V07 - N.10- OUTUBRO 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.10 (out. 2025) - São Paulo: Educar Rede, 2025.

1397 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. Jogos educativos 3. Brincadeiras 4. Inteligência emocional
5 Assédio nas escolas – Brasil. 6. Psicologia educacional.
7. Professores – saúde mental - Brasil. 8. Inclusão escolar.
9. Crianças -livros e leitura. 10. Aprendizagem. 11. Língua portuguesa – gramática
12. Professores – formação 13. Tecnologia educacional 14. Prática de ensino
15. Matemática – estudo e ensino 16. Arte – história l
17. Brinquedos 18. Inteligência artificial.
21 História {ensino fundamental} estudo e ensino.
22. Geografia do Brasil {ensino fundamental} estudo e ensino 23. Arte na educação
24. Contos de fadas. 25. Educação – recursos de rede de computador
26. Redes sociais online 27. Música na educação 28. Crianças superdotadas -educação
29. Escolas -organização e administração 30. Creches 31. Crianças -desenvolvimento
32. Justiça social. 33. Igualdade 34. Artes – estudo e ensino {ensino fundamental}
35. Freire, Paulo, 1921 – 1997 36. Transtorno de espectro autista
37. Exclusão social 38. Pais e professores. 39. Educação – participação dos pais
40. Educação de jovens e adultos – EJA 41. Pessoas com deficiência - educação
42 Ensino – Legislação – Brasil 43. Desenvolvimento infantil
44. Arte de contar histórias 45. Educação física {ensino médio} ensino e estudo
46. Língua inglesa – estudo e ensino. 47. Educação 48. Industria cultural – Brasil
49. Histórias em quadrinhos 50. Distúrbios de déficit de atenção com hiperatividade
51. Educação multicultural – Brasil 52. Violência nas escolas – Brasil
53. Distúrbios de aprendizagem 54. História – ensino e estudo
55. Youtube (recurso eletrônico) 56. Arteterapia 57. Comunicação de massa
58. Políticas públicas 59. Educação bilingue 60. Nutrição.
61. Língua Brasileira de Sinais 62. Aquisição da linguagem
63. Evasão universitária 64. Reforma de ensino 65. Surdos – educação
66. Educação física – estudo e ensino 67. Educação infantil
68. Racismo na educação.
69. Abordagem interdisciplinar do conhecimento da educação. 70. Alfabetização
71. Capacidade motora 72. Psicologia do desenho.

CDD 370

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

EDITORIAL

Educação e Transformação Social

É com grande satisfação que apresentamos a edição de outubro da Revista Territórios, dedicada ao tema Educação e Transformação Social. Nesta edição, nossos alunos-autores trazem reflexões científicas sobre o poder da educação como agente de mudança, capaz de promover cidadania, inclusão e novos horizontes de futuro.

Acreditamos que a escola e a universidade não se limitam à transmissão de conteúdos. Elas são espaços de formação integral, onde a pesquisa, a criticidade e o diálogo constroem pontes para uma sociedade mais justa e igualitária. Os artigos aqui reunidos discutem desde práticas pedagógicas inovadoras até análises sobre políticas educacionais, evidenciando como a educação pode abrir caminhos para a transformação individual e coletiva.

Cada contribuição desta edição reafirma a importância da produção científica no ambiente acadêmico, mostrando que nossos alunos são protagonistas na construção do conhecimento. Ao dar voz às suas pesquisas e experiências, fortalecemos a ideia de que aprender e ensinar é também um ato de compromisso com o outro e com o mundo.

Que esta leitura inspire novas reflexões, pesquisas e práticas que, dentro e fora da sala de aula, continuem a transformar territórios e realidades.

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.10 (outubro/2025) - SP
ISSN 2965-9299 (Digital)
ISSN 2596-3309 (CD-ROM)
ISSN 2596-3295 (Impressa)
DOI 10.53782
SITE: http//www.revistaterritórios.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 O JOGO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ADRIANA APARECIDA DE JESUS NUNES

21 A CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ADRIANA BERGAMACHI

31 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL PARA DOCENTES
ADRIANA PEREIRA SANTOS DA SILVA

42 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O COMBATE AO BULLYING NAS ESCOLAS
ADRIANA RAMOS DE CARVALHO

52 APLICAÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS NEUROCIENTÍFICOS PARA OTIMIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA
AGATHA FERNANDES DE CASTRO

65 OS JOGOS COMO FERRAMENTA LÚDICA PARA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA
ALESSANDRA FERREIRA DE OLIVEIRA

78 LUGAR DA FORMAÇÂO DOCENTE CONTINUADA NA GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
ALEXANDRA APARECIDA DONATO BRONZERI

87 A INCLUSÃO ENTRE OS MUROS DA ESCOLA SOB MULTIPLOS OLHARES
ALINE DA COSTA FERREIRA DOS SANTOS

96 LEITURA E ESCRITA: PRÁTICAS DE INCENTIVO À LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
ALINE DE SOUZA FELIX BOZZO

107 LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
AMANDA BARBOZA GODOY

115 DESENVOLVENDO O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NO TRABALHO COM CANTINHOS PEDAGÓGICOS
AMANDA ELISDEIRE LEITÂO SOARES

126 O CONTEXTO HISTÓRICO ACERCA DO ENSINO DA GRAMÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR
AMANDA KEISY PERSECHINO CABRAL

134 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE DO ENSINO
ANA BELARA JULIO JUDICE ARAGÃO

143 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANA ISABEL DA COSTA

158 TECNOLOGIAS E SEUS DESAFIOS À EDUCAÇÃO
ANA LÚCIA DE SOUZA

SUMÁRIO

166 O ESTADO DA ARTE NA PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS E DESAFIOS EMERGENTES NO SÉCULO XXI
ANA PAULA SOUSA FIAMONCINI

176 AFETIVIDADE: SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
ANDRÉ LUIS CONFORTI

187 REFLEXÕES DE UMA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR
ANDRESSA AIRES WALLBAUM

195 EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR
ATMAN NOVAES DE ARAÚJO BENINI

208 USO DE MATERIAL CONCRETO NO ENSINO DA MATEMÁTICA: BENEFÍCIOS E APLICAÇÕES
BRUNA DANTAS DE MEDEIROS DA SILVA

217 A GEOGRAFIA NO DIA A DIA DO TERRITÓRIO ESTUDANTIL
CAMILA LUZ SOARES

228 MOVIMENTOS ARTÍSTICOS
CARLA MILENA CÉSAR DO NASCIMENTO

240 EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA
CASSIA APARECIDA BARBOSA

253 O PAPEL DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CECÍLIA LEONE DE GODOY

263 A UTILIZAÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANDO HISTÓRIAS, QUADRINHOS, VÍDEOS E LOCUÇÕES COM CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS
CIBELE DA SILVA LUKO

271 CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CONSUELA MARIA DOS SANTOS FIDELIS

280 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL
CRISTIANE GONÇALVES SANTANA FERNANDES

290 TECENDO REDES EM TEMPOS DE TECNOLOGIAS VALORIZANDO O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DAIANE DE JESUS SOUZA PATRÍCIO

303 BREVE ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
DANÚBIA RODRIGUES DOS SANTOS

313 AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, EMOCIONAL E SOCIAL DAS CRIANÇAS
DAYANA BARBOZA DE ARAÚJO

SUMÁRIO

324 CONTOS DE FADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM
DAYANA LUCIA DOS SANTOS

332 O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
DAYANNE CRISTINE FARIA DO NASCIMENTO

340 A INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO
DÉBORA AGRA VIANA SILVA

350 MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA LINGUAGEM DE AFETO E CONHECIMENTO
DENISE VENCESLAU DE OLIVEIRA BUENO

362 A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR A PSICOMOTRICIDADE ATRAVÉS DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DEUZA JULIA ROMANO DA SILVA

374 A CRIANÇA COM TEA NA ESCOLA: COMO ATENDER ÀS DIFICULDADES REAIS EM SALA DE AULA, COM BASE NAS LEIS E TEXTOS TEÓRICOS
DEYSE LIMA GUDIM DE MORAES

383 O BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA: FUNDAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL
DIRCE DAIANE CUNHA NAZAR

393 DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM SALAS DE AULA REGULARES
DORA CELIA PICON LOIOLA

401 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
EDENISE PEREIRA DOS SANTOS

417 REFLEXÕES SOBRE PERTENCIMENTO, DOR E RESISTÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR
EDER JULIO MINEIRO

425 O BRINCAR E O CUIDAR COMO EIXO PRINCIPAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL
EDSON JOSE CAVICHIOLI

434 REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO
ELIENE BONIFACIO CABRAL

446 O IMPACTO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ESTUDANTES COM TEA
FABIANA APARECIDA DE SOUZA ANDRADE

456 DESFRALDE NA CRECHE: COMO ESCOLA E FAMÍLIA PODEM TRABALHAR JUNTAS
FABIANA FURTADO BRICHUCKA

467 VIVÊNCIAS CULTURAIS BOLIVIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE
FABIANA SOUZA GUILHERME MAYER

SUMÁRIO

478 A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E AS DESIGUALDADES SOCIAIS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS MECANISMOS DE REPRODUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO
FERNANDA CRISTINA PISCITELLO FONTES

491 AS DISCUSSÕES DE MATEMÁTICA QUE APARECEM NAS REVISTAS ACADÊMICAS DE ENSINO E EDUCAÇÃO
FERNANDA DA ROCHA CARVALHO

501 PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE ARTES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I
FRANCILY BATISTA DE SANTANA

513 OS JOGOS PSICOPEDAGÓGICOS E O USO DO LÚDICO NA PSICOPEDAGOGIA
FRANCISCA EURILENE BATISTA DE CASTRO

522 EDUCAÇÃO LIBERTADORA E CONSCIÊNCIA CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE
FRANCISCA MADRIANA PINHEIRO DE ALMEIDA

535 VISÃO SINGULAR DAS MULHERES AUTISTAS
GABRIELA BARBOSA ARAUJO DA SILVA

544 OS A INCLUSÃO E O PROCESSO EDUCATIVO NA DIFERENTE VISÃO DE APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIENCIA COM ENFASE EM DEFICIENCIA INTELECTUAL
GABRIELA DA SILVA FERREIRA

551 CORPOS DISSIDENTES NA ESCOLA: RESISTÊNCIAS E VIOLÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR
GREGÓRIO SANTIAGO MOREIRA DE ARRUDA

561 JOGOS, BRINQUEDOS E A BRINCADEIRA NA INFÂNCIA
IDELY STRUMIELLO SOLETTO

570 INCLUSÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PEDAGOGIA
IRLANDIA FERREIRA DOS SANTOS

581 O BRINCAR INTERGERACIONAL: COMO AS BRINCADEIRAS ANTIGAS E ATUAIS SE ENCONTRAM
IVANY MARIA DE OLIVEIRA

591 O PAPEL ESTRUTURANTE DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA ORAL EM LÍNGUA INGLESA
IVETE DE OLIVEIRA CAMBIRIBA

603 PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DEFICIENTES
IVONE RODRIGUES DA SILVA

612 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS
JACQUELINE LOIOLA SILVA

619 A AÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS DESAFIOS
JAMILE OLIVEIRA MENESES DOS SANTOS

SUMÁRIO

630 O PODER DE ENSINAR DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
JANAINNA BASTOS DOS SANTOS

643 AVANÇOS E DESAFIOS DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E O CASO DA CIDADE DE SÃO PAULO
JEAN CARLOS VILAS BOAS SASSO

651 O USO DO MOBILIÁRIO PIKLER NO BERÇÁRIO 1: UMA ABORDAGEM DO BRINCAR LIVRE NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DOS BEBÊS
JULIANA ASSIS MARTINELLI

659 A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JUREMA APARECIDA DE ANDRADE SANTOS

668 O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO
KEITE JACQUELINE DA COSTA VALE AMARAL

677 A IMPORTÂNCIA DO USO DAS IMAGENS COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA
KELLY MIGUEL MARQUES FIGUEIREDO

686 DESAFIOS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: BARREIRAS E FACILITADORES NA INCLUSÃO DE ALUNOS NEURO DIVERGENTES NO CONTEXTO ESCOLAR
LAURA CRISTINA BORGES

694 CULTURA ESCRITA: IMPACTO DO USO DAS TECNOLOGIAS
LUCIANA DOMINGUES CAVALCANTE OLIVEIRA

704. USO PEDAGÓGICO DO CELULAR E DISPOSITIVOS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA
LUCIANA DONEGATTI DE LIMA

712 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO DA MATEMÁTICA
LUCIANO LIMA DOS SANTOS

720 ARTE E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PARA A AVALIAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
LUCILENE SANTANA PEREIRA

730 O OLHAR ATENTO E SENSÍVEL AO OBSERVAR OS BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: REFLEXÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O ATO DE DOCUMENTAR
MÁRCIA ANTUNES DO NASCIMENTO MARTINS

738 PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O AMBIENTE ESCOLAR
MARCIA CECCACCI SALLES

747 COMO AS NOVAS TECNOLOGIAS INFLUENCIAM NO PROCESSO DE ENSINO APREDIZAGEM DOS ESTUDANTES
MARCIA FERREIRA DA SILVA

SUMÁRIO

755 BARREIRAS E FACILITADORES PARA A PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
MARCO CÉZAR AGNELLO

769 LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR
MARGARETTE BORGES RESSURREIÇÃO MEDEIROS

779 A CULTURA E A EDUCAÇÃO COMO DIREITOS FUNDAMENTAIS DOS ESTUDANTES DO ENSINO REGULAR
MARIA CAROLINA PACHECO FERREIRA

789 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL
MARIA CECÍLIA SANTOS CAMPAGNOLI

800 PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA
MARIA DE LOURDES FERREIRA DA SILVA

811 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO GÊNERO TEXTUAL E POSSIBILIDADES DE AMPLIAÇÃO DAS PRÁTICAS LEITORAS NAS INFÂNCIAS
MARIA GILVANEIDE DIAS GOULARTE

822 POSSÍVEIS CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DO TDAH: UMA REVISÃO TEÓRICA
MARIA HELENA DA SILVA

832 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ABORDAGENS INOVADORAS NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM
MARIA JOSÉ GONÇALVES DA LUZ

841 A IMPORTANCIA NO OLHAR PARA A MULTICULTURALIDADE NAS ESCOLAS
MARIA MAGNA PEREIRA DE SOUZA

850 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: MUDANÇAS, PERMANÊNCIAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
MARIA SUELI LUCENA DE MELO

858 ASPECTOS RELEVANTES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARINALVA SANTOS RIBEIRO

867 O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMNETAL I
MARISA DO CARMO DA SILVA

876 A LINGUAGEM PLURAL: A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO ALICERCE PARA IDENTIDADE, AUTOESTIMA E DIÁLOGO NOS ANOS INICIAIS
MARLI ROCHA SOUZA DA COSTA

883 A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS COMO RESULTADO DOS PROBLEMAS DE INADAPTAÇÃO SOCIAL
MARTA APARECIDA DOS SANTOS

SUMÁRIO

898 DISTÚRBIO DE APRENDIZAGEM: INTERSEÇÕES ENTRE ASPECTOS PATOLÓGICOS, EMOCIONAIS E AMBIENTAIS NA FORMAÇÃO DA INDICIPLINA ESCOLAR
MEIRE GORIA POLZATTO

905 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL
MICHELE VICENTE DE PAULA

917 LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MICHELLE PEREIRA PALMANHANI

928 APROPRIAÇÕES DIGITAIS DA HISTÓRIA: ENTRE A ESCOLA E O ESPAÇO PÚBLICO
MILTON GARCIA SILVA

943 USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO
MONIQUE PEREIRA DOS SANTOS OLIVEIRA

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

961 A ARTE COMO TERAPIA: PROCESSOS DE CURA ATRAVÉS DA EXPRESSÃO ARTÍSTICA
NÍVEA LIMA

970 HISTÓRIA E CULTURA DIGITAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA A EDUCAÇÃO MEMES, REDES SOCIAIS, VÍDEOS E JOGOS COMO INSTRUMENTOS PARA O ENSINO HISTÓRICO
ODILON PEREIRA DA SILVA JUNIOR

980 A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DE SALA DE AULA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES
PÂMELA JOYCE EMANUELLA LUIZ PRIMO

989 A EFETIVIDADE DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (L2) MEDIADA PELA FLUÊNCIA DO PROFESSOR NA LÍNGUA NATIVA (L1) DO ALUNO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
PAULA CAMARGO NASCIMENTO MORAES

999 A INCLUSÃO EDUCACIONAL DO INDIVÍDUO DEFICIENTE INTELECTUAL
PAULA CAROLINE HWANG TAMINOTO

1008 A IMPORTÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES
PRISCILA PEREIRA DE OLIVEIRA SOUZA

1018 A CONTRIBUIÇÃO DO JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PRISCILA RODRIGUES LIMA SANTOS

1027 TECNOLOGIAS DIGITAIS E APRENDIZAGEM NO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO
RAFAELA APARECIDA RODRIGUES DA SILVA

1038 A INSERÇÃO DA LIBRAS NAS ESCOLAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
RAQUEL DIAS BASTOS

SUMÁRIO

1049 GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UM CAMINHO PARA ENGAJAR OS ALUNOS EM SUAS APRENDIZAGENS
REBECCA AZEVEDO

1059 O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR FRENTE AO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA
ROGÉRIO ANASTÁCIO DE LIMA

1070 GESTÃO DEMOCRÁTICA
ROMILDA MARTINS

1079 ENSINO DA MATEMÁTICA E SUAS INFLUÊNCIAS NOS PROCESSOS COGNITIVOS, PLASTICIDADE NEURAL E NEUROCIÊNCIA
RONNY LUCAS MOREIRA CARDOSO

1088 O PAPEL DA INTERAÇÃO SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DE VYGOTSKY E BAKHTIN
ROSANA MONTÓRIO DA SILVA REYES

1098 A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NA PRIMEIRA E SEGUNDA INFÂNCIA: ENTRE AFETO, IMAGINAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
ROSÂNGELA APARECIDA DE ANDRADE MOURA

1108 MOTIVOS QUE LEVAM A DESISTÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR
SAMIR SABBAGH JUNIOR

1119 EDUCAR PARA A CONDIÇÃO HUMANA: TRANSDISCIPLINARIDADE E INTEGRALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA
SANDRA APARECIDA FUGA

1128 INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS
SANDRA DE SOUSA OLIVEIRA

1138 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM SURDEZ: PROMOVENDO A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SANDRA REGINA TSUJIGUCHI SOUZA

1155 DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA ATRAVÉS DE UMA ÓTICA INTIMISTA: O DESPERTAR DA HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ATUAL
SARA KANAAN TENÓRIO

1171 A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA
SARA REBOUÇAS DE SALES

1182 O BENEFÍCIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO AMBIENTE ESCOLAR
SHEYLA DOS SANTOS TAVARES

1192 O GESTOR FRENTE AO PROCESSO DEMOCRÁTICO
SILVANA SANT' ANA SANTOS

1202 O BENEFÍCIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO AMBIENTE ESCOLARO PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA
SIRLEIDE ALVES DOS SANTOS

1214 A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E SUA RELEVÂNCIA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM
SUELEN TABATA GUSMÃO DA SILVA

SUMÁRIO

1222.. O BRINCAR E A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SUELI CAETANO

1234.. MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TÂMARA EYRE LUIZ PRIMO FREITAS

1243.. SILENCIAMENTO NA EDUCAÇÃO: COMO O RACISMO ESTRUTURAL AFETA CRIANÇAS E JOVENS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS
TAMIRES CUSTÓDIO DOS SANTOS

1251.. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
TATIANA OLIVEIRA DA SILVA

1262.. O PERFIL DO NEUROPSICOPEDAGOGO NO BRASIL: UMA ANÁLISE TEÓRICO-PRÁTICA A PARTIR DA LITERATURA ESPECIALIZADA
TATIANA SOUZA GOIS SALGADO

1275.. A IMPORTÂNCIA DAS MATERIALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
THAISE APARECIDA DIAS VEIGA

1283.. TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
VANESSA DOS ANJOS VIEIRA

1290.. A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VANESSA DOS SANTOS GONÇALVES

1304.. O BRINCAR HEURÍSTICO: UM CAMINHO PARA A AUTONOMIA E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL
VANESSA GONÇALVES SANTANA DE AMORIM

1315 OS TRANSTORNOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
VANESSA SANTOS GONÇALVES

1325 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA
VANI ROCHA FARIA MARTINS

1335 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPORTÂNCIA DOS JOGOS LÚDICOS E COM REGRAS
VICTOR SANTOS TEIXEIRA

1345 CIÊNCIAS NO TERRITÓRIO ESTUDANTIL
WAGNER MORELLI

1358 MOTRICIDADE HUMANA E FORMAÇÃO HOLÍSTICA: ARTICULAÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM INTEGRAL NA CONTEMPORANEIDADE
WEBER FERREIRA CANDIDO

1367 A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DOS ESTUDANTES
WESLEY CLAUDINO MARCELINO

1377 INCLUSÃO ESCOLAR: SUPERANDO ADVERSIDADES
WILSON MONTEIRO

1386 O PAPEL DA AVALIAÇÃO DO DESENHO INFANTIL PARA UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
YASMIN MATOS RODRIGUES

O JOGO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GAMES AS AN EDUCATIONAL STRATEGY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ADRIANA APARECIDA DE JESUS NUNES
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário – UNIBAN (2008); Especialista em Arteterapia na Educação pela Faculdade Brasil (2015); Arte e Educação pela Faculdade Unida de São Paulo (2023); Alfabetização e Letramento pela Faculdade Brasil (2015); Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

Este artigo fala sobre como os jogos podem ser usados como ferramentas de ensino na Educação Infantil, ressaltando como eles ajudam no crescimento intelectual, social e emocional das crianças. Baseando se nas teorias de Piaget e Vygotsky, são examinadas as categorias de jogos e como elas afetam o processo de ensino-aprendizagem.
Palavras-chave: Jogo; Educação Infantil; Ludicidade; Desenvolvimento Cognitivo; Piaget; Vygotsky.

ABSTRACT

This article discusses how games can be used as teaching tools in early childhood education, emphasizing how they help children's intellectual, social, and emotional growth. Based on the theories of Piaget and Vygotsky, the categories of games and how they affect the teaching-learning process are examined.

Keywords: Game; Early Childhood Education; Playfulness; Cognitive Development; Piaget; Vygotsky.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se concentra em estudar como os jogos podem ser usados como uma ferramenta de ensino na Educação Infantil. Ele analisa a importância dos jogos para o desenvolvimento intelectual, social e emocional das crianças. Baseado nas ideias de Jean Piaget e Lev Vygotsky, este estudo quer entender como o brincar pode ser usado de maneira importante no ensino e na aprendizagem. Ele leva em conta as etapas do desenvolvimento das crianças e ajuda na construção do conhecimento de forma ativa.

De acordo com Piaget (1978), "brincar é essencial para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças", e os jogos são uma parte importante da infância.

Vygotsky (1989) diz que "é brincando que a criança aprende a entender ideias e a criar situações que ajudam a melhorar seu desempenho em situações da vida real", o que ajuda no seu desenvolvimento completo.

OBJETIVO GERAL

Estudar como os jogos podem ser usados como ferramentas de ensino na Educação Infantil, ajudando no crescimento completo da criança.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Estudar como as ideias de Piaget e Vygotsky ajudam a usar jogos na educação;

Identificar os tipos de jogos que são mais apropriados para cada idade na Educação Infantil;

Entender como os jogos afetam o crescimento das crianças em suas habilidades de pensar, se relacionar com os outros e lidar com as emoções;

Criar métodos de ensino que misturem atividades divertidas com o conteúdo escolar.

JUSTIFICATIVA

Optei por este tema porque notei que o brincar tem ganhado cada vez mais importância na educação das crianças. Os jogos, além de motivarem os estudantes, facilitam um aprendizado que realmente faz sentido e ajudam a desenvolver capacidades importantes. De acordo com Cotonhoto, Rossetti e Missawa (2019), “o jogo é peça-chave no trabalho educativo, principalmente para alunos que mostram dificuldades em aprender”.

PROBLEMA

De que forma os jogos podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas na Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança segundo as perspectivas de Piaget e Vygotsky?

O JOGO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em salas de aula da Educação Infantil, o uso de jogos tem se revelado uma tática pedagógica potente para impulsionar o progresso global da criança. Vários estudiosos, a exemplo de Piaget e Vygotsky, ressaltam a importância do ato de brincar como peça-chave na edificação do saber, na interação social e no amadurecimento das emoções.

Na visão de Piaget (1978), “a brincadeira é o alicerce indispensável das aptidões intelectuais da criança” (PIAGET, 1978, p. 12). Para ele, o jogo representa uma maneira de absorver o real, capacitando a criança a dar sentido ao mundo ao seu modo, livre das amarras do raciocínio adulto.

Vygotsky (1989) também enxerga o mérito do jogo no percurso da aprendizagem. Conforme o autor, “é por meio do jogo que a criança logra estabelecer noções, idealizar cenários que aprimorem sua performance em contextos verídicos” (VYGOTSKY, 1989, p. 45).

> O brincar pode ser definido como uma maneira de interpretar e assimilar o mundo. As crianças, durante os jogos e brincadeiras, estabelecem relações e representações, o que desencadeia o desenvolvimento de capacidades sociais, cognitivas e afetivas na medida em que elas extrapolam seu mundo habitual. (COTONHOTO et al., 2019, p. 39).

O jogo, por sua vez, é um recurso valioso que possibilita ao educador facilitar o processo de aprendizado. Sobral e Ribeiro (2019) destacam que "é inegável o impacto positivo dos jogos no progresso infantil" (SOBRAL; RIBEIRO, 2019, p. 3).

A visão interacionista de Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento se dá através da interação com outros. A zona de desenvolvimento proximal, ideia chave em sua teoria, mostra que a criança consegue atingir estágios mais avançados de aprendizado com o apoio certo. Conforme Tonietto e outros (2006) afirmam, "o aprendizado age em conjunto com o desenvolvimento, gerando oportunidades na zona de desenvolvimento proximal" (TONIETTO et al., 2006, p. 22).

Para Vygotsky, as brincadeiras possuem papéis importantes no crescimento da criança. No contexto da escola, o jogo serve como uma conexão para o crescimento intelectual infantil. Assim, fica claro que o uso dessa ferramenta no ensino é essencial.
(PEREIRA et al., 2019, p. 5).

Para aplicar jogos no ensino, o educador deve planejar e dominar a teoria. Kishimoto (1999) explica que "na sala de aula, o jogo educativo quase sempre vai além do lazer, virando um jeito de aprender" (KISHIMOTO, 1999, p. 27).

Cotonhoto et al. (2019) confirmam que usar atividades lúdicas pode ajudar a desenvolver várias habilidades, além de ajudar a explorar e entender a realidade, a cultura, as regras e os papéis sociais (COTONHOTO et al., 2019).

Como mostram as teorias de Piaget e Vygotsky, usar jogos na Educação Infantil é mais que um passatempo. O jogo, nesse caso, é visto como algo que melhora o desenvolvimento completo da criança, atuando nas áreas mental, social e emocional.

Piaget (1978) diz que brincar é muito importante para o desenvolvimento da inteligência infantil, pois permite que a criança entenda a realidade de forma natural e criativa. Isso mostra que o jogo não é só diversão, mas um jeito real de aprender. Ao brincar, a criança entende o mundo do seu jeito, sem a lógica dos adultos, o que ajuda a pensar por si mesma e a criar ideias mais complexas.

Vygotsky (1989), por outro lado, expande essa ideia ao colocar o jogo na área da interação social. Para ele, brincar é um lugar especial para aprender ideias e habilidades que serão usadas na vida real. A zona de desenvolvimento proximal, que é muito importante na sua teoria, mostra que a criança pode aprender mais quando tem a ajuda de um adulto ou de colegas mais experientes. Essa ajuda acontece naturalmente durante os jogos, onde regras, papéis e desafios são divididos e combinados.

Com base nessas teorias, vemos que o jogo é um jeito de ensinar que ajuda não só no desenvolvimento mental, mas também no emocional e no social. Como dizem Cotonhoto et al. (2019), brincar permite que a criança vá além do seu mundo normal, criando relações e ideias que ajudam a desenvolver várias habilidades. Isso mostra como é importante considerar o jogo como parte integrante do currículo da Educação Infantil, e não como uma atividade periférica.

Estudos de Sobral e Ribeiro (2019) também apontam para as vantagens dos jogos no crescimento das crianças, enfatizando que seu uso em sala de aula necessita de organização e propósito. Nesse contexto, o professor age como um guia, criando momentos divertidos que incentivam um aprendizado que faça sentido para o aluno. Para guiar os alunos dessa forma, é preciso conhecimento e atenção para ajustar os jogos aos interesses e necessidades deles.

A aplicação de jogos na educação, como ressalta Kishimoto (1999), é mais que simples brincadeira. Envolve a escolha de atividades que se encaixem nos objetivos de aprendizado e na fase de desenvolvimento das crianças. Assim, o jogo educativo se torna uma ferramenta importante para o ensino, promovendo um aprendizado eficaz e agradável.

Pereira et al. (2019) afirmam que jogos e brincadeiras exercem papéis importantes no desenvolvimento infantil, principalmente na escola. Eles servem como pontes para o desenvolvimento intelectual, emocional e social, sendo essenciais para a formação completa da criança. Tonietto et al. (2006) concordam com essa ideia, mostrando que a interação entre aprendizado e desenvolvimento é um processo que se transforma constantemente, através de vivências significativas como o brincar. Portanto, podemos dizer que a utilização de jogos na Educação Infantil, quando baseada em teorias

consistentes e aplicada com intenção pedagógica, colabora muito para o desenvolvimento das crianças. O jogo deixa de ser apenas um passatempo e passa a ser visto como um instrumento de ensino, capaz de gerar aprendizados marcantes e que permanecem na memória.

Na Educação Infantil, utilizar jogos vai muito além de simplesmente proporcionar diversão; é uma estratégia pedagógica que exige que o educador esteja preparado e tenha conhecimento sobre o assunto. É fundamental que o professor entenda que o jogo é uma forma de expressão da criança e que, ao usá-lo como ferramenta de ensino, ele está proporcionando vivências que facilitam um aprendizado realmente relevante.

De acordo com Kishimoto (1999), o jogo educativo precisa ser cuidadosamente planejado, com metas bem definidas, levando em conta o nível de desenvolvimento da criança e o que se pretende ensinar. Isso quer dizer que o educador deve escolher jogos que estimulem habilidades específicas, como o pensamento lógico, a coordenação motora, a comunicação e outras. Além disso, é importante prestar atenção no envolvimento dos alunos, em como eles reagem e interagem durante a brincadeira, pois isso mostra o quanto o jogo está influenciando no aprendizado.

A orientação do professor, como aponta Vygotsky (1989), é crucial para que o jogo atinja seu objetivo educativo. O professor age como um guia, criando situações que desafiem a criança dentro daquilo que ela é capaz de fazer com ajuda. Essa forma de ensinar permite que o aluno avance no aprendizado com o apoio necessário, até que consiga realizar as atividades sozinho. Outro ponto importante é o papel do jogo na formação de valores e comportamentos. Ao brincar, as crianças aprendem a seguir regras, a lidar com a frustração, a trabalhar em equipe e a resolver problemas. Essas experiências são essenciais para o desenvolvimento emocional e social, ajudando a construir um convívio respeitoso e cidadão. Cotonhoto e seus colegas (2019) ressaltam que o jogo é um espaço para a criança se expressar e descobrir coisas, explorando o mundo, testando ideias e dando sentido às coisas. Isso reforça a importância de espaços educativos que valorizem a brincadeira como parte do dia a dia na escola, promovendo uma educação mais humana e voltada para a criança.

Em resumo, o desenvolvimento infantil através dos jogos não é só uma opção, mas sim algo fundamental. A escola que entende o valor do brincar e o inclui em seu plano de ensino está dando às crianças a chance de aprender de verdade, com alegria, criatividade e independência.

Integrar brincadeiras no dia a dia da escola também ajuda a aprimorar habilidades essenciais definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como capacidade de analisar, encontrar soluções, se comunicar e trabalhar em equipe. Ao participar de atividades divertidas, os pequenos são incentivados a fazer escolhas, combinar regras, considerar opiniões diferentes e compartilhar o que pensam, o que ajuda a construir uma atitude proativa em relação ao aprendizado. Dessa forma, a brincadeira vira um lugar especial para aprender na prática, onde errar faz parte do caminho e não

é motivo para castigo. Essa maneira de agir permite que a criança tente coisas novas, explore e aprenda sozinha, desenvolvendo a habilidade de pensar sobre o que faz e procurar novas formas de atingir o que deseja. Segundo Kishimoto (1999), a brincadeira educativa torna o aprendizado mais interessante, pois está ligada ao interesse e à vontade do aluno.

Além disso, usar jogos ajuda a incluir crianças com jeitos diferentes de aprender e necessidades especiais. Ao brincar, dá para mudar o que é ensinado e como, respeitando o tempo de cada um e criando um lugar bom e estimulante. Essa facilidade torna a brincadeira uma ferramenta poderosa para construir uma educação mais justa e atenta às diferenças que existem na sala de aula.

O papel do professor é muito importante nesse processo. O educador deve prestar atenção, ouvir e ajudar de forma consciente, criando momentos que incentivem o desenvolvimento das crianças em muitos aspectos. Como diz Vygotsky (1989), o aprendizado acontece quando interagimos com outras pessoas, e a brincadeira é uma das principais formas dessa interação acontecer na infância.

Portanto, usar jogos na Educação Infantil não só melhora o ensino e o aprendizado, mas também ajuda a formar pessoas que pensam, criam e colaboram. Ao entender a brincadeira como a forma de se expressar das crianças e como uma forma válida de ensinar, a escola se aproxima do que as crianças realmente precisam e oferece uma educação mais importante e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou examinar como os jogos podem ser usados como recurso educativo no ensino infantil, seguindo as ideias de Jean Piaget e Lev Vygotsky. Através da análise teórica e da discussão dos resultados, foi possível abordar a questão da pesquisa proposta, mostrando que os jogos, quando usados de maneira organizada e com um propósito, ajudam muito no crescimento completo da criança.

As ideias de Piaget mostraram que o jogo é um jeito de entender a realidade, deixando a criança criar conhecimento de forma ativa e independente. Vygotsky destacou a importância do brincar como um lugar para interagir com outras pessoas e desenvolver habilidades mentais, com a ajuda de outras pessoas e da zona de desenvolvimento próximo. As duas ideias confirmam que o jogo não é só um passatempo, mas sim uma prática de ensino essencial para aprender de verdade.

Após a análise detalhada, fica claro que integrar jogos na Educação Infantil é uma abordagem pedagógica inovadora e eficaz, transformando a sala de aula em um ambiente de aprendizado dinâmico e relevante. O estudo abordou a questão proposta, demonstrando, com o apoio de autores de referência, que o ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

As teorias de Piaget e Vygotsky foram essenciais para entender o papel do jogo na construção do conhecimento. Piaget destacou como as crianças assimilam a realidade ao brincar, enquanto Vygotsky enfatizou a importância da interação social e da mediação no aprendizado. Essas ideias foram conectadas a pesquisas atuais que confirmam a relevância do lúdico na prática pedagógica.

Ademais, a pesquisa revelou que o jogo estimula não só o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional e o social. As crianças aprendem a enfrentar desafios, a seguir regras, a interagir com os colegas e a expressar seus sentimentos, o que contribui para sua formação como indivíduos ativos e conscientes. Usar jogos na prática pedagógica exige planejamento, sensibilidade e conhecimento do educador. É crucial que o professor entenda o potencial educativo do brincar e saiba usar essa ferramenta de forma estratégica, relacionando-a aos objetivos de aprendizado e às necessidades dos alunos.

Como contribuição à área da educação, este estudo reforça a necessidade de investir na formação de professores para o uso do lúdico, bem como na criação de ambientes escolares que valorizem o brincar como parte essencial do processo educativo. A valorização dos jogos na Educação Infantil representa um avanço para uma escola mais inclusiva, criativa e significativa para as crianças.

Durante a pesquisa, notou-se que o uso de jogos auxilia no progresso intelectual, emocional e social das crianças, impulsionando a criatividade, a resolução de problemas e o trabalho em grupo. Os autores consultados, como Cotonhoto et al. (2019), Sobral e Ribeiro (2019), Kishimoto (1999) e Pereira et al. (2019), defendem que o jogo deve integrar o planejamento de ensino como meio de instrução, respeitando as fases do desenvolvimento infantil e os objetivos da educação.

Assim, compreende-se que empregar jogos no ensino infantil é uma prática benéfica e essencial, desde que fundamentada em conceitos sólidos e utilizada com um propósito. A pesquisa contribui para valorizar o brincar como elemento organizador do aprendizado, oferecendo ideias para que os professores planejem atividades que auxiliem as crianças a aprender de forma eficaz e a se desenvolverem de maneira integral.

REFERÊNCIAS

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. *Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 27, n. 28, p. 37–47, 2019.
Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542019000100005>. Acesso 21 set. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PEREIRA, Vanuza da Silva; SANTOS, Itamara Brito dos; COSTA, Liandra Viana da. A teoria de Vygotsky e a utilização dos jogos no processo de ensino e aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2019, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Editora Realize, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_SA17_ID10526_02092019013114.pdf>. Acesso 21 set. 2025.

SOBRAL, Suzana Santiago; RIBEIRO, Sônia Inês Sanches. A importância do brincar na Educação Infantil: a perspectiva de Piaget, Vygotsky e Kishimoto. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2019, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Editora Realize, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID5921_19052019094030.pdf>. Acesso 21 set. 2025.

TONIETTO, Cássia; et al. A zona de desenvolvimento proximal e a aprendizagem escolar. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 20–25, 2006. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/20/o-ludico-e-asmetodologias-ativas-uma-leitura-da-teoria-da-aprendizagem-de-vygotsky-na-educacaoinfantil>. Acesso em: 21 set. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE CONTRIBUTION OF PLAY TO COGNITIVE DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ADRIANA BERGAMACHI
Graduação em Pedagogia pela Uniararas-Centro Universitário Hermínio Ometto – 2010; Professora de Educação Infantil no CEI Inconfidentes.

RESUMO

O brincar ocupa papel central no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança na educação infantil, configurando-se como prática fundamental para a construção do conhecimento e para a formação de habilidades cognitivas. Através das brincadeiras, as crianças exploram o ambiente, constroem significados, desenvolvem raciocínio lógico, linguagem e criatividade, além de experimentarem situações que favorecem a socialização e a resolução de problemas. Diversos estudiosos, como Piaget e Vygotsky, destacam que o lúdico potencializa a aprendizagem, uma vez que permite a apropriação de conceitos por meio da experiência prática. Assim, o brincar não deve ser entendido apenas como recreação, mas como estratégia pedagógica capaz de articular o prazer, a imaginação e a descoberta com o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Brincar; Educação Infantil; Cognição; Desenvolvimento; Aprendizagem.

