino. (PACHECO, 2005, p. 37).

A matriz tem como objetivo formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários, que contribuam para uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável. Ela indica o que os jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo de seu processo de escolarização. Inclui os seguintes princípios nos componentes curriculares do Currículo da EJA, para auxiliar na construção dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

Pensamento Científico, resolução de problemas, comunicação, autoconhecimento e autocuidado, autonomia e determinação, abertura à diversidade, responsabilidade e participação, empatia e colaboração e repertório cultural. Esses princípios visam proporcionar uma formação completa e abrangente, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. (Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Tecnologias para a aprendizagem. São Paulo: SME/COPED, 2019. p. 30-33).

Além disso, deve estimulá-los a refletir sobre os apelos consumistas da sociedade contemporânea, os riscos da devastação ambiental e a naturalização dos problemas sociais, humanos, afetivos e emocionais. Também é importante que o currículo oriente a reconhecer e proteger-se contra diversas formas de violência, abuso e exploração, visando ao seu bem-estar e desenvolvimento. Além disso, deve apoiá-los a se tornarem indivíduos e cidadãos cada vez mais capazes de lidar com as demandas e desafios do século XXI. Essas preocupações destacam a necessidade de adotar um currículo orientado pela Educação Integral, capaz de formar sujeitos críticos, autônomos, responsáveis, colaborativos e prósperos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Trabalhar com Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma experiência enriquecedora que envolve lidar com indivíduos que ao longo de suas vidas, foram excluídos do processo escolar enfrentando também a exclusão social. Ao pensar nesses educandos, é essencial considerar as diferenças de idade entre eles, suas trajetórias escolares e os conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar. No ambiente escolar, esses indivíduos compartilham o mesmo espaço e têm acesso às mesmas aulas, mas processam as informações em ritmos e modos singulares. Os motivos que os levaram a ingressar na EJA muitas vezes são diversos, assim como seus interesses em relação ao conteúdo.

Tentar romper com os esquemas convencionais de ensino, atender aos conhecimentos prévios de leitura e escrita e, ao mesmo tempo, proporcionar aos alunos o contato com uma ferramenta presente em diversos aspectos da vida cotidiana, como caixas eletrônicos, supermercados, hospitais, escolas e eleições, são alguns dos motivos que me impulsionam a abordar esses indivíduos em relação às aulas de informática, que ocorrem semanalmente no laboratório de tecnologia da escola.

Quando falamos de educação, ensino, aprendizagem, devemos nos atentar a qual público essa educação será direcionada, de modo a ter um modelo de trabalho diretamente para esse público, desde a educação infantil até o ensino médio, cada modelo de aula deve ser destinado e voltado ao aluno, ele deve ser o objeto central, nem todos aprendem da mesma maneira, mas é possível adaptar cada conteúdo de forma a atingir todos, que fique claro que nunca atingiremos a todos da mesma maneira, mas podemos ter um progresso contínuo e gradual.

Especificamente na EJA, temos uma variedade de alunos que trazem cada um suas próprias experiências, de vida e da vida escolar, muitos deles com receio de voltar a estudar, mesmo sabendo de que isso é uma coisa boa, eles ainda relutam e, essa desconfiança, faz com que seus estudos e suas práticas dentro da escola, não sejam as melhores.

A educação digital na EJA pode ser trabalhada de diversas formas, tais como o uso de plataformas digitais de ensino, aplicativos, softwares educacionais, vídeos educativos, entre outros. Essas tecnologias, ao serem desenvolvidas de maneira a satisfazer a necessidade dos educandos, de maneira ampla, respeitando as dificuldades de cada um, podem enriquecer o ensino e a aprendizagem, facilitando a compreensão dos conteúdos, e podem ajudar a motivar os estudantes a se engajarem no processo educativo.

No entanto, é importante ressaltar que a introdução da tecnologia na EJA deve ser realizada com cautela e respeitando as particularidades dos alunos, que muitas vezes têm dificuldades em lidar com as novas tecnologias. Por isso, é fundamental que a inclusão digital seja trabalhada de forma gradual e que os professores estejam capacitados para trabalhar com essas tecnologias, oferecendo um suporte adequado aos estudantes.

Promover uma metodologia própria, ou até mesmo, seguir o Currículo da Cidade citado na seção anterior, que possa orientar essa prática, podendo assim, ser de grande valia para a melhoria da qualidade do ensino, possibilitando que os alunos tenham acesso a um conteúdo mais diversificado e estimulante, compreendendo suas necessidades e alinhando com o trabalho realizado em toda a rede de ensino municipal, além de auxiliar no desenvolvimento das habilidades necessárias para o mundo atual, cada vez mais digital.

INCLUSÃO DIGITAL NA EJA

As transformações sociais resultantes da facilidade de utilização e acesso às comunicações eletrônicas e às tecnologias de informação, afetam todas as instituições e todos os espaços sociais. Na era da informação comportamentos, práticas, informações e conhecimentos mudam rapidamente. A expansão e a mudança do conhecimento caracterizam o estágio atual do conhecimento hoje. Estas mudanças refletem-se nas formas tradicionais de pensar e educar. A abertura a uma nova educação – resultante de mudanças estruturais nos métodos de ensino e aprendizagem possibilitadas pela tecnologia atual – é o repto que a sociedade como um todo enfrenta. A inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um grande passo para garantir a igualdade de oportunidades, desses jovens e adultos que buscam uma formação mais qualificada, além de, promover a cidadania plena dos alunos. Assim como afirmava o educador Paulo Freire, em sua obra "Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa",

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, p. 32)

Nesse sentido a inclusão digital vai além do simples acesso à tecnologia, é uma questão de empoderamento e emancipação dos indivíduos, a própria metodologia de ensino deve ser adequada a cada turma, e, mesmo assim, teremos discrepâncias entre os alunos, desde suas experiências pessoais, até suas perspectivas de formação acadêmica.

Devemos envolver o indivíduo da EJA nas tecnologias que estão ao seu redor, celular, computador, aparelhos de televisão, eletrodomésticos, que facilitam a vida de quem tem facilidade com a sua utilização, mas distancia aqueles que não possuem essa facilidade de manuseio. Essa inclusão digital, deve ser estrategicamente pensada em cada etapa de ensino da EJA, de modo a não afastar mais os indivíduos, nada que é óbvio para o educador, é também, óbvio para o educando. Assim desenvolver maneiras de se abordar determinados temas, tais como, fazer a instalação, o cadastro de dados pessoais

e a utilização de aplicativos no celular, por exemplo, faz com que esse indivíduo, dê um salto enorme em seu entendimento do que é tecnologia, às vezes pode parecer insignificante para uns, mas para outros é libertador.

A mesma ideia pode ser proposta, por exemplo, na hora de incentivar a utilização do computador, deve-se iniciar mostrando os componentes dele, os botões principais, o teclado, a tela, o mouse, os fios e todo o aparato que a sala de aula em questão possuir, mesmo que alguns já os conheçam, outros podem ter visto, mas podem não saber o que são.

Hoje em dia ninguém pode ignorar a tecnologia, cada vez mais ela está presente de maneira rotineira e abrangente, mas o seu uso por incrível que possa parecer, ainda é restrito, por isso a importância de desenvolver uma metodologia, buscando as referências necessárias, no currículo, em práticas de outros docentes ou instituições mais direta e de maneira mais simplória, pensando nas necessidades de cada aluno envolvido, usar o celular corretamente, criar um currículo, enviar um e-mail, fazer uma pesquisa com texto e não áudio, são pequenas amostras de práticas que parecem comuns, mas na verdade não são.

ABORDAGEM PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DIGITAL NA EJA

Diversos autores têm explorado abordagens pedagógicas adequadas para a educação digital. Pode-se mencionar D'AMBROSIO, Ubiratan (2001) em "Educação Matemática: da Teoria à Prática" e PRENSKY, Marc (2001) em "Digital Natives, Digital Immigrants" que discutem a importância de estratégias pedagógicas que valorizem os saberes prévios dos alunos e promovam a aprendizagem significativa, concordam que ao longo da história os indivíduos se esforçam para se adaptar ao mundo atual, usar as tecnologias, as modas e desenvolver um convívio mais próximo à sua realidade social.

A abordagem pedagógica na educação digital na EJA deve ir além da simples transmissão de conhecimentos. É fundamental considerar os saberes prévios dos alunos e promover uma aprendizagem significativa, estimulando a reflexão crítica e a construção do conhecimento, suas origens, relações pessoais e sociais, práticas profissionais e o seu cotidiano.

Ubiratan D'Ambrosio, (2001, p.18) ressalta a importância de estratégias pedagógicas que valorizem as experiências e conhecimentos dos alunos, tornando-os protagonistas de sua própria aprendizagem. Marc Prensky, em "Digital Natives, Digital Immigrants", destaca a necessidade de os educadores se adaptarem às demandas dos "nativos digitais", apesar de que alguns alunos da EJA não sejam considerados nativos digitais, muitas vezes pode dificultar o trabalho inicial no que tange a utilização de equipamentos eletrônicos, computadores e outros equipamentos que necessitem de algum conhecimento prévio, porém essa dificuldade pode ser sanada com a introdução correta a esses equipamentos e suas diversas possibilidades de ensino e aprendizagem, assim os indivíduos da EJA possam utilizar abordagens inovadoras que incorporem as tecnologias digitais de forma integrada ao processo educativo.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Autores como MORAN, José Manuel (2000) em "Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica" e VALENTE, José Armando (1999) em "O Computador na Sociedade do Conhecimento" exploram como as tecnologias digitais podem apoiar a construção do conhecimento e a ampliação das habilidades cognitivas dos alunos, podemos assim ampliar e utilizar esses conceitos na educação digital da EJA.

As tecnologias digitais são poderosas aliadas no processo de construção do conhecimento na EJA. José Manuel Moran, em "Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica", defende que essas ferramentas podem potencializar a aprendizagem, promovendo a interação, a colaboração e o acesso a uma infinidade de recursos e informações.

José Armando Valente, em "O Computador na Sociedade do Conhecimento", destaca que as tecnologias digitais proporcionam ambientes ricos em possibilidades de exploração e experimentação, estimulando a criatividade e o pensamento crítico dos alunos da EJA.

Além disso, como o autor DEMO, Pedro (1996) em seu livro "Educar pela pesquisa", relata o seguinte.

"[...] Supõe que o professor se interesse por cada aluno, busque conhecer suas motivações e seus contextos culturais, estabeleça com ele um relacionamento de confiança mútua e tranquila, sem decair em abusos e democratismos. Trata-se sempre de aprender junto, instituindo o ambiente de uma obra comum, participativa. A experiência do aluno será sempre valorizada, inclusive a relação natural hermenêutica de conhecer a partir do conhecido. O que se aprende na escola deve aparecer na vida." (DEMO, Pedro, 1996 p. 21).

Isso vem ao encontro com a proposta de observar o aluno da EJA, de modo a conhecê-lo melhor, e aplicar os conteúdos de maneira mais sucinta, explorando melhor, buscando a qualidade, ao invés da quantidade. Nesse sentido, a utilização adequada das tecnologias digitais na EJA pode contribuir para superar as barreiras e desafios enfrentados por esses estudantes, proporcionando-lhes uma educação mais inclusiva, atualizada e alinhada com as demandas do mundo contemporâneo.

Em resumo, a inclusão digital, a abordagem pedagógica adequada e o uso das tecnologias digitais na EJA são elementos fundamentais para promover a aprendizagem significativa, o empoderamento e a participação plena dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios da sociedade digital. Assim sendo, as aulas de educação digital ministradas nessa unidade educacional procuram levar em consideração muitas das teorias apontadas por esses autores, além de levar em consideração o cotidiano, pois as turmas da EJA são de certa forma voláteis, nem todos comparecem todos os dias, por isso temos a necessidade de flexibilizar o planejamento das aulas, para assim atingir o público da melhor maneira.

PREPARAÇÃO E PLANEJAMENTO DAS AULAS

A educação de jovens e adultos requer prioritariamente, que o educador se veja no papel do educando, ou seja, não crie rótulos, expectativas de aprendizagens antecipadas que possam, de certa forma, atrapalhar o processo de ensino e aprendizagem. Na EJA os educandos têm um repertório diverso, muitas vezes esse repertório é acompanhado de certa timidez, o que faz com que este educando, não queira se expor em perguntar, responder ou até mesmo tirar uma dúvida simples, esse comportamento também acontece no ensino fundamental e ensino médio regular.

É necessário que os educadores pensem em seus conteúdos, bem como, em suas propostas temáticas, voltadas àqueles que ali estão, educandos oriundos de uma migração forçada, pela falta de estrutura de trabalho e de educação, muitos deles optaram por trabalhar ao invés de estudar, não por opção, mas sim por necessidade, alguns buscaram outras maneiras de se sustentar, essas que os levaram a uma vida recolhida pelo sistema prisional, mas que estão dispostos a atualizar a sua realidade educacional, buscando conhecimentos que farão eles erguer mais a cabeça, descobrir novos caminhos, acabar com a dependência de fazer alguma coisa, somente se alguém estiver por perto para ler ou orientar.

O conteúdo e a metodologia de ensino, devem se originar a partir dos educandos, buscando informações através de conversas ou entrevistas, para que assim, o currículo seja adaptado e justo com aqueles que ali estão, não adianta utilizar um livro didático da página um, até a página trezentos e oitenta e sete, que não traz sentido algum aos educandos, mais fácil é adaptar o conteúdo do livro a sua realidade, buscando uma melhor aprendizagem, um melhor aproveitamento do tempo e de todo o conteúdo que será realizado.

Ao não procurar saber a origem de seus educandos, quais são seus sonhos, seus desejos ou suas metas para a vida, é bem possível que o educador esteja cometendo um erro, mas que na verdade não é perceptível, pois esse é inserido de maneira que nem o educador e nem o educando percebem, o processo acontece, mas nenhum dos dois percebem que o que interessa de fato está acontecendo, no final sempre faltará alguma coisa, o essencial. O processo é tão confuso que o educando muitas vezes, copia o que está escrito no quadro, de forma literal, ou seja, encurtando as palavras pois é assim que está no quadro, não entendendo se o que está fazendo é certo ou errado, ao mesmo tempo se iludindo, criando uma falsa aprendizagem, isso ocorre em todos os processos que assim se dão, na maioria dos casos existe uma conveniência em que, copiou é resultado que aprendeu.

Adaptar o currículo, o livro, ou o material que seja a sua realidade, não significa que está deixando algum conteúdo de lado, na verdade haverá uma valorização desse currículo, que muitas vezes foi elaborado com estudos que não condizem com a realidade dos nossos educandos, dessa maneira será desenvolvido um trabalho único em cada turma ou sala de aula, humanizando o currículo a cada etapa, trazendo resultados reais, percebendo em cada uma dessas etapas, o que deu certo em uma turma e o que não deu certo na outra turma, percebendo também que a prática em questão deve ser mutável e não estagnada. Por isso a importância de criar modalidades para a EJA, tais como, O Movimento de Alfabetização Popular – MOVA, a EJA Regular, a EJA Modular, o Centro de Capacitação e Treinamento – CMCT e o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA.

AULAS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19 – 2020-2021

O relato dessa seção será a partir das experiências e vivências durante o período de isolamento físico, bem como a sua implementação e o seu desenvolvimento, juntamente com as dificuldades e diversidades.

No início de 2020, me tornei professor de todas as etapas da EJA já citadas nesse artigo, até o ano anterior, ministrava aulas apenas nas terceiras e quartas etapas. Com esse desafio, busquei referências

com colegas de outras unidades escolares, de outras regiões do país, bem como formações continuadas e especializações na área, apropriação do currículo da cidade, buscando metodologias, projetos, atividades e informações, para embasar o trabalho com os alunos de todas essas etapas, encarando de frente o novo desafio.

Ao iniciar o ano letivo, segui desenvolvendo as práticas relatadas na seção 3.2, tudo estava indo bem, com o envolvimento dos estudantes, professores e comunidade escolar de maneira geral, mas com o surgimento da doença pelo mundo, as práticas em sala de aula já foram modificadas, algumas restrições sanitárias começaram a ser recomendadas por parte das autoridades sanitárias, o cuidado com a observação de sintomas, ou aspectos que poderiam sugerir que alguém poderia estar contaminado, a necessidade da busca de informações, se tornaram essenciais, então procurei trabalhar a importância de buscar a verdade, fugir dos comentários das redes sociais sem fundamento, incentivei e ajudei os alunos a entenderem, quais notícias poderiam ser falsas e como fazer a verificação em diversas agências, como identificar o endereço da plataforma corretamente, entre outras práticas de verificação. Não sabíamos que entraríamos em isolamento físico, portanto não nos preparamos para tal, e, duvido de que teríamos tempo para fazê-lo da forma correta, porém nos primeiros dias de isolamento, meados de Abril de 2020, ninguém sabia o que fazer, todos especulavam, mostravam soluções, mas muitas dessas pareciam ineficazes, no segundo semestre de 2020 a Rede Municipal de Ensino, tomou a decisão de enviar aparelhos eletrônicos aos alunos os tablets, com acesso à internet, a rede, fez parcerias com grandes empresas de tecnologia, para auxiliar o trabalho docente e dos estudantes.

A grande dificuldade nisso é que, a maioria dos alunos, principalmente os da EJA, juntamente com alguns professores, ainda não dominam essa linguagem, esse meio de comunicação, tínhamos que dar uma formação específica, para a utilização dos tablets e as plataformas que seriam utilizadas para as aulas a partir dali. As reuniões dos docentes juntamente com a coordenação, eram diárias e através de videoconferência, nessas tentávamos nos ajudar, na maioria das vezes procurávamos estabelecer uma igualdade de postagens e metodologias, mas como eu havia dito, alguns professores também não tinham total domínio sobre os equipamentos e plataformas, o que por muitas vezes inviabilizava o trabalho, fazia com que os conteúdos não fossem direcionados corretamente, entre outros que surgiram.

Isso não é culpa da falta de formação, mas sim da Pandemia, que nos obrigou, sem tempo, a desempenhar um papel que para muitos, era uma coisa distante. Mesmo assim, na minha visão, fizemos um trabalho bom, longe da excelência, mas conseguimos atingir alguns desses alunos, perdemos alguns no caminho, pela doença, pela desistência, mas os que persistiram, puderam ver que mesmo com todas as dificuldades, é possível aprender e se reinventar.

Muitas atividades eram postadas, mas não eram nem visualizadas pelos alunos, às vezes visualizavam, mas não respondiam, às vezes respondiam apenas com textos simples ou poucas palavras como “ok”, e, em alguns casos, a resposta vinha e essa, mesmo sem ter o efeito desejado, era gratificante, mesmo uma dessas em meio a centenas, me dava esperança e vontade de continuar.

Depois desse período mais crítico, no início do ano letivo de 2021, demos início às videoconferências, aulas ao vivo, nós com os computadores e nossos celulares e os alunos com os seus tablets, surgiram

novas complicações, vou relatar algumas delas, falha na conexão, falta de internet, dificuldades de utilização dos tablets em relação as chamadas de vídeo, entre outras, esses acontecimentos não tinham sido observados antes, pois não havíamos trabalhado de forma online e através de vídeo conferência, todos esses problemas, foram relatados, encaminhados à coordenação, direção escolar, que por sua vez, fez o relato às autoridades educacionais competentes. Essas com o tempo, foram diminuídas, e então, essas começaram a fazer efeito, porém mesmo não sendo o ideal, conseguimos desenvolver os conteúdos necessários para o desenvolvimento das práticas estabelecidas durante esse período pandêmico.

A pandemia do Covid-19 nos deu uma dimensão do que somos capazes, mas principalmente, do que ainda não somos, do que ainda podemos evoluir quanto professor, como instituição e como país, se pensarmos no campo da educação. Aprendemos que é necessário estar sempre inovando a nossa prática docente, a educação digital é um caminho para solucionar algum desses problemas, aproximar alunos e a escola, mas é necessário que todos saibam utilizar essas tecnologias, também é necessário que a infraestrutura de ambos seja apropriada, pois senão, cometeremos o erro de saber qual é o problema e não o ter solucionado. Devemos estar de prontidão, investir em formação, busca pelo desconhecido, alinhar as práticas cotidianas com inovações, modelos que possam funcionar com nossas turmas, ou não, mas só saberemos disso se tentarmos e insistirmos, pois o novo não nos deve causar desconfiança, mas sim curiosidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa seção irei manifestar alguns argumentos pessoais, momentos e observações que tive nesses anos como professor da EJA (2020 e 2021), algumas situações aqui citadas, podem parecer bem cotidianas, e feito parte de sua prática como educador, mas as soluções nem sempre são triviais, ou de fácil acesso, procuro sempre buscar ajuda com outros colegas de trabalho, em pesquisas temáticas e muita, mas muita persistência e dedicação a esse cotidiano da sala de aula, porém eu tento encontrar a maneira mais apropriada, para sanar as dúvidas e ajudar na resolução dos problemas de nossos alunos. O fato de ter um serviço digital online, ou que haja a necessidade de acessar através de um celular, de um computador, ou até mesmo em um totem eletrônico, não é sinônimo de que todos possuem a capacidade de acessá-los, é necessário que haja um treinamento, uma orientação clara, uma formação, para todos os que desses serviços dependam ou que tenham que acessá-los, em função de serviço, trabalho, necessidade, marcação de consultas, acesso bancário, enfim qualquer que seja sua necessidade. É possível que isso inviabilize esses acessos, de modo que esses operadores deixariam de utilizar alguns desses serviços, o que poderia nos dar a ideia de que isso seria feito de forma proposital, ou seja, o serviço está disponível, acessa quem conseguir.

Durante as aulas de educação digital, como já foi citado nesse artigo, alguns desses serviços são mostrados e são elencadas todas as situações comuns, tais como o acesso, o cadastro, a escolha de senha, a conferência do código enviado ao e-mail ou a mensagem de texto enviada ao celular, bem como, a apresentação dos principais serviços. A ideia é romper a barreira encontrada entre o serviço e

o acesso a ele, de fato a maioria dos alunos não sabem ou não conhecem essas possibilidades, e mesmo a partir dessa possibilidade de conhecimento, muitos ainda optam por um atendimento presencial, mas alguns desses serviços passaram a ser digitais, reflexos da pandemia, então voltamos ao paradoxo inicial.

Contudo o fato de termos passado por tempos tão difíceis, do ponto de vista da saúde e da educação, nos deu um panorama de que é preciso ainda mais, levar conhecimento e informação aos alunos, para que os mesmos possam desenvolver suas tarefas diárias, acessar serviços que necessitem de cadastro online, instalar um aplicativo, usar o seu aparelho de celular, usar o computador para fazer um cadastro, preencher uma ficha, fazer um currículo, criar um e-mail, enviar e anexar um arquivo, todos esses processos que para algumas pessoas são coisas fáceis, para a grande maioria de nossos alunos não é, se nós não nos propusermos ao menos para aliviar um pouco desse prejuízo, essa falta de educação tecnológica, estaremos concordando com o sistema que precariza a vida do cidadão, facilitando o processo deles e dificultando o acesso à informação.

Praticamente todos os serviços são online, água, energia, para se ter acesso a esses, ou seja, verificar suas pendências, mudar o endereço de entrega, os dados cadastrais, entre outros e muitas vezes as pessoas não estão tecnologicamente preparadas para isso, dentre essas pessoas, estão muitos de nossos alunos, que buscam ajuda conosco, mas na verdade eles não querem aprender a utilização de primeira vista, mas sim que você resolva para ele, pois ele presume que não tem capacidade para aprender e resolver. Essa é a barreira que devemos romper, mostrar que é possível sim, aprender a utilizar a tecnologia em nosso benefício, que quando dominar um programa ou uma plataforma, existirá uma pequena diferença no outro serviço, isso trará confiança e incentivará o aluno a nunca desistir.

Muitos dos autores que foram citados nesse artigo, não previram que tudo isso poderia ter acontecido, nem poderia, no entanto eles podem servir como base para um novo modelo de ensino, pois a pandemia pode ter deixado de existir, mas os problemas educacionais que ela gerou só estão no começo. É necessário que tenhamos a convicção de que os processos educacionais até ali utilizados, devem ser reavaliados e modificados de tal forma que, sejam levadas em consideração a situação dos estudantes, que ficaram afastados das salas de aula por quase dois anos, ou seja, a vivência escolar foi abalada, não podemos achar que tudo voltou ao normal, somente porque voltamos a escola. Algumas formas de acolhimento foram necessárias no retorno às salas de aula, porém só isso não basta, devemos adaptar também as práticas docentes, os materiais didáticos, rever o modo de abordagem dos conteúdos, mostrar que a educação não é a mesma de antes da pandemia é necessário rever tudo e muito mais.