ABSTRACT

Playing plays a central role in the learning process and the integral development of the child in early childhood education, which is a fundamental practice for the construction of knowledge and for the

formation of cognitive skills. Through play, children exploit the environment, build meanings, develop logical reasoning, language and creativity, and experience situations that favor socialization and problem solving. Several scholars, such as Piaget and Vygotsky, point out that the playful enhance learning as it allows the appropriation of concepts through practical experience. Thus, play should not be understood only as recreation, but as a pedagogical strategy capable of articulating pleasure, imagination and discovery with the teaching-learning process.

Keywords: Play; Early Childhood Education; Cognition; Development; Learning.

INTRODUÇÃO

A infância representa um período essencial no desenvolvimento humano, sendo caracterizada pela intensa capacidade de aprender, descobrir e interagir com o mundo ao redor. Nesse contexto, o brincar surge como elemento estruturante da experiência infantil, assumindo relevância pedagógica ao promover não apenas a diversão, mas também o desenvolvimento cognitivo e social. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como direito fundamental da criança, reforçando a necessidade de práticas educativas que valorizem a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem.

O tema ganha importância ao se considerar que, muitas vezes, o brincar é subestimado no espaço escolar, sendo tratado como atividade secundária em relação às práticas ditas “formais” de ensino. Contudo, pesquisas na área da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação apontam que a ludicidade constitui meio eficaz para potencializar a aprendizagem, estimulando a construção do raciocínio, a resolução de problemas, a ampliação da linguagem e a imaginação criadora. Assim, este artigo busca analisar a contribuição do brincar para o desenvolvimento cognitivo na educação infantil, evidenciando sua relevância pedagógica e seu papel formador no cotidiano escolar.

DESENVOLVIMENTO

O brincar constitui-se em um dos elementos mais importantes da infância, sendo reconhecido universalmente como atividade natural das crianças, mas que ultrapassa o caráter instintivo ou espontâneo, assumindo papel cultural, educativo e socializador. Muito antes de ser considerado objeto de estudo pela Psicologia e pela Pedagogia, o brincar já fazia parte da vida em comunidade, transmitindo valores, crenças e saberes de geração em geração. Jogos, brinquedos e brincadeiras são marcas da cultura de um povo e refletem tanto sua história quanto suas formas de se relacionar com o mundo.

Nas sociedades tradicionais, as brincadeiras infantis desempenhavam a função de preparar os mais jovens para a vida adulta, introduzindo-os nas práticas sociais e nos papéis de gênero esperados.

Em comunidades indígenas, por exemplo, é comum que o brincar esteja associado a atividades cotidianas, como caçar, plantar ou pescar, transformando tarefas de sobrevivência em experiências lúdicas que aproximam a criança da cultura de seu grupo. Da mesma forma, cantigas de roda, trava-línguas, parlendas e jogos populares são expressões da oralidade que não apenas entretêm, mas também transmitem costumes, fortalecem vínculos comunitários e preservam a memória cultural.

Sob essa perspectiva, o brincar não pode ser compreendido apenas como passatempo. Ele é uma forma simbólica de inserção social, por meio da qual a criança aprende a interpretar o mundo, internalizar normas sociais e desenvolver sua identidade. Ao brincar de casinha, por exemplo, a criança não se limita a imitar comportamentos adultos, mas reconstrói papéis observados em seu ambiente familiar e social, atribuindo novos significados às situações que vivencia. Essa atividade simbólica a ajuda a compreender dinâmicas de convivência, relações de poder e papéis sociais que estruturam a sociedade.

Na escola, o reconhecimento do brincar como prática social e cultural implica valorizar tanto as brincadeiras espontâneas trazidas pelas crianças de seus contextos familiares quanto aquelas planejadas pedagogicamente pelo professor. Muitas vezes, as brincadeiras populares ou de rua carregam saberes e valores fundamentais para a construção da identidade infantil, sendo importante que a instituição escolar as incorpore ao cotidiano educativo. Ao fazer isso, a escola não apenas legitima a cultura infantil, mas também cria um espaço de respeito e valorização das múltiplas formas de expressão cultural.

Além disso, o brincar como prática cultural dialoga com a ideia de diversidade. Cada comunidade, classe social ou grupo familiar imprime características próprias nas brincadeiras, o que permite que as crianças tenham contato com diferentes modos de viver e pensar. Nesse sentido, promover a troca de brincadeiras de diferentes origens pode enriquecer o processo educativo, favorecendo a convivência com a pluralidade cultural e incentivando atitudes de respeito, tolerância e inclusão.

Outro ponto importante é que o brincar carrega consigo dimensões afetivas e sociais que colaboram para a formação do sujeito. Ao brincar em grupo, as crianças aprendem a lidar com regras, compartilhar materiais, negociar papéis, esperar sua vez e resolver conflitos. Essas experiências, que podem parecer simples, constituem práticas sociais complexas que influenciam diretamente o desenvolvimento da autonomia, da empatia e da cooperação. Assim, brincar não é apenas uma atividade individual de imaginação, mas um fenômeno coletivo que integra a criança a um universo social mais amplo.

Do ponto de vista pedagógico, reconhecer o brincar como prática social e cultural é essencial para superar visões reducionistas que o tratam como simples recreação ou momento de descanso entre atividades “mais sérias”. Ao contrário, o brincar deve ser visto como parte estruturante do processo educativo, capaz de integrar conhecimento, cultura e desenvolvimento. Quando a escola abre espaço para as brincadeiras, ela reconhece a criança como sujeito ativo, portador de uma cultura própria e capaz de produzir significados a partir de suas vivências.

Portanto, o brincar como prática social e cultural assume múltiplas funções: preserva tradições,

transmite valores, fortalece vínculos comunitários, promove a socialização e possibilita a inserção da criança no mundo social. Na educação infantil, essa compreensão é indispensável para que o lúdico seja legitimado como recurso pedagógico de grande relevância, não apenas pela diversão que proporciona, mas pelo potencial formador que carrega em sua essência.

Jean Piaget, considerado um dos maiores expoentes da Psicologia do Desenvolvimento, revolucionou a compreensão sobre os processos cognitivos da criança ao propor que o conhecimento não é algo transmitido de forma passiva pelo adulto, mas construído ativamente pela própria criança em sua interação com o ambiente. Nesse contexto, o brincar assume um papel essencial, pois é no jogo que a criança manifesta, exercita e transforma suas estruturas cognitivas em constante evolução.

Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de dois processos fundamentais: a assimilação e a acomodação. A assimilação refere-se à incorporação de novas informações às estruturas mentais já existentes, enquanto a acomodação corresponde à modificação dessas estruturas diante de estímulos novos que não podem ser simplesmente assimilados. O brincar, nesse sentido, é uma das formas mais eficazes pelas quais a criança assimila experiências e as acomoda em esquemas de pensamento cada vez mais complexos.

Para Piaget, os jogos infantis não são apenas momentos de lazer ou recreação, mas atividades que revelam e consolidam o estágio de desenvolvimento cognitivo em que a criança se encontra. Ele identificou três grandes tipos de jogos que correspondem a diferentes fases da infância: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras.

Os jogos de exercício predominam nos primeiros anos de vida e consistem na repetição de movimentos e ações simples, como bater palmas, balançar objetos ou empilhar blocos. Embora pareçam atividades simples, eles são essenciais para o desenvolvimento da coordenação motora, da percepção sensorial e para a formação de esquemas básicos de ação. Nessa etapa, a criança descobre as possibilidades de seu corpo e do ambiente, construindo os primeiros vínculos entre ação e resultado.

A partir dos dois anos, surgem os jogos simbólicos, caracterizados pelo faz de conta, no qual a criança atribui novos significados a objetos e situações. Um cabo de vassoura pode se transformar em um cavalo, uma caixa pode virar um carro, e bonecos podem representar pessoas do cotidiano. Esse tipo de jogo marca o desenvolvimento da função simbólica, fundamental para a construção da linguagem, da imaginação e da capacidade de representar mentalmente a realidade. É nesse momento que a criança passa a recriar o mundo a partir de sua própria perspectiva, explorando papéis sociais e experimentando diferentes situações de forma lúdica.

Por fim, os jogos de regras tornam-se predominantes a partir dos seis ou sete anos de idade. Neles, a criança já é capaz de compreender e respeitar normas previamente estabelecidas, negociar combinações com os colegas e lidar com situações de cooperação e competição. Esse

estágio revela um avanço significativo do pensamento lógico e moral, pois exige que a criança compreenda que o cumprimento de regras garante a continuidade da brincadeira e o equilíbrio nas interações sociais. Além disso, os jogos de regras favorecem a noção de justiça, a internalização de valores sociais e o desenvolvimento da autonomia moral.

A teoria piagetiana mostra, portanto, que o brincar não é uma atividade homogênea, mas varia de acordo com o nível de desenvolvimento da criança, acompanhando suas conquistas cognitivas. Para o educador, esse conhecimento é valioso, pois permite planejar práticas pedagógicas alinhadas às necessidades específicas de cada faixa etária. Jogos de encaixe e manipulação, por exemplo, são mais adequados às crianças menores, enquanto dramatizações, histórias inventadas e jogos de regras podem ser propostos para crianças em idades mais avançadas, respeitando suas capacidades cognitivas.

Outro aspecto relevante na contribuição de Piaget é a ênfase no caráter ativo da criança durante o brincar. Ele refuta a ideia de que a aprendizagem seja um processo de transmissão direta de informações do professor para o aluno. Ao contrário, defende que a criança constrói o conhecimento por meio da ação, da experimentação e da interação com o meio. Assim, o brincar é visto como uma oportunidade para a criança explorar, errar, tentar novamente e, gradualmente, elaborar estruturas cognitivas mais complexas.

Em termos pedagógicos, isso significa que o brincar deve ser valorizado como estratégia de ensino na educação infantil, pois oferece à criança a chance de experimentar situações que estimulam a curiosidade, a autonomia e a capacidade de resolver problemas. Ao manipular objetos, criar histórias ou participar de jogos coletivos, a criança está, na realidade, desenvolvendo competências cognitivas que servirão de base para aprendizagens futuras.

Portanto, a contribuição de Piaget para a compreensão do brincar é fundamental, na medida em que evidencia sua importância para o desenvolvimento das estruturas mentais da criança. Para além da diversão, o brincar é mecanismo de assimilação, acomodação e equilíbrio cognitivo, constituindo-se em um dos pilares do processo de construção do conhecimento. Na educação infantil, essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que não apenas permitam, mas incentivem e sistematizem a ludicidade como recurso central para a aprendizagem.

Lev Vygotsky, psicólogo russo do início do século XX, trouxe uma contribuição fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano ao enfatizar o papel das interações sociais e da cultura no processo de aprendizagem. Diferente de Piaget, que destacava a ação individual da criança em sua relação com o ambiente, Vygotsky ressaltou que o desenvolvimento cognitivo não ocorre de forma isolada, mas se constrói essencialmente na relação com o outro, mediado pela linguagem e pelos instrumentos culturais disponíveis. Nesse contexto, o brincar assume um papel privilegiado, funcionando como um dos principais espaços de aprendizagem e de construção do pensamento infantil.

Um dos conceitos mais relevantes propostos por Vygotsky é o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Essa noção parte da ideia de que existe uma diferença entre aquilo que a criança já é capaz de realizar sozinha — o chamado nível de desenvolvimento real — e aquilo que ela consegue fazer apenas com a ajuda de um adulto ou de pares mais experientes — o nível de desenvolvimento potencial. O brincar, segundo o autor, cria justamente essa zona intermediária, onde a criança, ao assumir papéis, experimentar situações e interagir com outras pessoas, consegue desempenhar atividades que vão além de suas capacidades imediatas, antecipando aprendizados futuros.

Por exemplo, quando uma criança brinca de ser médico, ela pode utilizar a linguagem, organizar sequências de ações, simular diálogos e até criar diagnósticos, mesmo sem ter conhecimentos médicos formais. Nesse processo, a brincadeira a conduz a um patamar cognitivo superior ao que conseguiria atingir em atividades espontâneas não mediadas. É na ZDP que a criança exercita e amplia suas habilidades, pois o brincar possibilita que ela aja “como se fosse maior do que é”, ou seja, em um nível acima de seu estágio atual de desenvolvimento.

Outro aspecto essencial da teoria vygotskiana é a mediação, entendida como a intervenção do outro — seja o professor, um colega ou mesmo um objeto cultural

— que orienta e potencializa o aprendizado da criança. Na prática, isso significa que o professor não deve apenas observar a brincadeira, mas assumir um papel ativo de mediador, criando situações desafiadoras, propondo perguntas, sugerindo novos caminhos e incentivando a cooperação entre os alunos. Ao mediar a brincadeira, o educador amplia a ZDP, tornando possível que a criança avance em sua aprendizagem.

A linguagem também ocupa lugar central na teoria de Vygotsky e está intimamente ligada ao brincar. Durante as brincadeiras, as crianças negociam papéis, explicam regras, inventam diálogos e constroem narrativas. Esse uso intensivo da linguagem promove não apenas a comunicação, mas também a internalização de conceitos, o desenvolvimento do pensamento abstrato e a capacidade de autorregulação. Assim, o brincar se torna um espaço privilegiado de desenvolvimento linguístico, pois as interações lúdicas favorecem tanto a expansão do vocabulário quanto a organização do raciocínio.

Além disso, o brincar segundo Vygotsky contribui para o desenvolvimento socioemocional. Em atividades coletivas, a criança aprende a lidar com regras, a respeitar turnos, a negociar conflitos e a cooperar com os demais. Essas experiências fortalecem sua autonomia, sua empatia e sua capacidade de conviver em sociedade. É na brincadeira que muitas vezes surgem situações de conflito e negociação, nas quais as crianças aprendem a ceder, argumentar e construir soluções conjuntas.

Do ponto de vista pedagógico, a contribuição de Vygotsky implica compreender o brincar não apenas como momento de lazer, mas como prática intencional e planejada, capaz de expandir os limites do desenvolvimento infantil. Para isso, o professor precisa reconhecer que a brincadeira é um espaço de aprendizagem ativa, onde a criança explora, imagina e cria, mas

também aprende a partir das interações sociais e da mediação adequada. Planejar ambientes ricos em materiais diversificados, propor jogos de cooperação e estimular o faz de conta são estratégias que possibilitam à criança vivenciar situações que ampliam sua ZDP.

Portanto, as contribuições de Vygotsky para a compreensão do brincar estão diretamente relacionadas à noção de que a aprendizagem antecede o desenvolvimento e o impulsiona, sendo a brincadeira o espaço privilegiado onde essa dinâmica se concretiza. No ato de brincar, a criança ultrapassa os limites do que já sabe, projeta-se em níveis mais avançados de raciocínio e consolida, por meio da interação social, habilidades cognitivas, linguísticas e socioemocionais. Assim, a teoria vygotskiana reforça a necessidade de que o brincar seja valorizado e intencionalmente promovido na educação infantil como recurso pedagógico de alta relevância para a formação integral da criança.

O brincar, enquanto atividade central na infância, não se restringe ao aspecto lúdico ou recreativo; ele exerce influência direta e profunda sobre áreas fundamentais do desenvolvimento cognitivo, em especial a linguagem e o pensamento lógico. Ambos os aspectos são indissociáveis, pois a linguagem não apenas possibilita a comunicação, mas também atua como ferramenta de organização mental, enquanto o raciocínio lógico estrutura o modo como a criança compreende relações de causa e efeito, sequências, quantidades e regras. O brincar, ao articular imaginação, interação e experiência concreta, constitui um dos meios mais eficazes para promover avanços nessas duas dimensões.

A linguagem é uma das habilidades mais complexas do desenvolvimento humano e desempenha papel crucial na aprendizagem e na socialização. Durante a infância, o brincar cria situações que favorecem tanto a expansão do vocabulário quanto o aprimoramento das estruturas gramaticais e narrativas. Em brincadeiras de faz de conta, por exemplo, a criança precisa criar diálogos, interpretar papéis, inventar histórias e organizar enredos. Esse exercício estimula a criatividade verbal e possibilita a prática de diferentes registros linguísticos.

Além disso, nas brincadeiras coletivas, as crianças são constantemente desafiadas a negociar, explicar regras, dar instruções e resolver mal-entendidos. Esse uso funcional da linguagem amplia a capacidade de argumentação, promove a clareza na expressão das ideias e favorece a escuta atenta do outro. É nesse processo que a criança não apenas fala, mas aprende a usar a linguagem como instrumento de interação e construção de significados compartilhados.

Outro ponto relevante é que o brincar possibilita a internalização da linguagem. Como apontou Vygotsky, durante as atividades lúdicas, a criança passa a utilizar a fala não apenas para comunicar-se, mas também para organizar seu próprio pensamento, criando uma espécie de “fala interior”. Esse processo é essencial para a autorregulação e para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Ao narrar suas ações ou dar instruções a si mesma durante o brincar, a criança está, na verdade, elaborando estratégias cognitivas e fortalecendo sua autonomia.

Na escola, atividades como dramatizações, jogos de contar histórias, brincadeiras com rimas, cantigas e jogos de palavras são recursos pedagógicos que ampliam significativamente o

desenvolvimento linguístico. Eles permitem que a criança explore diferentes formas de expressão, experimente sons, estruturas e significados, construindo uma relação ativa e prazerosa com a língua.

O brincar também desempenha papel decisivo na construção do pensamento lógico. Desde cedo, as crianças entram em contato com jogos e atividades que exigem organização, previsão, comparação e raciocínio. Jogos de encaixe, quebra- cabeças, blocos de montar e dominós, por exemplo, estimulam a capacidade de reconhecer padrões, compreender relações de causa e efeito e estabelecer estratégias para alcançar objetivos.

Os jogos de regras, que se tornam mais frequentes a partir dos seis anos, são particularmente importantes para o desenvolvimento lógico. Neles, a criança precisa compreender normas pré-estabelecidas, prever possíveis jogadas, lidar com situações de vitória e derrota, além de desenvolver noções de justiça e cooperação. O cumprimento das regras exige que a criança organize seu pensamento de forma sequencial e lógica, entendendo que determinadas ações levam a consequências específicas.

Além disso, o brincar favorece a aprendizagem de noções matemáticas básicas. Atividades que envolvem contagem de pontos, agrupamento de peças, organização de filas ou sequências numéricas permitem que a criança vivencie conceitos matemáticos de forma prática e prazerosa. Ao mesmo tempo, jogos que exigem estratégias, como damas ou xadrez, introduzem a criança ao raciocínio lógico- matemático mais elaborado, que envolve previsão, antecipação de movimentos e planejamento de ações.

O aspecto interdisciplinar do brincar é outro fator relevante. Em atividades lúdicas, a criança não desenvolve apenas a lógica matemática ou a linguagem isoladamente; essas dimensões se entrelaçam de forma natural. Em uma brincadeira de mercado, por exemplo, a criança precisa negociar papéis, elaborar diálogos (linguagem), organizar preços fictícios, contar o “dinheiro” e calcular trocos (raciocínio lógico). Essa integração torna o aprendizado mais significativo, pois conecta diferentes áreas do conhecimento a situações concretas e envolventes.

Do ponto de vista educacional, o reconhecimento do brincar como recurso para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento lógico exige que o professor planeje atividades intencionais e diversificadas. É necessário compreender que o aprendizado não se limita à repetição mecânica de conteúdos, mas se fortalece quando a criança é desafiada em contextos lúdicos que estimulam a comunicação, a criatividade e o raciocínio.

Ambientes ricos em materiais variados — como livros de histórias, jogos de construção, jogos de regras, brinquedos simbólicos e recursos tecnológicos educativos — ampliam as possibilidades de experimentação. Ao mesmo tempo, a mediação do professor é essencial para potencializar o aprendizado, incentivando a criança a verbalizar seus pensamentos, a refletir sobre suas ações e a encontrar diferentes soluções para os desafios propostos.

Assim, o brincar contribui para que a linguagem e o pensamento lógico se desenvolvam de forma integrada e significativa, constituindo-se em alicerces para aprendizagens futuras. Ao brincar,

a criança não apenas se diverte, mas constrói as bases de sua capacidade comunicativa, argumentativa e de raciocínio, habilidades indispensáveis para sua vida escolar e social.

Portanto, é possível afirmar que o brincar é um poderoso instrumento pedagógico, capaz de articular prazer, imaginação e conhecimento, ao mesmo tempo em que promove avanços consistentes no desenvolvimento da linguagem e do pensamento lógico. Essa perspectiva reforça a necessidade de que a ludicidade seja reconhecida e incorporada como prática estruturante na educação infantil, contribuindo de forma efetiva para a formação integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise acerca da contribuição do brincar para o desenvolvimento cognitivo na educação infantil evidencia que o lúdico não pode ser compreendido como mero passatempo ou recreação, mas sim como um instrumento pedagógico essencial para a formação integral da criança. A partir dos aportes de Piaget e Vygotsky, compreende-se que a brincadeira possibilita a construção de conhecimentos, a socialização, o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e do pensamento lógico, além de favorecer a autonomia e a autorregulação.

No contexto educacional, a valorização do brincar deve estar associada a uma prática intencional, planejada e mediada pelo professor, de modo a ampliar a zona de desenvolvimento proximal da criança e oferecer condições para que ela avance em suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Dessa forma, a escola precisa promover ambientes ricos em estímulos, com materiais diversificados e espaços que favoreçam a experimentação, a imaginação e a interação coletiva.

Portanto, o brincar configura-se como elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos, criativos, autônomos e capazes de interagir de maneira colaborativa no meio social. Reforça-se, assim, a necessidade de políticas educacionais e práticas pedagógicas que reconheçam o valor do brincar como parte integrante e indissociável do currículo da educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Educação e desenvolvimento humano: Piaget e Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 1999.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

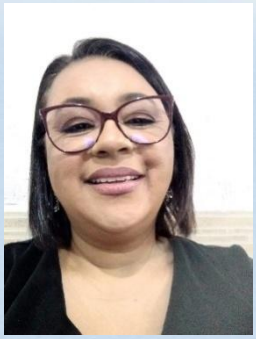
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL PARA DOCENTES

EMOTIONAL INTELLIGENCE FOR TEACHERS



ADRIANA PEREIRA SANTOS DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2013); Pós-Graduação em Arte e Musicalidade pela Faculdade de Conchas (2020); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo- PMSP.

RESUMO

A inteligência emocional tornou-se um dos pilares fundamentais para a prática docente na contemporaneidade. Mais do que dominar conteúdos e metodologias, o professor precisa desenvolver habilidades emocionais que permitam lidar com os desafios cotidianos da sala de aula. O presente trabalho discute a importância da inteligência emocional para os docentes, destacando sua relevância no processo de ensino-aprendizagem, na gestão de conflitos e na promoção de um ambiente escolar equilibrado e saudável. A pesquisa demonstra que professores emocionalmente inteligentes conseguem reconhecer e controlar suas próprias emoções, bem como compreender as emoções dos alunos, favorecendo a criação de vínculos de confiança e respeito. Essa competência contribui para a motivação, o engajamento e o rendimento escolar. Além disso, a inteligência emocional auxilia os docentes na tomada de decisões, no manejo do estresse e na construção de relações interpessoais positivas, dentro e fora da sala de aula. Conclui-se que investir na formação emocional dos professores é tão necessário quanto investir em sua formação técnica e pedagógica, pois ambas caminham juntas para garantir uma educação mais humana, inclusiva e significativa.

Palavras-chave: Inteligência Emocional; Docentes; Educação.

ABSTRACT

Emotional intelligence has become one of the fundamental pillars of contemporary teaching. More than simply mastering content and methodologies, teachers need to develop emotional skills that enable them to deal with the daily challenges of the classroom. This paper discusses the importance of emotional intelligence for teachers, highlighting its relevance in the teaching-learning process, conflict management, and promoting a balanced and healthy school environment. Research shows that emotionally intelligent teachers can recognize and control their own emotions, as well as understand their students' emotions, fostering the creation of bonds of trust and respect. This skill contributes to motivation, engagement, and academic performance. Furthermore, emotional intelligence assists teachers in decision-making, stress management, and building positive interpersonal relationships, both inside and outside the classroom. It is concluded that investing in teachers' emotional development is as necessary as investing in their technical and pedagogical training, as both go hand in hand to ensure a more humane, inclusive, and meaningful education.

Keywords: Emotional Intelligence; Teachers; Education.

INTRODUÇÃO

A educação é uma das atividades humanas mais complexas, pois envolve não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a interação de pessoas com diferentes histórias, valores, emoções e expectativas. Nesse cenário, o papel do docente vai muito além do simples ato de ensinar. O professor é mediador, orientador e, sobretudo, formador de cidadãos. Essa missão exige não apenas competências técnicas e pedagógicas, mas também habilidades emocionais capazes de sustentar relações equilibradas e produtivas no ambiente escolar.

Nas últimas décadas, o conceito de inteligência emocional ganhou destaque em diversos campos do conhecimento, incluindo a educação. A ideia de que o sucesso profissional e pessoal não depende exclusivamente do quociente intelectual (QI), mas também da capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar emoções, ampliou a compreensão sobre as competências necessárias ao ser humano. Para o docente, essa habilidade é ainda mais essencial, uma vez que o cotidiano escolar é marcado por situações de estresse, conflitos, pressão por resultados e interação constante com diferentes públicos.

Ao observar a realidade da sala de aula, percebe-se que a relação entre professor e aluno não se resume ao conteúdo formal. Emoções como ansiedade, frustração, alegria, insegurança e motivação estão presentes em todas as interações. Um professor que não consegue lidar com suas próprias

emoções pode transmitir insegurança ou até mesmo desmotivação para os estudantes. Por outro lado, quando o docente é capaz de reconhecer e administrar suas emoções, transmite confiança, empatia e equilíbrio, favorecendo o processo de aprendizagem.

Além disso, a inteligência emocional no contexto educacional está diretamente relacionada à capacidade de compreender o outro. O aluno não é apenas um receptor de conhecimento, mas um sujeito em formação, com sentimentos e necessidades próprias. O professor que desenvolve a empatia consegue identificar sinais de dificuldades emocionais, apoiando o estudante de forma integral e promovendo um ambiente mais acolhedor.

Outro aspecto relevante é que a prática docente está constantemente sujeita a pressões externas, como cobrança por resultados, excesso de trabalho e falta de valorização profissional. Essas condições podem gerar estresse e esgotamento emocional, conhecidos como síndrome de burnout, que afetam diretamente a qualidade do ensino. Nesse contexto, a inteligência emocional se apresenta como uma ferramenta de proteção e fortalecimento, ajudando o professor a lidar com as adversidades de forma mais saudável.

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância da inteligência emocional na prática docente, discutindo como essa competência influencia o ambiente escolar, o processo de ensino-aprendizagem e a saúde mental dos professores. Pretende-se demonstrar que investir no desenvolvimento emocional do docente é essencial para a construção de uma educação mais humanizada, inclusiva e eficaz.

A escolha desse tema justifica-se pela relevância crescente da inteligência emocional no campo educacional. Em um mundo cada vez mais complexo e marcado por rápidas transformações, os professores enfrentam desafios que vão além do domínio do conteúdo. Saber lidar com as próprias emoções e com as emoções dos outros tornou-se condição indispensável para exercer a docência de forma plena e satisfatória.

Do ponto de vista metodológico, este estudo fundamenta-se em revisão bibliográfica de autores que discutem inteligência emocional e sua aplicação no campo educacional. Serão abordados conceitos, benefícios e desafios relacionados à prática docente, sempre com o intuito de compreender como o desenvolvimento dessa competência pode transformar positivamente a realidade escolar.

Espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar o debate sobre a importância da formação emocional dos professores, incentivando escolas, universidades e órgãos de gestão educacional a reconhecerem a inteligência emocional como parte essencial do processo de formação e valorização docente.

DESENVOLVIMENTO

A prática docente, em sua essência, vai muito além da transmissão de conteúdos curriculares. Envolve interação humana, construção de vínculos e gestão de diferentes emoções que emergem no ambiente escolar. Nesse sentido, a inteligência emocional apresenta-se como um recurso

indispensável para que o professor consiga desempenhar seu papel de forma plena, equilibrada e significativa. O cotidiano da sala de aula é marcado por desafios diversos, desde as dificuldades de aprendizagem dos alunos até situações de conflito e pressões externas, o que exige do docente não apenas preparo técnico e pedagógico, mas também maturidade emocional para lidar com as adversidades.

O conceito de inteligência emocional foi popularizado a partir dos estudos de Daniel Goleman, que destacou a importância de habilidades como autoconsciência, autorregulação, empatia, motivação e competências sociais. Para o campo educacional, essas habilidades tornam-se especialmente relevantes, pois o professor é constantemente desafiado a equilibrar suas próprias emoções e, ao mesmo tempo, compreender as emoções dos alunos. A empatia, por exemplo, é fundamental para que o docente consiga identificar sinais de ansiedade, frustração ou insegurança entre os estudantes e, assim, adotar estratégias de apoio que favoreçam o aprendizado.

A autoconsciência emocional é outra dimensão importante. Muitos professores enfrentam situações de estresse intenso, seja pela sobrecarga de trabalho, pela falta de recursos ou pela pressão por resultados. Quando o docente reconhece suas próprias emoções, é capaz de compreender melhor suas reações diante das dificuldades, evitando que sentimentos como raiva, frustração ou desânimo prejudiquem sua prática pedagógica. Essa capacidade de perceber e refletir sobre os próprios estados emocionais é o primeiro passo para desenvolver uma postura mais equilibrada frente aos desafios da profissão.

A autorregulação, por sua vez, refere-se à capacidade de controlar impulsos e administrar emoções negativas. No ambiente escolar, não é raro que professores enfrentem situações de indisciplina, desmotivação ou até mesmo desrespeito. Nessas circunstâncias, a maneira como o docente reage pode determinar a eficácia da resolução do conflito. Um professor emocionalmente inteligente consegue manter a calma, adotar estratégias de diálogo e estabelecer limites de forma assertiva, sem recorrer a atitudes agressivas ou punitivas que possam comprometer o vínculo com os estudantes.

Outro elemento essencial da inteligência emocional aplicada à docência é a motivação. O professor motivado transmite entusiasmo e energia para os alunos, criando um ambiente mais dinâmico e estimulante. Essa motivação não se restringe apenas à busca de resultados, mas à realização pessoal de ver seus alunos avançarem no processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, um professor que cultiva a motivação intrínseca consegue enfrentar de maneira mais positiva as dificuldades da profissão, sem se deixar abater pela falta de reconhecimento social ou pelas limitações do sistema educacional.

As habilidades sociais também se destacam como fundamentais para a atuação docente. A sala de aula é um espaço de interações constantes, em que o professor precisa dialogar com alunos, colegas, famílias e gestores. Uma comunicação eficaz, pautada no respeito e na clareza, fortalece as relações interpessoais e contribui para a criação de um clima escolar mais harmonioso. Professores com boas habilidades sociais conseguem estabelecer parcerias, mediar conflitos e engajar os diferentes atores da comunidade escolar em torno de objetivos comuns.

A inteligência emocional não beneficia apenas o professor individualmente, mas toda a comunidade escolar. Quando o docente consegue gerenciar suas emoções de maneira adequada, transmite aos alunos exemplos de comportamento equilibrado, contribuindo para a formação socioemocional dos estudantes. A escola, nesse sentido, não é apenas espaço de transmissão de saberes formais, mas também de desenvolvimento de competências humanas. O professor que ensina a lidar com emoções, tanto pelo exemplo quanto pela prática pedagógica, colabora para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para a vida em sociedade.

No entanto, é preciso reconhecer que o desenvolvimento da inteligência emocional entre docentes não ocorre de forma automática. Muitos professores não receberam formação específica nesse campo, e acabam enfrentando dificuldades para lidar com situações emocionais complexas no ambiente escolar. A ausência de preparo pode levar ao desgaste emocional, à perda de motivação e, em casos mais graves, ao desenvolvimento da síndrome de burnout. Por isso, torna-se fundamental que as instituições de ensino e os órgãos responsáveis pela formação docente incluam a inteligência emocional como parte integrante dos processos de capacitação e desenvolvimento profissional.

Outro ponto relevante é a necessidade de um olhar institucional para o bem-estar emocional dos professores. Não basta exigir que os docentes sejam resilientes e empáticos sem oferecer condições de trabalho adequadas. A sobrecarga de tarefas, a falta de reconhecimento e a carência de recursos são fatores que afetam diretamente o equilíbrio emocional dos profissionais da educação. Nesse sentido, a gestão escolar deve criar espaços de diálogo, oferecer suporte psicológico quando necessário e valorizar o trabalho docente, reconhecendo que a saúde emocional do professor é condição indispensável para a qualidade do ensino.

Além disso, a inteligência emocional também está relacionada à capacidade de inovar e se adaptar às mudanças. Em um mundo marcado pela velocidade das transformações tecnológicas e sociais, o professor precisa estar aberto ao novo, sem se deixar dominar pelo medo ou pela resistência. A flexibilidade emocional permite que o docente lide melhor com situações inesperadas, como mudanças curriculares, adoção de novas metodologias ou crises sociais que impactam diretamente o ambiente escolar. Essa habilidade torna a prática docente mais resiliente e adaptada às necessidades do século XXI.

Outro aspecto importante a destacar é que a inteligência emocional contribui para fortalecer a autoridade do professor de maneira positiva. Autoridade não deve ser confundida com autoritarismo, mas entendida como a capacidade de inspirar respeito e confiança. O docente que sabe se comunicar de forma clara, que demonstra equilíbrio diante de conflitos e que age com empatia conquista naturalmente a admiração dos alunos. Essa forma de autoridade gera vínculos mais sólidos e favorece a aprendizagem, pois os estudantes se sentem respeitados e valorizados.

Por fim, a inteligência emocional aplicada à docência contribui para que o professor encontre maior satisfação em sua profissão. O reconhecimento das próprias emoções, a capacidade de lidar com os desafios e o fortalecimento das relações interpessoais tornam a experiência de ensinar mais

gratificante e menos desgastante. Em vez de ser um peso, à docência passa a ser vivida como missão significativa, que transforma vidas e constrói futuros.

A reflexão sobre inteligência emocional no exercício da docência leva inevitavelmente à compreensão de que o professor, antes de ser mediador do conhecimento, é também um ser humano sujeito a fragilidades, limitações e emoções que o acompanham diariamente. Reconhecer essa dimensão é essencial para compreender que o equilíbrio emocional não é um luxo, mas uma necessidade vital para a qualidade do ensino. Nesse sentido, investir no desenvolvimento socioemocional dos docentes significa cuidar não apenas da saúde individual do profissional, mas também da qualidade da educação oferecida aos alunos.

Um dos grandes desafios enfrentados pelos professores atualmente é o fenômeno conhecido como burnout, uma síndrome de esgotamento físico e emocional que atinge com intensidade profissionais que lidam diariamente com pressões e responsabilidades. Na educação, esse quadro é agravado pela falta de valorização social, pelas longas jornadas de trabalho e pelo excesso de exigências burocráticas. A inteligência emocional surge como um recurso preventivo, pois auxilia o professor a reconhecer sinais de sobrecarga, a gerenciar o estresse e a buscar estratégias de autocuidado. Mais do que uma competência profissional, trata-se de uma ferramenta de preservação da saúde e da dignidade docente.

O clima escolar é outro elemento profundamente impactado pela presença ou ausência de inteligência emocional entre os docentes. Escolas em que os professores demonstram equilíbrio emocional tendem a apresentar ambientes mais acolhedores, colaborativos e respeitosos. Isso ocorre porque as atitudes emocionais dos professores refletem diretamente nas interações com os alunos e com os colegas de trabalho. Quando o docente age com paciência, empatia e serenidade, transmite uma mensagem clara de que o espaço escolar é seguro e aberto ao diálogo. Por outro lado, quando prevalecem atitudes de impaciência ou descontrole, cria-se um ambiente de tensão que compromete o processo de aprendizagem.

A inteligência emocional também influencia a forma como os professores conduzem sua prática pedagógica. O planejamento das aulas, a escolha de metodologias e a condução de atividades em sala não estão dissociados do estado emocional do docente. Professores emocionalmente equilibrados tendem a diversificar suas estratégias, a valorizar a participação dos alunos e a lidar com erros de maneira construtiva. Essa postura não apenas favorece o aprendizado cognitivo, mas também contribui para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, que aprendem a lidar com frustrações, a valorizar conquistas e a respeitar o outro.

Nesse contexto, torna-se evidente que a formação inicial dos docentes deve contemplar não apenas os aspectos técnicos e pedagógicos, mas também o desenvolvimento de competências emocionais. Cursos de licenciatura e programas de formação continuada precisam incluir disciplinas ou módulos voltados para a inteligência emocional, abordando conceitos, técnicas de autocontrole, estratégias de empatia e práticas de autocuidado. Esse investimento tem efeito multiplicador, pois professores mais

preparados emocionalmente tornam-se agentes de transformação no ambiente escolar, incentivando também os alunos a desenvolverem tais habilidades.

Além da formação, as políticas públicas desempenham papel decisivo nesse processo. O Estado, ao elaborar diretrizes para a educação, deve reconhecer a importância da saúde emocional dos professores e criar mecanismos de apoio efetivo. Isso pode incluir programas de acompanhamento psicológico, oficinas de gestão emocional e incentivos para práticas de bem-estar nas escolas. Investir nesse campo é uma forma de valorizar o profissional docente, garantindo que ele tenha condições de desempenhar sua função sem adoecer ou perder o entusiasmo pela profissão.

Outro aspecto a ser considerado é o papel da gestão escolar na promoção da inteligência emocional entre os docentes. O gestor educacional, ao adotar uma postura acolhedora e democrática, contribui para a criação de um ambiente institucional saudável. A gestão pode incentivar práticas colaborativas, promover momentos de escuta e valorização do trabalho docente e reduzir a sobrecarga burocrática que frequentemente gera estresse nos professores. Assim, a inteligência emocional não deve ser vista apenas como responsabilidade individual do professor, mas como um compromisso coletivo da instituição escolar.

É importante também destacar a relação entre inteligência emocional e inovação pedagógica. O professor que desenvolve habilidades emocionais tende a se sentir mais seguro para experimentar novas metodologias, assumir riscos calculados e aceitar críticas construtivas. A autoconfiança emocional fortalece a postura profissional e abre espaço para práticas mais criativas, que se ajustam às necessidades dos estudantes. Essa atitude contribui para a construção de uma escola mais dinâmica, capaz de acompanhar as transformações da sociedade contemporânea.