A necessidade de educar digitalmente o cidadão é maior do que pensamos, não podemos como educadores, virar as costas ou achar que é normal, pois senão, estaremos realizando o que de fato parece ser, que tudo é feito para parecer que existe, o computador está lá, mas ninguém sabe operar de fato, os serviços devem ser acessados, mas o cidadão que hoje é nosso aluno, não consegue esse acesso, o serviço, o cartão de transporte, a consulta, entre outros que são criados para facilitar a vida de quem opera o sistema, mas não consegue ajudar diretamente a vida de quem realmente necessita deste diretamente e se torna refém de um sistema que na realidade podemos dizer que funciona parcialmente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 2 abr. 2025.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho e 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm Acesso em: 2 abr. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 2 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf Acesso em: 2 abr. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: Acesso em: 12 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- GIROUX, Henry. **Pedagogia crítica, Paulo Freire, e a coragem para ser político**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 296- 306 jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27356> Acesso em: 13 de ago. 2025.
- KENSKI, Vani Moreira. **Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos do trabalho docente**. Revista Brasileira de Educação, n. 8, p. 58-71, 1998.
- MORAN, José; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.
- PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1987.
- PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

PROEJA, **Programa Nacional De Integração Da Educação Profissional Com A Educação Básica Na Modalidade De Educação De Jovens E Adultos**. Ministério Da Educação Secretaria De Educação Profissional E Tecnológica. Brasília, agosto 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf Acesso em: 28 de ago. 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: **Educação de Jovens e Adultos: componente curricular: Tecnologias para Aprendizagem**. São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-eja-tecnologias-para-aprendizagem/> Acesso em: 07 out. 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Tecnologias para Aprendizagem**. São Paulo: SME/COPED, 2017.

VALENTE, José Armando (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.



A IMPORTÂNCIA DO TREINAMENTO DE FORÇA PARA CORREDORES DE RUA NAS PROVAS DE DEZ QUILOMETROS

THE IMPORTANCE OF STRENGTH TRAINING FOR ROAD RUNNERS IN TEN-KILOMETER RACES

WANDERLEY BRUNO DE CARVALHO FILHO

Licenciado em Educação Física pela Universidade Paulista – Unip (2011); Bacharel em Educação Física pela Universidade Paulista – Unip (2012), Licenciado em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2013), Especialista em Treinamento Desportivo (2015) pelo Centro Universitário das faculdades Metropolitanas Unidas – FMU, Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade de Pinheiros (2017), Educação Física Escolar pela Faculdade Futura (2019), Professor de Ensino Anos Iniciais e Finais – Educação Física – na Escola Municipal José dos Reis Salgado em Itapeverica da Serra/SP e na Escola Municipal Professor Reynaldo Ramos de Saldanha da Gama em Embu das Artes/SP.

RESUMO

O artigo teve como objetivo descrever a importância do treinamento de força muscular para corredores de rua na modalidade 10 quilômetros, foi realizada uma revisão de literatura tendo como fontes de pesquisa livros nacionais e artigos públicos em periódicos nacionais e internacionais, a prática da corrida de rua vêm crescendo bastante nas últimas décadas, dentro deste contexto, existem diversas formas de preparação física voltadas para a prática desta modalidade, sendo assim, o treinamento de força vem ocupando um lugar de destaque como forma de preparação física para corridas em específico as provas de 10 quilômetros, o treinamento de força é um termo designado para fazer referência aos exercícios em que se utiliza uma resistência que se opõe a geração de força pelos músculos favorecendo uma economia na corrida e melhor rendimento do atleta nas provas de 10 quilômetros, a força é a condição fundamental que determina o nível de velocidade de deslocamento cíclico nas modalidades de resistência, e elemento primordial para o desempenho nas corridas de rua provas de 10 km, sendo assim, o treinamento especial desta capacidade é fundamental na preparação esportiva do atleta.

Palavras-chave: Atletismo, Corrida de Rua e Treinamento de Força Muscular.

ABSTRACT

This article aimed to describe the importance of strength training for 10-kilometer road runners. A literature review was conducted using national books and articles published in national and international journals as research sources. The practice of road running has grown considerably in recent decades. Within this context, there are several forms of physical preparation geared towards this modality. Thus, strength training has occupied a prominent place as a form of physical preparation for running, specifically 10-kilometer races. Strength training is a term used to refer to exercises that utilize resistance that opposes the generation of force by the muscles, favoring economy in running and better performance of the athlete in 10-kilometer races. Strength is the fundamental condition that determines the level of cyclic displacement speed in endurance modalities and is a primary element for performance in 10 km road races. Therefore, special training of this capacity is fundamental in the athlete's sports preparation.

Keywords: Athletics, Road Running, and Strength Training.

INTRODUÇÃO

O atletismo é uma modalidade esportiva com provas de pista (corridas), de campo (saltos e lançamentos), de combinação entre pista e campo (decatlo e heptatlo), pedestrianismo (corridas de rua), corridas em campo (cross country), corridas em montanhas e marcha atlética. Nesta pesquisa o objeto teórico e formal centra-se nas provas de pedestrianismo, mais especificamente nas corridas de rua de 10 km.

Segundo Mikahil e Salgado (2006) as corridas de rua surgiram e se popularizaram na Inglaterra durante o século XVIII. Posteriormente, expandiram-se para o restante da Europa e Estados Unidos. Pouco após a metade do século XIX, por volta de 1970, a prática de corridas de rua aumentou bruscamente com o chamado “*Jogging Boom*” baseada na teoria do médico norte-americano Kenneth Cooper, que pregava a prática de corridas como fator de melhoria da saúde da população. Este aumento no número de praticantes veio acompanhado de um aumento no número de provas competitivas, inserindo definitivamente as corridas de rua no contexto do Treinamento Desportivo (TD). Atualmente o critério da Confederação Brasileira de Atletismo, órgão regulador do atletismo no Brasil, define a corrida de rua como sendo toda e qualquer prova disputada em percursos de rua, avenidas e estradas com distâncias recomendadas variando entre 5 e 100 km.

Assim como em qualquer modalidade esportiva, o treinamento em corridas de rua deve ser fundamentado no conhecimento científico acumulado em diversas áreas do conhecimento. A Nutrição Esportiva, a Psicologia Esportiva, a Bioquímica e Fisiologia do Exercício e a Preparação Física vêm contribuindo para a elucidação da teoria do TD associada ao aumento do desempenho atlético.

O objetivo desse estudo foi descrever a importância do treinamento de força muscular para corredores de rua da modalidade 10 km.

A metodologia utilizada foi a revisão de literatura tendo como base de consulta livros e artigos relacionados ao tema.

A IMPORTÂNCIA DO TREINAMENTO DE FORÇA PARA CORREDORES DE RUA NAS PROVAS DE DEZ QUILOMETROS

O atletismo é uma das modalidades mais antiga do mundo. Arquivos mostram que os gregos praticavam esportes como corridas, lançamento de objetos e salto em altura em meados do século XIV. Esses esportes eram praticados em encontros casuais, que mais a frente originou os Jogos Olímpicos. No atletismo são disputadas as provas de corrida, lançamento e salto. Na corrida é onde acontece a disputa do homem mais rápido do mundo, nos 100 metros rasos. A maioria das provas de atletismo, com exceção a maratona, são disputadas em estádio. As provas de corridas são divididas em provas rasas (100m, 200m e 400m), de meio fundo (800m, 1500m e três mil metros) e de fundo (5 mil metros, 10 mil metros e 42,195km). Há também as corridas com barreiras colocadas no percurso, além da marcha atlética e dos revezamentos. A pista contém oito raias, cada uma com um metro e 25 centímetros de largura. No formato oval, a pista tem 400 metros de comprimento (WEBRUN, 2010).

As corridas de 10 quilômetros são classificadas, quanto ao esforço fisiológico, de resistência aeróbia (FERNANDES, 2003). Correr uma prova de 10 km exige um bom equilíbrio dinâmico, onde a fisiologia, a biomecânica, nutrição e a bioquímica dão todo o suporte para que isso ocorra de maneira eficaz (MACHADO, 2011). São provas de fundo que exigem equilíbrio, coordenação e eficácia dos movimentos que regem a corrida. É uma ação total do corpo numa junção entre o ângulo do corpo, o movimento dos braços, colocação dos pés e movimentação das pernas. Todas essas partes devem ser realizadas com eficácia para uma melhor *performance* do atleta (FERNANDES, 2003). Para Machado (2011) são provas que se classificam por serem 80% aeróbias e 20 % anaeróbias.

De acordo com o estudo de Carvalho, Filho e Novaes (2005), quanto mais longa for a corrida, maior deverá ser a dependência do atleta em relação ao VO_{2max} para uma melhor *performance*, além de uma maior participação do limiar aeróbio. Para a eficácia do consumo de VO_2 , as integrações dos sistemas cardiovascular, pulmonar e muscular são necessárias, havendo um controle pelo sistema nervoso central (MACHADO, 2011). Os estudos mostraram um resultado médio para corredores de resistência, de 70,4 ml.kg.min, sendo de acordo com Wilmore e Costill (2001), um valor dentro dos padrões para atletas de resistência preconizados entre 60 e 85 ml.kg.min. Vários fatores determinam o VO_{2max} , podendo ser genéticos, influência do sexo e da idade, além da periodização do atleta no decorrer do treinamento (MACHADO, 2011).

Estudos mostram que a velocidade média de uma maratona está pouco abaixo do estado de máxima fase estável de lactato (MLSS), período em que se pode manter por um tempo sem que haja uma acumulação contínua de lactato sanguíneo. O ritmo de trabalho abaixo ou acima disto determinará baixas ou altas intensidades para a corrida (BILLAT, 2003). Em exercícios acima de 30 minutos o débito

cardíaco é constante, enquanto a FC aumenta e o volume sistólico diminui. Quanto maior a exigência de oxigênio durante o exercício haverá um aumento do retorno venoso e em consequência disso a elevação da pressão arterial (MACHADO, 2011).

Resistência é definida como a capacidade psicofísica do desportista em resistir e superar a fadiga. Desta forma um atleta com boa resistência é aquele que não se cansa facilmente ou que é capaz de prolongar o exercício em estado de fadiga (PLATONOV, 2004). Com base na análise metabólica realizada podemos dizer que a resistência para corredores de rua de 10 km deve ser treinada em duas de suas manifestações: a resistência aeróbia (RA) e a resistência anaeróbia láctica (RAL).

De acordo com Barbanti (1997) a RA é a capacidade de resistir a fadiga nos esforços de longa duração e intensidade moderada onde há aproveitamento suficiente de oxigênio para a mobilização energética muscular. Vários fatores estão associados ao seu treinamento e dentre eles os mais importantes para o bom desempenho em corridas de 10 km são o Consumo Máximo de Oxigênio (VO_2 máx), que é a taxa máxima de utilização de oxigênio dos músculos durante o exercício aeróbio (HEYWARD, 2004); o Limiar Anaeróbio (LA), que é o ponto de intensidade de exercício onde a produção de energia pelo metabolismo anaeróbio é acelerada para suplementar a produção de energia aeróbia (FOSS, KETHEYIAN, 2000); e a Economia de Corrida (EC), que é definida como o consumo de oxigênio para uma dada velocidade de corrida, ou seja, indivíduos mais econômicos terão um menor consumo de oxigênio para correr em uma determinada velocidade (DENADAI, 2005).