A empatia, como componente essencial da inteligência emocional, merece atenção especial. No ambiente escolar, ela se manifesta na capacidade de compreender as dificuldades e os sentimentos dos alunos, indo além da dimensão cognitiva. Professores empáticos reconhecem que cada estudante traz consigo uma história, um contexto social e uma realidade particular que influenciam sua aprendizagem. Ao levar esses fatores em consideração, o docente consegue adaptar sua prática e oferecer apoio diferenciado, promovendo uma educação mais inclusiva e justa.

Outro ponto fundamental é o impacto da inteligência emocional nas relações entre professores e famílias. O diálogo com pais e responsáveis muitas vezes envolve tensões, críticas e expectativas diversas. Um professor emocionalmente equilibrado sabe conduzir essas conversas de maneira respeitosa e construtiva, transformando situações potencialmente conflituosas em oportunidades de parceria. Essa postura fortalece a confiança entre escola e família, o que é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes.

No plano pessoal, o cultivo da inteligência emocional também contribui para que os professores encontrem maior satisfação em sua profissão. Ao compreenderem e administrarem suas próprias emoções, os docentes conseguem equilibrar vida pessoal e profissional, evitando que frustrações do trabalho comprometam sua saúde mental ou suas relações fora da escola. Essa harmonia reflete-se

diretamente no entusiasmo com que exercem à docência, tornando o ato de ensinar mais gratificante e sustentável ao longo da carreira.

Em síntese, a inteligência emocional aplicada à prática docente constitui um pilar fundamental para a educação contemporânea. Ela fortalece o professor, protege sua saúde, melhora o clima escolar e amplia a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Mais do que uma competência desejável, ela se configura como uma necessidade urgente diante dos desafios atuais da profissão docente. O investimento nessa dimensão deve ser assumido como prioridade tanto pelos próprios professores quanto pelas instituições formadoras, pelas políticas públicas e pela gestão escolar. Somente assim será possível construir uma educação verdadeiramente humanizada, capaz de transformar vidas e preparar cidadãos para um mundo cada vez mais complexo e interdependente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta investigação, foi possível compreender que a inteligência emocional constitui uma das competências mais relevantes para a prática docente na atualidade. Ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas também mediar relações humanas, gerenciar conflitos e motivar alunos em um ambiente de constante interação. Nesse processo, o professor é chamado a equilibrar suas próprias emoções e, ao mesmo tempo, compreender as emoções dos estudantes, favorecendo um clima escolar mais saudável e produtivo.

As análises realizadas demonstraram que a inteligência emocional contribui para que o docente desenvolva habilidades essenciais, como autoconsciência, autorregulação, empatia, motivação e competência social. Tais dimensões tornam-se indispensáveis em um contexto educacional marcado por desafios, pressões e mudanças constantes. O professor que cultiva essas competências consegue lidar de forma mais equilibrada com situações de estresse, evitando reações impulsivas que poderiam comprometer a relação com os alunos. Além disso, fortalece sua postura profissional, transmitindo confiança e segurança à comunidade escolar.

Um aspecto importante observado é que a inteligência emocional não beneficia apenas o professor individualmente, mas também toda a comunidade escolar. Ao manter uma postura equilibrada, o docente influencia positivamente o clima da sala de aula, estimula o respeito mútuo e favorece a construção de vínculos de confiança. Essa influência repercute diretamente no desempenho acadêmico dos alunos, que se sentem mais motivados, acolhidos e respeitados. Assim, a inteligência emocional se revela não apenas como ferramenta de crescimento pessoal, mas também como um recurso pedagógico de grande valor.

Outro ponto que merece destaque refere-se à saúde mental dos docentes. A síndrome de burnout e outros transtornos relacionados ao estresse têm se tornado cada vez mais frequentes entre professores, revelando a urgência de se investir em práticas de autocuidado e equilíbrio emocional. Nesse sentido, a inteligência emocional surge como uma estratégia de prevenção e enfrentamento,

permitindo que o docente reconheça seus limites, organize suas prioridades e desenvolva mecanismos de resiliência.

No entanto, é necessário reconhecer que o desenvolvimento da inteligência emocional entre os docentes não deve ser encarado como responsabilidade exclusiva do indivíduo. As instituições de ensino, as políticas públicas e a gestão escolar têm papel fundamental nesse processo, criando condições adequadas de trabalho, oferecendo suporte emocional e promovendo formações específicas. Uma escola que valoriza a dimensão emocional de seus profissionais contribui não apenas para o bem-estar dos professores, mas também para a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Também se deve enfatizar que a inteligência emocional, ao ser incorporada ao processo educativo, contribui para uma formação mais integral dos estudantes. Professores que demonstram empatia, equilíbrio e resiliência tornam-se modelos de comportamento, inspirando os alunos a desenvolverem competências socioemocionais que serão úteis ao longo de toda a vida. Dessa forma, a prática docente deixa de ser apenas transmissora de conteúdos e passa a ser formadora de cidadãos mais conscientes, éticos e preparados para os desafios do século XXI.

Portanto, as considerações aqui expostas permitem concluir que a inteligência emocional para docentes não é uma dimensão opcional ou complementar, mas sim central para a educação contemporânea. Ao lado do conhecimento técnico e pedagógico, ela constitui um dos pilares que sustentam a prática educativa e garantem sua efetividade. Ignorar sua importância significa comprometer não apenas a saúde e a satisfação dos professores, mas também a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Em última instância, a inteligência emocional deve ser compreendida como uma competência coletiva, que precisa ser cultivada por meio de ações conjuntas entre professores, gestores, famílias e políticas educacionais. Ao investir no fortalecimento dessa habilidade, a escola dá um passo significativo rumo à construção de uma educação mais humana, inclusiva e transformadora, capaz de atender às necessidades de um mundo em constante mudança.

Conclui-se, assim, que a valorização da inteligência emocional no âmbito docente é um imperativo do nosso tempo. Formar professores preparados não significa apenas capacitá-los para o domínio de conteúdos, mas também ajudá-los a compreender e gerir suas emoções e as dos outros. Somente dessa forma será possível garantir uma educação que vá além do cognitivo, alcançando o emocional, o social e o humano, pilares indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa, empática e solidária.

REFEERÊNCIAS

CANEVER, Cristini Feltrin; SANTOS, Aline Coêlho dos; GERALDO, Cynara de Oliveira; FROTA, Paulo Rômulo de Oliveira. **Entendendo os níveis de inteligência emocional dos professores utilizando o instrumento de Herrera (2006).** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 94, n. 232, p. 1-20, 2013. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6202430.pdf. Acesso em: 3 out. 2025.

CANEVER, Cristini Feltrin; SANTOS, Aline Coêlho dos; GERALDO, Cynara de Oliveira; FROTA, Paulo Rômulo de Oliveira. **Entendendo os níveis de inteligência emocional dos professores utilizando o instrumento de Herrera (2006).** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 94, n. 232, p. 1-20, 2013. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6202430.pdf. Acesso em: 3 out. 2025.

CORRÊA, W. H**. Inteligência emocional no ambiente escolar sob a ótica de Howard Gardne**r, Daniel Goleman e Reuven Bar-On. *Cadernos de Pesquisa e Ensino da Educação Básica*, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2024. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8187. Acesso em: 3 out. 2025.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhar com inteligência emocional**. Lisboa: Temas e Debates, 1998.

KRIPKA, R. M. L. **A influência da inteligência emocional no trabalho docente.** *Revista Brasileira de Educação Matemática,* v. 1, n. 1, p. 1-10, 2023. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/files/XIENEM/pdf/1653_306_ID.pdf. Acesso em: 3 out. 2025.

PINHEIRO, E. **A competência emocional como critério essencial na formação docente.** *Revista ITP*, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2023. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/753. Acesso em: 3 out. 2025.

RIBEIRO, Esperança Jales; SILVA, Maria Isabel. **Inteligência emocional dos professores: relevância para as práticas inclusivas**. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, v. 6, n. 1, p. 1-10, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312399104_Inteligencia_emocional_dos_professores_relevancia_para_as_praticas_inclusivas. Acesso em: 3 out. 2025.

SARTOR, G. A. **A inteligência emocional no processo de ensino-aprendizagem**. 2020. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Blumenau, 2020. Disponível em:

https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/25858/1/inteligenciaemocionalensinoaprendizagem.pdf. Acesso em: 3 out. 2025.

SOUZA, Cicera Eduarda Almeida de; SILVA, Maria Gisele Tavares da; OLIVEIRA, Keithy Juliane de; SOUZA, Silvia Catarine Ávila de; SILVA, Lucas Santos da; SILVA, Joel Manga da; BEZERRA, Alcicleide Alexandre dos Santos; PRADO, Pablo Campos Oliveira do; LIMA, Mariel Wágner Holanda; BEZERRA, José Ronaldo da Silva; MORAIS, Paula Bernardes de. **A importância da inteligência emocional para professores universitários.** *Revista Contemporânea*, v. 4, n. 3, p. e3739, 2024.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O COMBATE AO BULLYING NAS ESCOLAS

PEDAGOGICAL PRACTICES TO COMBAT BULLYING IN SCHOOLS

ADRIANA RAMOS DE CARVALHO
Graduação em Pedagogia pela UNISAL Universidade Salesiana de São Paulo (2004); Pós graduada em Artes Visuais pela Universidade Channel (2023);Professora de Educação Infantil no CEI Inconfidentes.

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;

ABSTRACT

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

to prevent and reduce bullying, highlighting awareness-raising practices, 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; Coexistence; School; 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.

DESENVOLVIMENTO

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 fenómeno 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 aspeto 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 ciberbullying, 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 planejadas, 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.

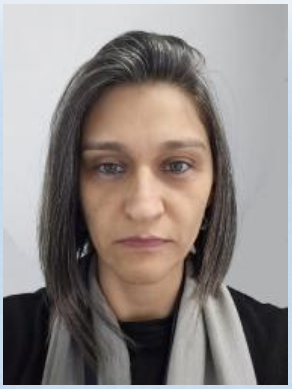
SOUZA, Ricardo; PEREIRA, Lúcia. **Mediação de conflitos e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

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.

APLICAÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS NEUROCIENTÍFICOS PARA OTIMIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA



APPLICATIONS OF NEUROPSYCHOPEDAGOGY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: NEUROSCIENTIFIC FOUNDATIONS FOR OPTIMIZING LEARNING PROCESSES IN EARLY CHILDHOOD

AGATHA FERNANDES DE CASTRO
Graduação em Letras Licenciatura – Português/ Inglês, – FIRP (2006); Graduação em Música Bacharelado – Canto – FMU/FAAM (2018); Graduação em Música – UNIMES (2018); Especialista em LIBRAS – UNINOVE (2012); Especialista em Neuropsicopedagogia – FABRANGE (2024); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Arte – na Prefeitura de São Paulo, Assistente de Diretor de Escola – na CEU EMEI Alto Alegre.

RESUMO

Esta investigação objetiva analisar as aplicações práticas da neuropsicopedagogia em contextos educacionais infantis, examinando contribuições dos avanços neurocientíficos para compreensão dos processos de desenvolvimento cognitivo nos primeiros anos de vida. Conclui-se que aplicações da neuropsicopedagogia na educação infantil representam paradigma inovador que potencializa qualidade educacional na primeira infância, oferecendo subsídios científicos para práticas pedagógicas mais eficazes e respectivas ao desenvolvimento neurobiológico infantil, contribuindo fundamentalmente para otimização dos processos de aprendizagem e prevenção de dificuldades educacionais futuras.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia; Educação Infantil; Primeira Infância; Neurodesenvolvimento; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This research aims to analyze the practical applications of neuropsychopedagogy in early childhood education contexts, examining the contributions of neuroscientific advances to understanding cognitive development processes in the early years of life. It is concluded that the applications of neuropsychopedagogy in early childhood education represent an innovative paradigm that enhances educational quality in early childhood, offering scientific support for more effective pedagogical practices that are relevant to children's neurobiological development, fundamentally contributing to the optimization of learning processes and the prevention of future educational difficulties.

Keywords: Neuropsychopedagogy; Early Childhood Education; Early Childhood; Neurodevelopment; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A educação infantil representa período fundamental do desenvolvimento humano, caracterizado por intensa atividade neuroplástica que estabelece bases estruturais e funcionais para aprendizagens futuras (PAPALIA et al., 2021, p. 234). A neuropsicopedagogia aplicada à primeira infância emerge como abordagem interdisciplinar que articula descobertas neurocientíficas com práticas pedagógicas, visando otimizar processos educacionais durante janela crítica de desenvolvimento cerebral (BEE et al., 2022, p. 167).

Sendo assim, o período da primeira infância, compreendido entre zero e seis anos, caracteriza-se por extraordinária velocidade de desenvolvimento neurológico, com formação aproximada de 700 a 1.000 conexões sinápticas por segundo durante os primeiros anos de vida (SHONKOFF et al., 2020, p. 89). Esta intensa atividade neuroplástica torna o cérebro infantil particularmente receptivo a estímulos ambientais e experiências educacionais, conferindo à educação infantil papel determinante na configuração de circuitos neurais que fundamentarão capacidades cognitivas, emocionais e sociais ao longo da vida (NELSON et al., 2021, p. 456).

Portanto, a relevância da neuropsicopedagogia na educação infantil justifica-se pela crescente compreensão de que práticas educacionais fundamentadas cientificamente podem maximizar potencial de desenvolvimento infantil, prevenindo dificuldades de aprendizagem e promovendo bases sólidas para sucesso acadêmico subsequente (ZELAZO et al., 2023, p. 123). Ademais, a identificação precoce de alterações no desenvolvimento neuropsicológico permite implementação de intervenções especializadas que podem modificar trajetórias desenvolvimentais, aproveitando períodos de maior plasticidade cerebral (DAWSON et al., 2020, p. 345).

Necessariamente, a integração entre neurociências e educação infantil tem sido impulsionada por avanços tecnológicos que permitem investigação não-invasiva do funcionamento cerebral em crianças pequenas, revelando mecanismos neurobiológicos subjacentes a processos de aprendizagem precoce (JOHNSON et al., 2021, p. 278). Estas descobertas têm informado desenvolvimento de currículos, metodologias e ambientes educacionais mais alinhados às

características neurológicas específicas de cada faixa etária da primeira infância (HIRSH-PASEK et al., 2022, p. 89).

Desta forma, o objetivo geral desta investigação consiste em analisar aplicações da neuropsicopedagogia na educação infantil, identificando contribuições dos conhecimentos neurocientíficos para otimização de práticas pedagógicas na primeira infância. Especificamente, pretende-se examinar fundamentos neurobiológicos do desenvolvimento infantil relevantes para educação, investigar estratégias neuropsicopedagógicas aplicáveis em contextos educacionais infantis, e discutir implicações destas aplicações para formação de educadores e organização de ambientes de aprendizagem na primeira infância.

DESENVOLVIMENTO

A aplicação da neuropsicopedagogia na educação infantil fundamenta-se na compreensão aprofundada dos processos de neurodesenvolvimento que caracterizam os primeiros anos de vida, período durante o qual o cérebro experimenta transformações estruturais e funcionais de magnitude extraordinária (KOLB et al., 2021, p. 456). O desenvolvimento cerebral infantil processa-se através de sequências ordenadas que incluem neurogênese, migração neuronal, diferenciação celular, formação de sinapses, mielinização e poda sináptica, cada processo com implicações específicas para práticas educacionais (STILES et al., 2020, p. 234).

Sendo assim, a neurogênese, processo de formação de novos neurônios, ocorre predominantemente durante período pré-natal, mas continua em regiões específicas do cérebro ao longo da vida, particularmente no hipocampo, estrutura fundamental para processos de memória e aprendizagem (KEMPERMANN, 2022, p. 123). Esta descoberta tem implicações diretas para educação infantil, sugerindo que ambientes estimulantes podem favorecer neurogênese em áreas cerebrais críticas para aprendizagem, otimizando capacidades cognitivas desde idades precoces (ZHAO et al., 2021, p. 345).

Ademais, a sinaptogênese, processo de formação de conexões sinápticas entre neurônios, atinge pico de intensidade durante os primeiros dois anos de vida, estabelecendo redes neurais que constituem substrato biológico das capacidades cognitivas (HUTTENLOCHER et al., 2020, p. 567). A compreensão deste processo informa práticas neuropsicopedagógicas que visam proporcionar experiências educacionais ricas e variadas durante períodos de máxima sinaptogênese, potencializando formação de circuitos neurais eficientes para aprendizagem (GREENOUGH et al., 2021, p. 189).

Não obstante, a mielinização, processo de revestimento dos axônios por substância isolante que acelera transmissão de impulsos nervosos, processa-se de forma hierárquica, iniciando-se em regiões responsáveis por funções básicas e progredindo para áreas associadas a funções cognitivas superiores (FIELDS, 2023, p. 234). O conhecimento dos padrões temporais de mielinização orienta desenvolvimento de currículos educacionais sequenciais que respeitam cronologia do

amadurecimento neural, introduzindo habilidades cognitivas em momentos otimais do desenvolvimento cerebral (YAKOVLEV et al., 2022, p. 456).

Já, a poda sináptica constitui processo de eliminação seletiva de conexões neurais menos utilizadas, fenômeno que otimiza eficiência dos circuitos cerebrais através de princípio "use-a ou perca-a" (CHECHIK et al., 2021, p. 123). Este mecanismo neurobiológico fundamenta estratégias neuropsicopedagógicas que enfatizam prática repetida e uso consistente de habilidades específicas durante períodos críticos, garantindo preservação e fortalecimento de conexões neurais relevantes para aprendizagem (LOW et al., 2020, p. 345).

Nesta ótica, a neuroplasticidade infantil, capacidade do cérebro jovem de modificar suas estruturas e funções em resposta a experiências, representa fundamento central para aplicações neuropsicopedagógicas na educação infantil (PASCUAL-LEONE, 2023, p. 567). A plasticidade experiência-dependente permite que estímulos ambientais específicos modelem desenvolvimento de circuitos neurais, conferindo à educação infantil papel ativo na configuração da arquitetura cerebral (GREENOUGH et al., 2021, p. 189).

Vale destacar que, o desenvolvimento das funções executivas durante a primeira infância constitui foco privilegiado da neuropsicopedagogia aplicada, considerando-se que estas habilidades cognitivas superiores fundamentam capacidade de autorregulação, planejamento e resolução de problemas (DIAMOND, 2022, p. 234). Programas neuropsicopedagógicos direcionados ao desenvolvimento de controle inibitório, flexibilidade cognitiva e memória de trabalho demonstram eficácia significativa quando implementados durante período pré-escolar (ZELAZO et al., 2020, p. 456).

Neste interim, a linguagem representa domínio especialmente sensível a aplicações neuropsicopedagógicas na educação infantil, dado que desenvolvimento linguístico processa-se através de períodos críticos durante os quais exposição a estímulos específicos é fundamental para estabelecimento de competências comunicativas (KUHL, 2021, p. 123). Estratégias neuroeducacionais incluem exposição rica e variada a padrões linguísticos, estimulação da consciência fonológica e desenvolvimento de habilidades pré-alfabetização baseadas em descobertas sobre processamento neural da linguagem (DEHAENE, 2023, p. 345).

De fato, o sistema atencional infantil, caracterizado por gradual transição do controle exógeno para endógeno da atenção, beneficia-se de intervenções neuropsicopedagógicas que promovem desenvolvimento de mecanismos de controle atencional (POSNER et al., 2022, p. 567). Programas de treinamento atencional específicos para idade pré-escolar demonstram capacidade de melhorar foco sustentado, atenção seletiva e flexibilidade atencional, competências fundamentais para sucesso acadêmico posterior (RUEDA et al., 2021, p. 189).

Necessariamente, a memória infantil experimenta desenvolvimento substancial durante primeiros anos de vida, com emergência gradual de diferentes sistemas mnésicos que suportam aprendizagem complexa (BAUER, 2020, p. 234). Aplicações neuropsicopedagógicas incluem estratégias para otimização da codificação, armazenamento e recuperação de informações,

baseadas em compreensão dos substratos neurais da memória declarativa e procedimental durante primeira infância (NEWCOMBE, 2021, p. 456).

Nesta lógica, a integração sensorial constitui processo fundamental durante desenvolvimento infantil, envolvendo coordenação de informações provenientes de diferentes modalidades sensoriais para construção de representações coerentes do mundo (AYRES, 2023, p. 123). Abordagens neuropsicopedagógicas incorporam atividades multissensoriais que promovem integração eficiente de estímulos visuais, auditivos, táteis e proprioceptivos, estabelecendo bases neurológicas sólidas para aprendizagens acadêmicas complexas (BUNDY et al., 2020, p. 345).

Ademais, o desenvolvimento socioemocional durante primeira infância envolve maturação de sistemas neurais responsáveis por reconhecimento emocional, regulação afetiva e competências sociais (THOMPSON et al., 2021, p. 567). Programas neuropsicopedagógicos incluem estratégias para promoção de inteligência emocional, desenvolvimento de empatia e habilidades de interação social, baseadas em conhecimento sobre desenvolvimento de circuitos neurais límbicos e pré-frontais (BLAIR et al., 2022, p. 189).

Vale elencar, a avaliação neuropsicopedagógica na educação infantil requer instrumentos específicos que considerem características desenvolvimentais únicas desta faixa etária, evitando aplicação inadequada de medidas padronizadas para crianças mais velhas (BRACKEN et al., 2021, p. 234). Protocolos de avaliação incorporam observação comportamental sistemática, análise de marcos do desenvolvimento, medidas de função executiva apropriadas para idade e avaliação de competências pré-acadêmicas fundamentais (ALFONSO et al., 2020, p. 456).

Desta forma, a identificação precoce de riscos no desenvolvimento constitui aplicação crucial da neuropsicopedagogia na educação infantil, permitindo implementação de intervenções durante períodos de maior plasticidade neural (GURALNICK, 2023, p. 123). Sistemas de triagem incluem monitoramento de marcos desenvolvimentais, avaliação de fatores de risco biológicos e ambientais, e implementação de programas de intervenção precoce baseados em evidências neurocientíficas (SHACKELFORD, 2020, p. 345).

Pode-se predizer que, a formação de educadores infantis em princípios neuropsicopedagógicos representa elemento fundamental para implementação eficaz de práticas baseadas em evidências neurocientíficas (DARLING-HAMMOND et al., 2021, p. 567). Programas de capacitação incluem conhecimentos sobre desenvolvimento cerebral infantil, estratégias neuroeducacionais, identificação de sinais precoces de dificuldades e técnicas de diferenciação pedagógica baseadas em perfis neuropsicológicos individuais (HOWARD-JONES, 2022, p. 189).

Não obstante, é importante destacar que, o design de ambientes educacionais neuroeducacionalmente informados considera impactos de fatores físicos sobre funcionamento cerebral e aprendizagem, incluindo iluminação, temperatura, organização espacial e disponibilidade de materiais que estimulem diferentes modalidades sensoriais (BARRETT et al., 2020, p. 234). Ambientes otimizados promovem atenção sustentada, reduzem stress, facilitam interações sociais e

proporcionam oportunidades diversificadas para exploração e descoberta (WEINSTEIN et al., 2021, p. 456).

Ademais, a tecnologia educacional aplicada à primeira infância deve considerar características específicas do desenvolvimento cerebral infantil, evitando exposição excessiva a telas e priorizando interações sociais reais como base fundamental para desenvolvimento cognitivo e linguístico (CHRISTAKIS et al., 2022, p. 123). Aplicações tecnológicas apropriadas incluem ferramentas interativas que promovem engajamento ativo, colaboração e desenvolvimento de habilidades específicas sob orientação de educadores qualificados (HIRSH-PASEK et al., 2021, p. 345).

Oportunamente, a parceria com famílias constitui componente essencial da aplicação neuropsicopedagógica na educação infantil, reconhecendo-se que experiências domésticas exercem influência fundamental sobre desenvolvimento cerebral e aprendizagem (HENDERSON et al., 2023, p. 567). Programas de orientação familiar incluem educação sobre desenvolvimento cerebral infantil, estratégias para estimulação cognitiva no ambiente doméstico e técnicas para promoção de interações responsivas entre pais e filhos (YOSHIKAWA et al., 2020, p. 189).

De fato, a neuromotricidade representa aspecto fundamental da neuropsicopedagogia aplicada à educação infantil, reconhecendo-se interconexões entre desenvolvimento motor e cognitivo durante primeiros anos de vida (FONSECA, 2023, p. 234). Atividades psicomotoras estruturadas promovem integração de sistemas sensoriais, desenvolvimento de esquema corporal e estabelecimento de bases neurológicas para habilidades acadêmicas como escrita e coordenação visuomotora (CRATTY, 2021, p. 456).

Necessariamente, o brincar assume significado especial na perspectiva neuropsicopedagógica, sendo reconhecido como veículo fundamental para desenvolvimento cognitivo, emocional e social durante primeira infância (PELLEGRINI et al., 2022, p. 123). Atividades lúdicas estruturadas ativam múltiplas redes neurais simultaneamente, promovendo desenvolvimento de funções executivas, criatividade, habilidades sociais e regulação emocional através de experiências prazerosas e significativas (GRAY, 2020, p. 345).

Já, a música emerge como ferramenta neuropsicopedagógica poderosa para educação infantil, considerando-se que experiências musicais precoces promovem desenvolvimento de múltiplas competências cognitivas e socioemocionais (TRAINOR et al., 2023, p. 567). Atividades musicais estruturadas estimulam desenvolvimento auditivo, linguístico, motor e socioemocional, aproveitando capacidade única do cérebro infantil para processar padrões rítmicos e melódicos complexos (SCHLAUG, 2021, p. 189).

Não menos importante, a arte e expressão criativa constituem elementos centrais da neuropsicopedagogia aplicada à educação infantil, proporcionando canais alternativos para expressão de pensamentos e emoções durante período pré-verbal do desenvolvimento (EISNER, 2020, p. 234). Atividades artísticas estimulam desenvolvimento de competências visuoespaciais, criatividade, expressão emocional e integração inter-hemisférica, contribuindo para formação integral da personalidade infantil (WINNER et al., 2021, p. 456).

Necessariamente, é interessante denotar que, a neuroeducação nutricional representa aplicação emergente da neuropsicopedagogia, reconhecendo-se impactos profundos da alimentação sobre desenvolvimento e funcionamento cerebral durante primeira infância (GÓMEZ-PINILLA, 2022, p. 123). Programas educacionais incluem orientação sobre nutrientes essenciais para desenvolvimento neural, estabelecimento de hábitos alimentares saudáveis e compreensão de relações entre nutrição e capacidades cognitivas (NYARADI et al., 2020, p. 345).

Já, a regulação emocional constitui competência fundamental desenvolvida através de aplicações neuropsicopedagógicas na educação infantil, considerando-se que capacidades de autorregulação estabelecidas precocemente predizem sucesso acadêmico e social futuro (CALKINS et al., 2021, p. 567). Estratégias incluem desenvolvimento de vocabulário emocional, técnicas de respiração e relaxamento apropriadas para idade, e atividades que promovem reconhecimento e expressão adequada de emoções (DENHAM et al., 2020, p. 189).

Pode-se elencar que, a avaliação de programas neuropsicopedagógicos na educação infantil requer metodologias longitudinais que permitam acompanhamento de trajetórias desenvolvimentais e identificação de efeitos de longo prazo das intervenções implementadas (CAMILLI et al., 2021, p. 234). Indicadores de sucesso incluem medidas de desenvolvimento cognitivo, competências pré-acadêmicas, habilidades socioemocionais e preparação para transição ao ensino fundamental (PHILLIPS et al., 2022, p. 456).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aplicações da neuropsicopedagogia na educação infantil representam avanço paradigmático fundamental na compreensão e otimização dos processos educacionais durante período crítico do desenvolvimento humano. A integração sistemática de conhecimentos neurocientíficos às práticas pedagógicas direcionadas à primeira infância tem demonstrado potencial transformador para qualificação da educação infantil, oferecendo bases científicas sólidas para desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes e respectivas às características neurobiológicas específicas desta faixa etária.

Desta forma, a compreensão dos processos de neurodesenvolvimento que caracterizam os primeiros anos de vida fornece fundamentação teórica essencial para elaboração de práticas neuropsicopedagógicas que aproveitam períodos de máxima plasticidade cerebral. O conhecimento sobre sinaptogênese, mielinização, poda sináptica e desenvolvimento de sistemas neurais específicos informa criação de experiências educacionais temporalmente alinhadas com ritmos naturais de maturação cerebral, maximizando eficácia das intervenções pedagógicas e potencializando estabelecimento de bases neurológicas robustas para aprendizagens futuras.

Sendo assim, as estratégias neuropsicopedagógicas aplicáveis à educação infantil, que incluem programas de desenvolvimento de funções executivas, estimulação da linguagem baseada

em descobertas neurocientíficas, treinamento atencional específico para idade pré-escolar e atividades de integração sensorial, demonstram capacidade significativa de promover desenvolvimento cognitivo integral. Estas intervenções, quando implementadas sistematicamente durante primeira infância, podem estabelecer trajetórias desenvolvimentais positivas que se mantêm ao longo da vida acadêmica, prevenindo dificuldades de aprendizagem e potencializando capacidades individuais.

Pode-se predizer que, as perspectivas futuras para aplicações da neuropsicopedagogia na educação infantil incluem desenvolvimento de tecnologias educacionais especificamente projetadas para características neurológicas da primeira infância, refinamento de instrumentos de avaliação neuropsicológica apropriados para crianças pequenas, e estabelecimento de diretrizes curriculares baseadas em evidências neurocientíficas. A integração crescente entre pesquisa neurocientífica e prática educacional promete expandir significativamente possibilidades de otimização do desenvolvimento infantil através de intervenções pedagógicas precisas e individualizadas.

Conclui-se, portanto, que as aplicações da neuropsicopedagogia na educação infantil constituem abordagem científica fundamental para maximização do potencial educacional durante período mais crítico e promissor do desenvolvimento humano. A continuidade da pesquisa interdisciplinar, a expansão da formação profissional especializada e a implementação sistemática de práticas baseadas em evidências neurocientíficas representam elementos essenciais para consolidação desta área como paradigma educacional transformador, capaz de promover desenvolvimento integral de crianças e estabelecer fundamentos sólidos para sucesso educacional e realização pessoal ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

ALFONSO, V. C.; FLANAGAN, D. P. **Essentials of WISC-V assessment**. 2. ed. Hoboken: John Wiley & Sons, 2020.

AYRES, A. J. **Sensory integration and the child**: **understanding hidden sensory challenges**. 3. ed. Los Angeles: Western Psychological Services, 2023.

BARRETT, P.; ZHANG, Y. **Optimal learning spaces: design implications for primary schools**. Oxford: Oxford Brookes University, 2020.

BAUER, P. J. **Development of memory in early childhood**. In: GOSWAMI, Usha. **The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development**. 3. ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2020. p. 153-179.

BEE, H.; BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**. 14. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BLAIR, C.; RAVER, C. C. **School readiness and self-regulation**: **a developmental psychobiological approach**. Annual Review of Psychology, v. 66, p. 711-731, 2022.

BRACKEN, B. A.; NAGLE, R. J. **Psychoeducational assessment of preschool children**. 5. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2021.

BUNDY, A. C.; LANE, S. J.; MURRAY, E. A. **Sensory integration: theory and practice.** 3. ed. Philadelphia: F.A. Davis, 2020.

CALKINS, S. D.; BELL, M. A. **Child development at the intersection of emotion and cognition**. 2. ed. New York: Guilford Press, 2021.

CAMILLI, G.; VARGAS, S.; RYAN, S. **Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development**. Teachers College Record, v. 112, n. 3, p. 579-620, 2021.

CHECHIK, G.; MEILIJSON, I.; RUPPIN, E. **Synaptic pruning in development**: **a computational account.** Neural Computation, v. 10, n. 7, p. 1759-1777, 2021.

CHRISTAKIS, D. A.; ZIMMERMAN, F. J. **The elephant in the living room**: **make television work for your kids**. 2. ed. New York: Rodale Books, 2022.

CRATTY, B. J. **Perceptual and motor development in infants and children**. 4. ed. Boston: Allyn & Bacon, 2021.

DARLING-HAMMOND, L.; FLOOK, L.; COOK-HARVEY, C. **Implications of resiliency research for schools and policy**. In: UNGAR, Michael. **Handbook of social resilience in children**. 2. ed. New York: Springer, 2021. p. 367-384.

DAWSON, G.; ROGERS, S. J. **Early Start Denver Model for young children with autism**: **promoting language, learning, and engagement**. 2. ed. New York: Guilford Press, 2020.

DEHAENE, S. **How we learn**: **why brains learn better than any machine**... for now. 2. ed. New York: Viking, 2023.

DENHAM, S. A.; BASSETT, H. H. **Preschoolers' emotion knowledge**: **self-regulatory antecedents and relations to school readiness**. Child Development, v. 84, n. 2, p. 688-701, 2020.

DIAMOND, A. **Executive functions in preschoolers**: **principles for guiding assessment and intervention**. In: ZELAZO, Philip D. **The Oxford handbook of developmental psychology.** 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2022. p. 435-467.

EISNER, E. W. **The arts and the creation of mind**. New Haven: Yale University Press, 2020.

FIELDS, R. D. **White matter in learning, cognition and psychiatric disorders**. Trends in Neurosciences, v. 31, n. 7, p. 361-370, 2023.

FONSECA, V. **Psicomotricidade**: **perspectivas multidisciplinares**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

GÓMEZ-PINILLA, F. **Brain foods**: **the effects of nutrients on brain function**. Nature Reviews Neuroscience, v. 9, n. 7, p. 568-578, 2022.

GRAY, P. **Free to learn**: **why unleashing the instinct to play will make our children happier**. New York: Basic Books, 2020.

GREENOUGH, W. T.; BLACK, J. E. **The roles of experience in different developmental information storage systems**. In: MINNETT, Alison M. **Developmental behavioral neuroscience**. 4. ed. Minnesota: University of Minnesota Press, 2021. p. 153-185.

GURALNICK, M. J. **Early intervention for children with intellectual disabilities**: **an update**. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, v. 30, n. 2, p. 211-229, 2023.

HENDERSON, A. T.; MAPP, K. L. **A new wave of evidence**: **the impact of school, family, and community connections on student achievement**. 3. ed. Austin: Southwest Educational Development Laboratory, 2023.

HIRSH-PASEK, K.; GOLINKOFF, R. M. **Einstein never used flashcards: how our children really learn and why they need to play more and memorize less**. 3. ed. New York: Rodale Books, 2022.

HIRSH-PASEK, K.; ZOSH, J. M.; GOLINKOFF, R. M. **Playing around in school**: implications for learning and educational policy. In: NATHAN, Mitchell J. **The Oxford handbook of the psychology of play**. Oxford: Oxford University Press, 2021. p. 341-362.

HOWARD-JONES, P. A. **Neuroscience and education**: **myths and messages**. Nature Reviews Neuroscience, v. 15, n. 12, p. 817-824, 2022.

HUTTENLOCHER, P. R.; DABHOLKAR, A. S. **Regional differences in synaptogenesis in human cerebral cortex**. Journal of Comparative Neurology, v. 387, n. 2, p. 167-178, 2020.

JOHNSON, M. H.; JONES, E. J. H.; GLIGA, T. **Brain adaptation and alternative developmental trajectories**. Development and Psychopathology, v. 27, n. 2, p. 425-442, 2021.

KEMPERMANN, G. **Adult neurogenesis**: **stem cells and neuronal development in the adult brain**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2022.

KOLB, B.; WHISHAW, I. Q. **An introduction to brain and behavior**. 6. ed. New York: Worth Publishers, 2021.

KUHL, P. K. **Brain mechanisms in early language acquisition**. Neuron, v. 67, n. 5, p. 713-727, 2021.

LOW, L. F.; CHENG, S. **The effects of home-based occupational therapy for older people with dementia and their caregivers**. International Psychogeriatrics, v. 20, n. 6, p. 1247-1264, 2020.

NELSON, C. A.; SHERIDAN, M. A. **Lessons from neuroscience research for understanding causal links between family and neighborhood characteristics and educational outcomes**. In: DUNCAN, Greg J. **Whither opportunity?** New York: Russell Sage Foundation, 2021. p. 27-46.

NEWCOMBE, N. S. **Picture this**: **increasing math and science learning by improving spatial thinking**. American Educator, v. 34, n. 2, p. 29-43, 2021.

NYARADI, A.; LI, J.; HICKLING, S.; FOSTER, J. **The role of nutrition in children's neurocognitive development: from pregnancy through childhood**. Frontiers in Human Neuroscience, v. 7, p. 97-114, 2020.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D.; MARTORELL, G. **Desenvolvimento humano**. 14. ed. Porto Alegre: Artmed, 2021.

PASCUAL-LEONE, A. **The plastic human brain cortex**. Annual Review of Neuroscience, v. 28, p. 377-401, 2023.

PELLEGRINI, A. D.; DUPUIS, D.; SMITH, P. K. **The role of play in human development**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2022.

PHILLIPS, D. A.; SHONKOFF, J. P. **From neurons to neighborhoods**: **the science of early childhood development**. 2. ed. Washington, DC: National Academy Press, 2022.

POSNER, M. I.; ROTHBART, M. K. **Developing mechanisms of self-regulation**. Development and Psychopathology, v. 12, n. 3, p. 427-441, 2022.

RUEDA, M. R.; POSNER, M. I.; ROTHBART, M. K. **The development of executive attention**: **contributions to the emergence of self-regulation**. Developmental Neuropsychology, v. 28, n. 2, p. 573-594, 2021.

SCHLAUG, G. **The brain of musicians**: **a model for functional and structural adaptation**. Annals of the New York Academy of Sciences, v. 930, p. 281-299, 2021.

SHACKELFORD, J. **State and local implementation of the Individuals with Disabilities Education Act**: **issues and recommendations for the new administration.** 4. ed. Washington, DC: Center for Education Policy, 2020.

SHONKOFF, J. P.; PHILLIPS, D. A. **From neurons to neighborhoods**: **the science of early childhood development**. Washington, DC: National Academy Press, 2020.

STILES, J.; JERNIGAN, T. L. **The basics of brain development**. Neuropsychology Review, v. 20, n. 4, p. 327-348, 2020.

THOMPSON, R. A.; MEYER, S. **Socialization of emotion regulation in the family**. In: GROSS, James J. **Handbook of emotion regulation**. 3. ed. New York: Guilford Press, 2021. p. 249-268.

TRAINOR, L. J.; SHAHIN, A. J. **The neural roots of music**. Nature, v. 453, p. 598-599, 2023.

WEINSTEIN, C. S.; DAVID, T. **Spaces that speak to students**: **creating and managing exceptional classrooms.** 2. ed. Thousand Oaks: Corwin Press, 2021.

WINNER, E.; GOLDSTEIN, T. R.; VINCENT-LANCRIN, S. **Arts for art's sake?**: **the impact of arts education.** Educational Researcher, v. 42, n. 3, p. 147-160, 2021.