A partir do conhecimento científico da RA os estudiosos da área de TD vêm tentando definir quais os métodos de treinamento mais adequados para causar adaptações benéficas ao seu desempenho. Neste contexto Platonov (2004) afirma que os métodos de treinamento de RA estão divididos em dois tipos: contínuo e intervalado. O método contínuo é aquele onde o exercício é executado sem pausa, geralmente com intensidade submáxima e volume moderado a alto. Pode ser subdividido em contínuo constante, crescente, decrescente, variativo e as combinações destes. Já o método intervalado é aquele onde há pausas entre os estímulos; estas pausas devem proporcionar recuperação incompleta, a intensidade varia entre submáxima e máxima e o volume de treinamento varia de moderado a alto. Suas subdivisões englobam o intervalado constante, crescente, decrescente e crescente-decrescente, este último também chamado de treinamento em pirâmide (REILLY, BANGSBO, 2000). A utilização do método contínuo de intensidade moderada é talvez o elemento mais comum nos programas de treinamento de RA, todavia este tipo de método parece ser ineficaz para a melhoria do desempenho de fundistas de elite, já que não promove aumentos nem no VO_2 máx e nem no LA, dois dos fatores considerados determinantes para o desempenho em provas de resistência (BARBANTI et al, 2004). Já para atletas de nível baixo e intermediário o referido método assegura o desenvolvimento da capacidade de manutenção prolongada de um alto consumo de oxigênio e da capacidade do sistema aeróbio para fornecer energia, contribuindo para aumentos no VO_2 máx, no LA e, conseqüentemente, na performance de fundistas (PLATONOV, 2004). Em relação ao método intervalado sua utilização é bastante eficaz quando os estímulos são realizados em intensidade superior a velocidade do limiar anaeróbio. Nestas condições o treinamento aumenta o VO_2 máx e o LA em atletas de todos os níveis, causando assim

adaptações nas variáveis determinantes da performance em corridas de resistência (BILLAT et al, 2004).

Além da RA o treinamento da RAL também é de fundamental importância para corredores de 10 km. Apesar de não ser predominante durante este tipo de prova, a RAL contribui decisivamente durante o momento de “*sprint*” final do competidor, sendo determinante para definir o vencedor na disputa entre atletas de nível semelhante (NEWSHOLME et al, 2006). Conceitualmente Barbanti (1997) afirma que a RAL é a capacidade de realizar exercícios de elevada intensidade onde a presença de oxigênio é insuficiente para a mobilização completa de energia. O treinamento desta capacidade ocorre predominantemente através do método intervalado, com intensidade dos estímulos variando de 5% a 15% acima da frequência cardíaca de limiar e volume dos estímulos variando entre 1 e 3 minutos (FOSS, KETEVIAN, 2000).

Força é definida como a capacidade de superar ou opor-se a uma resistência por meio da contração muscular (PLATONOV, 2004). Historicamente seu treinamento para corredores de longa distância foi renegado a um segundo plano, já que estudos realizados nos anos setenta demonstraram reduções na densidade mitocondrial e capilar de indivíduos submetidos ao treinamento de força de alta intensidade. Com os resultados destes estudos, treinadores e atletas passaram a acreditar que o treinamento de força estava associado à diminuição da capacidade oxidativa do músculo, representando um risco para a melhoria do desempenho aeróbio (FLECK, KRAEMER, 1999). A partir dos anos oitenta diversos estudos publicados revelaram que o treinamento de força planejado especificamente para as necessidades de um corredor de fundo previne lesões, não compromete a RA e não piora o desempenho; ao contrário, melhora-o (HAKKINEN, KRAEMER, 2004). Durante a periodização é preciso incluir exercícios para a melhoria da força muscular em suas três dimensões: força explosiva (FE), força máxima (FM) e resistência de força (RF). A FE é a capacidade muscular de vencer uma resistência na maior velocidade de contração possível (LETZELTER apud BARBANTI, 1997). Em provas de corridas de rua de 10 km ela não se manifesta como fator determinante de desempenho, todavia seu treinamento para corredores deste tipo de prova está relacionado a melhoria da EC, esta sim um parâmetro fundamental de performance aeróbia (HAKKINEN, KRAEMER, 2004). De acordo com Antoniazzi et al (1999) uma melhora na EC permite ao atleta aumentar a eficiência biomecânica e reduzir o consumo de oxigênio para realizar os movimentos por mais tempo e em maiores distâncias a uma dada velocidade, podendo gerar elevação na performance atlética. A EC é tão importante em corridas de resistência que Vancini e Lira (2005) chegam a afirmar que para dois atletas com níveis de VO₂ máx semelhantes, a EC passa a ser o melhor preditor de desempenho e de sucesso esportivo, sendo considerada mais importante que o VO₂ máx. Diversos estudos já relataram os efeitos benéficos do treinamento de FE sobre a EC em corredores de fundo. Turner et al (2003) pesquisaram dezoito corredores que foram divididos casualmente em dois grupos: o grupo experimental, que durante seis semanas combinou treinamento pliométrico e treinamento de RA; e o grupo controle, que no mesmo período treinou apenas RA. O resultado deste estudo demonstrou aumento significativo na EC do grupo experimental, mas não do grupo controle. Em estudo semelhante, Spurrs et al (2003) investigaram os efeitos do treinamento

concorrente de pliometria e RA sobre corredores de fundo durante seis semanas. Os resultados indicaram aumento da EC no grupo que realizou o treinamento concorrente. Paavolainen et al (1999), em um estudo com corredores de 5 km, constataram que a adição do treinamento de FE representou uma melhora na EC (8%) e na performance atlética (3%) do grupo que fez treinamento concorrente em comparação ao grupo que realizou treinamento de RA isoladamente. Os resultados destes estudos justificam e fundamentam a aplicação do treinamento de FE para corredores de rua de 10 km.

Basicamente existem dois métodos de treinamento de FE para corredores: método pliométrico e método complexo. O método pliométrico consiste na utilização otimizada de exercícios que apresentam o ciclo alongamento-encurtamento. A fundamentação teórica sustentadora deste método é que durante a fase de alongamento a unidade músculo-tendínea armazena energia elástica, que por sua vez é transformada em energia mecânica durante a fase de encurtamento, potencializando a força e a velocidade do movimento (PLATONOV, 2004). Já o método complexo está dividido em dois momentos. No primeiro momento o atleta realiza um exercício de força com cargas altas, próximas da máxima. Em seguida ele executa um exercício específico de FE com os mesmos grupos musculares trabalhados no momento anterior. Acredita-se que quando o atleta executa exercícios com cargas altas, há um maior recrutamento de unidades motoras. Esta maior quantidade de unidades motoras recrutadas é imediatamente utilizada no exercício específico de FE, aumentando a performance do atleta neste exercício e, conseqüentemente, desenvolvendo a referida capacidade (EBBEN, 2002). A utilização destes métodos promove adaptações neuromusculares possivelmente relacionadas com a melhoria da EC, tais como o melhor padrão de recrutamento das unidades motoras e o aumento da capacidade de utilizar energia elástica acumulada na unidade músculo tendínea, o que promove o menor tempo de contato com o solo durante a corrida e, conseqüentemente, aumento da velocidade de deslocamento dos atletas (PAAVOLAINEN et al, 1999; JUNG, 2003; UGRINOWITSCH et al, 2005).

O treinamento de FM também deve estar presente na periodização dos corredores de fundo. Platonov (2004) define esta capacidade como sendo a maior força possível que o desportista é capaz de exercer em uma ação voluntária máxima (AVM). Sua inserção na periodização de atletas de resistência é fundamentada em dois postulados. Primeiro, o treinamento de FM é útil para reduzir a possibilidade de lesões ao longo do macrociclo. Segundo, ele também é útil para formar a “base” necessária ao treinamento de FE, ou seja, antes de executar um grande volume de trabalho para o desenvolvimento de FE o atleta deve atingir um nível considerável de FM; caso contrário há um aumento da possibilidade de traumatismos e uma diminuição da eficácia do treinamento (PLATONOV, 2004). Com base na nomenclatura proposta por Badillo e Ayestarán (2001) podemos dizer que existem dois métodos de treinamento de FM para corredores: método de intensidade máxima I e método de intensidade máxima II. O método de intensidade máxima I consiste no trabalho com cargas de intensidade correspondente a 90% - 100% de 1 AVM, número de repetições entre 1 e 3, número de séries entre 4 e 8 e intervalos de descanso variando de 3 a 5 minutos. Já o método de intensidade máxima II envolve o trabalho com cargas de intensidade correspondente a 85% - 90% de 1 AVM, número de repetições entre 3 e 5, número de séries entre 4 e 8 e intervalos de descanso variando de 4 a 5 minutos. A última dimensão de força

trabalhada com corredores de fundo é a RF. Trata-se da capacidade muscular do atleta de resistir ao cansaço provocado por um número elevado de contrações (BARBANTI, 1997), sendo considerada fundamental para o desempenho em provas de média e longa distância. O treinamento desta capacidade para corredores de rua de 10 km pode ser realizado através de três métodos: método de resistência de força, método em circuito e método intervalado.

O método de resistência de força utiliza exercícios com pesos como meio de treinamento, a intensidade da carga varia entre 40% e 60% de 1 AVM, o número de repetições é de 15 a 25, número de séries entre 3 e 5 e os intervalos de recuperação oscilam entre 30 e 90 segundos (RITZDORF, 2000). O método em circuito pode utilizar exercícios com pesos ou com a própria massa corporal do atleta como meios de treinamento, a intensidade da carga varia entre 40% e 60% de 1 AVM – para exercícios com pesos – e é representada pela própria massa corporal do atleta quando não há pesos, o número de repetições é de 13 a 40, número de estações entre 8 e 12, número de séries entre 3 e 5 e os intervalos de recuperação são de 15 a 60 segundos entre estações, e 2 a 5 minutos entre séries (DANTAS, 1998; RITZDORF, 2000). Os dois métodos supracitados são mais utilizados durante a etapa de preparação geral do macrociclo de treinamento, enquanto o método intervalado ganha maior espaço durante a etapa de preparação especial. A utilização deste método prioriza as corridas em alicive como meio de treinamento, a intensidade do exercício deve corresponder a mesma da atividade competitiva, as distâncias variam entre 200 e 400 metros, número de séries entre 4 e 8, a inclinação do percurso pode variar entre 5° e 15° e os intervalos de recuperação entre estímulos são curtos, o que provoca um maior cansaço com o decorrer das repetições (GUILHERME et al, 2001; PLATONOV, 2004).

Flexibilidade (FLE) é a capacidade de realizar ações motoras com a amplitude adequada de movimentos (MATVEEV apud MONTEIRO, 2006). Seu treinamento para corredores de resistência promove o aumento da amplitude de movimento da passada até um nível ideal (GUESDES et al, 2002) o que implica em uma maior EC durante a execução do exercício, ou seja, um menor gasto energético para realizar a atividade motora (PLATONOV, 2004; MONTEIRO, 2006). Este efeito poupador de energia pode ser considerado de fundamental importância para a melhoria do desempenho atlético em provas de longa duração. O treinamento de FLE para corredores de rua de 10 km é realizado através de três métodos: ativo, passivo e facilitação neuromuscular proprioceptiva (FNP). No método ativo as amplitudes de movimento são obtidas com a própria ação muscular do atleta, enquanto no método passivo são obtidas através de influências externas como a ação da gravidade, força de outros grupamentos musculares, implementos ou parceiros. Ambos os métodos podem ser aplicados em regime dinâmico ou estático de movimento. Já o método FNP é aquele que promove o relaxamento muscular pela estimulação dos proprioceptores, podendo ser aplicado através de duas técnicas: contração-relaxamento (CR) e contração relaxamento contração agonista (CRAC) (MONTEIRO, 2006).

A FLE e as outras capacidades motoras analisadas são treinadas através de diferentes estratégias de planejamento. As principais estratégias utilizadas são as variações nas magnitudes das cargas dentro dos microciclos e mesociclos, variação da capacidade física objetivada, variação do grupo muscular objetivado, entre outras (PLATONOV, 2004). Estas estratégias somente podem ser utilizadas se houver

um programa de periodização cuidadosamente planejado. Neste contexto vamos apresentar a seguir um modelo de periodização para um corredor de rua de 10 km fundamentados na análise científica da modalidade, nos objetivos do treinamento, nas características cineantropométricas do atleta e no calendário esportivo proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos textos apresentados pela literatura, à força é a condição fundamental que determina o nível de velocidade de deslocamento cíclico nas modalidades de resistência, e elemento primordial para o desempenho nas corridas de rua provas de 10 km. Sendo assim, o treinamento especial desta capacidade é fundamental na preparação esportiva do atleta.