YAKOVLEV, P. I.; LECOURS, A. **The myelogenetic cycles of regional maturation of the brain**. In: MINKOWSKI, Alexandre**. Regional development of the brain in early life.** Oxford: Blackwell Scientific Publications, 2022. p. 3-70.

YOSHIKAWA, H.; WEILAND, C.; BROOKS-GUNN, J. **Investing in our future**: **the evidence base on preschool education**. Society for Research in Child Development, v. 27, n. 3, p. 1-23, 2020.

ZELAZO, P. D.; CARLSON, S. M. **The development of executive function in early childhood**. Monographs of the Society for Research in Child Development, v. 68, n. 3, p. vii-137, 2020.

ZELAZO, P. D.; BLAIR, C.; WILLOUGHBY, M. T. **Executive function**: **implications for education**. Washington, DC: National Center for Education Research, 2023.

ZHAO, C.; DENG, W.; GAGE, F. H. **Mechanisms and functional implications of adult neurogenesis**. Cell, v. 132, n. 4, p. 645-660, 2021.

OS JOGOS COMO FERRAMENTA LÚDICA PARA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

GAMES AS A FUN TOOL FOR LEARNING MATHEMATICS

ALESSANDRA FERREIRA DE OLIVEIRA
Professora, formada em licenciatura em Pedagogia pela faculdade Uninove, em 2012, iniciou como professora de educação infantil na rede pública através de concurso público da Prefeitura Municipal de Embu das Artes em 2014 e permanece atuando, e ingressou na Prefeitura Municipal de São Paulo, em 2022 está atualmente, acredita e luta pelo Ensino Público de qualidade, buscando sempre novos aprendizados e novas formações para crescimento pessoal e profissional.

RESUMO

Os alunos veem a disciplina de matemática como complicado e difícil de entender, o que faz com que suas aulas pareçam chatas. Os jogos matemáticos podem ajudar a melhorar a forma como as aulas são ensinadas e aprendes, pois, proporcionam um ambiente melhor e mais agradável para os alunos aprenderem. O artigo discute as contribuições que os jogos matemáticos podem ter no aprendizado dos alunos, com o objetivo de são realizados em sala de aula. A metodologia de revisão bibliográfica é utilizada neste estudo. Esta revisão inclui todas as referências das pesquisas feitas por autores sobre o tema do trabalho, e outros periódicos e artigos científicos. Essas citações são utilizadas como dados no estudo, ou seja, são a base para o desenvolvimento do estudo. O estudo acredita que os jogos e a matemática têm uma ligação forte, e que são ótimas ferramentas para o ensino da matemática.

Palavras-chave: Jogos Matemáticos; Teoria da Aprendizagem; Prática de Ensino

ABSTRACT

Students perceive mathematics as complicated and difficult to understand, which makes their classes seem boring. Math games can help improve the way classes are taught and learned, as they provide a better and more enjoyable learning environment. This article discusses the contributions that math

games can have on student learning, with the goal of being implemented in the classroom. This study uses a literature review methodology. This review includes all references to the authors' research on the topic, as well as other journals and scientific articles. These citations are used as data in the study, that is, they are the basis for the development of the study. The study believes that games and mathematics have a strong connection and are excellent tools for teaching mathematics.
Keywords: Mathematical Games; Learning Theory; Teaching Practice

INTRODUÇÃO

A matemática desempenha um papel fundamental na formação educacional dos estudantes, fornecendo habilidades lógicas, analíticas e de resolução de problemas. No entanto, muitos alunos enfrentam dificuldades em aprender matemática, o que pode ser atribuído à abstração e complexidade da disciplina. Diante dessa realidade, é necessário explorar abordagens inovadoras no ensino da matemática que despertem o interesse e o engajamento dos alunos.

Uma dessas abordagens promissoras é a utilização de jogos como recurso no ensino da matemática. Os jogos oferecem um ambiente lúdico e desafiador, permitindo que os alunos explorem conceitos matemáticos de forma prática e divertida. Ao envolver os estudantes em atividades que combinam diversão e aprendizado, os jogos estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas, ao mesmo tempo em que promovem a compreensão dos princípios matemáticos.

Diante dessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo explorar o uso dos jogos e brincadeiras como possíveis facilitadores para a aprendizagem da matemática. Para alcançar esse objetivo, será adotada uma metodologia de revisão bibliográfica, que consiste na análise e síntese de material já elaborado sobre o tema. Essa abordagem permitirá um maior contato com o problema em questão, proporcionando uma compreensão mais aprofundada e embasada sobre a temática.

Ao realizar uma revisão bibliográfica, serão consultados livros, artigos científicos e outras fontes relevantes que abordem a relação entre jogos, brincadeiras e aprendizagem da matemática. Será realizada uma análise crítica dos materiais selecionados, buscando identificar as contribuições teóricas e práticas que sustentam o uso dessas estratégias no contexto educacional.

Com base nessa revisão bibliográfica, serão apresentados os conceitos fundamentais relacionados ao tema, explorando a importância dos jogos e brincadeiras para a aprendizagem da matemática. Serão discutidas as teorias que embasam essa abordagem, assim como exemplos práticos de jogos e brincadeiras que podem ser aplicados em sala de aula para facilitar a compreensão dos conceitos matemáticos.

Espera-se que este trabalho contribua para a reflexão sobre a importância dos jogos e brincadeiras como recursos educacionais no ensino da matemática. A revisão bibliográfica proporcionará um embasamento teórico consistente, oferecendo subsídios para educadores e

pesquisadores interessados em explorar essa abordagem inovadora. Além disso, espera-se que este estudo possa incentivar a adoção de práticas pedagógicas mais criativas e motivadoras, que promovam uma aprendizagem significativa e prazerosa da matemática.

OS JOGOS COMO FERRAMENTA LÚDICA PARA APRENDIZAGEM

O jogo pedagógico é uma forma de a criança vivenciar experiências. Antunes (2004) traz que brincando, a criança explora o mundo, ativa a imaginação e se autorrealiza. Assim já entendemos o quão importante é o brincar para as crianças em fase de desenvolvimento.

Os jogos pedagógicos e as brincadeiras podem facilitar o processo de ensino aprendizagem e ainda são prazerosos, interessantes e desafiantes. Os jogos e as brincadeiras são ótimos recursos didáticos (ANTUNES, 2004, p. 26)

Jean Piaget (1975) afirma que a inteligência não é inata nem adquirida, mas é o resultado da construção do sujeito. Primeiro estágio: Inteligência Sensório-motoras. Corresponde aos dois primeiros anos de vida, resolve seus problemas exclusivamente através da percepção e dos movimentos. Percebe o ambiente e age sobre ele. A estimulação visual, tátil e auditiva é fundamental no desenvolvimento do bebê. A criança aprende pela experiência, examinando e experimentando com os objetos ao seu alcance, somando conhecimentos. Aos seis meses adquire um conceito importante para o desenvolvimento mental, chamado objeto permanente.

Piaget (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa.

Nas fases iniciais da escolarização das crianças a brincadeira e o brinquedo são de grande importância para o desenvolvimento social, motor e cognitivo da criança. E serve de sondagem para que lá na frente condigamos trabalhos melhor com esta criança em seu processo de aprendizagem (PIAGET,1998).

A contribuição do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento da criança vai depender do conhecimento que o professor tenha de criança, da metodologia de cada jogo e brincadeira que for desenvolver e o desenvolvimento humano e suas limitações, sendo ao mesmo tempo propício a uma realização prazerosa e empática. (PIAGET,1998)

As brincadeiras antigas fazem parte da vida de todos, mesmo que sejam diferentes hoje na maneira de brincar, porque hoje, nós temos diferentes espaços geográficos e culturais. Mais a raiz da brincadeira não se perde, permanece. E como pode-se fazer com o brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e como incorporar a brincadeira em nossa prática?

O brincar é natural na vida das crianças. É algo que faz parte do seu cotidiano e se define como espontâneo prazeroso e sem comprometimento. Brincando simbolicamente, a criança expande seu vocabulário, aprende novas palavras, nomeia os objetos que manipula, utiliza expressões do seu dia a dia, estabelece monólogos e diálogos, demonstrando assim correlações entre o jogo de faz-de-

conta e as várias formas de linguagem. Além disso, acaba aprendendo a lidar com conflitos e a resolver problemas simples.

Segundo Kishimoto, (2002):

> (...) Ao brincar, a criança é capaz de impor-se a condições externas, em vez de a elas ficar sujeita. Há uma inversão do controle social: enquanto brincam, são as crianças que dão as Ao brincar com os outros, a criança aprende a partilhar, a dar, a tomar, a cooperar pela reversibilidade das relações sociais. (KISHIMOTO, 2002, p.13)

Deve-se então respeitar a infância e as características próprias desta fase. Não só os jogos educativos e brincadeiras didáticas, mas todo e qualquer jogo, toda e qualquer brincadeira incentiva a criatividade, promove a socialização, desenvolve a expressão oral e corporal.

Pois é uma atividade de grande importância para a criança, a torna ativa, criativa e lhe dá oportunidade de relacionar-se com os outros; também a faz feliz, por isso, mais propensa a ser bondosa, a amar o próximo a ser solidária. O brincar na escola não é apenas passar tempo, mas, sim uma ferramenta que pode ser utilizada para desenvolvimento da aprendizagem.

> O brincar é uma ferramenta a mais que o educador pode lançar mão para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, proporcionando um ambiente escolar planejado e enriquecido, que possibilite a vivência das emoções, os processos de descoberta, a curiosidade e o encantamento, os quais favorecem as bases para a construção do conhecimento (SANTOS, 2011, p.7)

Portanto, deve-se valorizar o brincar da criança e com a criança, assim construiremos um futuro melhor e perpetuando a fraternidade entre as pessoas. Para esclarecer melhor sobre o jogo, recorremos à assimilação e acomodação.

Segundo Montovani (2010) ele classifica as várias formas de identificar, chamar o jogo amarelinha. A tão famosa brincadeira de amarelinha e ao mesmo tempo esquecida, é também conhecida como macaca, academia, jogo da pedrinha e pula macaco, é muito conhecida do universo infantil, faz parte do cotidiano das crianças e constitui-se basicamente em um diagrama riscado no chão e dividido em casas numeradas, que deve ser percorrido respeitando as regras pré-estabelecidas.

Montovani diz que a amarelinha foi trazida ao Brasil pelos portugueses e logo se tornou popular. Na Roma antiga, gravuras mostram crianças brincando de amarelinha nos pavilhões de mármore nas vias. O caminho ou percurso da amarelinha simbolizava a passagem do homem pela vida, por isso em uma das pontas ficava o céu e, na outra o inferno (MANTOVANI, 2010)

Ao usar os jogos e brincadeiras como recurso pedagógico deve-se ter em mente a expressão e a construção do conhecimento. A criança apropria-se da realidade, atribuindo-lhe significado. Assim, alunos com dificuldade de aprendizagem podem valer-se da brincadeira como processo facilitador para outras disciplinas futuras.

APRENDIZADO MATEMÁTICO

De acordo com Lara (2003) a matemática originou-se na Grécia e significa conhecer, aprender ou compreender. Foi usado no Egito e na Mesopotâmia, e pode ser visto hoje como um conhecimento e compreensão de modelos. Aranão diz:

> Á medida que os humanos começaram a viver suas vidas, a matemática começou a emergir em suas inter-relações com a trigonometria e a aritmética. No Egito e na Mesopotâmia, o conceito abstrato de números apareceu progressivamente a partir do 3º milênio aC. Cada número estava conectado com o sistema de unidades (ou seja, 2 são duas ovelhas), e assim sistemas de escrita foram criados para ajudar a calcular, compartilhar a riqueza da sociedade e dividir as coisas. Era preciso ter uma necessidade de escrita na sociedade antes que a escrita realmente surgisse (ARANÃO, 2004, p. 23).

Como interações matemáticas professor e aluno deve estar relacionado a situações atuais da vida real, de acordo com Aranão (2004). Exemplos da vida real que alunos e professores encontram todos os dias não devem ser deixados de lado. Quando os alunos estão o tempo todo conectados aos fatos, e altamente motivados por seus estudos, este autor acredita que eles estão trabalhando em um espaço que conecta seu cotidiano ao conteúdo que está sendo estudado, de forma lúdica dependendo da matéria.

Este tem de ser o caso de todos os alunos, segundo este autor. Os alunos têm de ser capazes de compreender e interpretar problemas, bem como ser capazes de resolver. Eles precisam ser criativos, e jogos e quebra-cabeças são uma das maneiras de fazer isso.

É fundamental que os profissionais da educação saibam matematicamente o que seus alunos estão aprendendo, pois esses problemas aparecem pode ser a qualquer momento. Diferentes oportunidades estão disponíveis para melhorar o raciocínio mental e expandir a capacidade de seus processos de pensamento. Essas oportunidades existem (ARANÃO 2004).

Os alunos aprendem matemática na escola com um processo contínuo de construção de conhecimento e compreensão matemática lógica, com os exemplos e experiências que tiveram antes. Existem vários mecanismos que devem ser levados em consideração no aprendizado da matemática, como afirma o texto original (ARANÃO 2004).

O livro o diálogo entre ensino e aprendizagem de Weisz (2000) discute quatro elementos-chave que afetam a aprendizagem de todos os alunos e deve ser considerado ao momento planejares agradáveis de aprendizagem em qualquer assunto. Esses elementos não podem ser diferentes na matemática ou durante os jogos, como explica Weisz:

> Uma boa situação de aprendizagem é aquela em que o aluno tem que usar tudo o que sabe e considerar o conteúdo que o professor pediu para trabalhar. Seu projeto tem que se relacionar com questões da vida real, e eles têm que tomar decisões com base no que está produzindo. Para maximizar o compartilhamento de informações, a tarefa deve ser organizada de uma determinada forma. Os alunos devem considerar como irão interagir e trocar informações durante a tarefa, pois é isso que garante a máxima circulação de informações (2000 apud. Brasília/MEC, 2001, p.158)

Um professor só pode melhorar seu ensino pensando em sua prática e criando diferentes aulas em sala de aula. Isso é feito para melhorar sua habilidade profissional.

JOGOS EM EDUCAÇÃO MATEMATICA

Um trocadilho é uma palavra ou frase que tem vários significados, embora todos estejam conectados de alguma forma. Os trocadilhos podem ser considerados uma metáfora para a vida, pois a vida exige equilíbrio, regras para hobbies e outras manobras. A palavra original para piada na etimologia de trocadilho é jocu, que significa piada (ANTUNES, 2002).

Para D'Ambrosio ganhou inúmeros prêmios por suas pesquisas e estudos sobre o ensino de matemática tradicional e como ele pode ser melhorado. Em seu livro Educação Matemática: Da Teoria à Prática, ele discute uma nova abordagem para a educação e como a prática pode ser refletida no ensino. D'ambrosio escreveu em 2007:

> Mas não há dúvida de que a racionalidade, ou seja, o que se aprende no curso, é incorporado à prática docente. À medida que os professores usam seus conhecimentos aprendidos em suas práticas, eles podem observá-los e pensá-los, facilitando seu aprimoramento. Isso é feito com os pensamentos dos alunos em mente (2007, p. 91).

Araújo diz que os jogos começam como empreendimento livres escolhidos, em que o participante tem que superar obstáculos presentes no contexto do jogo. O jogo tem que ser jogado com liberdade de ação, mas tem que ser focado em vencer os obstáculos apresentados. Ela usou o jogo como algo único, não apenas por que ela passou (ARAUJO 1992)

A brincadeira da criança não precisa levar a um resultado final, diz Kishimoto (2006). O jogo é seu próprio objetivo; o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos não é importante. O que importa é que a criança está se divertindo.

Os jogos são utilizados na escola há muito tempo, e Smole (2007) afirma que eles podem ser em áreas de conhecimento. Ela sugere que eles são usados com mais frequência nas escolas.

> Os jogos são um dos recursos que podem auxiliar no desenvolvimento da linguagem, juntamente com múltiplos processos de pensamento e interação entre os alunos. Durante um jogo, cada jogador pode ver o que todos os outros jogadores estão fazendo, argumentar pontos de vista e aprender a ser confiante e crítico (SMOLE. 2007, p.1).

Os jogos podem ser utilizados no ambiente escolar, podendo ser transformados em recursos riquíssimos que auxiliam o professor em seu trabalho.

Lara menciona que, se os professores acreditam que o ensino de matemática promove o pensamento lógico, a criatividade, a resolução de problemas em situações da vida real e o pensamento independente, seria melhor procurar outros métodos para usar em sala de aula. O processo de ensino de matemática é muito restritivo (LARA, 2003).

A aula de Jogos é um dos recursos mais importantes para o professor construir sua prática docente, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais (PCN). Como escolas estão adicionando jogos e outros elementos recreativos às suas salas de aula com mais frequência, de acordo com Lara (2003) a razão é que os professores esperam que, adicionando brincadeiras e entretenimento, como as aulas sejam mais agradáveis e o aprendizado mais emocionante. Jogos e outras atividades podem ajudar os alunos a desenvolverem sua lógica e raciocínio, além de ajudá-los a desenvolver suas atitudes.

Jogos e outras atividades lúdicas podem entrar em conflito com o cotidiano do aluno, destacando a importância da Matemática no desenvolvimento de padrões de pensamento e raciocínio lógico. Os jogos são uma maneira emocionante e agradável de aprender na educação matemática, mas também geram muitas informações e ideias úteis (LARA, 2003)

Os alunos têm que ser motivados a pensar sobre os jogos que estão jogando, e Guzmán (1991) explica bem o que essa atividade significa na educação matemática. Os jogos podem ajudar os alunos a desenvolver sua concentração, curiosidade, autoconfiança e autoestima, além de desenvolver suas habilidades matemáticas. Acredita-se também que a consciência do grupo e a empresa são desenvolvidas por meio de jogos.

Piaget e Brenelli concordam que o afetivo de um jogo não deve ser ignorado quando se utilizar jogos em aulas de matemática, pois está entrelaçado com a motivação, interesse e desejo dos jogadores. Essa ideia é discutida por Piaget entre 1966 e 1974 e por Brenelli em 1991 p. 23 de sua obra.

Moura (1992) acredita que ao jogar o jogo, uma pessoa pode aprender mais sobre o conteúdo científico pelo meio da linguagem, regras, significados culturais, informações e a própria ludicidade do jogo. O jogo permite que o jogador construa uma compreensão mais sólida do assunto do jogo.

Kishimoto escreveu em 2004,

> A forma lúdica e a motivação que ela cria são usadas para ajudar as crianças a explorar e construir seu conhecimento. O próprio jogo fornece motivação interna, o que é útil na educação. No entanto, o trabalho pedagógico requer o uso de motivações externas e influências de outras pessoas, bem como a solidificação de ideias em situações não-jogo. Os jogos são usados para ajudar as crianças a desenvolver seu conhecimento e compreensão, o que pode ser uma parte definitiva da educação infantil (KISHIMOTO 2004, p. 43).

Kishimoto (1993) afirma que o brincar é fundamental para crianças e adolescentes, e que a sala de aula não deve ser um local onde o aluno se distraia do brincar. Se a sala de aula é um lugar onde o aluno pode brincar, então ele pode revelar quem ele está brincando, e será mais fácil para ele aprender e curtir seu conteúdo. O professor poderia então apresentar o conteúdo de uma forma envolvente.

Em 1997, os parâmetros curriculares nacionais de Matemática eram:

> Os Jogos nas aulas de matemática são um grande desafio para os alunos, o que pode gerar interesse e entusiasmo. O professor é responsável por avaliar e analisar os jogos, bem como

> agregar os aspectos curriculares aos mesmos. Os jogos precisam ser incorporados à cultura da escola, para que possam ter mais sucesso (BRASIL, 1997, p. 48-49).

Os jogos são um recurso que pode ajudar a aprendizagem a acontecer de forma divertida e interessante, conforme as referências anteriores.

O brincar e as formas como ele pode ser utilizado metodologicamente no ensino e aprendizagem da matemática é o foco da dissertação de mestrado de Regina Célia Grando, na UNICAMP, ao aprofundar o processo. Esse estudo foi muito importante para o Brasil e outros países que estão com dificuldades para ensinar matemática em sala de aula.

De acordo com Grando,

> Os jogos podem ser usados em todas as aulas de matemática, desde o ensino fundamental até a faculdade. A chave é que o aluno tem que entender os objetivos do jogo, e que o método utilizado tem que ser adequado ao seu nível. O jogo tem que ser desafiador para o aluno, e ativar seu processo de pensamento (GRANDO 2008, p 25).

A matemática não é apenas um conhecimento que pode ajudar a desenvolver a imaginação, a sensibilidade e o raciocínio de uma criança; muitos dos ensinados em matemática no ensino fundamental (por exemplo) não são novidade para as crianças. Com base em sua própria compreensão do senso comum, como crianças já têm algum conhecimento sobre esses tópicos (PCN S 1998).

Em sua tese de doutorado de 2000, ele falou sobre o resgate de habilidades e técnicas no ensino de matemática por meio de pesquisas de campo físico. A prática pedagógica do professor é aprimorada quando ele utiliza os Jogos Matemáticos no Ato de Ensinar, e seu objetivo é utilizar essas práticas em suas pesquisas. Explorar como os jogos e a resolução de problemas podem ser usados no trabalho docente. As disciplinas de matemática constroem seus procedimentos e conceitos a partir das intervenções que acontecem no ambiente da sala de aula de matemática (GRANDO 2000).

O JOGO E SUA RELAÇÃO COM A MATEMÁTICA

Chacón (2009) expressa que “a relação entre brincar e aprender é natural; os verbos 'to play' e 'to learn' vêm juntos. Ambas as palavras consistem em superar obstáculos, encontrar o caminho, treinar, deduzir, inventar, adivinhar e vencer... divertir-se, avançar e melhorar” (p. 2). Assim, o professor deve aproveitar as possibilidades que o jogo como uma ferramenta que oferece a oportunidade de se divertir e adquirir habilidades simultaneamente.

É assim que o professor dinâmico da aprendizagem, através do brincar, é chamado a gerar interações texto-contexto-aluno. Isso possibilitará que as aulas sejam permeadas pelo fator motivação; crianças sendo motivadas estarão mais conectadas com o conteúdo e progresso acadêmico serão refletidos no desempenho acadêmico. Quintero *et al*. (2016) afirmam que:

> Portanto, exige-se um professor coerente em seu ser e em seu fazer, para favorecer uma transferência positiva no trabalho pedagógico com as crianças para gerar o desejo de conhecer, explorar e aprender (QUINTERO *et al*., p. 168)

Além disso, é importante que o professor estabeleça os objetivos que permitem que os objetivos sejam alcançados. aprendizagem esperada por seus alunos. Segundo Chacón (2009), esses objetivos devem ser definido da seguinte forma:

> Apresentar um problema que deve ser resolvido em um nível de compreensão que envolva certos graus de dificuldade. Fortalecer de forma atrativa os conceitos, procedimentos e atitudes contemplado no programa. Oferecer um meio de trabalhar em equipe de forma agradável e satisfatória. Reforce as habilidades que a criança precisará mais tarde. (CHACÓN 2009, p.3)

Da mesma forma, é importante criar um ambiente de aprendizagem que estimule a criatividade e o desenvolvimento das emoções, pois esses aspectos são essenciais para que sejam ativados. os dispositivos básicos de aprendizagem, e o jogo é o motor ou canal. Para isso, vale destacar que,

> O jogo é aprimorado dependendo das condições do contexto, é orientado de acordo com a cultura e costumes e vive de acordo com os conhecimentos específicos de cada território, do grupo população, meninas, meninos, professores, professores e agentes educacionais. (CHACÓN 2009 p. 21)

Nesse aspecto, Salvador (2010) afirma que: "a melhor forma de despertar interesse e desejo de descobrir os alunos é apresentando um jogo, um paradoxo, um truque de mágica ou uma experiência" (p. 18). Isso destaca a importância na seleção de estratégias para o desenvolvimento dos conteúdos que se espera que as crianças aprendam. Assim o sucesso de o tema dependerá sempre da forma como é introduzido; é necessário ligar crianças com o assunto desde o início e um bom jogo pode servir para introduzi-lo ou fortalecer seu desenvolvimento.

As crianças brincam o que veem e "brincam o que vivem ressignificando-o, por isso o jogo é considerado como uma forma de elaboração do mundo e da formação cultural, uma vez que os inicia na vida da sociedade em que estão imersos". (MEC, 2014, p. 14). Como professor é necessário despertar o entusiasmo e o interesse do aluno mesmo da mesma saúde, isso aumentará imediatamente a motivação e o desejo para aprendizado.

As crianças, à medida que crescem, mudam a sua forma de brincar de acordo com as fases de desenvolvimento em que se encontram. Por exemplo, para Piaget, as crianças na medida em que excedem cada estágio ou período avança em seu desenvolvimento para o próximo nível. Os períodos propostos por Piaget são: sensório-motor (entre 0-2 anos), pré-operacional (2 e 6 anos) e operações concretas (6 a 12 anos). Assim, cada estágio constitui um tipo de jogo como: funcional ou de exercício, o simbólico e o jogo de regras. (PIAGET 1999)

No jogo funcional ou de exercício, predomina o uso do próprio corpo para se deslocar de um lugar para outro e assim alcançar os objetos que se deseja manipular e explorar; neste estágio que

inclui o estágio sensório-motor, a compreensão do mundo e a interação com objetos. O jogo simbólico procura estimular a imaginação e a criatividade nas crianças, dando vida a um objeto inanimado ou fazendo representações de algumas situações vivenciadas em seu cotidiano. Por fim, o jogo de regras está presente em todas as etapas já citadas e permite que a criança se relacione corretamente com os objetos e pessoas envolvidas no jogo (PIAGET 1999)

Dentro dos tipos de jogo citados está o jogo de construção, no qual a criança é capaz de manipular objetos e construir de acordo com seu interesse. Um exemplo é empilhar blocos para formar uma torre, fazer um avião ou navio sem papel, entre outras coisas que as crianças de sua criatividade podem fazer quando materiais adequados para isso (ALMEIDA 2004).

Deve-se notar que as crianças contemporâneas adquirem habilidades de uma forma muito mais rápido para que em uma certa idade eles possam estar em um estágio mais avançado do que o proposto por essa teoria, por essa razão, o professor deve estar disposto às mudanças que surgem nas crianças sob seus cuidados. Na mesma linha, é importante que a professor da formação inicial reconhece os tipos de jogos e os múltiplos benefícios que este tenho. Mas isso não acontece por inércia; É necessário que as atividades que ocorrem na sala de aula se destinam aos objetivos de aprendizagem, ao contexto e às características dos alunos. Dessa forma, esses aspectos, quando levados em conta pelos professores podem fornecer o ambiente apropriado que permite o aprendizado ideal para os alunos e crianças por meio dessa estratégia (ALMEIDA 2004).

JOGOS DIDÁTICOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Nessa perspectiva, Tirapegui (2008) aponta que jogos didáticos que apresentam conteúdo matemático promovem uma melhor compreensão e internalização de forma construtiva. e diversão para as crianças curtirem essas aulas de forma harmoniosa e ao mesmo tempo produtiva.

Esse prazer de aprender quebra os padrões tradicionais, como o que se teve sobre a aprendizagem da matemática, porque é o jogo que marca aquele eixo diferenciador do que comumente têm sido as aulas de matemática. Além disso, é importante ter em mente que, na fase inicial, as crianças estão em constante socialização e interação em seu próprio ambiente (TIRAPEGUI 2008)

Em outras palavras, as noções lógico-matemáticos estão presentes na vida da criança em todos os momentos e em todos os lugares. Por isso, o professor deve aproveitar ao máximo o ambiente que lhe é familiar. Além de selecionar adequadamente as atividades e jogos que são verdadeiramente interesse e são direcionados às necessidades dos alunos para aprimorar as habilidades que os alunos estão adquirindo ou reforçam o que a criança não conseguiu aprender completamente, para que vários conceitos possam ser estimulados ao mesmo tempo (SALVADOR, 2010).

O que foi dito até aqui apontar para a importância de reconhecer o contexto, o espaço e o jogo para o ensino da matemática na pré-escola, especificamente nas crianças que compreendem as idades de 2 a 4 anos.

As ações lúdicas Segundo Chacón (2008), eles devem ser intencionais e ao mesmo tempo atender às necessidades das crianças ao brincar. Além disso, pode-se dizer que comumente em jardins de infância e em outras séries estudantes do ensino superior, o ensino da matemática tem sido enquadrado por aspectos tradicionais que pouco contribuem para o prazer da matemática. E embora possa gerar aprendizado, ocorre de forma mecânica, mecânica e pode conter a alegria de aprender e divirta-se ao mesmo tempo através do jogo.

Nesse sentido, Rodríguez e Muñoz afirmam que aprender matemática “pode ser uma experiência motivadora se a basearmos em atividades construtivas e lúdicas. O uso de jogos na educação matemática é uma estratégia que permite adquirir competências de forma divertida e atrativa para os alunos” (2014, p. 1).

Nessa perspectiva, pode-se deduzir que a matemática está presente em as áreas da vida diária e é através da atividade lúdica que as crianças podem descobrir esse mundo de uma forma agradável e eficaz. Além disso, ao jogar Rodríguez e Muñoz (2014) afirmam que se adquire um processo de análise e se fazem interpretações que permite adquirir uma aprendizagem mais adequada das noções matemáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que alunos e professores aprendam e trabalhem juntos, eles não podem ser considerados participantes passivos. Eles têm que ser mais ativos na progressão dos conceitos matemáticos, pois são os alunos que descobriram que são as coisas.

O trabalho do professor é fundamental nesse modelo, pois ele determina os processos pedagógicos que precisam ocorrer durante o processo de ensino e aprendizagem. Os alunos têm que especular e resolver como coisas, em vez de apenas informações receber do professor.

O professor precisa ficar atento aos benefícios e desvantagens do jogo e certificar-se de que ele está autorizado. Seu trabalho é ver o aluno tirar o máximo de proveito do jogo, porque seu objetivo é que o aluno ganhe uma experiência de aprendizado significativo, aprimorando suas habilidades e conhecimentos em sala de aula.

O jogo pode ter uma grande influência na forma como um professor pratica a pedagogia, e também pode ajudá-lo a aprender mais sobre os tópicos da área de matemática.

Os jogos são usados na sala de aula para ajudar os alunos a gostar de aprender matemática, e esta análise e teste de jogos jogados com alguns tópicos do ensino fundamental II pretende mostrar os benefícios e o propósito geral do uso de jogos em matemática, bem como demonstrar como os jogos são eficazes no ensino e aprendizagem de matemática.

Os alunos que jogam em sala de aula tornam-se participantes ativos em seu aprendizado, em vez de apenas ouvintes passivos. Brincar é uma parte importante da vida cotidiana, e muitos

acreditam que os jogos e ferramentas de toque são ótimos para a educação matemática. Brincar é uma necessidade para todos, em qualquer idade, e não pode ser visto apenas como diversão.

REFERÊNCIAS

ARANÃO V. **Matemática através de jogos e brincadeiras**. Campinas: Papilus, 2004.

ARAUJO, V. **O jogo no contexto da Educação psicomotora**. São Paulo, Sp: Cortez Editora, 1992.

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Jogos divertidos e brinquedos criativos.** Petrópolis: Vozes, 2004.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir.** Fascículo 15. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. [s.l: s.n.]. Brasília: MEC, 2004 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6672-brinquedosebrincadeiras&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em:3 set. 2025.

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: Ministério Da Educação E Do Desporto, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério Da Euducação, 2000.

CHACÓN, P. **O Jogo Didático como estratégia de ensino e aprendizagem:** como criá-lo em sala de aula? [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://www.e-historia.cl/cursosudla/13-EDU413/lecturas/06%20-%20El%20Juego%20Didactico%20Como%20Estrategia%20de%20Ense%C3%B1anza%20y%20Aprendizaje .pdf>. Acesso em:3 set. 2025.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática:** Da Teoria À Prática. [s.l.] Papirus Editora, 2007.

GUZMAN M. **Contos com contas**. Lisboa: Gradiva, 1991

GRANDO, R. C. **A construção do conceito matemático no jogo.** 2008

KISHIMOTO (org.), Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LARA I. **Jogando Matemática do 5º ao 8º Campeonato.** São Paulo: Editora Rêspel, 2003.

MANTOVANI.A. **Fundamentos Teóricos da Educação Infantil II**. Versão 2. Campinas: Gráfica FE; Rio Vieira, 2010.

MOURA, M. **Construir símbolos digitais em situações de ensino**. 1992. Dissertação (DOUTORADO) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. Acesso: 09 de set de 2024

PIAGET, J. **O desenvolvimento de quantidades físicas em crianças**. 1ªedição. 1941. Trad. C. M. Oiticica. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio De Janeiro: Martins Fontes, 1998.

PIAGET, J**. Estágios do desenvolvimento cognitivo**. 2. e., Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

QUINTERO, A. (2016). **Atitude lúdica e linguagens expressões na educação infantil.** Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 48, 155-170.

RODRÍGUEZ, L. E MUNOZ, R. (2014). **O uso de jogos como recurso didático para ensino e aprendizagem de matemática:** estudo de uma experiência inovadora.

SALVADOR, A. (2010). O jogo como recurso didático na sala de aula de matemática.

SMOLE, K. **Divertimentos matemáticos.** [s.l.] São Paulo, Ibrasa, 2007.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: ática, 1999. Disponível em: <http://edu-candoconstruindosaber.blogspot.com/2013/01/weisz-telma-o-dialogo-entre-o-ensino-e_19.html>. Acesso em:3 set. 2025.

LUGAR DA FORMAÇÂO DOCENTE CONTINUADA NA GESTÂO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

PLACE OF THE CONTINUED TEACHER IN THE SCHOOL MANAGEMENT: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

ALEXANDRA APARECIDA DONATO BRONZERI
Graduação em Pedagogia pela 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

O presente trabalho teve como objetivo principal refletir se o ambiente de trabalho e as situações em sala de aula interferem na prática do professor, qualidade de ensino e saúde do educador. Argumenta-se que é crescente o número de professores que apresentam problemas de saúde e que alegam estarem estes atrelados ao ambiente de trabalho desfavorável. Este trabalho procura entender como o ambiente de trabalho pode influenciar na qualidade do ensino e qual o papel do gestor nessa situação.

Palavras-chave: Docência. Ambiente Escolar. Gestão. Qualidade Educacional

ABSTRACT

The main objective of this study was to reflect on whether the work environment and classroom situations interfere with teachers' practices, teaching quality, and health. It is argued that there is a growing number of teachers who have health problems and claim that these are linked to an unfavorable work environment. This study seeks to understand how the work environment can influence the quality of teaching and what role managers play in this situation.

Keywords: Teaching. School Environment. Management. Educational Quality.

INTRODUÇÃO

Visualizar perspectivas para problemas do cotidiano escolar, ampliar visões de mundo e transformar práticas pedagógicas foi o legado o objetivo geral visa refletir o ambiente de trabalho e as situações em sala de aula, a intervenção na prática do professor e qualidade de ensino.

Diante dos objetivos acima descritos foram levantadas as seguintes hipóteses: as situações de agressividade dos alunos refletem negativamente na saúde dos educadores e prejudicam as atividades educacionais? Um dos motivos do afastamento para tratamento de saúde são as situações de agressividade vivenciadas em sala de aula?

Passamos muitas horas de nossos dias na escola. Entretanto, muitos profissionais estão desanimados com a atual conjuntura educacional e com o próprio ambiente onde trabalham. Indisciplina, violência, participação dos pais, ações dos gestores, são assuntos recorrentes e que afetam a prática em sala de aula.

Apresenta um olhar e uma reflexão sobre o papel da escola, seus atores, principais agentes na construção do ambiente de trabalho e a relação destes com a violência, especialmente nas salas de aula, discute também a difícil relação entre docência, saúde do profissional e qualidade educacional, para que possamos entender como o ambiente de trabalho pode influenciar na qualidade do ensino e qual o papel do gestor nessa situação.

Sobre o ambiente e a organização escolar 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. 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”, e um distanciamento dos alunos. 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).

Diante da nova situação, a organização escolar precisou ser transformada e seus atores deveriam rever seus papeis dentro da escola. Porém, as transformações até hoje não aconteceram de fato as 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, Zandoná (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 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 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).

As causas da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados pela escola da atualidade, um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem, são identificadas ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção eficaz, essas dificuldades se estenderão para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança.

Assim, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem podem contribuir para a construção do fracasso na vida escola caso não haja uma intervenção eficiente pela relevância, buscando construir um referencial teórico reflexivo para o pensar e o repensar às práticas e ações neste âmbito, contribuindo, assim, para que as intervenções psicomotoras sejam compreendidas, planejadas, articuladas e desenvolvidas, como fator positivo no desenvolvimento.

Conhecer seu aluno para que saiba como cada um aprende e compreende os mecanismos de assimilação do conhecimento, e a partir daí, procurar meios e recursos que envolvam as possibilidades de aprendizagem de cada criança, intervindo nas situações de maior dificuldade que ela apresentar, através de estratégias dinâmicas, que atendam a todas, de forma democrática.

As múltiplas competências docentes devem ser construídas por meio de uma formação polivalente, que permita o desenvolvimento de uma prática pedagógica favorável à aprendizagem dos alunos, "[...] comprometida com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como as questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis". (BRASIL, 1v., p. 41).

O olhar atento e perspicaz, tanto do profissional docente deve orientar caminhos de aprendizagem, motivando-as, criando e recriando os sentidos da aprendizagem, de modo a superar as dificuldades e promover uma aprendizagem de forma ajustada, assegurando o desenvolvimento de atitudes, de criticidade, diálogo, descoberta e inserção no mundo.

"A paciência, o apoio e o encorajamento prestado pelo professor serão com certeza os impulsionadores do sucesso escolar do aluno, abrindo-lhe novas perspectivas para o futuro" (CORREIA e MARTINS, 2006, p. 23), pois quando os professores são destituídos de uma bagagem

de referências que os capacitem a desenvolverem uma prática pedagógica intencional, que atenda às necessidades das crianças com dificuldades de aprendizagem, eles podem representar um grande problema de ordem sociocultural, na medida em que suas ações ineficazes não potencializam aprendizagens significativas.

Pensando em algumas alternativas mais adequadas que o professor pode desenvolver na sua prática pedagógica, focando na utilização de tecnologias assistivas que é de extrema relevância, ao levarmos em consideração os desafios encontrados em sala de aula e na contextualização dos processos educacionais e experimentais como uma forma de transformar a sociedade.

Segundo Vygotsky (2003), nos mostra que o ambiente externo interage diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, dessa maneira acredita-se que o contato delas com a cultura que a rodeia seja um elemento fundamental para o seu crescimento saudável compreender a importância da música na infância e verificar as contribuições na atualidade as diferenças são tantas que explodem conflitos e confrontos a todo instante, a escola torna-se então, muito mais que um lugar de adquirir conhecimentos, mas um território de disputas das diversidades.

Dentre os fatores importantes para um bom ambiente escolar estão às regras e normas, não as definidas arbitrária e autoritariamente, mas aquelas construídas por todos os agentes sociais nele envolvido.

Regras e normas autoritárias podem causar insatisfações e injustiças e, está em conjunto “[...] causam grandes tensões que geram conflitos interpessoais e possibilitam situações para as violências”. (ÁQUILA, et al, 2009, p.1707).

É sobre ela, a violência, que refletiremos a segui o papel da escola e a função de seus atores, a violência tem sido amplamente estudada. Defini-la não é tarefa fácil. Não acreditamos ser esta apenas o uso excessivo da força física, mas também a simbólica, como ficou conhecida a violência manifestada por signos e símbolos, preconceitos, metáforas, desenhos que possam ser vistos como ameaça e coação, infelizmente, vivemos numa sociedade onde muitos atos reconhecidamente violentos passaram a serem considerados normais a banalização traz consequências bastante serias à sociedade e à escola, já que está se encontra inserida na sociedade.

Dentro da escola são comuns e cada vez maiores os casos de agressões físicas e psíquicas, talvez porque segundo Lanzoni (2008):

A violência tem todas as possibilidades de aparecer em um clima onde as normas sejam arbitrarias, elaboradas à margem da participação dos alunos/as, inconsistentes e poucos claras, sem que os implicados em seu cumprimento saibam quando são obrigatórios os cumprimentos e quando podem não se cumprir, porque não existe uma clara especificação de ate aonde chega a liberdade de cada um deve reduzir-se em função do respeito aos direitos dos demais, são razões básicas: o marco cultural não oferece critério de referência para elaborar pautas claras de convivência e a inconsistência na aplicação das normas impede saber o que será considerado como correto e o que como incorreto. (Lanzoni, 2008, apud AQUILA et al, 2009, p.177).

Entretanto não acreditamos que apenas as normas e regras pouco ou nada claras sejam responsáveis pelos altos índices de violência no ambiente escolar, um contexto sociopolítico, cultural e econômico colabora e incentiva, como o tráfico de drogas, falta de perspectivas futuras, instabilidade social, falta de investimento em materiais e recursos humanos nas escolas públicas, bem como a ausência de projetos pedagógicos.

Charlot (2002) faz três distinções conceituais de violência bastante interessante, relacionadas à escola:

> A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racista...). (Charlot, 2002, p.434-435 apud OLIVEIRA, 2010, p.13).

Atualmente em muitas escolas, a sala de aula transformou-se em arena, onde alunos e professores digladiam-se diariamente numa sucessão de situações em que a violência prevalece, são comuns xingamentos, gozações, insultos e algumas vezes até mesmo agressões físicas são as reclamações dos alunos e dos professores, relacionado com as incivilidades, os alunos queixam-se das agressões verbais, ofensas e xingamentos

A sensação de insegurança e medo tem sido sentida por professores (e também o pessoal administrativo) produzindo um permanente estado de alarme, já que estes se sentem tolhidos, assustados e atingidos em sua integridade pessoal e profissional.

Hannah Arendt (1972) escreve que estamos vivendo atualmente, uma crise do senso de autoridade que se reflete na escola, ainda que antes à escola cabia ampliar o entendimento que tínhamos do mundo oferecido pela família preparando os alunos para tornarem-se cidadãos. Entretanto, tantas foram às modificações ocorridas na sociedade que as escolas ficaram vulneráveis à violência porque seus atores perderam o respeito e passaram a contestar a autoridade vigente. Neste caso o professor; ator mais próximo da relação aluno-escola.

Partimos do pressuposto que os conflitos e embates de ideias são necessários para o crescimento pessoal e entendemos como Oliveira (2010, p.48) que “o ser humano descaracterizou o seu sentido real, transformando-o em uma forma de manifestação da violência”. Assim nas salas de aula os conflitos transformaram-se em confrontos, na maioria o poder e legitimação de autoridade, viabilizando discriminações, humilhações e preconceitos.

Ao que parece nem professores nem alunos sentem-se pertencentes ao ambiente escolar e principalmente sujeitos ativos do processo de ensinagem. a impressão de que para professores, a

sala de aula tornou-se um fardo difícil e estafante de carregar e aos alunos, esta é o lugar da autoafirmação, do convívio social, do entretenimento entendemos que alunos e professores são vítimas de um sistema a democratização do ensino passou a oferecer a educação para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das transformações que vêm se instaurando na sociedade nos últimos anos, da realidade multifacetada e da dinâmica que caracteriza a educação no Brasil, faz-se necessário uma análise a partir dos desafios e perspectivas deste fator, principalmente no que concerne à gestão escolar.

. A gestão dos interesses e expectativas e a formação de indivíduos críticos e atuantes também foram prejudicadas como um modelo economicista, tecnicista e essencialmente técnico e burocrático, desconsiderando a realidade das escolas e seus problemas, atualmente com o enfoque advindo da gestão democrática, essa concepção foi reformulada de acordo com as necessidades de um mundo que cada vez mais se globaliza, em que o conhecimento ocupa papel central nas relações sociais e produtivas estabelecidas na sociedade.

A gestão democrática tem como premissa a participação, a discussão coletiva, buscando uma gestão comprometida com formas coletivas de participação, decisão dos representantes de diferentes segmentos da escola nas decisões o estudo foi realizado como meio de constatar se ela pode direcionar de forma eficaz a aprendizagem e o lugar de formação docente pensando em diferentes estratégias articuladas para a melhor prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal, Lisboa: edições 70, 1977.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (Org.). **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BOTELHO, Rafael Guimarães. **Livro da disciplina: Tendências Atuais do Ensino de Educação Física da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ.** Duque de Caxias, RJ: UERJ, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense; Niterói, RJ: IEG, 2005.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Editorial Vega/Universidade, 1970.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Tradução: Mariza Corrêa, 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BRACHT, Valter (ET AL). **Pesquisa em ação: educação física escolar.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

CAMARGO, Aryadna S. Ferreira. Diálogo com o cotidiano: reinventando a prática docente. In: **Anais do IV Simpósio de Estratégias de Ensino em Educação/Educação Física Escolar** – 7 a 9 de dezembro – 2004 e Revista Especial de Educação Física – Edição Digital, nº. 2, 2005, p.343-355.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** Tradução: Guy Reynaud, 5.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

COSTA, Allan José Silva da. **Principais causas de acidentes na educação física e nos esportes.** Revista virtual EFArtigos, vol. 01, nº 08, Natal/RN, agosto de 2003.

DORNELLAS, Vinicius Christino; FONTENELI, Pedro Luíz; JUNIOR, José Solano Gomes; CRISTO, Paulo Henrique de & PAIXÃO, Jairo Antônio da. Dificuldades enfrentadas pelo professor de educação física no início de sua trajetória profissional. 3º Encontro de Iniciação Científica FAMINAS da Zona da Mata - MG Muriaé (MG), 13, 14 e 15 de novembro de 2006. In: **Revista Científica da FAMINAS** - Muriaé - v. 3, n. 1, sup. 1, jan.-abr. 2007, p.456.

GUIMARÃES, André Luiz Pereira. **Autoritarismo e violência simbólica na educação física – representação de alunos de escola pública.** Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado da Universidade Gama Filho, 1994.

JÚNIOR, Marcílio Souza & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p.391-408.

LIMA, Ariza M. R. **O sentido da educação física nos discursos oficiais e o cotidiano em uma escola pública cearense.** Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, FUNDAÇÃO CESGRANRIO, vol. 11, n.º 38, Rio de Janeiro:

A. Fundação, janeiro/março, 2003, p.81-98.

LIPPELT, Ricardo Tucci. **Violência nas aulas de educação física: estudo comparado entre duas escolas da rede pública do Distrito Federal.** Brasília: Dissertação de Mestrado da Universidade Católica de Brasília, 2004.

LUCK, Heloísa. **A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática.** http://www.uol.com.br/novaescola. Acesso 13 ago. 25

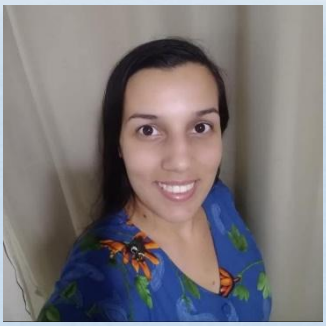
LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.** Revista Em Aberto, v. 17, n. 72, Brasília: fev./jun. 2000, p.11-34.

MATOS, Marcelo da Cunha. **A organização espacial escolar e sua influência nas aulas de Educação Física.** In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 9., 2005, Niterói, RJ. *Anais...* Niterói, RJ: UFF, Departamento de Educação Física e Desportos, 2005. p.71-74.

MELO, José Pereira de. **Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexão sobre a Educação Física como componente curricular.** XI Congresso Ciências do Desporto e Educação Física dos países de língua portuguesa. Rev. bras. Educ. Fís. Esp., v.20, Suplemento n.5, São Paulo, set. 2006, p.188-190.

PIROLO, Alda Lucia & MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. **Os professores de educação física e as dificuldades da prática pedagógica escolar.** In: Anais do IV Simpósio de Estratégias de Ensino em Educação/Educação Física Escolar – 2004. Publicado na Revista Especial de Educação Física. Edição Digital, nº. 2, 7 a 9 de dezembro 2005, p.372-384.

A INCLUSÃO ENTRE OS MUROS DA ESCOLA SOB MULTIPLOS OLHARES



INCLUSION WITHIN SCHOOL WALLS FROM MULTIPLE PERSPECTIVES

ALINE DA COSTA FERREIRA DOS SANTOS
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (**2012**); Especialista em Educação Infantil pela Universidade metropolitana de Santos (**2014**); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEF Alexandre de Gusmão, Professor de Ensino Fundamental I.

RESUMO

Este trabalho tem como tema A inclusão entre os muros da escola sob múltiplos, olhares, na qual verificaremos de que forma está acontecendo à inclusão desses alunos, partindo do pressuposto que as escolas estão apenas acolhendo os alunos com deficiência e não os incluindo. Ao realizar esta pesquisa veremos quais são os fatores que dificultam a inclusão, e através de autores que falam sobre tema , poderemos ver de que forma a inclusão deve ser realizada nas escolas. Para verificar como a inclusão está sendo proposta pelas escolas regulares, observaremos algumas escolas que atendem essas crianças e faremos entrevista com professores e alunos estagiários do CEFAI (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão), a fim de conhecer a fundo as dificuldades desses profissionais. Buscaremos subsídios nas autoras Maria Teresa Egler Mantoan e Rosita Edler Carvalho para comprovar que a inclusão de alunos com deficiência pode ser mais que um acolhimento, para que a inclusão as escolas regulares possam incluir de fato esses alunos.

Palavras-chave: Inclusão; Ensino regular; Aluno; Deficiência; Professores

ABSTRACT

This paper focuses on inclusion within school walls from multiple perspectives, in which we will examine how the inclusion of these students is taking place, based on the assumption that schools are merely accepting students with disabilities rather than including them. In

conducting this research, we will examine the factors that hinder inclusion, and through authors who discuss the topic, we will be able to see how inclusion should be implemented in schools. To verify how inclusion is being proposed by regular schools, we will observe some schools that serve these children and interview teachers and student teachers from CEFAI (Center for Training and Monitoring Inclusion) in order to gain an in-depth understanding of the difficulties these professionals face. We will seek support from authors Maria Teresa Egler Mantoan and Rosita Edler Carvalho to prove that the inclusion of students with disabilities can be more than just welcoming them, so that inclusion in regular schools can truly include these students.

Keywords: Inclusion; Regular education; Student; Disability; Teachers

INTRODUÇÃO

A inclusão é um tema que vem ganhando espaço cada vez mais nas discussões que dizem respeito ao ambiente escolar.

Com base na Revista Nova Escola (2009) até a segunda metade do século 20, crianças portadoras de deficiências ainda eram vistas como doentes que necessitavam somente de atenção à saúde, as escolas eram preparadas sem a intenção de aceitar as reais necessidades destes alunos. Em função das atuais expectativas sociais, a inclusão nas escolas tem se voltado para novas formas de educação escolar visando cada vez mais atividades para estes alunos, esta ideia acelerou-se a partir dos anos 90 quando a Educação Inclusiva foi reconhecida como diretriz educacional prioritária no Brasil e em outros países.

O tema foi escolhido para que pudéssemos constatar como está sendo feita a inclusão nas instituições de ensino, e verificar se a inclusão acontece de forma apropriada e quais são os fatores que estão contribuindo para o fracasso do sistema de inclusão.

Podemos perceber que a inclusão de crianças especiais não acontece, o que realmente acontece é acolhimento, pois as crianças não recebem a atenção necessária para que possa progredir, isso nos motivou a buscar respostas para nossa inquisição: por que acolhemos e não incluímos?

Esperamos que com esta pesquisa, possamos auxiliar os profissionais da educação que trabalham com crianças especiais e contribuir para que nossas escolas possam incluir de fato esses alunos.

Nossa pesquisa tem como tema “A Inclusão entre os muros da escola sob múltiplos olhares”, na qual pretendemos analisar como é realizada a inclusão nas escolas de ensino regular, observando assim quais são as dificuldades que os professores possuem para realizar a inclusão de alunos especiais.

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) “os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades, as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares”.

Ao observar que a inclusão não acontece de forma adequada, pois muitas vezes os alunos especiais são apenas acolhidos, partimos em busca de respostas para auxiliar os professores a realizar a inclusão efetivamente.

Nossa pesquisa será embasada por alguns teóricos: Maria Teresa Egler Mantoan (2003), e Rosita Edler Carvalho (2011), buscaremos subsídios para auxiliar e propor uma inclusão mais eficaz.

Compreendemos que na formação dos professores a disciplina “Educação Inclusiva”, acaba sendo superficial quando os professores se deparam com a inclusão no dia a dia,

fazendo se necessários estudos e especializações acerca do assunto, para aprimorar a prática docente.

Infelizmente esta é a realidade que vivemos. Apesar do grande aumento de matrículas de crianças que apresentam deficiências, como nos mostra o Censo Escolar do MEC- Ministério da Educação, não há respaldo do governo, da instituição e de nenhum outro programa que desenvolva atividades e cursos para a preparação e capacitação dos professores.

Este problema gerado pela falta de preparo profissional, uma vez que não somos formados para trabalhar especificamente com crianças especiais, levando em conta que existe múltiplas deficiências e cada uma possui a sua particularidade, sendo assim não podemos generalizar essas deficiências.

A inclusão é um assunto que vem sendo cada vez mais discutido nas escolas e um sistema que vem sendo implantado nas salas de aula, porém na prática o que está presente na maioria das escolas não é a inclusão mais sim o acolhimento, uma vez que incluir é segundo o dicionário “compreender, abranger, fazer parte” (Aurélio,2001); e acolher é “atender, receber”(Aurélio,2001, pp.410-16).

Outro fator importante que nos faz pensar o porquê do sistema falho da inclusão pode ser, a falta de materiais adequados para cada tipo de deficiência nas escolas, dificultando ainda mais o trabalho do educador e a aprendizagem do aluno.

Quando se fala em inclusão educacional, supõe-se que este processo é unicamente sustentado pelo professor e que a ele se deve a total responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. A aprendizagem do aluno depende sim da prática pedagógica que é aplicada em sala, porém, não podemos nos esquecer de que apenas modificar estas práticas não ajuda no processo de inclusão. Há um trecho da declaração de Salamanca (1994) que diz: “A preparação adequada de todo pessoal da educação constitui um fator-chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas”.

Sendo assim, queremos entender o porquê da exclusão e muitas vezes do acolhimento ao invés da inclusão, pois como podemos ver, a educação deve estar acessível a todas as crianças com necessidades especiais, como reza o Art.5 da DECLARAÇÃO DE SUNDERBERG, “todas as pessoas com deficiência, devem ter acesso aos programas educacionais, sociais e culturais adaptados às suas necessidades” .

A INCLUSÃO NAS ESCOLAS

A inclusão das crianças em ensino regular é um tema que vem ganhando espaço dos debates, pois é um assunto atual e polêmico, devido à inclusão nem sempre acontecer de fato e devido à discussão da importância do ensino especializado e das carências da inclusão no ensino regular.

Para compreender melhor a educação inclusiva embasaremos nossa pesquisa em alguns autores como Maria Teresa Egler Mantoan (2003) e Rosita Edler Carvalho (2011).

Maria Teresa Egler Mantoan (2003) é uma das maiores defensoras da educação inclusiva no Brasil, ela e crítica convicta das chamadas escolas especiais. Iniciou sua carreira como professora de educação especial, embora não achassem possível educar alunos com necessidades especiais em uma turma regular, como muitos pensam.

Para Mantoan (2003) a inclusão é conviver e aprender com as diferenças, é acolher sem exceções, é estar e interagir com o outro, para que se possam vencer os preconceitos e para que todos possam ocupar seu lugar na sociedade independente de ser ou não deficiente.

Segundo a autora para uma escola ser inclusiva ela deve ter um bom projeto pedagógico, a escola precisa envolver toda a sua equipe, alunos e pais, deve valorizar a cultura, a história e as experiências de seus alunos, rever suas práticas pedagógicas e executar adaptações físicas.

Muitos pensam que as crianças especiais devem ser atendidas em instituições especializadas, privando o aluno do ensino regular, o que acaba ocasionando a exclusão, os alunos precisam ter um atendimento especializado, mas este não deve substituir o ensino regular.

A nossa Constituição da República Federativa do Brasil (1988) elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - A soberania;

II - A cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - Os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - O pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

Art. 2º São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - Garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Mas é sabido que a maioria dos professores que atuam na escola regular apresenta uma grande dificuldade de reconhecer ou de aplicar a inclusão na escola com as práticas do dia a dia, devido a sua falta de preparo para a integração desses alunos em sala.

É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar esse aluno, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para programas de reforço e aceleração. por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar, estamos habituados a repensar nossos problemas para outros colegas ,os “especialistas” e ,assim não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais. (Mantoam, 2003 p.28)

Apesar desta constatação a inclusão é um assunto muito discutido no âmbito educacional, isto se dá porque é um tema muito polêmico no âmbito escolar.

Segundo Mantoam (2003) a escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora, pois para ela o grande ganho para todos é viver a experiência da diferença, a autora nos leva a refletir sobre os estudantes que não passa por esse processo na infância, mais tarde na sua vida adulta como irão vencer os preconceitos.

Para ela a inclusão possibilita aos alunos que são discriminados pela sua deficiência, pela classe social ou pela cor que por direito ocupem o seu espaço na sociedade. Porque se isso não ocorrer essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade.

As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o que ministram difere radicalmente do proposto para atender as especificidades dos educados que não conseguem acompanhar seus colegas de turma por problemas que vão desde as deficiências até as outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural do aluno. (Mantoam, 2003 p.61)

De acordo com Mantoam (2003) toda criança precisa da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimentos à parte. A trajetória escolar não pode ser comparada a um rio perigoso e ameaçador, em cujas águas os alunos podem afundar. Mas há sistemas organizacionais de ensino que tornam esse percurso muito difícil de ser vencida, uma verdadeira competição entre a correnteza do rio e a força dos que querem se manter no seu curso principal.

Essa observação da autora nos leva a refletir sobre a importância de as escolas regulares procurarem facilitar o percurso dessas crianças, que muitas vezes já sofreram demais com suas deficiências e limitações, portanto é dever da escola tornar esse trajeto mais prazeroso e rico de experiências.

Percebe-se que a inclusão está em um processo de conscientização, as pessoas estão se conscientizando que é necessário incluir os alunos no ensino regular, para extinguir o preconceito e facilitar a inserção de pessoas especiais na sociedade, pois são pessoas que possuem direitos como qualquer outra.

Freire (1994) comenta que um caminho a ser seguido pelas escolas regulares seria trabalhar as semelhanças dos alunos e não só as diferenças.

O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical (Freire, 1994, p.154).

Mantoam (2003) afirma que a aparente fragilidade das pequenas iniciativas tem sido suficiente para enfrentar, com segurança e otimismo, o poder da velha e enferrujada máquina escolar e ressalta que a inclusão é um sonho possível.

Rosita Edler Carvalho (2011) além de autora de diversos livros sobre a inclusão, já lecionou para as series iniciais com crianças especiais, que segundo ela a escola é marcada por desigualdade e discriminações, vencer esses obstáculos é maior dificuldade para que a escola possa ser inclusiva.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/1996 :

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

[...]

A ideia de educação inclusiva possui opiniões divergentes, enquanto uns encaram como um progresso com relação à consciência e os direitos humanos, outros encaram com temor, tanto pais como professores, para os pais a escola não irão contribuir para que seu filho se desenvolva, alegando que ultimamente as escolas não têm dado conta de seus alunos “normais”, outros dizem que com a inclusão o professor dará mais atenção ao aluno especial, “atrasando” o aluno dito normal.

Com relação aos professores muitos ainda são contra a inclusão das crianças especiais no ensino regular, alegam que não tem experiência nem formação para tal, uns embora não concordam com a educação inclusiva, aceitam a fim de evitar desavença com a direção da escola, os professores não percebem a oportunidade de trabalhar com a diversidade como um desafio e uma experiência enriquecedora.

Fica claro que a simples inserção de alunos com necessidades educativas especiais, sem nenhum tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino, pode redundar fracasso, na medida em que esses alunos apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem (Bueno, 1999, P.13).

De acordo com Rosita (2011) o termo mais próximo de inclusão na nossa realidade e a integração, ou seja, é introduzir os alunos especiais no ensino regular, gerando um equívoco, pois as pessoas pensam que inserir os esses alunos no ensino regular é suficiente, esquecendo-se que é necessário apoio para a integração (interação), a simples ação de acolher não quer dizer que haverá interação, pois o educando pode ser acolhido e ficar em um canto da sala de aula isolado, dessa forma nenhuma interação acontece.

Ao incluir alunos especiais no ensino regular é necessário um apoio especializado tanto para os pais quanto para os professores, sem esse apoio o aluno é apenas acolhido, tido como uma matrícula a mais para escola, uma carteira a mais na sala de aula e como já foi dito anteriormente além de ser incluído o aluno especial necessita interagir com os demais alunos, pois segundo Vygotsky (1989 aput Oliveira,1992, p.24) o aluno aprende através da interação com outras pessoas e meios.

[...] “Uma turma heterogênea serve como oportunidade para os próprios educandos conviverem com a diferença e desenvolverem os saudáveis sentimento de solidariedade orgânica.” (CARVALHO, 2011, p. 27) A inclusão é benéfica tanto para os alunos especiais no qual passam a ocupar mais espaço na sociedade e ter acesso à igualdade na educação quando são inseridos na escola regular, quanto para os demais educando que aprendem a respeitar e conviver com as diferenças de forma harmoniosa.

Uma escola inclusiva trabalha para garantir a igualdade de valor e direitos, e da equidade que é promover uma educação de qualidade na qual as diferenças não impeça a aprendizagem, vai do “eu” para um “todo nós”, deve trabalhar além da perspectiva dos alunos especiais, trabalha para o desenvolvimento de todos sem exceções, independente da etnia, classe social, gênero, ou qualquer outra distinção.

Uma escola inclusiva não “prepara” para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacional oferecidas. (CARVALHO, 2011.p.34)

A escola independente de ser inclusiva, quando cumpri seu papel efetivo ela não prepara o aluno para a vida , ela já é a vida para os educandos ao possibilitar aprendizagens de cunho político, ético

e estético, ela tem função de formar alunos-cidadãos críticos e pensantes no qual saibam e reconhecem seus direitos e deveres, a escola deve ensinar a viver e conviver com a diversidade.

As escolas precisam vencer as barreiras, utilizar toda e possível estratégia para atingir seu objetivo, que é ensinar tudo a todos, é promover interação, socialização, permitir ao aluno especial à participação ativa em todo o processo de ensino-aprendizagem e compreender que esse processo vai muito além dos espaços físicos das escolas.

Carvalho (2011, p.35) aponta como função da escola inclusiva os seguintes pontos:

· desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsividade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar;

· promover todas as condições que permitam responder as necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade;

· criar espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente, possam reunir-se como grupos de estudo e de troca de experiências;

· criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos (as);

· estabelecer parcerias com a comunidade sem intenção de usufruto de benefícios e apenas sim para conquistar a cumplicidade de seus membros em relação às finalidades e objetivos educativos;

· acolher a todos os alunos, oferecendo-lhes as condições se aprender e participar;

· operacionalizar os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO para a educação deste milênio: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, tendo em conta que o verbo é aprender;

· respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo entendendo que a diversidade é uma riqueza e que o aluno é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem;

· valorizar o trabalho educacional escolar, na diversidade;

· buscar todos os recursos humanos, materiais e financeiros para a melhoria da resposta educativa da escola;

· desenvolver estudos e pesquisas que permitam ressignificar as práticas desenvolvidas em bisca de adequá-las ao mundo em que vivemos.

O que a autora propõe não é uma receita a seguida, mas sim sugestões para que as escolas se tornem inclusiva, percebemos aqui que é necessário envolver toda a comunidade escolar para incluir os alunos especiais e que a inclusão vai além das adaptações do espaço físico da escola, é preciso rever toda a nossa cultura, política e práticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender como está acontecendo o processo de inclusão das crianças especiais, nas escolas publica regulares do Estado de São Paulo. Contamos para tanto

com as entrevistas realizadas a pessoas que estão envolvidas de alguma forma nesse processo, as entrevistas nos serviu de subsídios e ajudaram a compreender melhor a importância de as escolas desenvolverem um bom trabalho nesse processo de inclusão tão delicado que mexe com todos envolvidos. O presente trabalho procurou compreender as múltiplas visões sobre a inclusão escolar como a visão dos professores desses alunos, a do aluno com necessidade educacionais especiais E atravessando os murros da escola, chegando aos pais desses alunos em questão. Um dos aspectos mais significativos dos relatos nas entrevistas foi perceber que escolas de uma mesma região estão trabalhando de maneiras diferentes em quanto uma está fazendo só o acolhimento dessas crianças, outras estão comprometidas de fato com a inclusão desses alunos é estão trabalhando para melhorar cada vez mais o atendimento desse público na escola.

O diálogo entre os autores estudados durante este trabalho, permitiu entender os motivos que levam essa variação entre uma escola e outra, pois muitas vezes a equipe escolar não teve nenhum apoio de recursos Humanos e nem material para atender esse público com qualidade que merece.

Ao ler as narrativas e compreendê-las, percebemos que muitas vezes os professores ainda se sentem despreparados para trabalhar com alunos especiais, mas muitos já estão buscando apoio com a própria família do aluno, fazendo uma parceria entre a escola e a família. Ao vivenciamos a inclusão de crianças especiais percebemos que está acontecendo de uma forma muito lenta, mas que ela está ganhando cada vez mais força nas escolas regulares, pois antes estas crianças eram apenas segregadas em intuições ditas “especializadas’’, fazendo assim uma verdadeira exclusão dessas crianças”. Hoje as crianças especiais já têm seu direito garantido por lei, de frequentar uma escola regular.

Percebemos que isso tem sido um grande avanço tanto para as crianças especiais quanto para as outras dando a oportunidade de elas progredirem e conviverem na pluralidade e diversidades do que parece ser diferente a muito a se fazer, mas o que foi feito teve um grande avanço para todos os envolvidos nesse processo de Inclusão.

REFERÊNCIAS

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

ALVES,MARIA DOLORES FORTES. Favorecendo a inclusão pelos caminhos do coração: complexidade, pensamento ecossistêmico e transdisciplinaridade. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

OLIVEIRA, MARTA KOHL DE;LA TAILLE, YVES DE;DANTAS, HELOYSA. Piaget, Vygostsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus,1992, ed.9.

MANTOAN, MARIA TERESA EGLÉR. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

CARVALHO, ROSITA EDLER. Educação Inclusiva com os pingos nos “is”. Porto Alegre, 2011, ed.8.

FERREIRA, AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA.Mini Aurélio: O minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro, 2001,ed.5.

FREIRE, PAULO. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, 1994, ed.3.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Lex: Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB), Brasília, 1996.

BRASIL. Constituição (1988).. Lex : Dos princípios fundamentais.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Admistração escolar: Introdução crítica**. 11.ed.São Paulo.Editora Cortez,2002

LEITURA E ESCRITA: PRÁTICAS DE INCENTIVO À LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

READING AND WRITING: PRACTICES TO ENCOURAGE READING IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

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

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as práticas de incentivo à leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, destacando a importância da leitura e da escrita como instrumentos de formação cognitiva, social e cultural das crianças. Parte-se do entendimento de que o ato de ler ultrapassa a simples decodificação de símbolos, constituindo-se como prática social essencial para o desenvolvimento da criticidade e da autonomia dos alunos. A pesquisa fundamenta-se em autores como Magda Soares e Paulo Freire, que defendem uma abordagem significativa e contextualizada do processo de alfabetização e letramento. Nesse contexto, ressalta-se o papel do professor como mediador das experiências de leitura, responsável por criar ambientes estimulantes, diversificados e ricos em textos de diferentes gêneros. A adoção de práticas pedagógicas como rodas de leitura, contação de histórias e projetos literários contribui para o despertar do interesse e do prazer pela leitura, promovendo o desenvolvimento da competência leitora e escritora. Conclui-se que o incentivo à leitura nos anos iniciais é fundamental para a formação de leitores críticos e participativos, capazes de compreender e interagir com o mundo por meio da linguagem escrita.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Letramento; Alfabetização; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article aims to analyze practices that encourage reading in the early years of elementary school, highlighting the importance of reading and writing as tools for children's cognitive, social, and cultural development. It is based on the understanding that the act of reading goes beyond the simple decoding

of symbols, constituting an essential social practice for the development of students' critical thinking and autonomy. The research is based on authors such as Magda Soares and Paulo Freire, who advocate for a meaningful and contextualized approach to the literacy process. In this context, the role of the teacher as a mediator of reading experiences is emphasized, responsible for creating stimulating, diverse environments rich in texts of different genres. The adoption of pedagogical practices such as reading circles, storytelling, and literary projects contributes to awakening interest and pleasure in reading, promoting the development of reading and writing skills. It is concluded that encouraging reading in the early years is essential for developing critical and participatory readers, capable of understanding and interacting with the world through written language.

Keywords: Reading; Writing; Literacy; Early Years of Elementary School.

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são dois elementos essenciais para o desenvolvimento integral do indivíduo, favorecendo os aspectos cognitivo, social e cultural desde os primeiros anos de vida escolar. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a prática de leitura e escrita são fundamentais, já que é nesse período em que se inicia o processo de alfabetização, possibilitando que as crianças sejam inseridas nas práticas sociais de leitura e escrita.

Sabemos que a leitura não se trata apenas da decodificação de códigos, mas implica compreender, interpretar e produzir sentidos no contato com diferentes textos e contextos comunicativos. Ainda há, no entanto, um grande desafio a ser enfrentado pelos docentes na realidade escolar: o despertar do interesse pela leitura e escrita, sem que haja uma mera decodificação mecânica, restringindo o ato de ler às atividades escolares obrigatórias.

Magda Soares (2017) destaca a importância de se “alfabetizar letrando”, caracterizando esse processo como uma das principais estratégias de incentivo à leitura na escola, uma vez, que de acordo com a autora, se faz necessário criar sentido sobre aquilo que se lê, considerando o contexto social onde o aluno está inserido. Paulo Freire (1996) ressalta que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, enfatizando mais uma vez a relevância de contextualizar tudo que o aluno aprende, inclusive na aquisição de leitura e escrita.

Dessa forma, este artigo busca discutir as práticas pedagógicas de incentivo à leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, refletindo sobre sua importância para o desenvolvimento da competência leitora e para a formação de sujeitos capazes de interpretar o mundo por meio da linguagem escrita.

No primeiro item, discorreremos sobre a escola como espaço de letramento, refletindo sobre a alfabetização associada ao letramento como estratégia para desenvolver desde cedo o gosto pela leitura. No segundo item, refletiremos sobre as principais estratégias para a formação do sujeito leitor,

bem como no desenvolvimento de habilidades de escrita, produção textual, por exemplo, destacando o papel da escola e do professor mediante essas estratégias.

Por fim, faremos a articulação de tudo que foi evidenciado pela revisão literária, enfatizando os principais pontos encontrados na pesquisa a respeito do tema, contribuindo assim para uma educação de qualidade, capaz de desenvolver leitores assíduos, críticos, reflexivos e autônomos.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE LETRAMENTO: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A escola ocupa um papel central na formação do sujeito leitor e escritor, constituindo-se como um importante espaço de letramento, isto é, um ambiente onde a leitura e a escrita são práticas vivas, cotidianas e socialmente significativas. Mais do que ensinar o código alfabético, cabe à escola promover situações em que os estudantes compreendam a função social da linguagem escrita, participem de práticas reais de comunicação e desenvolvam autonomia na produção e interpretação de textos.

Soares (1988, p. 28) define a leitura como um processo político e no caso dos alfabetizadores, professores e bibliotecários, desempenham um papel político e que a ação deles pode ser ou não, um instrumento de transformação social. Para Orlandi (1995 apud KRUG, 2015), o sujeito leitor é quem, em sua preexistência, se torna produtor da interpretação do texto, ao mesmo tempo em que, coloca-se como contemporâneo a ele, produzindo leitura, especificamente de sentido, garantindo sua eficácia, organizando-se com seu conhecimento de um eu-aqui-e-agora, relacionando-se com ele sem perder sua originalidade.

A alfabetização e o letramento são conceitos distintos, porém se integram para ascender o processo de aprendizagem da criança ou adulto de forma mais ampla, em que alfabetizar letrando significa decodificar e codificar a língua escrita, mas introduzir a compreensão real da palavra no contexto social. (SILVA, SANTOS, 2020). De acordo com Soares (2017, p. 198):

> Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto. Em um primeiro momento, essa visibilidade traduziu-se ou em uma adjetivação da palavra alfabetização – alfabetização funcional tornou-se expressão bastante difundida – ou em tentativas de ampliação do significado de alfabetização/alfabetizar por meio de afirmações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, e outras semelhantes.

Justo e Rubio (2013, p. 2) afirmam que o termo letramento é novo e técnico, oriundo da palavra inglesa “literacy”, a partir de uma nova realidade social no qual se concebe que não basta apenas saber ler e escrever, mas sim, “responder efetivamente às práticas sociais que usam a leitura e a escrita”. Segundo as autoras, ser letrado significa ser capaz de ir além do domínio da leitura e da escrita, fazendo uso efetivo e frequente de ambos.

Na opinião de Mendonça (2007, p. 46) “o conceito de letramento é considerado central para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e para a intervenção dos professores em sala de aula”. Para a autora, a aquisição da escrita não ocorre desvinculada das práticas sociais em que se inscreve, pois:

> ninguém lê ou escreve no vazio, sem propósitos comunicativos, sem interlocutores, descolado de uma situação de interação; as pessoas escrevem, lêem e/ou interagem por meio da escrita, guiadas por propósitos interacionais, desejando alcançar algum objetivo, inseridas em situações de comunicação. Cabe lembrar ainda que esse processo é atravessado por valores e crenças dos mais diversos tipos. (MENDONÇA, 2007, p. 46, 47).

Soares (1988, p. 57 apud JUSTO, RUBIO, 2013, p. 5) salienta que as escolas precisam se preocupar com a alfabetização dentro do contexto social em que os alunos estão inseridos. Se faz necessário, por exemplo, que a escola crie condições necessárias para o letramento, embora a instituição educacional não forme leitores sozinha, ela é imprescindível para auxiliar nessa formação, já que as crianças muitas vezes aprendem o código, a mecânica, mas depois não aprendem a usar.

Cabe aos professores transformar o aluno alfabetizado em uma pessoa letrada e isso se dá através de incentivos variados, no que diz respeito a diversos tipos de leituras, utilização de exercícios de interpretação e compreensão, além de vários outros tipos de ferramentas como revistas, jornais, internet, etc. O processo de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita na escola não pode ser configurado como um mundo à parte e não ter a finalidade de preparar o sujeito para a realidade na qual se insere. (JUSTO, RUBIO, 2013, p. 6).

No processo de alfabetização e letramento, é importante que os professores tragam não somente exemplares que são usados cotidianamente na sociedade, mas sim, ao ler ou escrever um texto, explicar clara e explicitamente o objetivo para os envolvidos na situação de leitura ou produção. (SANTOS, ALBUQUERQUE, 2007, p. 97).

Sobre a prática social, Kleiman (2007) declara que ela é possível quando sabemos agir discursivamente, ou seja, quando conseguimos perceber qual gênero do discurso devemos usar, por isso a relevância de trabalhar com diferentes gêneros no planejamento didático, no entanto, isso não significa que a aula deva ser inteiramente pautada em função de qual gênero ensinar. A autora traz alguns exemplos de como trabalhar essas funções em sala de aula, se as crianças estiverem interessadas por dinossauros, o professor poderá usar verbetes, hipertextos, entrevistas com cientistas, produção de questionários, entre outros.

Justo e Rubio (2013, p. 6) ressaltam que alfabetização e letramento devem caminhar juntos, no entanto, reforçam a ideia de que o processo de letramento antecede a alfabetização, permeia todo o processo de alfabetização e continua a existir quando já estamos alfabetizados. Soares (2010 apud JUSTO, RUBIO, 2013, p. 6) quando a criança chega à escola, cabe à educação orientar esses processos, sendo a educação infantil o pioneiro deles, já que, como anteriormente citado, o letramento se estenderá por todo o percurso escolar da criança e ainda mais que isso, por toda a sua vida. De acordo com Santos e Albuquerque (2007, p. 98):

> Alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético.

Em uma entrevista concedida a Guimarães e Maciel (2018, p. 228) Kleiman defende que o letramento se relaciona com as variadas práticas de leitura e escrita, para muito além da leitura literária. A autora define que é importante apresentar a literatura para a criança desde pequena, de modo a ensiná-la que a leitura de um livro proporciona, acima de tudo, um momento muito prazeroso.

Para a autora, quanto mais letrada, mais acesso aos bens culturais a criança terá, cumprindo o princípio de uma educação libertadora. A autora defende a criticidade dos alunos por meio do letramento, já que este último tem como finalidade a prática usual da leitura e da escrita, e finaliza dizendo que é através das atividades linguísticas que a consciência crítica sobre sua condição social se desenvolve no aluno.

Alfabetizar letrando, portanto, é a prática de associar a aprendizagem técnica a vivência social da linguagem, trazendo valor ao contexto e a funcionalidade do que se lê e escreve, rompendo com uma visão tradicional de ensino, que se pauta em um aprendizado mecânico e por meio da mera memorização de conteúdo, o que propicia significado e prazer à aprendizagem. Além disso, é uma forma de contribuir não somente para o desenvolvimento da competência linguística, mas para a formação de cidadãos leitores, críticos e com autonomia, que serão capazes de interpretar, intervir e transformar a realidade por meio da linguagem.