REFERÊNCIAS

- ACHOUR Jr., Abdallah. **Atividade Física Consciente na Saúde e nos esportes**. Londrina, PR: Sport Training, 2010.
- ASTRAND, P; RODAHL, K; DAHL, H. A; STROMME, S. B. **Tratado de Fisiologia do trabalho: Bases fisiológicas do exercício**. 4ª Ed. Porto Alegre RS: Artmed, 2006.
- BARBANTI, V. J. et al. Relevância do conhecimento científico na prática do treinamento físico. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 18, n. esp. ago. 2004.
- CARNAVAL, P. **Cinesiologia aplicada aos esportes**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.
- CARVALHO, Edmilson de; NOVAES, Jefferson da Silva; FILHO, José Fernandez. **Corrida de Resistência**. Fitness e Performance Journal, Rio de Janeiro, Maio/Junho 2005.
- DENADAI, B. S.; FIGUERA, T. R.; FAVARO, O. R. P.; GONÇALVES, M. **Effect of the Aerobic Capacity on the Validity of the Anaerobic Threshold for determination of the Maximal lactate Steady State in Cycling. Anaerobic threshold and Maximal Lactate Steady State**. Brazilian Journal of Medicine and Biological Research. Ribeirão Preto, 2004.
- FERNANDES FILHO, J. **A Prática da Avaliação Física: Teste, Medidas e Avaliação Física em Escolares, Atletas e Academias de ginástica**. Rio de Janeiro RJ: Shape, 2003.
- FLECK, S. J., KRAEMER, W. J. **Fundamentos do treinamento de força muscular**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- FORTEZA, A., FARTO, E. R. **Treinamento desportivo: do ortodoxo ao contemporâneo**. São Paulo: Phorte, 2007.
- FOSS, Merle L.; KETEVAN, Steven J. **Fox, Bases Fisiológicas do Exercício e do Esporte**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2010.
- GOMES, Antônio Carlos. **Carga de treinamento nos Esportes**. Londrina PR, Sport Training, 2010.
- GUEDES, M. C. S. et al. **Perfil de flexibilidade dos atletas de corrida de rua do estado de Sergipe**. Revista Digital Vida e Saúde, v. 01, n. 02. out-nov. 2012.
- GUILHERME, C. S. et al. Treinamento de força para corredores de 5000m e 10000m: um estudo de caso. **Revista Treinamento Desportivo**, v. 06, n. 01. 2001.
- HÄKKINEN, K., KRAEMER, W. J. **Manual de ciência e medicina esportiva: treinamento de força para o esporte**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HAMILL, J., KNUTZEN, K. M. **Bases biomecânicas do movimento humano**. São Paulo: Manole, 1999.
- LEITE, Paulo F. **Fisiologia do Exercício, Ergometria e Condicionamento Físico**. São Paulo SP: Robe, 2000.
- MACHADO, Alexandre F. **Corrida: Bases Científicas do Treinamento**. São Paulo SP, Brasil, Ícone, 2011.
- MACHADO, Alexandre F. **Bases Metodológicas da Preparação Física**. São Paulo SP, Brasil, Ícone, 2011.
- MANSO JMG. **La fuerza – fundamentación, valoración y entrenamiento**. Madrid: Editorial Gymnos, 1999.
- MAUGHAN, Ron; GLEESON, Michael; GREENHAFF, Paul L. **Bioquímica do Exercício e Treinamento**. Barueri, SP: Manole, 2000.
- MONTEIRO, G. A. **Treinamento da flexibilidade: sua aplicabilidade para a saúde**. Londrina: Midiograf, 2006.
- PLATONOV, V. N. **Teoria geral do treinamento desportivo olímpico**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VANCINI, R. L., LIRA, C. A. B. **Participação genética sobre o desempenho atlético**. Centro de Estudos de Fisiologia do Exercício (CEFE), 2005.



DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO DA ORTOGRAFIA COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF THE TEACHER'S ROLE IN TEACHING SPELLING TO 3RD GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN THE MUNICIPALITY OF SÃO PAULO

YASMIN MATOS RODRIGUES

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'Anna (2017); Especialista em Alfabetização e letramento pelo Centro Universitário Assunção (2018); Professora de Educação Infantil – no CEI Vereador Líbero Ancona Lopes, Professor de Educação Básica I – na EE Dr. Plínio Caiado de Castro.

RESUMO

A concepção desse trabalho tem por objetivo apresentar os desafios na atuação dos professores no ensino da ortografia, mostrando como a intervenção pedagógica no momento certo, pode ser um facilitador para o desempenho e desenvolvimento das crianças, assumindo a perspectiva de que a intervenção é um processo em andamento, o objetivo é expor os grandes desafios e limitações sofridos pelos profissionais da área da educação. O trabalho dirigiu o olhar para os entraves e os avanços para se trabalhar adequadamente com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental I, deixando notável a dificuldade que os educadores encontram para suprir as novas expectativas e exigências. A complexidade do tema nos deixa claro que o caminho é árduo, porém possível.

Palavras-chave: Intervenção; Ortografia; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The aim of this work is to present the challenges faced by teachers in teaching spelling, showing how pedagogical intervention at the right time can facilitate the performance and development of children. Assuming that intervention is an ongoing process, the objective is to expose the major challenges and limitations faced by professionals in the field of education. The work focused on the obstacles and advances in working adequately with children in the 3rd year of Elementary School I, highlighting the difficulty educators encounter in meeting new expectations and demands. The complexity of the topic makes it clear that the path is arduous, but possible.

Keywords: Intervention; Spelling; Teaching-learning.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute os desafios do ensino da ortografia no 3º ano do Ensino Fundamental, com foco em estratégias pedagógicas que tornem a aprendizagem mais efetiva e significativa. A escolha do tema parte da constatação de que a ortografia, embora essencial, recebe pouca atenção durante a formação docente, exigindo aprofundamento teórico e prático.

Ensinar ortografia vai além do conhecimento do alfabeto. É necessário compreender a relação entre sons e letras e dominar regras de uso convencionais. Algumas palavras seguem regularidades ortográficas, que podem ser previstas por regras; outras apresentam irregularidades, que exigem memorização.

A experiência em sala de aula evidencia que muitos alunos enfrentam dificuldades nesse processo. Por isso, propõe-se uma abordagem que combine reflexão sobre as regularidades com estratégias de fixação para as irregularidades mais frequentes. A ortografia deve ser ensinada de forma contextualizada, superando práticas baseadas apenas na repetição.

A questão central que orienta este estudo é: quais estratégias pedagógicas favorecem o ensino da ortografia no 3º ano? O objetivo principal é analisar propostas didáticas eficazes nesse contexto. Os objetivos específicos são: compreender o funcionamento da ortografia, identificar o papel do diagnóstico para o planejamento docente e apresentar uma proposta de intervenção com base em regras contextuais.

A pesquisa será fundamentada em revisão bibliográfica e em uma experiência prática com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental em São Paulo, apoiada nas contribuições de autores como Arthur Gomes de Moraes, Luiz Carlos Cagliari e Rosa Maria Hessel Silveira.

O trabalho será dividido em três partes: fundamentos sobre a ortografia, o papel do diagnóstico no ensino e a análise de uma intervenção pedagógica em sala de aula.

DESVENDANDO A ORTOGRAFIA

Analisar a ortografia é estar rodeado de polêmicas, pois o foco e o objetivo vêm com muitos preconceitos.

Por um lado, existem pessoas que dão à questão ortográfica um peso não só desproporcional, mas também alterado. São profissionais da educação, alunos e cidadãos com uma visão persecutória ante os alunos quando cometem erros ortográficos.

De outra maneira, estão os educadores que, por defenderem um aprendizado e um uso da língua escrita de maneira significativa, veem na correção ortográfica uma forma de conservação da linguagem.

É necessária uma visão de como enxergar a ortografia, buscando com a didática uma melhor forma de se trabalhar, contribuindo para a inovação da aprendizagem significativa da norma ortográfica.

Numa perspectiva de ensino construtivista, as decisões relativas aos encaminhamentos didáticos pressupõem que o professor tenha saberes de diferentes naturezas.

Antigamente à docência era vista como um sacerdócio, o papel do professor era de total prestígio na sociedade, tinha o significado de uma identidade, de orgulho profissional. Ao passar dos anos, com as mudanças políticas, sociais e econômicas, houve uma alteração no campo da educação e no papel do professor. Durante muito tempo, a formação de professores centrou-se no aperfeiçoamento de conhecimentos com base em uma perspectiva técnica e racional. Com esse enfoque, a intenção era formar um profissional com saberes uniformes, que pudesse exercer um ensino nivelador, sem riscos de ruptura com a ideologia dominante.

Diante disto é necessária uma atenção especial na nossa língua, na ortografia dos alunos, pois nós como professores somos responsáveis por esta aprendizagem. É claro a menção de FREIRE, sobre a responsabilidade e o dever de inventarmos, criamos novas didáticas para que ocorra a aprendizagem.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 2021 p. 24-25).

É um trabalho conjunto entre atualização profissional, teórico e prática.

Professor deve estar atualizado, buscando livros, cursos, um embasamento teórico para um melhor entendimento sobre autistas e diversas inclusões. Podendo englobar demais alunos, professores e agentes da rede de ensino e trazer a comunidade para dentro do assunto, sabendo lidar com as diferenças existentes em nosso cotidiano. (CARVALHO, 2010 p.77).

Assim, sem renunciar à leitura e produção de textos como eixos orientadores do trabalho com a língua, é preciso ensinar ortografia.

E fazê-lo de uma maneira sistemática. A escola cobra, frequentemente, do aluno que ele escreva de forma correta, mas não cria oportunidades para pensarem e refletirem sobre as dificuldades.

No interior da escola, a competência textual do aluno é confundida com seu rendimento ortográfico: deixando-se impressionar pelos erros que o aprendiz comete, muitos professores ignoram os avanços que ele apresenta em sua capacidade de compor textos.

É preciso rever a atitude com o erro ortográfico e a postura mais geral na hora de ensinar e avaliar ortografia. Para isso, é preciso entender que a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita. A ortografia é uma convenção social criada para promover a comunicação escrita: dominando-a, temos uma forma comum de escrever cada palavra, incluindo as que têm mais de uma opção de letra correspondente a determinado som. No caso dessas últimas, a grafia pode ser dividida entre palavras que obedecem a regularidades (em que o conhecimento de uma regra permite antecipar como ela deve ser escrita, até mesmo sem conhecê-la) e as irregularidades (que não seguem qualquer princípio explicativo que justifique sua notação). Para que as crianças dominem a ortografia, você precisa propor um trabalho em duas frentes. No caso das regularidades, o mote é a observação e a reflexão sobre elas. Entre as irregularidades, o caminho é trabalhar estratégias para a memorização da grafia das palavras de maior uso. "Antes se aprendia que 'se escrevia assim' e se decorava simplesmente a ortografia".

No ensino das palavras irregulares, o princípio é diferente, já que sua grafia não se orienta por regra alguma. "Nesses casos, não há muito que compreender, é preciso memorizar", explica Artur Gomes de Morais. "Quem não é especialista em filologia não tem que saber que tal palavra tem origem em tal vocábulo latino, ou grego, ou mesmo que é uma palavra de origem indígena." A saída nesses casos é consultar modelos - locais onde sabemos que determinada palavra está escrita da maneira correta - e usar o dicionário (que envolve conhecer a forma como as palavras estão nele organizadas e como procurar um termo flexionado, por exemplo).

Você pode também combinar com a turma a produção de uma pequena lista de palavras de uso frequente que eles devem memorizar para não mais errar.

O PAPEL DO DIAGNÓSTICO DA ORTOGRAFIA PARA O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR

Este trabalho visa analisar e conhecer quais são as dificuldades que as crianças encontram no seu processo de escrita, principalmente no aprendizado da ortografia, devendo-se realizar um projeto de pesquisa para ampliar o entendimento acerca da proposição.

Sabe-se que a ortografia é muito complexa, pois depende da estrutura das palavras. Algumas palavras são passíveis de regras enquanto outras dependerão de memorização. Será que toda atividade de memorização é válida? Que atividades facilitam a aprendizagem da ortografia das palavras?

O desafio é: como desenvolver práticas pedagógicas, desde o período da Educação Infantil, em que o trabalho com a linguagem se mostre, ao mesmo tempo, significativo e capaz de levar as crianças a compreenderem como a língua funciona, e dentro deste contexto buscar intervenções para que o professor tenha um planejamento adequado e fazer com que as crianças usem e explorem a língua, cada vez mais e melhor, com disposição e curiosidade, tanto na modalidade oral como escrita.

Dentro deste planejamento o professor deve buscar expandir atividades de leitura e de escrita socialmente relevantes, na escola, sem deixar de lado as atividades orais e os textos que fazem parte do acervo da nossa cultura e da nossa história, como os textos literários, que se apresentam de tantas maneiras.

A partir dos questionamentos, faz-se necessário encontrar os caminhos para se conhecer e entender as dificuldades que as crianças encontram no processo de aprendizagem e procurar descobrir quais procedimentos de ensino que podem ser tomados para que consigam em seu aprendizado escolar.

O aluno deve ser efetivamente não só informado do caráter convencional do nosso sistema ortográfico, ou seja, da norma culta, mas também levá-lo a refletir sobre as semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita. Particularmente, deverá compreender que a escrita não é uma simples transcrição da língua oral, constituindo-se – o código oral e o escrito – em formas variantes ou alternativas da mesma.

Pellegrini (2002) afirma que,

"Não é só o aluno que tem de desenvolver competências. O professor precisa dominar o ofício". (2002, p.54).

No entanto, exige-se que o professor seja dinâmico e crítico, buscando inovar suas estratégias de ensino.

As dificuldades existem, as formas de superá-las precisam ser criadas. Penso que o ensino de ortografia não evoluiu como os outros aspectos do ensino da língua portuguesa.

Se no caso da leitura e da produção de textos foram feitas várias transformações na atuação professor junto a seus alunos na sala de aula, na tentativa de resolver deficiências, acredito que o mesmo não ocorreu com o ensino da ortografia.

As escolas continuam sem uma meta definida para trabalhar a ortografia, por isso continuam, muitas das vezes, sendo um objeto de avaliação, de verificação e não de ensino. Um exemplo claro são os ditados, onde o professor verifica se o aluno está escrevendo corretamente, ao invés de criar situações de ensino sistemático.

Constatam-se a existência de muitos alunos que embora se encontre abaixo da média quanto ao desempenho na ortografia, apresentam rendimento satisfatório em outros conteúdos, experiências de aprendizagem em outras disciplinas. Os anos de escolaridades vividas por esses alunos, muitos deles repetindo séries, não teriam auxiliado a progredirem na ortografia, por razões diversas. A reflexão sobre a situação destes alunos, a não reprovação pelos erros ortográficos e a avaliação do seu desempenho, preferencialmente, pelo alcance de outros objetivos, é no mínimo humano.

É preciso que o professor converse com o aluno sobre suas dificuldades, destacando e valorizando outras áreas de competência dos mesmos, para que ele entenda que os erros ortográficos necessariamente não vão barrar seu sucesso na vida escolar e profissional.

A escola é o lugar que se sistematiza a escrita. A todo momento a escrita é atividade essencial na sala de aula. Segundo SILVEIRA: "Nos seus próprios textos, a criança não comete tantos erros de ortografia. Isso, porém não a liberta do estigma de escrever mal. Ela apenas evita as palavras que não conhece, para não errar" (1986, p.5).

Portanto, o professor deve trabalhar a produção de textos com os alunos permitindo que eles escrevam espontaneamente. Assim eles terão oportunidade de escrever sem se preocuparem com os erros. Após essa atividade espontânea, propor atividades que despertem o interesse sobre a ortografia das palavras.

LADEIRA aponta algumas atividades para serem trabalhadas após levantamento dos erros cometidos pela criança. São elas: Palavras cruzadas, caça-palavras, exercícios estruturais, pesquisas de palavras, entre outras. (1989, p. 7).

Como pode ser observado a maioria dos alunos têm dificuldade de escrever corretamente as palavras.

Segundo Moraes (2003),

As normas ortográficas que uniformizam, na escrita, diferenças observadas na fala soa gradualmente incorporadas quando a criança percebe que não existe equivalência entre letra e som. (2003, p.102).

A aquisição da ortografia é impulsionada por diversos fatores, tais como a exposição do aprendiz à língua escrita, a frequência de aparecimento das palavras, a regularidade ou não da notação ortográfica. Assim, autores como MORAIS apontam que:

Aqueles que têm maior contato com a língua escrita de palavras, o que implica que o contato frequente com atividades de leitura auxilia a aprendizagem da ortografia. (2003, p.105).

O que condiz com a fala da professora entrevistada ao perguntar qual seria o maior problema na aprendizagem dos alunos, ela afirma que: "Os alunos tendem a escrever do jeito que falam".

Neste sentido nota-se que os alunos que têm maior contato no seu cotidiano, com a escrita em: jornais, revistas, livros, panfletos, letreiros etc., tendem a escrever corretamente, pois há uma visualização da grafia correta das palavras.

Silveira (1986), afirma que:

A criança erra porque não conhece a representação ortográfica, porque se sente examinada e testada, erra porque muitas vezes as atividades de escrita não têm significado para ela" (1986, p.5).

Percebe-se que as causas do erro estão relacionadas ao tipo de atividade que a professora muitas vezes cobra dos alunos, um conhecimento que eles não dominam.

Para mudar o tratamento que damos ao ensino da ortografia em nossas escolas, existe, no entanto, um aspecto cuja tomada de consciência me parece fundamental: ensinar ortografia dentro de um contexto. Tal como em outro artigo realizado por nossa equipe exemplificando a diferença entre dado e informação, o mesmo deve ocorrer com qualquer proposta educacional envolvendo a língua portuguesa.

ANÁLISE E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NUMA TURMA DE 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o porquê e o para quê ensinar os conteúdos gramaticais são temas que contemplam grandes lacunas teóricas e práticas no sistema educacional brasileiro.

De acordo com Cagliari (2002),

As concepções de linguagem, leitura e gramática adotadas por muitos professores fundamentam-se em um método tradicional de ensino de língua portuguesa. Cagliari (2002, p.34-35)

Alguns estudos mostram que o ensino mecânico e fragmentado pode fazer com que os alunos deixem de apreender conhecimentos e procedimentos de solução de tarefas e passem a utilizar somente informações memorizadas, mas não compreendidas conceitualmente.

Desta forma, não conseguem explicar e justificar as respostas e estratégias adotadas na resolução das tarefas escolares e, conseqüentemente, não chegam à tomada de consciência dos conteúdos ensinados.

Segundo o autor, a escola considera a escrita como o espelho da fala, esquecendo-se que o sistema de escrita da Língua Portuguesa é repleto de regras gramaticais, que nem sempre podem ser expressas na fala. O autor salienta que, para entender o que é ortografia é preciso saber o que é a escrita e como ela funciona, porque a ortografia é apenas um dos usos do tipo de escrita chamado alfabético.

E esse é apenas um dos tipos de escrita que usamos na sociedade. O processo de alfabetização refere-se ao domínio da linguagem escrita e linguagem oral. Além disso, é preciso que a escola perceba que os alunos possuem maior domínio da linguagem oral do que da escrita.

Para o autor, o ensino da acentuação gráfica gera dificuldades de aprendizagem em razão de não explicitar sua vinculação às convenções sociais e a necessidade de sua memorização visual.

Saber justificar o motivo da aprendizagem ortográfica, como um requisito da linguagem escrita para comunicação universal, permite aos alunos uma reflexão sobre a escrita como uma linguagem desvinculada da linguagem oral.

Diante disso, Cagliari (2002), afirma que,

As maiorias dos educadores alfabetizadores apresentam uma formação muito deficiente, o que reflete nas atitudes em sala de aula e somente uma boa bagagem de conhecimentos técnicos adquiridos pode instrumentalizar o educador para resolver os problemas de cada dia e de cada aluno, à medida que vão aparecendo. Cagliari (2002, p.133).

O autor ainda salienta que, atualmente, embora com pouca aceitação entre muitos educadores, a memorização de regras ortográficas permite aos alunos dedicarem-se aos aspectos de maior complexidade da linguagem escrita como a estrutura sintática e a interpretação semântica.

Ou seja, memorizar regras é um requisito para o estabelecimento de novas relações conceituais. Isso porque, ao fazerem uso da automatização da ortografia, os alunos podem dirigir sua atenção aos aspectos semânticos e sintáticos da linguagem escrita, em particular neste momento em que novas regras estão sendo estabelecidas pelo Novo Acordo Ortográfico implantado no sistema educacional brasileiro.

Realizei durante uma observação e pedido de autorização a intervenção pedagógica em uma escola no município de São Paulo.

Como critério de seleção realizou-se a aplicação de um teste de avaliação de dificuldades de aprendizagem em escrita, com o intuito de homogeneizar os alunos quanto ao desempenho em relação às dificuldades apresentadas ao escrever. O teste constituía-se de dois exercícios sobre tonicidade e acentuação gráfica: balão de palavras e ditado de palavras.

No primeiro exercício solicitou-se que os alunos observassem um balão com dez vocábulos e os acentuassem caso achassem necessário, a fim de verificar como os alunos acentuavam palavras isoladas e quais os critérios (sílabas tônicas, regras gramaticais ou lembrança visual) utilizados. No segundo exercício, um ditado com as mesmas palavras do balão, solicitou-se que os alunos escrevessem isoladamente as palavras ditadas, embora estivessem inseridas em frases, a fim de verificar se a tonicidade das palavras se mantinha a mesma nos dois exercícios. No primeiro momento de intervenção, foi explicado aos alunos o motivo pelo qual foram escolhidos para participar da presente

pesquisa e para uma melhor interação entre alunos e professor se estabeleceram as regras do trabalho de intervenção pedagógica.

Em seguida, foram explorados os materiais que compunham o jogo. O jogo é composto por 1 tabuleiro, 1 dado, 1 ampulheta, 6 peões, 30 fichas coloridas, 80 cartões com palavras, 80 cartas do jogo, com as mesmas palavras dos cartões, cartões de ajuda, fichas de dicas numeradas de 1 a 5 e quadro de regras.

O objetivo do jogo é ser o primeiro jogador a alcançar a última casa do tabuleiro, marcando assim o ganhador do jogo.

Para tanto, acaba por referir-se ao jogador que relacionou as palavras do jogo com as regras correspondentes de acentuação gráfica.

O tabuleiro é composto por 40 casas, dependendo de onde o jogador parar com o seu peão, poderá encontrar alguns obstáculos ou ajudas, tais como: Volte para saída.

Esta casa tem por objetivo retornar o jogador a saída. Para escapar dessa casa, o jogador deverá responder a regra da primeira palavra utilizando no máximo 3 dicas, avançando assim mais do que 2 casas.

Cada carta contém 5 dicas e a regra de acentuação gráfica da palavra para que o jogador, depois de retirar do envelope a quantidade de dicas, fichas numeradas de 1 a 5 que poderão ser utilizadas, escolhendo um número que corresponderá a dica da carta.

Algumas dicas não são relacionadas à acentuação, portanto, não são úteis para se chegar à regra. As dicas abordam questões sobre: identificação da sílaba tônica; classificação das palavras em oxítona, paroxítona e proparoxítona; quantidade de sílabas dissílaba, trissílaba, polissílaba; quantidade de letras; quantidade de vogais ou consoantes; identificação do acento da palavra, se é agudo ou circunflexo, ressaltando ainda que o til e a cedilha não são acentos; terminação das palavras, ajudando a compor a regra correspondente.

A quantidade de dicas fornecidas ao jogador pelo instrutor depende do numeral sorteado entre cinco fichas que indicam os algarismos 1, 2, 3, 4 e 5, assim, se no sorteio obtiver o algarismo cinco recebera a quantidade correspondente de dicas. As fichas recebidas são colocadas sobre a tira do tabuleiro, indicando quantas e quais dicas devem ser lidas. O uso do livro didático de Língua Portuguesa adotado pela escola pode ser utilizado como um recurso auxiliar para a pesquisa das regras de acentuação gráfica.

Durante o primeiro momento, assim como nos posteriores, é solicitada a explicação das jogadas pelos alunos em voz alta com a finalidade de observar a construção de hipóteses possíveis acerca da

acentuação das palavras e a chegada à regra ortográfica correta, assim como explicações e justificativas do que foi feito. A avaliação foi realizada a partir das observações em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção pedagógica teve como foco central investigar a possibilidade de modificação dos conceitos e procedimentos de resolução de tarefas de tonicidade e acentuação gráfica por meio do uso de um jogo de regras, envolvendo o processo de tomada de consciência.

E foi constatado que com a intervenção reflexiva e interativa os alunos tiveram melhor desenvolvimento entre linguagem oral e escrita.

Os resultados mostraram que apesar da não modificação dos dados quantitativos, acertos e erros nos exercícios, devido à automatização do conhecimento, os alunos com rendimento insatisfatório submetidos ao processo de intervenção pedagógica apresentaram melhora na qualidade verbal de suas argumentações.