LEITURA E DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS DE INCENTIVO À LEITURA

A linguagem é uma das principais ferramentas de interação humana e, na infância, seu desenvolvimento é fortemente influenciado pelas experiências vividas nos contextos familiar e escolar. Nesse cenário, a leitura desempenha um papel central na ampliação das habilidades linguísticas, favorecendo tanto a linguagem oral quanto a escrita. Desde a Educação Infantil, o contato com textos variados possibilita à criança construir sentidos, ampliar o vocabulário, desenvolver a escuta e iniciar-se no universo letrado.

De acordo com Rangel e Machado (2012, p. 2) a leitura e a escrita são práticas que requerem que o aluno tenha adquirido competências específicas para se apropriar do conteúdo lido. Para as autoras:

> Nesse sentido, a escola, considerada como um dos importantes locus de construção e apropriação de conhecimentos ora reproduzidos, ora criados, tem o compromisso de implementar e desenvolver atividades que coloquem o aluno diante de desafios impostos pela leitura e interpretação de um mundo letrado no qual está inserido. Os professores são os principais articuladores e promotores dessas práticas organizadas e planejadas de conhecimento e reconhecimento de um mundo letrado. A partir de um planejamento estruturado, segundo a diversidade de possibilidades linguísticas que a linguagem em suas múltiplas formas pode oferecer, e de atividades e estratégias capazes de abrir os caminhos para que cada forma de linguagem ganhe sentido para o aluno, o professor vai abrindo e criando espaços para que os processos linguísticos possam ser assimilados e compreendidos.

A leitura e a escrita do mundo surgem como poderosas fontes de emancipação do aluno e dos professores como cidadãos que vivem em uma sociedade letrada e que exige, cada vez mais, conhecimentos dos sujeitos para que possam, por meio das interações feitas e dos diálogos estabelecidos, enfrentar os desafios lançados pelo mundo do trabalho, pela vida em família e em sociedade, pela educação em suas práticas educacionais, colocando-se de forma crítica e transformadora. (RANGEL, MACHADO, 2012, p. 2).

Na opinião de Januário (2024, p. 16) quando se trata dos anos iniciais do ensino fundamental I, o papel do professor enquanto mediador de aprendizagem é indispensável para a formação intelectual, crítica e social das crianças, já que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita é sistemático e é construído diariamente no meio social ao qual o ser humano está inserido. Assim, “o professor, como mediador, tem o papel de facilitar a interação entre os alunos e os materiais teóricos metodológicos, promovendo situações de aprendizagens significativas e contextualizadas.”. Nas palavras de Rangel e Machado (2012, p. 2):

> Ao considerar que a aquisição da leitura e da escrita são atos que exigem processos organizados metodologicamente, poder-se-ia dizer que também dependem de estímulo e motivação e que o hábito de ler e de escrever pode ser adquirido em qualquer época da vida do estudante. Compreender e usar as linguagens escrita e oral são um recurso indispensável para a aquisição do conhecimento em suas várias formas de expressão, para o enriquecimento de vocabulários, para o aprimoramento da comunicação e também para a vivência da experiência de entretenimento, de construção de conhecimentos que ambas oferecem. É preciso viver as experiências de leitura e escrita tanto na escola, como fora dela. (RANGEL, MACHADO, 2012, p. 2).

A Base Nacional Comum Curricular (2018) fala sobre a importância do letramento digital nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista o avanço das tecnologias na contemporaneidade, claro que sem desprezar a necessidade de exploração dos materiais impressos como livros, artigos de opinião, verbetes, dicionários, charge, crônica, tirinhas, etc. De acordo com o documento, os objetivos na esfera de linguagens para os primeiros anos do ensino fundamental são:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Ainda de acordo com o documento, o foco da ação pedagógica nas séries iniciais do ensino fundamental está na alfabetização, de modo que as crianças ampliem as oportunidades de escrita, fazendo uma articulação com as habilidades de leitura e ao seu envolvimento em diversificadas práticas de letramento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 38) apontam que uma das práticas eficazes práticas para o incentivo da leitura e escrita nos anos iniciais se dá pela prática constante de leitura na escola, de modo a trabalhar com os alunos diferentes formas de interpretação, tornando-os capazes de construir essa interpretação pelo esforço, sabendo que ela não vem apenas por ler o que está escrito, mas de trazer conhecimento ao que se lê.

Botini e Fârago (2014) destacam que há dois fatores que influenciam diretamente na formação de leitores na escola: o papel do professor e o ambiente escolar favorável e propício para boas leituras. Para as autoras, os professores precisam motivar os alunos através de planejamento e seleção dos materiais a serem lidos e ao indicar leituras, devem ter em mente que afetará positivamente ou negativamente a forma como os indivíduos entenderão a si mesmos e ao mundo.

A escola poderia proporcionar o contato com as mais variadas leituras e depois abrir espaço para depoimentos, comentários e discussões acerca do que foi lido, dessa maneira, poderia instigar, no aluno, o gosto pela leitura dentro e fora da escola, já que os indivíduos precisam, nesse contexto informacional de conhecimento saber como escolher melhor a informação que desejam. (BOTINI, FÂRAGO, 2014).

Nascimento (s.d., p. 7) discorre sobre o professor estar envolvido em atividades de pesquisa e leitura e incentivar os seus alunos a frequentarem a biblioteca, situações em que, de acordo com a autora, aumenta e muito o desempenho em português. A autora também traz em seu trabalho a

relevância do trabalho da gestão no incentivo a essas práticas, bem como na orientação de aplicações em sala de aula, pois em sua opinião, “se o aluno receber atendimento às necessidades sociais, poderá perceber de forma mais positiva o valor da leitura e da produção textual” (p. 2).

Lima (2017, p. 59) uma das principais razões pela qual o indivíduo não escreve bem é a falta do hábito de leitura e de conhecimento sobre determinados assuntos, o que gera a dificuldade de interpretação de textos, enunciados, etc. Para a autora:

> Por tanto é preciso incentivar a prática da leitura tanto nas escolas, desenvolvendo técnicas e habilidades de ensino, como em outros ambientes, porque por meio da leitura, o indivíduo passa a conhecer os seus direitos e é impulsionada a lutar por eles, a leitura é um poderoso conhecimento que o indivíduo possui sobre a desigualdade em nossa sociedade. É um meio que muitos usaram para incentivar um grupo de pessoas ou até mesmo uma nação a lutar por determinada causa. (LIMA, 2017, p. 59).

É importante também a participação das famílias para o estímulo dos alunos em relação às práticas sociais de leitura e escrita, pois os primeiros passos para se obter a aprendizagem originam-se na família. (NASCIMENTO, [s.d.], p. 8). Segundo Strick e Smith (2001 apud NASCIMENTO, [s.d.], p. 8) “o ambiente doméstico exerce um importante papel para determinar, se qualquer indivíduo aprende bem ou mal por que é neste ambiente que se tem as primeiras informações de vida.”

Souza e Coutinho (2020) sugerem que a biblioteca escolar é um dos espaços mais importantes no processo de aquisição de leitura e escrita, destacando que o papel do professor é realizar atividades inovadoras para aproximar o aluno para desenvolver a prática de leitura e o hábito de ler. Ao chegar na biblioteca, as autoras defendem que a criança precisa escolher o livro da biblioteca da escola que mais chame a sua atenção de acordo com o gosto de cada um e levá-lo para casa, pois essas ações despertam o interesse e o gosto pela leitura, formando cidadãos críticos, reflexivos e autônomos no ambiente escolar. Para Rangel e Machado (2012, p. 3), o papel do professor no que se refere às práticas de incentivo à leitura e escrita na escola é:

> Ser referência de leitor e escritor competente, lendo e escrevendo para e com os alunos. • Estimular as práticas diversificadas de leitura, integrando diversos conteúdos e temáticas, de modo a levar o aluno a estabelecer uma intimidade positiva com os mais variados tipos de texto, percebendo sua beleza estética, comunicativa, cultural, informativa, científica. • Planejar e orientar as práticas de leitura e escrita, deixando evidente o propósito e a intencionalidade da atividade: aquisição de um determinado conteúdo, entretenimento. • Promover reflexões sobre a importância da leitura e da escrita como formas de participação social e exercício da cidadania, contextualizando com situações da vida real. • Valorizar e utilizar os conhecimentos prévios, acumulados, apresentados pelos alunos, levantando hipóteses, experiências, previsões e conhecimentos sobre o tema em questão, promovendo um debate oral. • Usar estratégias, a partir da motivação apresentada pelo próprio professor para o tema abordado, que instiguem a curiosidade do aluno – “Para formar leitores devemos ter paixão pela leitura” (KLEIMAN, 2000, p.15). • Desenvolver atividades que oportunizem aos alunos tornarem-se leitores e escritores competentes, criando hábitos de leitura e escrita para além do conteúdo curricular obrigatório, a partir do contato direto e permanente com o mundo letrado.

Para finalizar, entendemos que o processo de aquisição de escrita e leitura não deve ser visto como uma mera obrigação escolar e nem atividade relacionada a uma única disciplina, como a Língua Portuguesa, por exemplo. E sim, uma prática cotidiana, de modo a familiarizar os alunos com a leitura, tornando-a prazerosa e enriquecida de aprendizado e conhecimento para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal dessa pesquisa foi trazer a importância da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como abordar diferentes estratégias dessas práticas no cotidiano escolar. A pesquisa evidenciou a leitura como o ponto chave para o processo de alfabetização e aquisição da escrita, assim como afirmou que o letramento antecede a alfabetização, reforçando a ideia de que o aluno precisa estar letrado antes mesmo de saber ler ou escrever, reconhecendo as práticas sociais do uso de leitura e escrita.

A criança que, desde cedo, possui contato com materiais impressos e diferentes gêneros textuais (verbetes, poemas, contos, fantasias, jornais, etc), tende a desenvolver o interesse e gosto pela leitura de maneira espontânea, o que a leva a se tornar um sujeito leitor crítico, reflexivo e capaz de expressar suas opiniões, participando ativamente na construção de sua própria aprendizagem.

A leitura também abre uma porta de conhecimento no processo de aquisição da escrita, pois assim como a pesquisa denotou, o aluno que possui dificuldade na escrita, bem como na interpretação de textos e enunciados, geralmente não possui o hábito de leitura e desconhece os caminhos de uma boa interpretação, uma vez que o que se escreve não tem relação com seu conhecimento prévio.

Entre as estratégias de leitura destacadas pela pesquisa, estão o envolvimento e participação das famílias nesse processo, haja vista que o processo de aprendizagem se inicia desde a base familiar, pois com pais leitores assíduos, a criança também naturalmente desenvolverá essa prática. A revisão literária também classificou como importante o letramento digital, já que na atualidade as crianças, jovens e adolescentes possuem fácil acesso às diferentes tecnologias, destacando a necessidade de a escola reinventar seus métodos de ensino de modo a tornarem suas aulas interessantes, com a finalidade de proporcionar a aprendizagem significativa.

Um espaço também destacado pela pesquisa a ser explorado no ambiente escolar é a biblioteca, tendo como principal objetivo oportunizar o contato dos alunos com diferentes gêneros e literaturas, deixando-as explorar livremente e escolher o que será lido de acordo com seus interesses, levando-o também para casa, o que aumenta a probabilidade de esse aluno encontra prazer no ato de ler.

A pesquisa também trouxe uma análise reflexiva do papel do professor nesse processo, apontando alguns aspectos importantes na conduta do mesmo enquanto mediador de aprendizagem, como por exemplo, ser também um leitor assíduo, planejar e direcionar suas aulas para estimular a prática de leitura, valorizando o conhecimento prévio de seus alunos, assim como se apropriar do

conhecimento a respeito das tecnologias, ensinando seus alunos como usar as ferramentas digitais de maneira consciente, crítica e autônoma.

Destacamos por meio dessa pesquisa, a relevância de abordar com maior ênfase nos cursos de licenciatura/formação docente a necessidade de tornar a leitura como uma prática rotineira e prazerosa no ambiente escolar, de modo a desenvolver nos seus alunos a consciência da importância do ato de ler, contribuindo para a formação do sujeito leitor na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BOTINI, G.A.L. FÂRAGO, A.C. Formação do leitor: papel da família e da escola. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade,* Bebedouro, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 44-57, 2014. Disponível em: 04042014073856.pdf. Acesso 09 abr. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

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

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

GUIMARÃES, F.F. MACIEL, P.S. Letramento como prática social: entrevista com Angela Kleiman. *Grau Zero-Revista de Crítica Cultural,* v. 6, n. 2, p. 217-229, 2018. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/grauzero/article/view/6103/3870. Acesso 04 out. 2025.

JANUARIO, M.G.S. *A importância do professor mediador na aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental I.* 36f. 2024. Monografia (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal Rural do Semi-Ácido, Angicos, 2024.

JUSTO, M.A.P.S. RUBIO, J.A.S. Letramento: o uso da leitura e da escrita como prática social. *Saberes da Educação,* v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Marcia.pdf. Acesso 04 out. 2025.

KLEIMAN, A. *O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização.* São Paulo: Unicamp, 2007.

KRUG, F.S. A importância da leitura na formação do leitor. *Revista de Educação IDEAU,* v. 10, n. 22, p. 1-13, 2015. Disponível em: https:// www.caxias.ideau.com.br/ wp-content / files_mf / d4ec50fa8dff16815b9bf525976d2b5c277_1.pdf. Acesso em 02 out. 2025.

LIMA, R.V.G. Estratégias de incentivo à prática de leitura em sala de aula. *Revista Filosofia Capital,* v. 12, p. 52-60, 2017. Disponível em: https:// www. filosofia capital. org /index.php/filosofiacapital/article/view/371/306. Acesso em: 05 out. 2025.

MENDONÇA, M. Gêneros: por onde anda o letramento? In: SANTOS, C.F. MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NASCIMENTO, L.C. Estratégias de incentivo à leitura: uma proposta da gestão para o ensino fundamental. *Minerva Magazine Of Science,* [s.d.]. Disponível em: ARTIGO-ESTRATÉGIAS DE INCENTIVO À LEITURA- PARA DOUTORADO ok.pdf. Acesso 05 out. 2025.

RANGEL, M. MACHADO, J.C. O papel da leitura e da escrita na sala de aula: estratégias de ensino para dinamização dos processos de leitura e escrita. *Anais do Sielp,* v. 2, n. 1, Uberlândia, 2012. Disponível em: https:// www. ileel. ufu. br/ anais do sielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_229.pdf. Acesso 04 out. 2025.

SANTOS, C.F. ALBUQUERQUE, E.B.C. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, C.F. MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, P.G.F. SANTOS, M.R.B. Alfabetização e letramento: conceitos e diferenças. *Conedu VII Congresso Nacional de Educação,* out. 2020. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA8_ID304_01102020180233.pdf. Acesso em: 02 out. 2025.

SOARES, M.B. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. In: INFORSATO, E.C. COELHO, S.M. *Anos Iniciais do Ensino Fundamental.* São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2017.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In ZILBERMAN, R. SILVA, E.T. *Leitura: perspectivas interdisciplinares.* São Paulo: Ática, 1988.

O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAY AS A PEDAGOGICAL TOOL IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

AMANDA BARBOZA GODOY
Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (**2009**), Pós graduada em Diversidade pela FAUSP (2023), Licenciada em História pela Faculdade Campos Salles (2022).

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a importância do lúdico como ferramenta pedagógica na educação infantil, destacando seu papel na formação integral da criança. O brincar, entendido como linguagem essencial da infância, constitui-se como um instrumento de aprendizagem, de socialização e de expressão simbólica. A ludicidade, nesse contexto, vai além do simples entretenimento: representa uma dimensão essencial da construção do conhecimento, permitindo que a criança desenvolva habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais de maneira prazerosa e significativa. O estudo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, tendo como base teórica autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Tizuko Kishimoto, Henri Wallon, Maria Montessori e Paulo Freire, além de documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Busca-se compreender de que forma o brincar pode ser incorporado ao processo educativo de maneira intencional e planejada, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do senso crítico das crianças. A análise aponta que a ludicidade é um direito e uma necessidade do ser humano em formação, sendo indispensável que o educador reconheça o valor pedagógico do brincar e o inclua no cotidiano escolar. Conclui-se que o lúdico, quando valorizado como prática educativa, promove uma aprendizagem mais humanizada

e inclusiva, fortalece os vínculos afetivos e contribui para a formação de sujeitos criativos, críticos e socialmente participativos. Assim, o presente estudo reafirma a importância de uma pedagogia que reconheça o brincar como eixo estruturante da educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Lúdico; Brincar; Desenvolvimento Infantil; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This article discusses the importance of play as a pedagogical tool in early childhood education, highlighting its role in the child's integral development. Play, understood as the essential language of childhood, is an instrument of learning, socialization, and symbolic expression. In this context, playfulness goes beyond mere entertainment: it represents an essential dimension of knowledge construction, allowing children to develop cognitive, motor, emotional, and social skills in a pleasurable and meaningful way. The study is based on qualitative bibliographical research, drawing on theoretical insights from authors such as Jean Piaget, Lev Vygotsky, Tizuko Kishimoto, Henri Wallon, Maria Montessori, and Paulo Freire, as well as official documents such as the Law of Guidelines and Bases for National Education (LDB), the National Curricular Parameters (PCNs), and the National Curricular Reference for Early Childhood Education (RCNEI). This study seeks to understand how play can be intentionally and plannedly incorporated into the educational process, contributing to the development of children's autonomy, creativity, and critical thinking. The analysis indicates that playfulness is a right and a necessity of the developing human being, and it is essential that educators recognize the pedagogical value of play and include it in the school routine. The conclusion is that play, when valued as an educational practice, promotes more humanized and inclusive learning, strengthens emotional bonds, and contributes to the development of creative, critical, and socially participatory individuals. Thus, this study reaffirms the importance of a pedagogy that recognizes play as a structuring axis of early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education; Play; Play; Child Development; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

A infância é um período essencial para o desenvolvimento humano, sendo marcada por descobertas, aprendizagens e pela forma peculiar como a criança interage com o mundo: o brincar. Desde os primeiros anos de vida, as crianças estabelecem contato com a realidade por meio da ludicidade, experimentando, explorando e transformando o ambiente ao seu redor.

Historicamente, a escola brasileira passou por diferentes concepções acerca da função do brincar. Durante muito tempo, o lúdico foi relegado a um espaço de recreação, sem relevância pedagógica. Apenas a partir do século XX, com os avanços das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, esse cenário começou a mudar. Piaget (1976) destacou o papel central do jogo na

construção das estruturas cognitivas, enquanto Vygotsky (1998) apontou que o brincar possibilita à criança avançar além de seu desenvolvimento atual, explorando papéis sociais e internalizando normas por meio da interação.

A escolha do tema "O Lúdico como Ferramenta Pedagógica na Educação Infantil" parte da necessidade de refletir sobre o papel do brincar como eixo estruturante da prática docente e como estratégia fundamental para a promoção de aprendizagens significativas. Mais do que uma atividade recreativa, a ludicidade é uma linguagem, uma forma de expressão cultural e um recurso metodológico que contribui para o desenvolvimento integral da criança.

Este trabalho se justifica por dois aspectos principais: o primeiro diz respeito à necessidade de superar concepções reducionistas que ainda tratam o brincar como mera diversão; o segundo se refere ao desafio de integrar o lúdico às práticas pedagógicas de maneira intencional e planejada, conforme orientam documentos legais como o RCNEI (1998) e a LDB (1996).

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo principal analisar a relevância do lúdico na educação infantil, destacando suas contribuições cognitivas, afetivas, sociais e motoras. Como objetivos específicos, busca: (a) compreender as bases históricas e teóricas da ludicidade; (b) identificar como o brincar se manifesta como linguagem e forma de expressão da infância; (c) relacionar a ludicidade aos documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira; e (d) discutir os desafios e perspectivas para a valorização do lúdico nas práticas escolares contemporâneas.

O LÚDICO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

O lúdico sempre esteve presente na educação, embora por muito tempo tenha sido visto apenas como recreação, sem valor pedagógico. No século XX, com o avanço das teorias do desenvolvimento infantil, o brincar passou a ser reconhecido como parte integrante do processo de aprendizagem.

Jean Piaget (1976) destacou que o jogo é uma das principais formas de assimilação da realidade pela criança, permitindo que ela organize experiências e construa estruturas cognitivas. Para o autor, o brincar está diretamente relacionado ao desenvolvimento da inteligência infantil. Já Vygotsky (1998) apontou que o brincar cria uma "zona de desenvolvimento proximal", possibilitando que a criança avance em suas aprendizagens mediada por outras pessoas.

No Brasil, documentos como o RCNEI (1998) reforçam que o brincar é eixo estruturante da educação infantil, sendo essencial que a escola reconheça a ludicidade como parte do currículo. Segundo o MEC (1998), a brincadeira é meio fundamental de socialização, construção de valores e desenvolvimento de múltiplas linguagens.

O LÚDICO COMO LINGUAGEM E EXPRESSÃO NA INFÂNCIA

O lúdico deve ser compreendido como linguagem da infância. Por meio do brincar, a criança expressa sentimentos, reproduz situações do cotidiano, inventa mundos imaginários e experimenta papéis sociais.

Segundo Kishimoto (2011), os jogos e brinquedos são recursos didáticos que promovem a aprendizagem de forma prazerosa, favorecendo a criatividade e a resolução de problemas. Para as crianças, o brincar é um fim em si mesmo; para o educador, deve ser também um meio de promover aprendizagens significativas.

Na prática pedagógica, a ludicidade possibilita que o professor explore diferentes áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, como a matemática em jogos de regras, a linguagem em cantigas e histórias, e a ciência em brincadeiras de exploração da natureza. Conforme Piaget (1976), é no ato de brincar que a criança assimila o mundo à sua maneira, criando hipóteses e elaborando novas formas de compreender a realidade.

CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar contribui de maneira ampla para o desenvolvimento integral da criança:

Cognitivo: Jogos de memória, quebra-cabeças e brincadeiras de faz de conta estimulam o raciocínio lógico, a atenção e a criatividade.

Motor: Brincadeiras de correr, pular e dançar desenvolvem coordenação, equilíbrio e consciência corporal.

Social: Ao brincar em grupo, a criança aprende a compartilhar, negociar e respeitar regras.

Afetivo: O lúdico permite que a criança expresse emoções, desenvolva autoestima e construa vínculos.

Vygotsky (1998) defende que o brincar é essencial para a internalização de normas sociais e para a constituição da subjetividade. Para o autor, no jogo a criança antecipa papéis sociais e internaliza regras que depois serão aplicadas em sua vida cotidiana.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO LÚDICO

O professor é mediador do processo lúdico. Cabe a ele planejar atividades que promovam aprendizagens significativas, respeitando os interesses e necessidades da criança.

Segundo Kishimoto (2011), a mediação do professor deve garantir que o brincar preserve sua espontaneidade, mas que ao mesmo tempo seja pedagógico. Para isso, é necessário oferecer materiais diversificados, criar ambientes estimulantes e propor desafios adequados à faixa etária.

De acordo com Piaget (1976), a criança aprende quando interage ativamente com o meio. Nesse sentido, o professor deve assumir papel ativo na organização de situações de aprendizagem, incentivando a curiosidade e a experimentação.

DOCUMENTOS OFICIAIS E O DIREITO DE BRINCAR

A legislação educacional brasileira reconhece o brincar como direito da criança.

LDB 9.394/96: estabelece que a educação infantil deve promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

RCNEI (1998): destaca o brincar como eixo estruturante da prática pedagógica.

PCNs (1997): reforçam a importância do lúdico para a aprendizagem, valorizando jogos, brincadeiras e expressões artísticas.

ECA (1990): assegura o direito ao brincar e ao lazer como parte da cidadania da criança.

Segundo o RCNEI (1998), a ludicidade deve ser entendida como parte integrante das rotinas escolares, favorecendo aprendizagens que abrangem o desenvolvimento de múltiplas linguagens.

METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS

A ludicidade pode ser inserida na prática pedagógica por meio de diferentes estratégias:

Jogos de regras: desenvolvem raciocínio lógico e respeito a normas.

Brincadeiras simbólicas: estimulam a imaginação e a representação social.

Atividades musicais e corporais: integram movimento, ritmo e expressão.

Histórias e dramatizações: promovem oralidade, criatividade e empatia.

Oficinas de arte e construção: favorecem a coordenação motora e a expressão estética.

Segundo Kishimoto (2011), ao planejar atividades lúdicas o professor deve considerar tanto o prazer do brincar quanto os objetivos pedagógicos. Assim, o lúdico não perde sua espontaneidade, mas é potencializado como estratégia de aprendizagem.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar dos avanços, ainda existem desafios para a efetiva valorização do lúdico nas escolas. Muitos professores veem o brincar como tempo de descanso, e não como parte da aprendizagem. Além disso, há falta de formação específica sobre metodologias lúdicas.

Outro obstáculo é a pressão por resultados imediatos, que leva algumas instituições a priorizar conteúdos tradicionais em detrimento do brincar.

Contudo, segundo Vygotsky (1998), é justamente no brincar que a criança se prepara para aprendizagens futuras. Dessa forma, limitar a ludicidade na escola significa restringir possibilidades de desenvolvimento integral.

A perspectiva é que cada vez mais as escolas incorporem práticas lúdicas planejadas, contribuindo para uma educação infantil que respeite os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

O LÚDICO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL

O brincar é uma das principais formas de a criança reconhecer-se como sujeito ativo no mundo. Nas brincadeiras de faz de conta, ao imitar papéis sociais como mãe, pai, professora ou médica, a criança experimenta diferentes posições, ampliando sua compreensão da sociedade e de si mesma.

Segundo Vygotsky (1998), esse processo contribui para a construção da identidade, uma vez que possibilita a internalização de normas sociais e a ressignificação das experiências vividas.

Além disso, o brincar favorece a formação da autonomia, pois a criança tem a oportunidade de escolher suas atividades, elaborar regras e criar estratégias para interagir com os colegas. Nesses momentos, ela desenvolve senso crítico e aprende a lidar com frustrações e conquistas. De acordo com Piaget (1976), a autonomia é construída a partir das interações sociais e do exercício da cooperação, aspectos amplamente presentes nas brincadeiras coletivas.

Outro ponto importante é que, por meio do lúdico, a criança fortalece sua autoestima e desenvolve o sentimento de pertencimento. Quando a escola valoriza o brincar, reconhece também as expressões e culturas infantis, permitindo que cada criança construa uma identidade positiva e respeitada. Dessa forma, o lúdico não é apenas diversão, mas também um caminho essencial para a constituição de sujeitos confiantes e capazes de interagir com o mundo de forma criativa.

A RELAÇÃO ENTRE LÚDICO E INCLUSÃO ESCOLAR

O lúdico é também um recurso potente para a inclusão de crianças com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Jogos, atividades musicais, dança e brincadeiras corporais podem ser adaptados de modo a favorecer a participação de todos. De acordo com o RCNEI (1998), a educação infantil deve garantir igualdade de oportunidades, respeitando as diferenças e assegurando que todas as crianças tenham acesso às múltiplas linguagens. Assim, a ludicidade torna-se caminho para a construção de práticas inclusivas.

Nas atividades lúdicas, a diversidade pode ser tratada de maneira natural, sem estigmatizações, pois o brincar coloca todas as crianças em condições de interação e aprendizado. Vygotsky (1998) destaca que a mediação social é fundamental para o desenvolvimento, e nesse sentido, o lúdico proporciona ambientes ricos em colaboração, onde cada criança pode contribuir com suas habilidades e aprender com os colegas.

Além disso, a ludicidade contribui para que os professores encontrem novas formas de ensinar, estimulando a criatividade pedagógica e favorecendo metodologias diferenciadas. Ao valorizar jogos, brincadeiras e atividades coletivas, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem, transformando a inclusão em prática concreta e não apenas em discurso. Dessa forma, o lúdico se consolida como instrumento essencial para a efetivação da educação inclusiva.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO ESTÍMULO AO BRINCAR

A família exerce papel fundamental no estímulo ao brincar. As experiências lúdicas que ocorrem em casa, seja por meio de jogos de tabuleiro, atividades ao ar livre ou brincadeiras tradicionais, complementam o trabalho realizado na escola. Kishimoto (2011) defende que a valorização da ludicidade pela família fortalece a autoestima da criança e cria vínculos afetivos que se refletem no processo de aprendizagem. A parceria entre escola e família, portanto, é essencial para assegurar que o brincar ocupe lugar de destaque na formação infantil.

É importante ressaltar que a ausência de estímulo ao brincar no ambiente familiar pode comprometer o desenvolvimento infantil. Crianças que não têm oportunidades de brincar podem apresentar dificuldades na socialização, na criatividade e até mesmo na resolução de problemas. Por isso, a família deve compreender que o brincar não é perda de tempo, mas sim um investimento no futuro da criança.

Outro aspecto relevante é que o brincar em casa fortalece os laços afetivos entre pais e filhos. Ao dedicar tempo para brincar com as crianças, os adultos transmitem valores, constroem memórias afetivas e contribuem para a formação de indivíduos mais seguros e confiantes. Portanto, quando a família e a escola atuam em conjunto na valorização do lúdico, criam-se condições mais favoráveis para o pleno desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender que a ludicidade não pode ser vista como atividade secundária ou acessória, mas como eixo estruturante da educação infantil. A análise das teorias de Piaget e Vygotsky, somada às contribuições de Kishimoto, evidencia que o brincar é essencial para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo não apenas o aspecto cognitivo, mas também o social, motor e afetivo.

Os documentos oficiais reforçam essa concepção ao destacarem o brincar como direito da criança e como parte integrante do currículo escolar. A LDB (1996), os PCNs (1997) e o RCNEI (1998) apontam que a educação infantil deve respeitar a ludicidade, assegurando experiências diversificadas e significativas. Contudo, apesar desse reconhecimento legal, persistem desafios relacionados à formação docente, à escassez de recursos pedagógicos e à compreensão equivocada de que o brincar é mera recreação.

Nesse sentido, é necessário avançar para que a escola não apenas permita, mas planeje intencionalmente práticas lúdicas, garantindo que cada atividade seja oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento. O professor deve ser mediador desse processo, criando ambientes estimulantes, oferecendo materiais diversificados e promovendo experiências que respeitem o ritmo e as particularidades de cada criança.

O estudo também evidenciou a importância do lúdico para a construção da identidade infantil, para a inclusão escolar e para o fortalecimento da relação entre escola e família. Esses aspectos ampliam a compreensão de que a ludicidade não é apenas uma questão metodológica, mas também ética e política, vinculada ao direito da criança de viver plenamente sua infância.

Conclui-se que investir no lúdico é investir em uma educação humanizada, democrática e inclusiva. É oferecer às crianças condições para que aprendam com prazer, desenvolvam autonomia e se tornem sujeitos críticos, criativos e capazes de transformar a sociedade.

Por fim, recomenda-se que novas pesquisas explorem práticas lúdicas em contextos diversos, analisando sua relação com a tecnologia, com a diversidade cultural e com a educação inclusiva.

Dessa forma, amplia-se o debate acadêmico e fortalece-se a busca por uma educação infantil que valorize a ludicidade como dimensão essencial da vida e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das inteligências múltiplas. Petrópolis: Vozes, 2003.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 9.394/96.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/1990.

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

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2018.

MONTESSORI, Maria. A criança. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 2008.

WINNICOTT, Donald. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

DESENVOLVENDO O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NO TRABALHO COM CANTINHOS PEDAGÓGICOS

DEVELOPING CHILDREN'S PROTAGONISM IN WORKING WITH EDUCATIONAL CORNERS

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

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre o desenvolvimento do protagonismo infantil por meio do trabalho com cantinhos pedagógicos, destacando a importância desses espaços como recursos metodológicos que favorecem a autonomia, a criatividade e a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem. A pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos de Piaget, Vygotsky e Wallon, além de autores como Cunha, Santos, Almeida e Ramalho, que ressaltam a relevância da aprendizagem significativa, mediada pelo brincar e pela interação social. Foram abordados os conceitos de protagonismo infantil, a organização e o planejamento dos cantinhos pedagógicos, o papel do educador como mediador, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e os desafios para a efetivação dessa prática. Conclui-se que os cantinhos pedagógicos são ambientes privilegiados para estimular a autonomia e o engajamento das crianças, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente participativos.

Palavras-chave: Protagonismo infantil; Cantinhos pedagógicos; Autonomia; Educação; Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the development of children's protagonism through work with pedagogical corners, highlighting the importance of these spaces as methodological resources that foster children's autonomy, creativity, and active participation in the learning process. The research is based on theoretical frameworks by Piaget, Vygotsky, and Wallon, as well as authors such as Cunha, Santos, Almeida, and Ramalho, who emphasize the importance of meaningful learning mediated by play and social interaction. The concepts of children's protagonism, the organization and planning of pedagogical corners, the role of the educator as a mediator, the development of socio-emotional skills, and the challenges of implementing this practice were addressed. It is concluded that pedagogical corners are privileged environments for stimulating children's autonomy and engagement, contributing to the development of critical, creative, and socially participatory individuals.

Keywords: Children's protagonism; Pedagogical corners; Autonomy; Education; Meaningful learning.

INTRODUÇÃO

O protagonismo infantil é um conceito central na educação contemporânea, pois valoriza a criança como agente ativo de sua aprendizagem, capaz de tomar decisões, expressar ideias e desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais (Cunha, 2001). Nesse contexto, os cantinhos pedagógicos surgem como uma estratégia eficaz para proporcionar ambientes ricos em estímulos, nos quais as crianças podem explorar, criar, experimentar e interagir de forma autônoma.

Os cantinhos pedagógicos são espaços organizados de acordo com diferentes áreas de interesse e aprendizagem, como leitura, arte, matemática, natureza e faz-de-conta, que possibilitam experiências significativas e lúdicas (Almeida, 2000). Por meio desses espaços, o educador promove situações que incentivam a tomada de decisões, o trabalho cooperativo e a resolução de problemas, favorecendo o desenvolvimento integral da criança (Santos, 1997).

Além disso, o protagonismo não se restringe apenas à autonomia nas escolhas, mas envolve também a participação ativa nas atividades, o respeito às regras do grupo e a capacidade de influenciar positivamente o ambiente ao redor. Assim, trabalhar o protagonismo infantil por meio dos cantinhos pedagógicos contribui não apenas para a aprendizagem acadêmica, mas também para a formação de indivíduos críticos, criativos e socialmente engajados (Ramalho, 2000).

O presente artigo tem como objetivo discutir estratégias, benefícios e desafios do desenvolvimento do protagonismo das crianças no trabalho com cantinhos pedagógicos. Para tanto, serão abordados fundamentos teóricos, tipos de cantinhos, papel do educador, desenvolvimento

socioemocional, avaliação e boas práticas, oferecendo subsídios para uma prática pedagógica mais reflexiva e centrada na criança.

CONCEITO DE PROTAGONISMO INFANTIL

O protagonismo infantil refere-se à capacidade da criança de ser agente ativo de sua própria aprendizagem e de suas ações no contexto social, tomando decisões, expressando opiniões e participando de forma significativa das atividades em que está envolvida (Cunha, 2001). Diferentemente da simples participação, que pode ser passiva ou obediente, o protagonismo envolve autonomia, responsabilidade e engajamento consciente, permitindo que a criança influencie o ambiente em que está inserida e contribua para a construção coletiva do conhecimento (Santos, 1997).

De acordo com Almeida (2000), “o protagonismo infantil é percebido quando a criança toma decisões, organiza suas ações e assume responsabilidades dentro do grupo, demonstrando iniciativa e criatividade”. Ou seja, trata-se de uma postura ativa, que se manifesta tanto nas escolhas individuais quanto nas interações com colegas e educadores.

Além disso, o protagonismo está intimamente relacionado ao desenvolvimento da autonomia e da autoestima. Ramalho (2000) ressalta que “crianças protagonistas desenvolvem maior confiança em suas capacidades, sentindo-se valorizadas e motivadas a explorar novas experiências”. Essa valorização do potencial infantil contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados.

No contexto pedagógico, promover o protagonismo não significa apenas oferecer liberdade irrestrita, mas criar condições para que a criança escolha, experimente, reflita e aprenda com suas ações, contando com a mediação do educador quando necessário (Cunha, 1984). Dessa forma, os cantinhos pedagógicos tornam-se espaços privilegiados para essa prática, pois possibilitam a vivência de experiências autônomas e significativas, respeitando o ritmo, os interesses e as habilidades de cada criança.

Portanto, compreender o protagonismo infantil é essencial para fundamentar práticas pedagógicas que respeitem a individualidade, promovam a autonomia e estimulem a participação ativa, preparando a criança para exercer um papel ativo tanto na aprendizagem quanto na vida social.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO TRABALHO COM CANTINHOS PEDAGÓGICOS

O trabalho com cantinhos pedagógicos encontra respaldo em diferentes teorias do desenvolvimento infantil, que enfatizam a aprendizagem ativa, a interação social e o papel do brincar na construção do conhecimento. Segundo Vygotsky (1998),

> "A criança aprende e se desenvolve por meio das interações com o meio e com outros indivíduos, sendo o brinquedo e as atividades lúdicas instrumentos privilegiados para a mediação do aprendizado" (Vygotsky, 1998, p. 79).

Dessa forma, os cantinhos pedagógicos configuram-se como ambientes que favorecem a exploração, a investigação e a expressão criativa, alinhando-se à ideia de aprendizagem mediada pelo contexto social. A mediação do adulto, portanto, não se restringe à instrução direta, mas consiste em criar condições para que a criança experimente, decida e construa conhecimento de forma autônoma (Almeida, 2000).

Piaget (1978) também contribui para a fundamentação teórica, destacando que a criança aprende ativamente ao manipular objetos, resolver problemas e testar hipóteses. Nesse sentido, os cantinhos pedagógicos proporcionam experiências concretas, nas quais as crianças podem explorar conceitos de forma prática e lúdica. Segundo Santos (1997), a aprendizagem por meio do brincar permite que a criança compreenda regras, estabeleça relações de causa e efeito e desenvolva raciocínio lógico, promovendo o desenvolvimento cognitivo de maneira significativa.

Wallon (1984) reforça ainda a dimensão afetiva e social do aprendizado, afirmando que:

> "O desenvolvimento da inteligência da criança está indissociavelmente ligado à vida afetiva, sendo essencial a interação com o outro e a expressão das emoções para o processo educativo" (Wallon, 1984, p. 56).