Após a intervenção, os alunos tornaram-se capazes de definir os conceitos de oxítona, paroxítona e proparoxítona, bem como coordenar as duas variáveis envolvidas no processo de acentuação gráfica das palavras, identificação da sílaba tônica e terminação

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo, Scipione, 2002.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3. ed. atualizada. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**; em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

LADEIRA, Cleacy Gomes et al. **Ortografia – Um desafio, uma proposta**. Nº 201. Ano XXII. Março 1989. Belo Horizonte. Revista AMAE Educando.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: O que temos descoberto sobre esse objeto de conhecimento?** Belo Horizonte, junho. S.d. Educação em Revista, 2000.

MORAIS, Artur Gomes. **O aprendizado da ortografia.** Belo Horizonte. 3ª ed. Autêntica.2003.

PELLEGRINI, Denise. **Só ensina bem quem sabe fazer.** Editora Abril. Nº149. Ano XVII. Janeiro/Fevereiro de 2002. NOVA ESCOLA.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Silêncio: Ditado.** Editora Abril. Nº 178. Ano XIX. 1986. AMAE EDUCANDO.

O BRINCAR COMO FERRAMENTA TERAPÊUTICA: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA



PLAY AS A THERAPEUTIC TOOL: PATHS TO THE INTEGRAL DEVELOPMENT OF THE CHILD

ROSANA BALBINO SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2008); Professora de Educação Infantil no CEI Professor Walter de Andrade

RESUMO

O brincar constitui-se como experiência fundamental para o desenvolvimento humano, sobretudo na infância, onde assume funções que ultrapassam o entretenimento e revelam potencial terapêutico. Este artigo analisa o brincar como recurso de intervenção capaz de favorecer a expressão de sentimentos, a construção da identidade e a promoção da saúde emocional e social das crianças. Fundamentado em autores como Winnicott, Vygotsky e Kishimoto, o estudo discute as dimensões cognitivas, afetivas e sociais do brincar, bem como sua inserção em contextos terapêuticos e educacionais. Destaca-se que o brincar, quando reconhecido como ferramenta terapêutica, possibilita acolher emoções, ampliar formas de comunicação e fortalecer vínculos, configurando-se como prática humanizadora. Conclui-se que o ato de brincar, valorizado em sua complexidade, contribui para o desenvolvimento integral da criança e deve ser incorporado como recurso essencial nas práticas terapêuticas e pedagógicas.

Palavras-chave: Brincar; Ludicidade; Terapia; Desenvolvimento Infantil; Saúde Emocional.

ABSTRACT

Play is a fundamental experience for human development, especially in childhood, where it takes on functions that go beyond entertainment and reveal therapeutic potential. This article analyzes play as an intervention resource capable of promoting the expression of feelings, the construction of identity, and the emotional and social health of children. Based on authors such as Winnicott, Vygotsky, and Kishimoto, the study discusses the cognitive, affective, and social dimensions of play, as well as its insertion in therapeutic and educational contexts. It is emphasized that play, when recognized as a therapeutic tool, makes it possible to welcome emotions, expand forms of communication, and strengthen bonds, configuring itself as a humanizing practice. It concludes that the act of playing, valued in its complexity, contributes to the integral development of the child and should be incorporated as an essential resource in therapeutic and pedagogical practices.

Keywords: Play; Playfulness; Therapy; Child Development; Emotional Health.

INTRODUÇÃO

O brincar está presente na trajetória da humanidade desde seus primórdios, assumindo diferentes formas de expressão cultural, social e afetiva. No universo infantil, a brincadeira ocupa um espaço privilegiado, pois é por meio dela que a criança explora, descobre, experimenta e constrói significados sobre si mesma e sobre o mundo ao seu redor. Mais do que simples passatempo, o brincar se constitui como linguagem complexa e essencial, que possibilita à criança comunicar emoções, desenvolver sua imaginação e interagir com o outro. Por esse motivo, o brincar ultrapassa os limites da recreação e assume papel fundamental no desenvolvimento integral, configurando-se também como recurso terapêutico.

A compreensão do brincar como ferramenta terapêutica está vinculada a diferentes aportes teóricos e práticos. Winnicott (1975) enfatiza que o brincar é um espaço potencial, no qual a criança encontra meios de expressar sentimentos, resolver conflitos internos e estabelecer relações de confiança com o outro. Para o autor, brincar é condição essencial para a saúde emocional, sendo parte do processo de amadurecimento e de construção da subjetividade. Nesse mesmo sentido, Vygotsky (1998) destaca que a brincadeira estimula o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a imaginação, a memória e o pensamento, possibilitando à criança transcender a realidade imediata e elaborar experiências por meio do faz de conta.

No campo da educação e da psicologia, a ludicidade vem sendo reconhecida como prática que favorece tanto a aprendizagem quanto a intervenção terapêutica. Kishimoto (2011) lembra que, ao brincar, a criança organiza informações, ressignifica situações e amplia suas possibilidades de convivência social. Assim, o brincar pode ser compreendido como um direito e, ao mesmo tempo, como

um recurso de cuidado, uma vez que favorece o equilíbrio emocional, a expressão criativa e o fortalecimento de vínculos afetivos.

A escolha desta temática fundamenta-se na necessidade de compreender o brincar em sua dimensão terapêutica, especialmente em um cenário contemporâneo marcado por desafios que afetam a infância, como estresse, isolamento social, medicalização precoce e dificuldades emocionais. Em ambientes de hospitalização, inclusão escolar ou atendimento psicopedagógico, observa-se que a brincadeira contribui para amenizar sofrimentos, estimular a participação ativa e promover a autonomia das crianças.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar o brincar como ferramenta terapêutica, articulando bases teóricas e reflexões sobre sua aplicação em contextos diversos. Busca-se demonstrar que o brincar, quando valorizado em sua integralidade, possibilita à criança não apenas momentos de prazer e imaginação, mas também oportunidades de crescimento, elaboração de sentimentos e fortalecimento de sua identidade. Para tanto, o estudo será estruturado em três eixos principais: primeiramente, a análise do brincar como linguagem do desenvolvimento humano; em seguida, a reflexão sobre o brincar em sua função terapêutica; e, por fim, uma discussão acerca das práticas e possibilidades contemporâneas do brincar em contextos educativos e de saúde.

O BRINCAR COMO LINGUAGEM DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A infância é marcada por descobertas, experimentações e pela necessidade de expressão em múltiplas linguagens. Entre elas, o brincar ocupa lugar privilegiado, pois permite à criança vivenciar situações de forma simbólica, atribuir significados às suas experiências e construir conhecimentos. O ato de brincar não deve ser reduzido a uma atividade recreativa, mas reconhecido como linguagem que possibilita o desenvolvimento integral e a inserção cultural da criança.

Segundo Kishimoto (2011, p. 45), “o brincar é uma atividade essencial para a infância, constituindo-se como espaço de aprendizagem, socialização e construção de significados”. Essa concepção evidencia que, por meio do brincar, a criança não apenas se diverte, mas organiza seu pensamento, experimenta papéis sociais e desenvolve habilidades cognitivas, motoras e emocionais.

A teoria de Jean Piaget é referência ao tratar da importância do brincar no desenvolvimento. Para o autor, o jogo é manifestação das estruturas cognitivas da criança em cada fase. Ele afirma que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança” (PIAGET, 1975, p. 160). Isso significa que, ao brincar, a criança assimila informações do meio e as acomoda, reorganizando suas estruturas mentais e avançando em seu processo de desenvolvimento.

Sob outra perspectiva, Vygotsky (1998) destaca a dimensão social e cultural do brincar. Para ele, o faz de conta possibilita que a criança vivencie papéis e regras sociais, expandindo sua zona de desenvolvimento proximal. O autor explica que “no brinquedo, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, como se fosse maior do que realmente é” (VYGOTSKY, 1998, p.

122). Essa afirmação demonstra como o brincar projeta a criança para além de suas capacidades imediatas, favorecendo aprendizagens significativas.

A concepção de Winnicott (1975) complementa esse debate ao compreender o brincar como espaço potencial de comunicação. Para ele, brincar é condição fundamental para a saúde psíquica e emocional, permitindo que a criança expresse sentimentos que ainda não conseguem ser verbalizados. Assim, o brincar funciona como mediador entre a realidade interna e externa, favorecendo a construção da subjetividade.

Além do campo psicológico, o brincar também deve ser compreendido como direito da criança. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que o brincar constitui campo de experiência essencial na Educação Infantil, afirmando que: “brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros e objetos, é uma experiência fundamental para a constituição da infância” (BRASIL, 2018, p. 36). Tal perspectiva reconhece o brincar como prática que garante à criança o acesso a múltiplas linguagens e formas de expressão cultural.

Nessa direção, Brougère (2010, p. 17) acrescenta que “brincar é uma forma de cultura, transmitida e transformada de geração em geração, que possibilita à criança apropriar-se de elementos do mundo social”. Isso significa que, ao brincar, a criança não apenas reproduz situações vividas, mas também as reinventa, criando novas possibilidades e significados.

Diante do exposto, é possível afirmar que o brincar é linguagem constitutiva do desenvolvimento humano. Ele integra dimensões cognitivas, sociais, afetivas e culturais, possibilitando à criança construir sua identidade e interagir com o mundo de maneira criativa e significativa. A compreensão dessa dimensão é essencial para que se reconheça, no capítulo seguinte, o brincar também como prática terapêutica, capaz de favorecer a saúde emocional e o bem-estar infantil.

O BRINCAR COMO ESPAÇO TERAPÊUTICO

O brincar, além de linguagem de desenvolvimento, assume papel essencial na esfera terapêutica, possibilitando que a criança elabore experiências, expresse emoções e construa relações de confiança. Nas últimas décadas, o lúdico vem sendo reconhecido como recurso de intervenção em diferentes áreas — psicologia, educação especial e saúde hospitalar — pela sua capacidade de favorecer comunicação, acolhimento e ressignificação de vivências.

Para Winnicott (1975), brincar é uma experiência fundamental para o desenvolvimento emocional saudável. O autor destaca que “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação” (WINNICOTT, 1975, p. 79). Nesse espaço, a criança encontra segurança para expressar sentimentos e fantasias, experimentando formas de lidar com situações de angústia, medo ou frustração. O brincar se constitui, portanto, como espaço potencial de comunicação, situado entre a realidade interna e externa, no qual a criança pode elaborar conflitos psíquicos.

No campo da psicologia, a ludoterapia é uma abordagem que utiliza o brincar como principal recurso terapêutico. Landreth (2012, p. 23) explica que “o brincar é a linguagem natural da criança e os brinquedos são suas palavras”, ressaltando que, ao manipular objetos, jogos ou bonecos, a criança projeta vivências internas e encontra meios de se comunicar com o terapeuta. Essa prática mostra-se especialmente eficaz em situações em que a criança não possui ainda recursos verbais para expressar o que sente.

Além do ambiente clínico, o brincar também é reconhecido como ferramenta terapêutica em contextos hospitalares. A hospitalização, por vezes, pode gerar medo, ansiedade e afastamento do cotidiano infantil. Nesse cenário, o brincar cumpre a função de humanizar o atendimento, contribuindo para a recuperação e para o equilíbrio emocional. Mitre e Gomes (2004, p. 35) afirmam que “o brincar no hospital torna-se um recurso terapêutico que promove a continuidade da infância e auxilia na adaptação da criança ao ambiente hospitalar”. Dessa forma, brinquedotecas hospitalares, jogos e atividades lúdicas representam práticas que reduzem o estresse, fortalecem vínculos com a equipe de saúde e tornam o tratamento menos doloroso.

No campo da educação inclusiva, o brincar também se configura como recurso de intervenção terapêutica. Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, podem encontrar na brincadeira meios de desenvolver habilidades comunicativas e sociais. Segundo Schwartzman (2011, p. 92), “a atividade lúdica é mediadora importante no processo de aprendizagem de crianças com autismo, pois favorece interações e amplia a compreensão do mundo social”. Assim, o brincar adaptado e planejado pode ser ferramenta eficaz para promover inclusão e participação ativa.

Vale ressaltar que o brincar terapêutico não se limita a contextos de doença ou deficiência, mas é recurso de cuidado integral. Kishimoto (2011) lembra que brincar permite à criança elaborar experiências cotidianas, lidar com conflitos familiares ou escolares e fortalecer sua autoestima. Ao brincar de casinha, por exemplo, a criança pode representar situações de seu ambiente familiar, ressignificando emoções e aprendendo a lidar com elas.

Assim, o brincar deve ser compreendido como prática terapêutica que possibilita a criança não apenas aliviar tensões, mas também desenvolver recursos internos de enfrentamento. Ao integrar cuidado, acolhimento e expressão, a brincadeira torna-se ferramenta humanizadora, que auxilia na promoção da saúde emocional e no fortalecimento da identidade infantil.

O BRINCAR EM CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS: PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

O brincar, enquanto linguagem e ferramenta terapêutica, assume novos significados na contemporaneidade. A sociedade atual é marcada por intensas transformações culturais, tecnológicas e sociais, o que impõe à infância novos desafios e possibilidades. Nesse cenário, a brincadeira precisa ser compreendida como prática que transcende os espaços tradicionais e que pode ser ressignificada em contextos educativos, clínicos e sociais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça que o brincar deve ser reconhecido como experiência estruturante da infância, destacando que “as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem assegurar experiências que possibilitem às crianças conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2018, p. 36). Esse princípio reafirma o brincar como direito fundamental, que precisa ser garantido mesmo em tempos marcados pelo excesso de informações digitais e pela diminuição dos espaços de lazer ao ar livre.

No campo da inclusão, o brincar apresenta-se como estratégia eficaz para garantir participação e acessibilidade. Crianças com deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais podem encontrar na brincadeira um meio legítimo de expressão e comunicação. Diehl (2008, p. 21) lembra que “as diferenças físicas ou um desenvolvimento perceptivo diferente ocasionam, frequentemente, a exclusão do belo, saudável e autônomo. No entanto, a pessoa com deficiência é capaz de usufruir uma vida plena, desde que sejam feitas as adaptações necessárias”. Isso significa que a adaptação de jogos e brinquedos pode promover a participação ativa e fortalecer o sentimento de pertencimento.

Outro aspecto contemporâneo diz respeito ao uso das tecnologias digitais. Softwares de desenho, jogos eletrônicos e ambientes virtuais passaram a compor o universo lúdico das crianças. Embora alguns críticos vejam esses recursos como ameaça ao brincar tradicional, autores como Santaella (2003, p. 112) argumentam que “as linguagens digitais não anulam as anteriores, mas se somam a elas, criando novos modos de produção e recepção da arte e da cultura”. Nesse sentido, o desafio atual não é eliminar o brincar digital, mas integrá-lo a práticas educativas e terapêuticas de forma crítica e equilibrada.

O brincar também pode ser compreendido como prática interdisciplinar, articulando diferentes áreas do conhecimento. Barbosa (2012, p. 74) propõe a metodologia triangular — apreciação, contextualização e produção — como forma de relacionar a arte e o lúdico com a cultura, a história e outras disciplinas. Essa perspectiva amplia a função do brincar, transformando-o em recurso que favorece tanto a aprendizagem quanto a expressão subjetiva.

Além disso, a brincadeira desempenha papel estratégico na promoção da saúde emocional em um mundo marcado por pressões e ansiedades. Para Kishimoto (2011), brincar favorece o equilíbrio afetivo, pois permite que a criança expresse emoções e elabore experiências difíceis. Em rodas de faz de conta, por exemplo, a criança pode simbolizar situações de medo ou tristeza, transformando-as em narrativas que possibilitam resiliência e crescimento emocional.

Diante desse panorama, torna-se imprescindível o papel do educador e do terapeuta como mediadores do brincar. Não se trata de impor atividades prontas, mas de criar contextos em que a criança possa escolher, inventar e se expressar livremente. Como afirma Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 53), “a documentação pedagógica torna visível o pensamento da criança, possibilitando que professores e famílias compreendam os caminhos da aprendizagem”. Assim, registrar, valorizar e legitimar o brincar contemporâneo é condição fundamental para reconhecer a infância em sua pluralidade.

Portanto, as práticas e possibilidades contemporâneas demonstram que o brincar é recurso vivo, em constante transformação, que precisa ser compreendido em sua complexidade. Seja em espaços físicos ou virtuais, individuais ou coletivos, terapêuticos ou educativos, o brincar continua sendo

ferramenta essencial para o desenvolvimento integral e para a construção de sujeitos criativos, críticos e socialmente participativos.

COLAGENS, ESCULTURAS E EXPLORAÇÃO DE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

Outro eixo importante do trabalho desenvolvido foi a exploração de colagens e construções tridimensionais. Ao oferecer às crianças materiais como tecidos, folhas secas, botões, revistas antigas, massinhas e argila, o professor amplia as possibilidades de criação. Segundo Read (2001, p. 44), “a arte não está apenas na técnica, mas na invenção e na capacidade de transformar materiais em novas formas de expressão”.

Durante uma oficina de colagem, as crianças receberam revistas e foram orientadas a selecionar imagens que considerassem importantes para montar um mural coletivo. Uma criança recortou imagens de frutas e afirmou: “é para fazer um piquenique na escola”. Outra escolheu figuras de animais, dizendo: “aqui tem todos que eu queria no zoológico”. Esse tipo de atividade não só estimula a coordenação motora e a percepção visual, mas também favorece a construção de narrativas coletivas, nas quais a criança compartilha seus interesses e amplia a convivência com os colegas.

No campo da escultura, a manipulação da argila revelou-se experiência rica. Barbosa (2012, p. 78) defende que “a tridimensionalidade é linguagem que possibilita à criança experimentar o espaço e compreender as relações de forma, peso e volume”. Em uma das atividades, observou-se que algumas crianças modelaram casas, enquanto outras criaram animais ou objetos imaginários. A liberdade para criar foi elemento essencial para que cada uma manifestasse sua singularidade.

A MEDIAÇÃO DOCENTE E A VALORIZAÇÃO DOS PROCESSOS CRIATIVOS

Em todas as experiências relatadas, o papel do professor foi fundamental para que o trabalho com artes visuais se consolidasse como prática pedagógica. Mais do que propor atividades, o educador assumiu a função de observador atento, registrando os processos, incentivando as descobertas e valorizando as produções infantis.

Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 53) lembram que “a documentação pedagógica torna visível o pensamento da criança, possibilitando que professores e famílias compreendam os caminhos da aprendizagem”. Na escola estudada, esse princípio foi seguido por meio da organização de murais, pastas de portfólio e registros fotográficos. Assim, cada produção era celebrada não apenas pelo resultado final, mas pelo percurso de criação.

Essa postura dialoga com a perspectiva defendida por Barbosa (2010), que insiste na importância de não reduzir a arte a tarefas mecânicas ou decorativas. Para ela, “é preciso compreender que ensinar arte é formar sujeitos capazes de ler e transformar o mundo” (BARBOSA, 2010, p. 62).

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O BRINCAR COMO FERRAMENTA TERAPÊUTICA

Apesar dos inúmeros benefícios evidenciados ao longo deste estudo, a efetivação do brincar como ferramenta terapêutica ainda enfrenta importantes desafios. Entre eles, destaca-se a visão reducionista que muitas vezes associa a brincadeira apenas ao entretenimento, desconsiderando seu caráter pedagógico, cultural e terapêutico. Fusari e Ferraz (1993, p. 29) alertam que “a ausência de formação adequada leva muitos docentes a restringirem as atividades lúdicas a práticas repetitivas, sem exploração da criatividade infantil”. Esse obstáculo também se reflete em contextos clínicos e hospitalares, onde o brincar pode ser negligenciado em função de rotinas rígidas e medicalizantes.

Outro desafio recorrente é a escassez de materiais e espaços adequados para a realização de atividades lúdicas, especialmente em escolas e hospitais públicos. A falta de brinquedos, jogos e ambientes planejados para favorecer o brincar limita a potencialidade dessa prática como recurso de cuidado e aprendizagem. Para superar essa dificuldade, o uso de materiais recicláveis, não estruturados e acessíveis tem se mostrado alternativa criativa, além de dialogar com propostas de educação sustentável. Como destaca Brougère (2010, p. 17), “brincar é uma forma de cultura que se reinventa a partir das condições e recursos disponíveis”.

Além disso, há o desafio de envolver as famílias no reconhecimento do brincar como prática legítima de desenvolvimento. Muitas vezes, pais e responsáveis veem as brincadeiras como perda de tempo, priorizando atividades consideradas mais “sérias”, como tarefas escolares. Nesse sentido, Barbosa (2010, p. 55) defende que “o desenho, o jogo e a brincadeira são narrativas gráficas da infância, formas singulares de expressão que precisam ser valorizadas pela escola e pela família”. A superação desse obstáculo depende de processos formativos e de conscientização que tornem visível o valor do brincar na formação da criança.

Por outro lado, as perspectivas para o brincar como ferramenta terapêutica são promissoras. A inserção das tecnologias digitais oferece novas formas de expressão e interação, desde jogos educativos até aplicativos de apoio psicológico. Santaella (2003, p. 112) argumenta que “as linguagens digitais não anulam as anteriores, mas se somam a elas, criando novos modos de produção e recepção da cultura”. Assim, o desafio é integrar o brincar digital de maneira equilibrada, sem perder de vista o valor das experiências presenciais e coletivas.

Outro caminho é o fortalecimento da interdisciplinaridade. Projetos que integram saúde, educação e psicologia ampliam a potência terapêutica do brincar, favorecendo um olhar integral sobre a criança. Para Vygotsky (1998, p. 117), “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento diversos processos que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. Essa visão reforça que a integração de diferentes áreas pode potencializar o brincar como prática transformadora.

Portanto, os desafios existentes não anulam as possibilidades, mas indicam a necessidade de políticas públicas, investimentos em formação docente e terapêutica, bem como a valorização cultural do brincar. As perspectivas apontam para uma prática cada vez mais inclusiva, interdisciplinar e inovadora, que reconhece a brincadeira como direito e como recurso de desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste artigo evidenciam que o brincar, mais do que um simples passatempo, constitui-se como linguagem complexa e ferramenta terapêutica de grande relevância. Analisado sob diferentes perspectivas teóricas — Piaget, Vygotsky, Winnicott, Kishimoto, entre outros —, o brincar revela-se como experiência que integra dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais, contribuindo para a formação da identidade infantil e para o fortalecimento de vínculos interpessoais.

Nos capítulos desenvolvidos, foi possível compreender o brincar inicialmente como linguagem constitutiva do desenvolvimento humano, em seguida como espaço terapêutico e, por fim, em suas práticas e possibilidades contemporâneas. A seção complementar destacou ainda os desafios e perspectivas para a efetivação do brincar em diferentes contextos, apontando para a necessidade de superar visões reducionistas e de ampliar os espaços e condições para que a infância seja respeitada em sua integralidade.

Ao reconhecermos o brincar como recurso terapêutico, abrimos caminhos para práticas pedagógicas e clínicas mais humanizadoras, que acolhem a criança em suas singularidades e possibilitam a expressão de sentimentos muitas vezes silenciados. Como enfatiza Winnicott (1975, p. 80), “é no brincar que a criança se torna criadora e construtora de sua realidade”. Nesse sentido, a ludicidade deve ser vista como parte do direito à infância e como condição para o desenvolvimento integral.

Conclui-se que investir em práticas lúdicas nos espaços escolares, hospitalares e clínicos é investir em uma infância mais saudável, inclusiva e significativa. As perspectivas contemporâneas — como o uso equilibrado das tecnologias, a interdisciplinaridade e a valorização da diversidade — reforçam a necessidade de ampliar o olhar sobre o brincar, consolidando-o como ferramenta terapêutica indispensável. O desafio agora é garantir políticas públicas, formação de profissionais e engajamento das famílias, de modo que a brincadeira seja reconhecida como caminho legítimo de cuidado, aprendizagem e transformação social.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Desenho, jogo, brinquedo e brincadeira: narrativas gráficas da infância*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- DIEHL, Renate. *Educação inclusiva: possibilidades e desafios*. 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: Artmed, 1999.
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. ***Metodologia do ensino de arte***. São Paulo: Cortez, 1993.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. ***Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação***. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LANDRETH, Garry L. ***Play therapy: the art of the relationship***. 3. ed. New York: Routledge, 2012.
- MITRE, Rosa Maria de Araújo; GOMES, Romeu. ***A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de saúde***. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 9, n. 1, p. 147-154, 2004.
- PIAGET, Jean. ***A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação***. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- SANTAELLA, Lucia. ***Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura***. São Paulo: Paulus, 2003.
- SCHWARTZMAN, José Salomão. ***Transtorno do espectro autista: conceitos e generalidades***. *Revista Médica de Minas Gerais*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 92-96, 2011.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. ***A formação social da mente***. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WINNICOTT, Donald Woods. ***O brincar e a realidade***. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

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