Portanto, os cantinhos pedagógicos não apenas estimulam habilidades cognitivas, mas também fortalecem competências socioemocionais, como empatia, cooperação e comunicação. Esses espaços oferecem oportunidades para que a criança assuma diferentes papéis, negocie regras, colabore com os colegas e experimente soluções criativas, consolidando o protagonismo infantil de forma concreta (Ramalho, 2000).

Em síntese, os fundamentos teóricos demonstram que os cantinhos pedagógicos são ferramentas essenciais para uma aprendizagem ativa, significativa e socialmente mediada, na qual o educador atua como facilitador, e a criança como agente central do processo educativo.

TIPOS DE CANTINHOS PEDAGÓGICOS E SUAS FUNÇÕES

Os cantinhos pedagógicos são organizados de acordo com diferentes áreas de interesse e aprendizagem, oferecendo oportunidades variadas para o desenvolvimento integral das crianças. Entre os mais comuns estão o cantinho da leitura, da arte, da matemática, da imaginação e da natureza, cada um com funções específicas que contribuem para o protagonismo infantil (Almeida, 2000).

O cantinho da leitura, por exemplo, promove o contato com diferentes gêneros textuais e estimula a imaginação, a criatividade e a construção de vocabulário. Santos (1997) afirma que:

> "A leitura infantil, quando mediada de forma lúdica e prazerosa, desenvolve a capacidade de compreensão, interpretação e expressão, tornando a criança protagonista de suas descobertas" (Santos, 1997, p. 112).

No cantinho da arte, a criança explora materiais, cores, formas e texturas, exercitando a criatividade e a expressão emocional. Segundo Ramalho (2000):

> "Atividades artísticas possibilitam que a criança se manifeste, construa significados e desenvolva autonomia, promovendo o protagonismo na medida em que decide como criar e organizar suas produções" (Ramalho, 2000, p. 87).

Já os cantinhos da matemática e da imaginação incentivam a resolução de problemas, o raciocínio lógico, a tomada de decisões e a colaboração entre pares. Cunha (2001) destaca que, nesses espaços,

> "As crianças vivenciam situações que exigem planejamento, negociação e experimentação, assumindo papéis ativos na construção do conhecimento" Cunha, 2001, p. 65).

Por fim, o cantinho da natureza possibilita o contato com elementos do meio ambiente, desenvolvendo o respeito, a curiosidade científica e a consciência ecológica. Almeida (2000) reforça que a interação com o meio natural favorece tanto o aprendizado cognitivo quanto o sócio emocional, estimulando a observação, a investigação e o cuidado com o outro.

Dessa forma, cada cantinho pedagógico cumpre funções complementares, contribuindo para a formação integral da criança e fortalecendo seu protagonismo. Além disso, esses espaços permitem que a criança faça escolhas, organize atividades, interaja com colegas e experimente diferentes papéis, consolidando competências cognitivas, sociais e emocionais (Santos, 1997; Ramalho, 2000).

PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DOS CANTINHOS PEDAGÓGICOS

O planejamento e a organização dos cantinhos pedagógicos são etapas essenciais para garantir que esses espaços promovam efetivamente o protagonismo infantil. Segundo Almeida (2000):

> "A organização cuidadosa dos cantinhos deve considerar os interesses das crianças, os objetivos pedagógicos e a diversidade de habilidades, garantindo que cada espaço proporcione experiências significativas e desafiadoras" (Almeida, 2000, p. 73).

Nesse sentido, a escolha dos cantinhos deve partir de uma análise das necessidades e curiosidades das crianças, respeitando seus ritmos, preferências e potenciais de aprendizagem (Santos, 1997). O educador deve definir objetivos claros para cada espaço, planejando atividades que estimulem autonomia, criatividade e cooperação.

A preparação do espaço físico e dos materiais também é fundamental. Ramalho (2000) enfatiza que:

> “Um ambiente organizado, acessível e seguro favorece a exploração, a independência e a iniciativa da criança, permitindo que ela exerça protagonismo em suas escolhas e ações” (Ramalho, 2000, p. 91).

Além disso, é importante estabelecer rotinas e horários de uso dos cantinhos, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades de participar e assumir responsabilidades. Cunha (1984) ressalta que a definição de regras coletivas, construídas com a participação das crianças, fortalece a autonomia e o senso de pertencimento:

> “Quando as crianças colaboram na organização do espaço e na definição de regras, elas desenvolvem habilidades de negociação, respeito mútuo e responsabilidade, aspectos centrais do protagonismo” (Cunha, 1984, p. 48).

Por fim, o planejamento deve incluir flexibilidade, permitindo que os cantinhos evoluam conforme os interesses e descobertas das crianças. Essa postura garante que o espaço continue a ser um ambiente de aprendizagem ativa, onde o educador atua como mediador, oferecendo suporte e estímulo sem retirar a autonomia do aluno (Almeida, 2000; Santos, 1997).

Dessa forma, o planejamento e a organização dos cantinhos pedagógicos constituem pilares para o desenvolvimento do protagonismo infantil, favorecendo experiências significativas e a construção de competências cognitivas, sociais e emocionais.

ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS

Para que o protagonismo infantil se desenvolva efetivamente nos cantinhos pedagógicos, é necessário adotar estratégias que estimulem autonomia, criatividade e participação ativa.

De acordo com Cunha (2001):

> “O protagonismo é fortalecido quando a criança tem liberdade para escolher atividades, decidir como realizá-las e refletir sobre os resultados de suas ações” (Cunha, 2001, p. 58).

Uma das principais estratégias é permitir escolhas significativas, oferecendo opções de atividades e materiais que despertem interesse e curiosidade. Santos (1997) destaca que a possibilidade de decisão reforça a autoestima e a confiança da criança, tornando-a responsável por sua aprendizagem e mais engajada nas atividades.

Outra estratégia é estimular a cooperação e a resolução de problemas, permitindo que as crianças trabalhem em grupos, negociem regras e busquem soluções em conjunto.

Almeida (2000) afirma que:

> “As situações que exigem colaboração promovem a interação social, a empatia e o senso de responsabilidade, elementos essenciais do protagonismo infantil” (Almeida, 2000, p. 82).

Além disso, é importante incentivar a autoavaliação e a reflexão, permitindo que a criança observe suas ações, identifique acertos e dificuldades e proponha melhorias.

Ramalho (2000) ressalta que:

> “O ato de refletir sobre suas próprias escolhas e aprendizagens fortalece a autonomia e a capacidade de tomar decisões conscientes, consolidando o protagonismo no processo educativo” (Ramalho, 2000, p. 95).

O educador desempenha papel fundamental como mediador, orientando sem controlar, oferecendo suporte quando necessário e valorizando as iniciativas das crianças.

Cunha (1984) enfatiza que:

> “O educador deve criar condições para a criança agir, experimentar e descobrir, garantindo que o espaço seja de aprendizagem ativa e protagonismo efetivo” (Cunha, 1984, p. 51).

Assim, por meio de estratégias que promovem escolhas, cooperação, reflexão e mediação adequada, os cantinhos pedagógicos tornam-se ambientes ricos para o desenvolvimento do protagonismo infantil, integrando aprendizagem cognitiva, social e emocional de maneira significativa.

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DO PROTAGONISMO

O educador desempenha papel central no desenvolvimento do protagonismo infantil, atuando como mediador, orientador e facilitador, em vez de mero transmissor de conhecimento.

Segundo Cunha (2001):

> “O professor deve criar condições para que a criança explore, decida e experimente, oferecendo apoio apenas quando necessário, de forma a não comprometer sua autonomia” (Cunha, 2001, p. 62).

Essa mediação exige atenção às necessidades individuais e coletivas, proporcionando desafios adequados, reconhecendo conquistas e estimulando a reflexão sobre as ações realizadas.

Almeida (2000) destaca que

> “A intervenção do educador deve equilibrar liberdade e orientação, garantindo que a criança tenha espaço para protagonizar sua aprendizagem sem sentir-se desamparada” (Almeida, 2000, p. 88).

Outro aspecto importante é a escuta ativa, que permite ao educador compreender interesses, dúvidas e sugestões das crianças, integrando essas percepções ao planejamento dos cantinhos pedagógicos.

Santos (1997) afirma que:

> “A valorização das opiniões infantis fortalece a autoestima e o senso de pertencimento, consolidando o protagonismo em todas as atividades” (Santos, 1997, p. 119).

Além disso, o educador deve promover a reflexão coletiva e o trabalho colaborativo, auxiliando as crianças a construírem regras, negociarem conflitos e avaliarem suas ações.

Ramalho (2000) ressalta que

> “Ao mediar processos de decisão e resolução de problemas, o educador contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados” (Ramalho, 2000, p. 99).

Portanto, o papel do educador vai além da organização do espaço e da oferta de materiais: consiste em criar oportunidades, orientar com sensibilidade e incentivar a participação ativa, garantindo que os cantinhos pedagógicos sejam ambientes de protagonismo e aprendizagem significativa (Cunha, 1984; Almeida, 2000).

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

Os cantinhos pedagógicos não apenas favorecem a aprendizagem cognitiva, mas também são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação, autoestima e comunicação. Segundo Cunha (2001),

> “O espaço lúdico e organizado permite que a criança se relacione com os colegas, negocie, compartilhe responsabilidades e aprenda a lidar com sentimentos e conflitos” (Cunha, 2001, p. 67).

Ao assumir papéis ativos nos cantinhos, a criança aprende a respeitar regras, ouvir opiniões diferentes e resolver problemas de forma colaborativa, fortalecendo seu senso de pertencimento e autonomia (Santos,1997).

O desenvolvimento sócio emocional está diretamente ligado ao protagonismo infantil. Almeida (2000) enfatiza que

> “Crianças que participam ativamente das decisões e da organização das atividades desenvolvem maior autoconfiança, autoestima e capacidade de se relacionar com os outros de forma respeitosa e responsável” (Almeida, 2000, p. 90).

Além disso, o contato com diferentes situações e desafios nos cantinhos pedagógicos estimula a regulação emocional, pois a criança aprende a lidar com frustrações, a esperar sua vez e a celebrar conquistas, construindo competências essenciais para a vida social.

Ramalho (2000) ressalta que:

> “O desenvolvimento de habilidades socioemocionais na infância é favorecido quando a criança tem espaço para expressar sentimentos, experimentar soluções e interagir com outros em contextos lúdicos e desafiadores” (Ramalho, 2000, p. 103).

Dessa forma, os cantinhos pedagógicos funcionam como ambientes privilegiados para integrar o aprendizado cognitivo e socioemocional, permitindo que as crianças sejam protagonistas de suas experiências, aprendendo a agir, decidir e se relacionar de maneira consciente e significativa (Cunha, 1984; Almeida, 2000).

DESAFIOS E LIMITAÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO

Embora os cantinhos pedagógicos sejam reconhecidos como espaços eficazes para desenvolver o protagonismo infantil, sua implementação enfrenta desafios e limitações que precisam ser considerados pelos educadores. Entre os principais obstáculos estão a resistência institucional ou familiar, a limitação de espaço físico, de tempo e de recursos materiais, bem como a dificuldade de equilibrar autonomia e orientação (Santos, 1997).

Segundo Cunha (2001),

> “Nem sempre é fácil implementar espaços de aprendizagem que promovam protagonismo, pois é necessário conciliar as expectativas da escola, da família e das próprias crianças, garantindo que todos os interesses sejam respeitados” (Cunha, 2001, p. 72).

Além disso, a falta de formação específica ou de experiência por parte do educador pode comprometer a efetividade dos cantinhos pedagógicos. Almeida (2000) destaca que:

> “O sucesso do protagonismo infantil depende, em grande parte, da capacidade do educador em mediar as atividades, oferecendo suporte sem restringir a autonomia das crianças” (Almeida, 2000, p. 95).

Outro desafio refere-se à gestão do espaço e do tempo. Em ambientes com muitas crianças ou recursos limitados, é necessário planejar rodízios, organizar materiais de forma acessível e criar regras coletivas para que todos possam usufruir dos cantinhos de maneira equilibrada (Ramalho, 2000).

Apesar dessas dificuldades, estratégias adequadas podem minimizar os impactos das limitações. Cunha (1984) sugere que

> “Planejamento flexível, escuta ativa das crianças e adaptação contínua dos espaços são essenciais para superar desafios e garantir que os cantinhos pedagógicos promovam protagonismo e aprendizagem significativa” (Cunha, 1984, p. 54).

Portanto, reconhecer os desafios e buscar soluções criativas e colaborativas permite que os cantinhos pedagógicos sejam implementados de forma eficaz, consolidando o protagonismo infantil e promovendo experiências de aprendizagem integradas, significativas e transformadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do protagonismo infantil por meio dos cantinhos pedagógicos representa uma prática inovadora e necessária para a educação contemporânea, pois valoriza a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem. Os fundamentos teóricos de Piaget, Vygotsky e Wallon, aliados às contribuições de autores brasileiros como Cunha (1984; 2001), Santos (1997), Almeida (2000) e Ramalho (2000), evidenciam que a aprendizagem é mais significativa quando construída em ambientes que favorecem a interação, a autonomia e a experimentação.

Ao longo do artigo, verificou-se que os cantinhos pedagógicos são espaços que integram o lúdico, o cognitivo e o socioemocional, permitindo que as crianças façam escolhas, organizem atividades, colaborem entre si e reflitam sobre suas ações. O papel do educador, nesse processo, é essencial: cabe a ele atuar como mediador sensível, criando condições para que o protagonismo se manifeste de maneira efetiva, sem perder de vista a orientação pedagógica necessária.

Também foi possível destacar que os desafios e limitações, como a escassez de recursos, a resistência institucional e a necessidade de formação docente, podem ser superadas com planejamento flexível, criatividade e valorização da escuta infantil. Assim, os cantinhos pedagógicos não devem ser vistos apenas como uma estratégia metodológica, mas como um caminho para promover a formação de crianças mais críticas, autônomas, responsáveis e socialmente engajadas.

Portanto, o trabalho com cantinhos pedagógicos revela-se um recurso pedagógico fundamental para consolidar o protagonismo infantil, contribuindo para uma educação mais democrática, participativa e transformadora, na qual a criança é reconhecida como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem e de sua vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A construção do conhecimento na criança: a contribuição de Piaget.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. **O lugar da criança na educação infantil: do cuidar ao educar.** Petrópolis: Vozes, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **Educação e desenvolvimento da criança.** Campinas: Papirus, 1984.

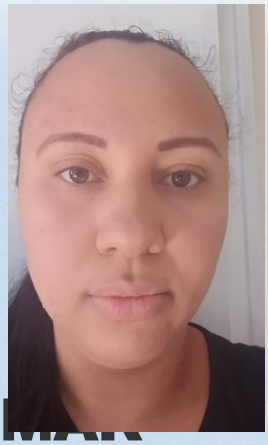
PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: LTC, 1978.

RAMALHO, Betânia Leite. **Educação e desenvolvimento humano: perspectivas contemporâneas**. Natal: EDUFRN, 2000.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** Petrópolis: Vozes, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa, 1984.



O CONTEXTO HISTÓRICO ACERCA DO ENSINO DA GRAMÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR

THE HISTORICAL CONTEXT OF GRAMMAR TEACHING IN EVERYDAY SCHOOL LIFE

AMANDA KEISY PERSECHINO CABRAL
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Assunção de São Paulo - UNIFAI (2015); Especialização "Latu Senso" em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Metropolitana Unidas - FMU (2021).

RESUMO
O ensino da gramática é um componente central no currículo escolar, fundamental para a formação de falantes e escritores proficientes. No entanto, sua abordagem, muitas vezes baseada na memorização de regras e classificações, tem sido objeto de debate e crítica. Em vez de ser vista como uma ferramenta para aprimorar a comunicação, a gramática é, com frequência, apresentada de forma descontextualizada, o que pode gerar desinteresse e dificuldades de aprendizado. É crucial repensar o método de ensino para que a gramática se torne uma aliada no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, e não um obstáculo. E, a escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas acerca do tema abordado.
Palavras-chave: Xadrez; Educação; Infantil.

ABSTRACT
Grammar teaching is a central component of the school curriculum, essential for developing proficient speakers and writers. However, its approach, often based on memorizing rules and classifications, has been the subject of debate and criticism. Rather than being seen as a tool for improving communication, grammar is often presented out of context, which can lead to disinterest and learning difficulties. It is crucial to rethink teaching methods so that grammar becomes an ally in the

development of students' communicative competence, rather than an obstacle. This article is based on bibliographical research on the topic.
Keywords: Chess; Education; Early Childhood.

INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo social expandir o conhecimento sobre o assunto, especialmente no que diz respeito à distinção entre o ensino de gramática e a análise linguística, uma vez que essa é uma das principais dificuldades encontradas ao tentar atender ao currículo desejado.

O ensino da gramática é um componente central no currículo escolar, fundamental para a formação de falantes e escritores proficientes. No entanto, sua abordagem, muitas vezes baseada na memorização de regras e classificações, tem sido objeto de debate e crítica.

Em vez de ser vista como uma ferramenta para aprimorar a comunicação, a gramática é, com frequência, apresentada de forma descontextualizada, o que pode gerar desinteresse e dificuldades de aprendizado. É crucial repensar o método de ensino para que a gramática se torne uma aliada no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, e não um obstáculo.

Tradicionalmente, a gramática é ensinada de maneira normativa e descritiva, focando em regras rígidas e na nomenclatura técnica. Esse modelo, embora tenha seu valor, falha ao desconectar o conteúdo das situações reais de uso da língua.

Ademais, é evidente que a gramática pode ser interpretada de várias maneiras. Assim, a finalidade dos estudos não é estabelecer uma definição única, mas sim explorar suas diferentes facetas. O intuito é aproveitar essa riqueza para planejar as aulas, permitindo que os alunos compreendam a gramática em sua totalidade, em vez de de forma fragmentada e sem relevância.

DESENVOLVIMENTO

A palavra “gramática” tem suas raízes na língua grega, especificamente no termo grammatikĕ, que se traduz como “ciência ou arte de ler e escrever”. Sua origem remonta à Grécia antiga, durante a época clássica, quando filósofos como Platão e Aristóteles se dedicaram a estudar e estruturar as regras do pensamento lógico (NEVES, 1987, p.111).

Sob a colonização portuguesa, o Brasil teve sua educação moldada pela influência pedagógica da Europa. Nos primórdios, o sistema de ensino brasileiro focava apenas na alfabetização. A educação, liderada pelos jesuítas, visava tanto a catequização e alfabetização dos indígenas quanto a formação da elite colonial.

O ensino da língua portuguesa era restrito a uma pequena parte da população que continuava seus estudos em cursos denominados secundários; as aulas incluíam gramática latina, retórica e a análise de importantes autores clássicos.

A inserção da Língua Portuguesa (LP) como parte do currículo escolar ocorreu apenas no final do século XIX. Foi em 1838 que a língua nativa foi adicionada ao programa do curso secundário do Colégio Pedro II, a principal escola média do Brasil, que se tornou referência para diversas outras instituições, tanto públicas quanto privadas, até a metade do século XX. É importante destacar que esse ensino

O ensino de Português era irrelevante, seguindo os padrões do latim, e ocorria paralelamente ao domínio das matérias clássicas, especialmente o latim (PIETRI, 2010, p.73). De maneira geral, nesse período, a educação da Língua Portuguesa visava a formação de membros da elite colonial, uma vez que a maioria dos alunos que frequentava as escolas pertencia à classe alta da sociedade, começando seus estudos no Brasil e prosseguindo na Europa.

A evolução dessa disciplina teve início após 1869, quando a prova de português passou a fazer parte das disciplinas preparatórias para diversos cursos superiores, no colégio Pedro II. Conforme RAZZINI (2000:239), naquela época, o ensino de português era resultado da combinação gradual de práticas educativas e conteúdos provenientes das aulas tradicionais de retórica, poética e gramática.

As atividades eram estruturadas principalmente para facilitar “o estudo do vocabulário, o aprendizado da gramática normativa e histórica, os exercícios de ortografia, as análises ‘lexiológica’ e ‘lógica’, bem como a redação e composição, visando assim a aquisição da norma culta estabelecida” (RAZZINI, 2000). Marcuschi (2000) ressalta que a premissa que orientou o ensino nesse período era a ideia de que “a língua representava um grande retrato da identidade nacional e era o guardião da cultura do país”.

O autor acrescenta que, mesmo com as transformações no ensino de Língua Portuguesa, que na época colonial era guiado por ideais greco-latinos, e as diretrizes do ensino no início do século XX, ambos os períodos da história da Língua Portuguesa no Brasil compartilhavam tanto o público atendido, que era a elite, quanto o foco do ensino, a gramática latina, portuguesa e/ou histórica.

Assim, pode-se afirmar que, por um longo tempo, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil se alinhou à transmissão e estudo convencional da terminologia gramatical.

No que se refere à literatura oficial, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 4024/61, que estabelecia diretrizes para o ensino da gramática, enfocando a prescrição de regras e a assimilação de normas. Essa abordagem resultou no que chamamos de gramática prescritiva ou tradicional, que diz respeito a um conjunto de regras que normatizam a maneira de se comunicar e redigir, em conformidade com o modelo utilizado pelos clássicos, a norma culta.

Dessa maneira, o ensino da gramática se estabelecia de forma isolada, pois “entender a língua materna, além de utilizar termos elaborados por erudição, consistia em compreender as regras que governam a língua. Assim, dominar a língua significava ter conhecimento da gramática, incluindo sua história e suas regras” (ZANINI 1999, p. 80).

O educador, portanto, realizava correções na ortografia, na sintaxe, na concordância e em outros aspectos gramaticais, acreditando que isso contribuía para o aprimoramento da comunicação

e expressão dos alunos (BRASIL, 1998). A aula de língua portuguesa priorizava a aquisição da norma padrão e da gramática normativa, utilizando palavras ou frases extraídas de obras literárias, consideradas exemplos de um uso adequado da língua, com o objetivo de analisar e ensinar as normas e regras para uma “boa fala e escrita”.

A relevância desse ensino, considerado elitista, de língua portuguesa se manteve até a metade do século XX, quando começou no Brasil a expansão do ensino primário público, com o aumento de vagas e, consequentemente, a diversificação do público escolar com a inclusão de estudantes de classes populares (PIETRI, 2012).

Esse modelo de ensino passou a ser questionado, especialmente a partir da década de 1960, quando novas condições sociopolíticas, caracterizadas pela democratização do sistema educativo, possibilitaram alterações no perfil dos alunos da escola pública e, assim, uma mudança nas metas da educação nacional.

O conceito de gramática tradicional, de acordo com Mendonça (2006), pode ser interpretado como um “grupo de práticas que se firmaram ao longo do tempo, caracterizadas por sua recorrência, resultando em uma tradição”.

A gramática tradicional (GT), quando surgiu, postulava a ideia de línguas primárias e de dialetos considerados superiores e mais puros do que outros. A língua literária clássica era vista como a única variante verdadeiramente válida, colocando a forma escrita como superior à forma falada. Dentro dessa perspectiva, a língua é percebida como um ente independente e uniforme, o que leva à condenação dos diferentes usos que se afastam das regras estabelecidas pela norma padrão.

Conforme Mendonça (2006), a partir do século XX, os avanços nos estudos linguísticos no Ocidente começaram a criticar e debater o método convencional de ensino da língua nativa, destacando, por exemplo, as falhas teóricas na Gramática Tradicional e a ampliação do conceito de gramática. Isso resultou no desenvolvimento de novas abordagens, como a gramática gerativista e a gramática funcional, que se distanciam do modelo tradicional.

Fonte: https://www.todamateria.com.br/gramatica/. Acesso em 26 ago. 2025.

Assim, essas pesquisas evidenciaram as limitações da gramática convencional, levando alguns grupos de especialistas a concluírem que esse tipo de ensino, focado na metalinguagem da norma culta, não é adequado para promover as habilidades discursivas dos estudantes.

Nesse cenário, a linguística viabilizou a elaboração de novos fundamentos teóricos para a prática educacional relacionada à língua nativa, o que tem gerado um impacto significativo na educação do país. Entre os efeitos

Dentre as pesquisas na área da linguística, especialmente aquelas voltadas para a linguística textual e a sociolinguística, é possível destacar a nova visão da língua “como enunciação e discurso”, que abrange as interações entre os falantes, o contexto de uso e as condições sociais e históricas que influenciam essa utilização; a compreensão do texto como a unidade fundamental de interação, o que justifica uma atenção especial em sua abordagem educacional; o reconhecimento da variação linguística como um aspecto natural da linguagem, além do desenvolvimento de conceitos como usos, registros e adequação, assim como a reavaliação do que se considera erro.

Fonte: https://mundoeducacao.uol.com.br/gramatica. Acesso em: 26 ago. 2025.

Apesar das contestações ao foco exclusivo na Gramática Tradicional que estão presentes na literatura acadêmica, e do uso negativo da expressão "tradicional", essa abordagem ainda mantém uma posição de destaque no ensino de idiomas nas instituições de ensino, como observou Ribeiro (2001) em sua pesquisa.

A gramática tradicional é abordada por diversos profissionais como se fosse uma "obra finalizada", focando na apresentação de normas e na realização de exercícios desvinculados de contextos práticos. Assim, os estudantes só se deparam com essas estruturas nos livros ou nas atividades em sala de aula, raramente no seu cotidiano.

Fonte: https://moodle.ifg.edu.br/course/info.php?id=17257&lang=es. Acesso em: 26 ago. 2025.

O educador assume o papel de um vigilante da norma culta e, conforme a gramática tradicional, trata de forma separada os campos da fonética/fonologia, morfologia e sintaxe, geralmente através de aulas teóricas expositivas (DRESCH, 2010).

O aluno é considerado apenas um receptáculo das definições e regras gramaticais, devendo escutar as explicações do professor e, a partir disso, realizar uma sequência de exercícios para fixar o conteúdo (RIBEIRO, 2001). Sobre esse panorama do ensino de gramática, Irandé Antunes, em sua obra “Aula de português: encontro e interação”, observa que a fundamentação do ensino gramatical ainda está alicerçada na gramática tradicional, baseada na memorização de normas e terminologias.

Antunes (2003) observa que o ensino de gramática nas instituições de ensino tende a tratar a língua como se fosse uniforme e imutável, ignorando suas diversas variantes e não permitindo que o aluno reflita sobre seu próprio uso da língua.

A autora aponta algumas questões relacionadas ao ensino da gramática nas escolas: os conteúdos são abordados desconectados das situações reais de comunicação; os elementos gramaticais são apresentados em frases separadas e sem contexto; as atividades são criadas apenas para que os alunos memorizem as regras e consigam reconhecê-las, o que não favorece o desenvolvimento da competência comunicativa individual; o foco no ensino da norma culta se destaca, uma vez que esta é a linguagem utilizada por escritores reconhecidos e nas gramáticas tradicionais, levando ao esquecimento das variações linguísticas que não se encaixam em contextos convencionais; a língua é ensinada como se fosse um sistema fixo e imutável, preso a um conjunto de regras estabelecidas nos livros de gramática.

Em 1984, Geraldi, no seu artigo “Unidades básicas do ensino de português”, que faz parte da coletânea “O texto na sala de aula” (2004, p. 3), abordou a linguagem como uma forma de interação social e sugeriu uma nova abordagem para o ensino de português. Essa proposta se fundamenta na leitura, na criação de textos e na Análise Linguística, promovendo uma visão inovadora sobre o sistema linguístico, que contrasta com os métodos tradicionais de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tradicionalmente, a gramática é ensinada de maneira normativa e descritiva, focando em regras rígidas e na nomenclatura técnica. Esse modelo, embora tenha seu valor, falha ao desconectar o conteúdo das situações reais de uso da língua.

Por exemplo, a classificação de orações ou a análise sintática de frases isoladas podem não fazer sentido para o aluno se ele não perceber como esses conceitos se aplicam na construção de um texto coerente ou na interpretação de uma mensagem. O resultado é um aprendizado fragmentado, que não se traduz em uma melhora efetiva na escrita ou na fala.

A ineficácia dessa abordagem é percebida em todos os níveis de ensino. É comum que estudantes, mesmo com um bom desempenho geral, demonstrem dificuldades com a leitura, a escrita e a ortografia, como observado em muitos contextos escolares.

Essa discrepância sugere que a gramática precisa ser ensinada de forma mais contextualizada e funcional. Em vez de decorar as regras do "porquê", os alunos poderiam, por exemplo, analisar o uso de diferentes formas de conjunção em textos diversos (notícias, poemas, e-mails), compreendendo o seu efeito no sentido. Essa abordagem, que parte do uso para a regra, permite que o aluno construa seu conhecimento de forma mais significativa e duradoura.

A gramática é uma ferramenta indispensável para a expressão clara e a compreensão do mundo. No entanto, o seu ensino nas escolas precisa evoluir de uma abordagem puramente normativa para uma abordagem mais funcional e contextualizada. O foco deve ser na aplicação prática da língua, mostrando ao aluno como a gramática está viva e presente em sua comunicação diária.

Por fim, ao integrar o estudo gramatical com a leitura de textos autênticos e a produção textual, os educadores podem ajudar a formar alunos que não apenas conhecem as regras, mas que também são capazes de usá-las para se expressar com clareza e criatividade, garantindo que a gramática seja, de fato, um instrumento para o sucesso acadêmico e pessoal.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. C**. Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social.** São Paulo: Edições Loyola, 2000.

A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: Marcos Bagno et al. Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo gramática?** In: Sírio Possenti (org). Mas o que é mesmo gramática? São Paulo: Parábola Editorial, p. 11-33, 2006.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI,

J. W. (Org.). **O texto na Sala de Aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002, p. 39-46.

Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L (coord. geral).

Aprender e ensinar com textos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-24.

Portos de passagem. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1997.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

A língua do Brasil amanhã e outros mistérios. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SOARES, M. B. **Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa**. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-59.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 1996.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE DO ENSINO

CONTINUING TEACHER TRAINING AND ITS RELATIONSHIP WITH QUALITY OF EDUCATION

ANA BELARA JULIO JUDICE ARAGÃO
Professora da rede municipal de São Paulo, graduada em Biologia pela Universidade Brás Cubas, graduada em Pedagogia pela Universidade nove de julho. Pós-graduada em Educação Especial pela Faculdade São Luíz e Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela FALC.

RESUMO

A formação continuada de professores tem se mostrado um componente essencial para a melhoria da qualidade do ensino e para a promoção de práticas pedagógicas mais eficazes. A educação contemporânea exige que os docentes atualizem constantemente seus conhecimentos, habilidades e metodologias, acompanhando as mudanças sociais, tecnológicas e educacionais. Este artigo tem como objetivo analisar a relação entre a formação continuada de professores e a qualidade do ensino, abordando conceitos, benefícios, estratégias de implementação e desafios enfrentados. A reflexão é fundamentada em estudos de pedagogia, gestão educacional e políticas públicas, destacando a importância de programas de formação contínua para a valorização profissional e para o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: Formação continuada. Professores. Qualidade do ensino. Desenvolvimento profissional. Educação.

ABSTRACT

Continuing teacher education has proven to be an essential component for improving teaching quality and promoting more effective pedagogical practices. Contemporary education requires teachers to

constantly update their knowledge, skills, and methodologies, keeping pace with social, technological, and educational changes. This article aims to analyze the relationship between continuing teacher education and teaching quality, addressing concepts, benefits, implementation strategies, and challenges faced. The reflection is based on studies of pedagogy, educational management, and public policy, highlighting the importance of continuing education programs for professional development and the comprehensive development of students.
Keywords: Continuing education. Teachers. Teaching quality. Professional development. Education.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional contemporâneo impõe desafios complexos aos professores, exigindo não apenas domínio do conteúdo, mas também competências pedagógicas, sociais e tecnológicas. Nesse contexto, a formação continuada de professores surge como uma estratégia indispensável para garantir a qualidade do ensino e o aprimoramento da prática docente. Ao longo da carreira, os professores precisam atualizar-se, refletir sobre suas metodologias, incorporar novas abordagens pedagógicas e desenvolver habilidades que respondam às demandas de uma educação em constante transformação.

A formação continuada contribui para o fortalecimento da competência profissional, promovendo a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades práticas e a reflexão crítica sobre o processo de ensino- aprendizagem. Programas de atualização e capacitação contínua permitem que os docentes integrem teoria e prática, utilizem recursos tecnológicos de forma eficiente e implementem estratégias que favoreçam o engajamento e o aprendizado dos alunos.

Além disso, a relação entre formação continuada e qualidade do ensino é amplamente reconhecida na literatura educacional. Professores que participam de programas contínuos de desenvolvimento profissional tendem a aplicar metodologias mais eficazes, adaptar-se a diferentes contextos e necessidades dos alunos e contribuir para o desempenho acadêmico e socioemocional de suas turmas. A formação continuada também fortalece a motivação, a autoestima e o compromisso profissional dos docentes, refletindo-se diretamente na qualidade do ensino.

Este artigo busca analisar a importância da formação continuada de professores como ferramenta estratégica para a melhoria do ensino, discutindo seus conceitos, impactos, estratégias de implementação e desafios, evidenciando a necessidade de políticas públicas, gestão escolar eficiente e cultura de valorização profissional para o desenvolvimento integral da educação.

DESENVOLVIMENTO

A formação continuada de professores consiste em um processo permanente de aperfeiçoamento profissional, que vai além da formação inicial, buscando atualizar conhecimentos,

desenvolver novas habilidades e aprimorar práticas pedagógicas ao longo da carreira docente. Esse processo permite que os educadores acompanhem as transformações sociais, tecnológicas e educacionais, adequando suas metodologias e estratégias às demandas contemporâneas da escola e da sociedade.

Segundo diversos estudiosos da área educacional, a formação continuada é fundamental para garantir a qualidade do ensino, uma vez que contribui para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, estimula a inovação metodológica e fortalece a competência profissional do docente. Trata-se de um processo que envolve tanto aspectos teóricos quanto práticos, permitindo ao professor integrar novos conhecimentos, experimentar abordagens pedagógicas e avaliar os resultados de suas intervenções em sala de aula.

Além disso, a formação continuada tem impacto direto no desenvolvimento integral do aluno. Professores que participam de programas de atualização constante tendem a aplicar estratégias mais eficazes, engajar melhor os estudantes, adaptar-se às diferentes necessidades de aprendizagem e promover ambientes educativos mais inclusivos e motivadores. Esse efeito reflete-se no desempenho acadêmico, na autoestima dos alunos e na qualidade da convivência escolar, evidenciando a relação intrínseca entre o aperfeiçoamento docente e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto relevante da formação continuada é a valorização do professor como profissional. Ao oferecer oportunidades de desenvolvimento, reconhecimento e crescimento, os programas de capacitação contribuem para o aumento da motivação, do comprometimento e da satisfação profissional, fatores que influenciam diretamente a qualidade das práticas pedagógicas. A valorização do docente fortalece a identidade profissional e incentiva a busca contínua por excelência no trabalho educativo.

A importância da formação continuada também se manifesta na capacidade do professor de lidar com desafios contemporâneos da educação, como a inclusão de tecnologias digitais, a diversidade de alunos e a necessidade de implementar práticas pedagógicas diferenciadas. Por meio de cursos, oficinas, seminários, mentorias e estudos colaborativos, os professores desenvolvem competências que lhes permitem inovar, adaptar-se a contextos diversos e promover aprendizagens significativas, preparando os alunos para enfrentar os desafios do século XXI.

Em síntese, a formação continuada constitui um elemento central para a qualidade do ensino, integrando atualização de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades práticas e reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Ao investir no aprimoramento docente, escolas e sistemas de ensino promovem uma educação mais efetiva, capaz de atender às demandas cognitivas, sociais e emocionais dos alunos e contribuir para o desenvolvimento integral da sociedade.

A formação continuada de professores apresenta uma série de benefícios que impactam diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos alunos. Entre os principais benefícios, destacam-se a melhoria das práticas pedagógicas, o aprimoramento do desempenho acadêmico, o fortalecimento da motivação docente e a promoção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e inovadores.

Um dos benefícios centrais é a qualificação das práticas pedagógicas. Professores que participam de programas de formação continuada têm a oportunidade de atualizar seus conhecimentos, explorar novas metodologias de ensino e incorporar recursos tecnológicos em sala de aula. Essa atualização constante permite que os docentes planejem atividades mais eficazes, diversifiquem estratégias de ensino, adaptem conteúdos às necessidades específicas dos alunos e estimulem a aprendizagem significativa. Como resultado, os estudantes passam a se engajar mais nas atividades, desenvolver habilidades cognitivas mais amplas e alcançar melhores resultados acadêmicos.

A formação continuada também contribui para o fortalecimento das competências socioemocionais e relacionais do professor. Ao participar de cursos, oficinas ou grupos de estudo, os docentes aprimoram habilidades como comunicação, liderança, empatia e resolução de conflitos, que são essenciais para criar um clima escolar positivo e uma relação de confiança com os alunos. Professores mais preparados emocionalmente conseguem lidar melhor com desafios em sala de aula, orientar seus alunos de forma mais eficaz e construir um ambiente propício à aprendizagem colaborativa e ao desenvolvimento integral.

Outro benefício importante é o impacto na motivação e satisfação profissional. A possibilidade de crescimento e aperfeiçoamento contínuo promove autoestima, engajamento e comprometimento com a prática docente. Professores motivados tendem a investir mais na preparação das aulas, buscar soluções criativas para os desafios pedagógicos e atuar de forma mais proativa na gestão do aprendizado dos alunos. Essa motivação reflete-se na qualidade do ensino, influenciando positivamente a aprendizagem e o comportamento dos estudantes.

A formação continuada também é fundamental para a promoção da inclusão e da equidade educacional. Ao atualizar conhecimentos sobre diversidade, necessidades especiais, metodologias adaptativas e estratégias de diferenciação pedagógica, os professores tornam-se mais capazes de atender a todos os alunos, respeitando suas particularidades e promovendo a igualdade de oportunidades. Essa abordagem contribui para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e sensível às demandas sociais contemporâneas.

Por fim, a formação continuada favorece a inovação e a reflexão crítica sobre a prática docente. Programas de desenvolvimento profissional estimulam os professores a analisar suas metodologias, avaliar resultados, experimentar novas estratégias e ajustar sua prática com base em evidências e feedback. Esse processo reflexivo fortalece a capacidade de tomada de decisão pedagógica, incentiva a criatividade e contribui para a construção de práticas educacionais mais eficazes, dinâmicas e contextualizadas às necessidades dos alunos.

Em síntese, os benefícios da formação continuada para a qualidade do ensino abrangem aspectos cognitivos, emocionais e sociais, tanto dos professores quanto dos alunos. A atualização constante do docente, aliada à reflexão crítica, à motivação e à valorização profissional, promove práticas pedagógicas mais eficientes, melhora o desempenho acadêmico, fortalece a inclusão e cria ambientes de aprendizagem mais saudáveis, colaborativos e inovadores, contribuindo de maneira

significativa para o desenvolvimento integral do aluno.

A efetividade da formação continuada de professores depende diretamente da adoção de estratégias estruturadas e da implementação de políticas educacionais que valorizem o aperfeiçoamento profissional. Tais estratégias devem contemplar diferentes dimensões do desenvolvimento docente, abrangendo aspectos teóricos, práticos, reflexivos e colaborativos, e integrar esforços entre escola, sistema de ensino e órgãos públicos.

Uma das estratégias mais importantes é a oferta de programas de capacitação contínua, que incluem cursos de atualização, oficinas pedagógicas, seminários e jornadas de estudo. Esses programas permitem que os professores aprofundem conhecimentos em áreas específicas, conheçam novas metodologias de ensino, explorem tecnologias educacionais e discutam práticas pedagógicas com colegas e especialistas. A frequência e a continuidade dessas formações garantem que os docentes se mantenham atualizados diante das mudanças sociais, culturais e tecnológicas que impactam a educação.

Outra estratégia fundamental é a mentoria e o acompanhamento profissional, nos quais professores mais experientes orientam e apoiam colegas em início de carreira ou aqueles que desejam aprimorar sua prática. A mentoria promove a troca de experiências, o compartilhamento de boas práticas e a reflexão crítica sobre a atuação docente, fortalecendo a competência profissional e a capacidade de tomada de decisão pedagógica. Esse acompanhamento é especialmente relevante em contextos escolares desafiadores, onde o apoio de profissionais mais experientes contribui para a resolução de problemas e para o desenvolvimento contínuo.

O trabalho colaborativo e a aprendizagem entre pares também se destacam como estratégias eficazes. Grupos de estudo, projetos coletivos, comunidades de prática e redes de professores permitem que os docentes compartilhem experiências, discutam desafios comuns, proponham soluções conjuntas e construam conhecimento coletivo. Essa abordagem fortalece o senso de pertencimento, promove reflexão crítica e incentiva a inovação pedagógica, ampliando o impacto da formação continuada no desenvolvimento da qualidade do ensino.

No âmbito das políticas públicas, é essencial que os sistemas de ensino estabeleçam programas estruturados de formação continuada, com financiamento adequado, regulamentação clara e mecanismos de avaliação e acompanhamento. A implementação de políticas consistentes garante que todos os professores tenham acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional, independentemente da região ou do contexto escolar, promovendo equidade e valorização da carreira docente.

Além disso, o uso de tecnologias e recursos digitais tem se mostrado uma ferramenta estratégica para a formação continuada. Plataformas online, cursos a distância, webinars e materiais interativos permitem que os professores aprendam de forma flexível, acessível e adaptada à rotina escolar. A tecnologia possibilita a atualização constante e a ampliação das possibilidades de aprendizagem, desde que seja acompanhada de orientação pedagógica e reflexão

crítica sobre a prática profissional.

Por fim, a construção de uma cultura de valorização do professor é fundamental para o sucesso da formação continuada. É necessário reconhecer o esforço do docente, incentivar sua participação em programas de desenvolvimento, oferecer suporte institucional e criar ambientes escolares que favoreçam a troca de experiências e o crescimento profissional. A valorização do professor fortalece sua motivação, engajamento e comprometimento, refletindo diretamente na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos.

Em síntese, estratégias e políticas bem estruturadas para a formação continuada de professores combinam capacitação teórica e prática, mentoria, trabalho colaborativo, uso de tecnologias e valorização profissional. Essa abordagem integrada contribui para a atualização constante do docente, a melhoria das práticas pedagógicas e o fortalecimento da qualidade do ensino, beneficiando diretamente o desenvolvimento integral dos alunos.

A formação continuada de professores deve ser compreendida como um processo permanente e dinâmico, que acompanha as transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas do nosso tempo. Não se trata de um evento isolado ou de uma exigência burocrática, mas de um investimento essencial para a qualidade da educação. À medida que a sociedade se renova e novos desafios emergem, é imprescindível que o professor disponha de ferramentas atualizadas para responder às necessidades de seus alunos.

Uma das dimensões mais relevantes da formação continuada é o fortalecimento da identidade profissional. O professor que participa de programas de atualização não apenas amplia o seu repertório pedagógico, mas também se reconhece como sujeito ativo no processo educativo. Esse reconhecimento é essencial para a construção de uma carreira sólida e significativa, capaz de gerar impacto positivo tanto na escola quanto na comunidade.

Além disso, a troca de experiências entre docentes assume um papel central. A partilha de práticas bem-sucedidas, a reflexão sobre desafios comuns e a construção coletiva de soluções fortalecem a sensação de pertença e colaboram para a melhoria das práticas de sala de aula. Nesse sentido, os espaços de formação devem valorizar a cooperação em detrimento da competição, promovendo ambientes saudáveis de aprendizagem mútua.

Outro aspeto crucial é a integração da teoria com a prática. Muitas vezes, os professores participam de formações altamente teóricas que pouco dialogam com a realidade concreta das salas de aula. Para que a formação seja eficaz, é necessário que haja ligação direta com os contextos em que o professor atua, permitindo a aplicação imediata do conhecimento adquirido. Isso favorece não apenas a aprendizagem do docente, mas também a motivação em aplicar novas estratégias pedagógicas.

O uso de tecnologias na formação continuada também se destaca como um recurso indispensável. Plataformas digitais, cursos online, webinários e comunidades virtuais de prática ampliam o acesso à informação e permitem que professores de diferentes regiões compartilhem

experiências. Contudo, é fundamental que o uso da tecnologia seja acompanhado de orientações claras, evitando que o excesso de informações gere sobrecarga e desmotivação.

Outro elemento fundamental é a mentoria. Professores mais experientes podem orientar colegas que estão no início da carreira, criando um ambiente de apoio, acolhimento e crescimento. Essa relação favorece a transmissão de saberes acumulados e fortalece a rede de suporte emocional e profissional, reduzindo o isolamento que muitos professores sentem no exercício da profissão.

Também não se pode negligenciar a importância do apoio institucional. Gestores escolares e órgãos educacionais devem assumir o compromisso de criar condições reais para a formação continuada. Isso inclui disponibilizar tempo dentro da carga horária, oferecer incentivos financeiros ou certificações, e principalmente valorizar a formação como parte integrante da carreira docente, e não como um acréscimo opcional.

A valorização profissional, nesse contexto, vai além do reconhecimento simbólico. É necessário garantir remuneração justa, progressão na carreira e condições adequadas de trabalho. Professores motivados e respeitados sentem-se mais confiantes para investir na sua formação, sabendo que esse esforço será reconhecido e recompensado. A motivação, nesse sentido, funciona como combustível para a inovação pedagógica e para o fortalecimento da autoestima profissional.

Outro aspeto importante é o diálogo entre políticas públicas e realidade escolar. Muitas iniciativas de formação continuada são criadas de forma centralizada, sem considerar as especificidades de cada escola ou região. É essencial que essas políticas sejam construídas de forma participativa, envolvendo professores, gestores e comunidades locais. Só assim será possível elaborar programas que realmente respondam às necessidades concretas da prática docente.

Por fim, é importante destacar que a formação continuada não se limita a beneficiar os professores. Os maiores beneficiados são, sem dúvida, os alunos. Quando o docente está atualizado, motivado e seguro de suas práticas, a sala de aula torna-se um espaço mais dinâmico, inclusivo e significativo. O estudante passa a ter acesso a métodos inovadores, a experiências diversificadas e a um ensino que valoriza tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioemocional.

Em última análise, investir na formação continuada de professores é investir no futuro da educação. É reconhecer que não há qualidade de ensino sem profissionais bem preparados, apoiados e valorizados. A construção de uma educação transformadora, capaz de responder às exigências do mundo contemporâneo, depende diretamente da força, do compromisso e da constante atualização de seus educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos inúmeros benefícios da formação continuada, sua implementação enfrenta desafios significativos que podem comprometer a eficácia e a consistência das práticas de desenvolvimento profissional. Compreender esses obstáculos é essencial para que políticas educacionais, gestores escolares e professores possam atuar de forma estratégica, garantindo que

o aperfeiçoamento docente contribua efetivamente para a qualidade do ensino.

Um dos principais desafios é a falta de tempo e sobrecarga de trabalho dos professores. A rotina docente frequentemente envolve planejamento de aulas, correção de avaliações, atendimento a alunos e familiares, além de outras atividades administrativas. Inserir a formação continuada nesse contexto exige organização e flexibilidade, mas muitos professores encontram dificuldades em conciliar os compromissos diários com cursos, oficinas e atividades de atualização. Essa limitação pode resultar em participação irregular ou superficial em programas de formação.

Outro desafio importante é a qualidade e relevância dos programas de formação. Nem todos os cursos e atividades oferecidos aos professores são adequados às necessidades práticas da sala de aula. Formações genéricas ou desconectadas da realidade escolar tendem a gerar pouco impacto no desempenho docente e na aprendizagem dos alunos. É necessário que os programas sejam contextualizados, alinhados às demandas pedagógicas, baseados em evidências e promovam reflexão crítica sobre a prática profissional.

A resistência cultural e institucional também constitui um obstáculo relevante. Em algumas escolas, a formação continuada pode ser vista como uma exigência burocrática ou um complemento opcional, sem reconhecimento real de sua importância. Essa visão reduz o engajamento dos professores, impede a criação de uma cultura de desenvolvimento profissional contínuo e limita os benefícios da atualização para a qualidade do ensino. Superar esse desafio requer liderança escolar comprometida, incentivo à participação e valorização do aperfeiçoamento docente.

A desigualdade de acesso às oportunidades de formação é outro fator que dificulta a implementação efetiva. Professores de regiões rurais, escolas com recursos limitados ou contextos socioeconômicos desfavoráveis podem ter menos acesso a cursos de capacitação, oficinas e tecnologias educacionais. Essa disparidade contribui para desigualdades na qualidade do ensino, tornando essencial que políticas públicas assegurem oportunidades equitativas para todos os docentes.

Por fim, o desafio da avaliação e acompanhamento do impacto da formação é frequentemente negligenciado. Sem mecanismos claros para monitorar a aplicação dos conhecimentos adquiridos, a reflexão sobre a prática e os resultados obtidos em sala de aula, torna-se difícil mensurar a eficácia da formação continuada. Avaliações sistemáticas e feedbacks constantes são necessários para ajustar programas, garantir relevância e maximizar os benefícios para professores e alunos.

Em síntese, os desafios da formação continuada incluem sobrecarga de trabalho, qualidade e relevância dos programas, resistência cultural, desigualdade de acesso e ausência de avaliação efetiva. Reconhecer e enfrentar

esses obstáculos é essencial para transformar a formação continuada em um instrumento real de valorização docente e melhoria da qualidade do ensino, garantindo que os benefícios do desenvolvimento profissional se reflitam no aprendizado e no desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Políticas de formação continuada de professores: diretrizes e estratégias**. Brasília: MEC, 2017.

DARLING-HAMMOND, Linda; BERMAN, Philip. **Teacher learning that supports student learning: what teachers should know and be able to do**. Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2005.

GATTI, Bernardete; LIMA, Lisete. **Formação continuada de professores e qualidade do ensino**. São Paulo: Cortez, 2011.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Professional capital: transforming teaching in every school**. New York: Teachers College Press, 2012.

OLIVEIRA, Débora; FERNANDES, Maria. **Desenvolvimento profissional docente: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

SOUZA, Ana Paula; MOURA, Carla. **Formação continuada de professores: teoria e prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

UNESCO. **Teacher professional development: global perspectives and best practices**. Paris: UNESCO, 2016.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

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

RESUMO

A presente pesquisa trata sobre a importância do brincar na educação infantil, e tem como objetivo mostrar que o brincar não é apenas um passatempo livre, mas algo importante e construído gradativamente. Reafirma que é através do brincar que a criança desenvolve conhecimentos, aprende, cria, reproduz e expressa seu modo de perceber o mundo. Mostra que o brincar e as brincadeiras estão fundamentadas em concepções teóricas de autores como Piaget, Vygotsky, Moyles entre outros, que apontam para o desenvolvimento da criança em diversos aspectos físicos, psíquicos, mentais e intelectuais. Aliando-se as abordagens teóricas encontradas nos pressupostos desses pensadores à realidade vivida nas Instituições de Educação Infantil quanto à prática da brincadeira na atividade docente levou-nos a elaborar uma proposta que viabilize uma educação que respeite as características da infância, considerando-as como o alicerce do trabalho educativo eficaz. Concluiu-se que é brincando que a criança aprende a brincar, e é na interatividade desta ação que é possível ela se apropriar dos processos básicos das particularidades de cada brincadeira. A brincadeira de maneira informal possibilita a ampliação dos conhecimentos através da cognição e interação social, e este processo precisa ser reconhecido por pais e professores como essencial para o desenvolvimento da aprendizagem infantil, por isso a brincadeira não deve ser designada apenas como uma forma de passar o tempo ou recreação, mas pode e deve ser utilizada como ferramenta pedagógica, para o desenvolvimento de habilidades importantes.

Palavras-chave. Criança; Brincadeira; Brinquedo; Interação; Desenvolvimento.

ABSTRACT

This research examines the importance of play in early childhood education and aims to demonstrate that play is not merely a leisurely pastime, but something important and gradually constructed. It reaffirms that it is through play that children develop knowledge, learn, create, reproduce, and express their way of perceiving the world. It demonstrates that play and games are grounded in theoretical concepts from authors such as Piaget, Vygotsky, Moyles, and others, which highlight the development of children in various physical, psychological, mental, and intellectual aspects. Combining the theoretical approaches found in these thinkers' assumptions with the reality experienced in Early Childhood Education Institutions regarding the practice of play in teaching activities led us to develop a proposal that facilitates an education that respects the characteristics of childhood, considering them as the foundation of effective educational work. It was concluded that it is through play that children learn to play, and it is in the interactivity of this action that they can appropriate the basic processes of the particularities of each game. Informal play enables the expansion of knowledge through cognition and social interaction, and this process needs to be recognized by parents and teachers as essential for the development of children's learning. Therefore, play should not be considered merely a way to pass the time or provide recreation, but can and should be used as a pedagogical tool for the development of important skills.

Keywords: Child; Play; Toy; Interaction; Development.

INTRODUÇÃO

Brincadeira é coisa séria, pois brincando a criança se expressa, interage, aprende a lidar com o mundo que a cerca e forma sua personalidade. O brincar na educação infantil tem como objetivo mostrar que a brincadeira não é apenas um passatempo livre, mas algo importante e construído gradativamente. Através do brincar que a criança desenvolve conhecimentos, aprende, cria, reproduz e expressa seu modo de perceber o mundo.

Observamos que o ato de brincar está relegado a um simples passatempo, usado apenas como forma de entretenimento ou para ocupar o tempo ocioso das crianças. Mas, será que brincar é apenas algo divertido ou um entretenimento passageiro e sem valor, desprovido de sentidos e de significados? Será algo que já nasce com a criança ou é algo construído socialmente? Pode o brincar influenciar e contribuir com o desenvolvimento da criança? Ele pode auxiliar no processo ensino-aprendizagem e nas relações sociais, culturais, psicológicas e educacionais? A escola de educação infantil é um lugar para se brincar, aprender; ou para se aprender brincando?

Deparamo-nos com pais e mestres que consideram a brincadeira como um momento para entreter a criança. Percebe-se que não há uma preocupação consciente sobre esse brincar, se é importante ou não para o desenvolvimento físico e psíquico de seus filhos e educandos.

Estas questões nos levaram a buscar nesta pesquisa qual a importância da brincadeira na educação infantil? O brincar é só um passatempo livre ou que através do brincar a criança desenvolve conhecimentos, aprende, reproduz e expressa seu modo de perceber o mundo?

Toda criança tem necessidade de brincar, isto é uma característica da infância. A brincadeira tem uma enorme função social, desenvolve o lado intelectual e principalmente cria oportunidades para a criança elaborar e vivenciar situações emocionais e conflitos sentidos no dia a dia.

Através do brincar a criança aperfeiçoa uma infinidade de estímulos vitais para a sua formação, entre as quais a coordenação motora, criatividade, raciocínio, identidade, autonomia, comunicação, sociabilização, sensação de liberdade e poder, entre muitos outros benefícios.

Portanto, vemos que o brincar deve ser considerado como uma porta de entrada para que a criança aprenda sobre si mesma e sobre outras pessoas, visto que brincando ela está interagindo com o mundo social.

O que se pode observar é que o brinquedo tem uma relação direta com a criança. Ela utiliza-se do mesmo para se expressar, pois o brinquedo na sua concepção deixa de ser apenas um objeto representando a vida real e as características do mundo adulto. Portanto, o brinquedo é um objeto que possui uma relação intima com a criança visto que ela pode manipulá-lo conforme o seu desejo. (FRIEDMANN, 2006).

O brincar também contribui para que a aprendizagem da linguagem aconteça, pois a utilização combinatória da mesma funciona como um instrumento de pensamento combinado com a ação. Portanto, a criança para ser capaz de falar sobre o mundo, precisa aprender e saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que identifica a ação lúdica. Quando a criança exercita o poder de desenvolver seu poder combinatório não é apenas a aprendizagem da língua ou a forma de raciocinar que ela está exercendo, mas sim, as oportunidades que têm de brincar com a linguagem e com o pensamento. (KISHIMOTO et al., 2002).

Assim como os pais, os professores precisam refletir sobre a importância e o papel das brincadeiras no seu trabalho cotidiano, pois todos os momentos devem ser impulsionados pelas brincadeiras, na troca de fraldas, alimentação, escovação, pois brincar é dar oportunidade da criança construir o novo.

Portanto a brincadeira assume um papel importante no desenvolvimento da criança, de modo que as brincadeiras vão surgindo gradativamente, desde os jogos funcionais até os de regras, e ambos proporcionam o desenvolvimento da aprendizagem, pois é brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro.

Através da brincadeira a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados e compartilhando sua alegria de brincar. Em contrapartida, em um ambiente sério e sem motivações, os educandos acabam evitando expressar seus pensamentos e sentimentos e realizar qualquer outra atitude com medo de serem constrangidos.

Para aprofundar estas e outras concepções sobre o brincar a pesquisa foi fundamentada de forma teórica, através de leituras, reflexão de livros e autores como Gilles Brougère e outros como Tisuko Morchida Kishimoto, Adriana Friedmann e Janete R. Moyles.

Na perspectiva do desenvolvimento da aprendizagem buscou-se breves conceitos de Piaget, Vygotsky e Brougère, dada a importância que representam, no campo do brincar, apesar de não serem o foco dessa pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO BRINCAR

Com o intuito de contextualizar esta pesquisa foram recolhidas algumas referências históricas sobre a Educação Infantil e o brincar desde a antiguidade baseando-se em estudos de autores e estudiosos que já pesquisaram sobre este assunto anteriormente.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A história da Educação Infantil no Brasil, de certa forma, acompanha os parâmetros mundiais, com suas características próprias, acentuada por forte assistencialismo e improviso.

Dando um salto na história, surgem no início do século XIX, iniciativas isoladas, como a criação de creches, asilos e internatos destinados a cuidar de crianças pobres para tentar resolver o problema da infância. Estas instituições apenas encobriam o problema e não tinham a capacidade de buscar transformações mais profundas na realidade social dessas crianças.

Nos anos 90, ocorreu uma ampliação sobre a concepção de criança. Agora se procura entender a criança como um ser sócio-histórico, onde a aprendizagem se dá pelas interações entre a criança e seu entorno social. Essa perspectiva sócio interacionista tem como principal teórico Vygotsky, que enfatiza a criança como sujeito social, que faz parte de uma cultura concreta.

Há um fortalecimento da nova concepção de infância, garantindo em lei os direitos da criança enquanto cidadã. Cria-se o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente); a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases), Lei nº9394/96, incorpora a Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica, e formaliza a municipalização dessa etapa de ensino.

Em 1998, é criado RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), um documento que procura nortear o trabalho realizado com crianças de 0 à 6 anos de idade. Ele representa um avanço na busca de se estruturar melhor o papel da Educação Infantil, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar, o que é hoje um dos maiores desafios da Educação Infantil. É preciso afirmar que as propostas trazidas pelo RCN só podem se concretizar na medida em que todos os envolvidos no processo busquem a efetiva implantação das novas propostas, se não ele vai se tornar apenas um conjunto de normas que não saem do papel.

O BRINCAR

Os primeiros registros sobre o brincar e sua importância estão ligados à educação e iniciam-se desde a Grécia antiga, com Platão (427 a.C. - 327 a.C.). Nos seus postulados sobre um mundo ideal, Platão tinha uma visão hierárquica da sociedade. Para ele o brincar para os trabalhadores e artesãos deveria ter um papel na aquisição das habilidades, portanto aquele que quisesse ser um bom construtor deveria brincar de construir casas; para ser um bom agricultor, dever-se-ia brincar

com instrumentos apropriados na terra, e assim por diante. Os governadores e guardiães deveriam ser educados diferentemente dos artesãos e trabalhadores.

Já Aristóteles (384 a.C.- 322 a.C.) sugeria para a educação de crianças pequenas o uso de jogos que imitassem as atividades dos adultos - consideradas atividades sérias - como forma de preparo para a vida adulta. A história dos povos do extremo oriente é ilustrativa da relação “trabalho-jogo”, e o brinquedo e a atividade da criança foram numa determinada época, uma ferramenta de trabalho modificada, encontrando-se em relação direta com a futura atividade da criança.

Na antiguidade a criança não era reconhecida em suas especificidades e o “tempo da criança” era tido como uma preparação para a vida adulta, negando ser a infância um tempo a ser considerado no presente e ser vivido pela criança. No século XV surgem muitos brinquedos que imitavam as atividades dos adultos.

A ideia da infância como fase diferente daquela do adulto é um fenômeno da modernidade, começando a aparecer nos finais do século XVII, surgindo inicialmente às camadas superiores da sociedade. Sendo assim, a noção de infância é uma categoria histórica e cultural e a diferenciação entre crianças e adultos vai depender do contexto e das condições sócio-históricas e culturais em que vivem.

É no século XVIII que começa a surgir a concepção da infância, com Rousseau, e sua famosa obra **“Emílio ou da Educação**” (1762), também conhecida como a cartilha da infância. Rousseau considerado o pai da Educação, fala sobre a necessidade de uma educação ajustada à natureza infantil. Segundo ele a criança é um ser singular à espera de orientação, carinho e formação.

A criança passa a ser vestida de acordo com a idade, brinca com cavalinhos de pau entre outras coisas, e passa então a comportar-se de maneira distinta do adulto (KISHIMOTO, 1990, p.39-45). No decorrer da história surgiram várias teorias para definir o brincar e a brincadeira.

No Brasil os trabalhos de Piaget foram difundidos principalmente na década de 70. Várias foram às propostas curriculares implementadas pelos sistemas públicos de ensino. Vários desses projetos, e muitos outros inspirados na teoria de Piaget, contêm pressupostos teóricos e orientações metodológicas bastante diversificadas, refletindo diferentes posturas políticas e concepções educacionais.

O PAPEL DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Piaget (1896-1980) como epistemólogo, investiga o processo de construção do conhecimento e realiza, ao longo de sua vida, inúmeras pesquisas sobre o desenvolvimento psicogenético. Utiliza nas suas investigações, o “método clínico” que permite o conhecimento de como a criança pensa e de como constrói as noções sobre o mundo físico e social. Nestas concepções está incluída a questão do brincar. Piaget (1996) diz que o brincar é um instrumento que reconhece e favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório e ressalta que:

> [...] agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e o seu tempo, desenvolvem a noção de causalidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica". (PIAGET Apud KISHIMOTO, 1996, p. 95).

É do brincar que a criança basicamente constrói sua identidade e concepção do mundo onde inserida. Ainda na concepção do brincar assumindo papéis imaginários, Piaget (1975) cita uma situação:

> Aos 4;7, J. brinca com uma menina mais velha (dez anos) e adapta-se perfeitamente a todos os seus jogos de jantarzinhos, família etc. e mostra, assim, que teria sido muito capaz de desenvolver os papéis complementares dos jogos precedentes, se a sua parceira tivesse a mesma idade dela. (PIAGET, 1975, p. 179).

Acima foi citado uma situação de jogos do tipo III C (nomeado pelo Piaget, 1975) caracterizam-se por uma transposição simbólica. Esses jogos simbólicos que consistem em liquidar uma situação desagradável quando as revive em um mundo de faz-de-conta, descreve a função do jogo simbólico, que é o de favorecer a assimilação do real ao eu. Através de papéis assumidos quando a criança brinca, ela assimila o real do imaginário, constrói o seu "eu" e traz suas vivências do cotidiano para a brincadeira.

Os pressupostos básicos da teoria de Piaget são: o interacionismo, a ideia de construtivismo sequencial e os fatores que segundo ele, interferem no desenvolvimento.

Com base em tais pressupostos, a educação na visão piagetiana deve possibilitar à criança o desenvolvimento amplo e dinâmico durante todos os seus estágios.

A escola deve, assim, levar em consideração os esquemas de assimilação da criança, favorecendo a realização de atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrio ("conflitos cognitivos") e reequilibrações sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento.

Nessa construção, as concepções infantis combinam-se às informações provenientes do meio, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como espontaneamente descoberto pela criança, nem como transmitido mecanicamente pelo meio exterior ou pelo adulto, mas como resultado dessa interação onde o sujeito é sempre ativo.

Vygotsky (1896-1934) acentua o papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil, pois é brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos. Desse jeito, as crianças ampliam sua capacidade de cogitar, de conjecturar, de argumentar, de como chegar a um acordo, certificando o quanto isto é relevante para dar início à atividade em torno de brincadeiras (VYGOSTSKY, 1998, p. 127). Ele ainda relata:

> No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê. (VYGOTSKY, 1998, p. 127).

No brincar, a criança consegue distinguir pensamentos e significados de uma palavra de objetos, e a ação surge das ideias, e não das coisas.

Através da brincadeira a criança assume papéis diferentes, de acordo com que está brincando, sendo assim, ela traz comportamentos do pai, irmão, mãe e entre outros para a brincadeira, se colocando muitas vezes no lugar de adulto, transmitindo o real para o imaginário. O brincar proporciona para a criança, maneiras diferentes de se expressar o que está sentindo, o que vê e o que sabe.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

> O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL, 1998, p. 27)

Enquanto Vygotsky (1998) fala que, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. O Brincar na educação infantil traz para a criança, um significativo modo de aprendizagem, contudo, um instrumento ou ferramenta, da qual o educador da educação infantil tem para poder desenvolver nelas, o domínio da parte cognitiva, afetiva e motora. Vygotsky também ressalta, que “a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (VYGOTSKY, 1998, p. 127), ou seja, a imaginação em ação possibilita o momento lúdico para a criança e a construção de significados para ela.

Já no conceito de Wallon (1986), o que a criança tenta imaginar, ela só consegue por meio de suas experiências cotidiana. (WALLON, 1986, p. 112). Para o autor a criança só tem o faz-de-conta, se ela se socializar e tiver contato com o meio onde vive com isso ela transmite o que vê para a brincadeira.

O BRINCAR NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

É de extrema importância que, o professor saiba métodos, ou tenha uma elaboração de seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) para que tenha noção de seu trabalho pedagógico e que ele seja expressivo para a criança. Nesse contexto Piaget (1988) comenta uma citação de Cunha:

> Os professores podem guia-los proporcionando-lhes os materiais apropriados, mas o essencial é que, para que uma criança entenda, deve construir ela mesma, deve reinventar. Cada vez que ensinamos algo a uma criança estamos impedindo que ela descubra por si mesma. Por outro lado, aquilo que permitimos que descubra por si mesma permanecerá com ela. (PIAGET Apud CUNHA, 1988, p. 7).

Nisso, os autores dizem, que não devemos simplesmente dar as respostas as criança e, sim deixá-las que elas busquem e descobrem sozinhas as respostas.

A brincadeira nesse processo todo é vista como um papel estruturante, no qual estabelece o currículo da educação infantil e tem como funções principais, a interação entre as crianças e a própria brincadeira, todas como papel de construir a base curricular na pré-escola, dando suporte ao

professor em seus trabalhos pedagógicos que exige dele uma reflexão do papel do brincar no seu trabalho.

No currículo também podemos citar Vygotsky (2004, p.67) que diz “a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças.” (VYGOTSKY Apud OLIVEIRA, 2004, 67).

Ainda falando sobre desenvolvimento das atividades lúdicas Vygotsky (1995) e Rego nos diz:

> “A brincadeira tem a função significativa no processo de desenvolvimento infantil. Ela também é responsável por criar uma zona de desenvolvimento proximal justamente porque, através da imitação realizada na brincadeira, a criança internaliza regras de conduta, valores, modo de agir e pensar de seu grupo social, que passam a orientar o seu próprio comportamento e desenvolvimento.” (VYGOTSKY Apud REGO, 1995, p. 82).

A brincadeira, sendo observada pelo lado do aspecto livre ou da forma de jogo com regras, ela tem uma função simbólica e funcional. Brougère(1995), acredita que , elas se fundem, o valor simbólico é a função.

Ainda para esse autor, a brincadeira só existe na liberdade que a criança tem de iniciativa. (BROUGÈRE, 1995, p. 18).Ou seja ,ele acredita na atividade imaginária como o diferencial da atividade lúdica.

A brincadeira e as atividades lúdicas para o autor deve ser de forma espontânea para a criança, pois é assim em seu momento lúdico livre que elas se desenvolvem e o professor consegue trabalhar melhor.

Quando se fala de currículo no brincar, podemos também citar Moyles (2002) uma das autoras que aprofundaram nesse tema, que diz:

> “[....] Está claro que muitos destes fatores operam no que poderíamos chamar de um currículo lúdico, mas isso ignora um aspecto importante do brincar , isto é, que o brincar é um processo que proporciona um modo de aprendizagem e resulta em comportamentos lúdicos.” (MOYLES, 2002, p. 100).

O brincar, um dos principais instrumentos pedagógicos, onde se o professor incentivar a criança a brincar, ele estará contribuindo para desenvolvimento físico, motor e cognitivo da criança. Moyles (2002), diz que:

> A maioria dos professores considera valioso o brincar e que ele tem um lugar na sala de aula, mas a maioria também indica implicitamente, por suas atitudes, que este lugar não é tão importante, sendo secundário às atividades que eles dirigem e supervisionam. (IBIDEM, 2002, p. 100).

Porém, existem poucas evidências de escolas, que usam o brincar como instrumento pedagógico, com o objetivo de direcionar a criança para a aprendizagem. Mas é essencial que as escolas que não tenham atividades direcionadas para o brincar, revejam seu currículo, pois é um fator de extrema importância para o desenvolvimento infantil.

Moyles (2002) ainda acentua que:

> O brincar é um processo no caminho da aprendizagem, mas um processo vital e influenciável, e é na implementação do currículo que o brincar, mantém a sua posição, pois é no desenvolvimento de muitos aspectos intangíveis que o brincar se sobressai (IBIDEM, 2002, p. 106).

Ainda dando continuação a sua fala Moyles diz que:

> As atitudes, a motivação, a perseverança, a concentração, a cooperação, a reflexão, a autonomia e o divertimento como aprendiz são alguns dos aspectos do currículo que não podem ser determinados dentro das fronteiras de um assunto. (IBIDEM, 2002, p. 106).

Sendo assim, a autora fala que esses elementos não apresentam uma definição de conteúdo, mas são elementos fundamentais para a aprendizagem da criança e que brincar no currículo é todo um processo em que a criança junto a mediação do professor vai construindo conhecimento.

Segundo a Proposta Curricular da Educação Básica-Educação Infantil, que surgiu em 1998 e atende as determinações legais da LDBEN(Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/96 e é de Campinas, ela visa para todos os educadores:

> Oportunidade de se compreender em seu desenvolvimento profissional, de atuarem com intencionalidade numa prática pedagógica que favorece e compreende o brincar, da mesma forma que compreende e favorece práticas educativas organizadas com crianças que se constituem nas múltiplas linguagens, no mundo letrado, na cultura humana. (PROPOSTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA-EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p 6)

Esse objetivo tem como preparar da criança do ensino infantil para o ensino fundamental. Usar a linguagem através da brincadeira é uma forma legal de a criança entrar cada vez mais no mundo letrado, pois a escrita está em qualquer lugar e no cotidiano e ao redor da criança. Sendo assim, o brincar pode ser utilizado como instrumento pedagógico com o fim de alfabetizar a criança.

Tudo isso não acontece se as instituições não pensarem no espaço voltado para criança pensando em proporcionar o lúdico a elas. É preciso que o professor, gestão e equipe escolar pensam nesse espaço para a criança. Desse jeito, as pré-escolas partindo de seu currículo, estarão realmente envolvidas com as práticas pedagógicas convenientes para a infância. Nisso Moyles (2002):

> [...] torna a falar que o brincar deve estar impregnado nas atividades de aprendizagem apresentadas às crianças, em vez de ser considerado um estorvo ou uma atividade residual. Tudo isso implica para o professor, criar possibilidades de aprendizagem com atividades lúdicas (MOYLES, 2002, p 100).

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brincar segundo o dicionário Aurélio (2001, p.) é “divertir-se infantilmente; entreter-se; folgar, foliar”. No entanto, segundo estudos , o brincar é algo que vai além do entretenimento. Brincar é uma importante forma de comunicação, e é por meio deste ato que a criança pode criar recriar, produzir e reproduzir conhecimentos no seu cotidiano. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo dessa forma uma relação estreita entre a brincadeira e a aprendizagem.

Para definir a brincadeira infantil, ressaltamos a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Para tanto, se faz necessário conscientizar os pais, educadores e a sociedade em geral sobre a ludicidade que deve ser vivenciada na infância uma vez que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa, não sendo somente lazer, mais sim, uma construção de conhecimento. O brincar na educação infantil proporciona a criança o estabelecimento de regras constituídas por si e em grupo, contribuindo na integração do indivíduo na sociedade. Deste modo, a criança resolverá conflitos e hipótese de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, de fazer-se entender e de demonstrar sua opinião em relação aos outros.

É importante perceber e incentivar a capacidade criadora das crianças, pois esta se constitui numa das formas fundamentais de relacionamento. O brincar não significa apenas recriar, e se caracteriza como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através das trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda proporcionando o desenvolvimento de áreas da personalidade.

A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Além disso, a brincadeira favorece o desenvolvimento individual da criança, ajuda a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos mais avançados que aqueles vivenciados no cotidiano, aprofundando o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social.

As atividades lúdicas de fim educativo nas escolas são ampliadas nas trocas de experiências afetivas entre interagir, explorar, coordenar, explorar, pensar, agir e sentir, onde tudo isso faz parte do desenvolvimento da criança a partir da interação com outras pessoas (adultos e crianças) e também com objetos e ambientes no qual se dá a exploração do espaço preparado para momento da brincadeira.

A concepção do conhecimento no qual a criança desenvolve-se acontece pela experimentação e interação com o meio a sua volta. Portanto, ela adquire valores morais e sociais neste processo, construindo significados durante toda sua vida. Os valores adquiridos pelo indivíduo durante a brincadeira constituem de acordo com a relação que ela estabelece com convivência familiar como: pai, mãe e irmão, e o contexto social, onde se atribui os significados e a visão do mundo orientando a linha de comportamento em situações dentro do padrão social.

A convivência com diferentes grupos de pessoas e ambientes é determinante para a criança de forma criativa, pois envolve a representação e comportamento, possibilitando novas ações, nas quais se apropria de linguagens culturais e características do seu grupo, em situações do cotidiano, interpreta e tenta resolver problemas através do faz de conta.

Todo esse processo de busca a identidade faz com que o indivíduo busque respostas a todo o momento e ao longo de sua vida, infância ou até mesmo na fase adulta. Portanto, a brincadeira apoia à tendência a construção da identidade, permitindo confrontos entre a realidade e o imaginário de maneira que sinta-se segura na formação do seu pensamento e possa criar conceitos da cultura e do social e ideias do mundo no qual ela faz parte.

Através da brincadeira o individuo expõe suas experiências em diferentes situações, como por exemplo: a forma de expressão, a imaginação, a capacidade representativa, o prazer e a interação com outras crianças proporcionando a troca de informações, a criatividade e a personalidade. Essas experiências também influenciam no desenvolvimento infantil, como: aprendizado, na solução de problemas e participação coletiva. Estimula a atividade espontânea, cooperação e desenvolve a fala.

Em vista disto ocorrem mudanças psíquicas, e entre elas estão: o pensamento mais elaborado, uma linguagem mais significativa estimulando a maturação mental. Pois o brincar garante o pleno desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, favorece ao cérebro e ao corpo estímulos, criando atitudes alegres de prazer e divisão a vida e a aprendizagem, assim, motivando e desafiando os participantes a dominar tanto o que e familiar quanto a responder ao desconhecimento em termos de obter informações, conhecimentos, habilidades e entendimentos.

O brincar é também uma forma de linguagem para expressar sentimentos e pensamentos ampliados e construção imaginativa. A necessidade de brincar acontece de forma voluntária na criança e deve ser valorizada como cultura.

Através da brincadeira as crianças descobrem, formulam e resolvem problemas, examinam materiais e recursos de exploração, reestruturação e enriquecimento. A brincadeira ainda possibilita um modo de aprendizagem, trazendo motivação que pode resultar em comportamentos lúdicos, pois é um meio de ensinar e aprender. .

MOYLES e outros (2008) dizem que podemos compreender que quando a criança brinca, ela institui o ato de se conhecer e compreender o mundo que a cerca, muitas vezes imitando os adultos em sua maneira de ser. Esta atitude é bem característica quando a criança entende que é um ser que pertence à sociedade e pode construir também a sua identidade cultural.

FRIEDMANN (2006) reitera que a criança se desenvolve melhor através do brincar, pois ela aprende brincando, pois o ato de brincar implica muito mais que o simples ato em si, isto porque brincando ela se expressa e se comunica com o mundo.

Crianças observadas por meio da brincadeira passaram a expressar suas necessidades individuais, desenvolvendo o lúdico e a socialização com outras crianças durante a brincadeira, sem nenhum grau de dificuldade. Isto ocorre também nas escolas onde as crianças passam a maior parte do tempo em situações de socialização com o outro, pois o brincar pode ser uma forma da criança resolver problemas individuais e afetivos, desenvolver habilidades de cooperação, expõe suas ideias e lida com frustrações, compartilhando as diferenças de raciocínio, de acordo com o convívio social.

As crianças que apresentam dificuldades de interação conseguem se desenvolver ao ingressar na escola e identificar-se com um grupo, passando a ser visível seu desenvolvimento.

O professor deve propor situações na brincadeira dirigida em que haja liberdade e estimulação para se integrar ao grupo com idades semelhantes. Não podemos esquecer que e no brincar muitas vezes as crianças expressam sentimentos, imitando situações vivenciadas e problemas individuais, principalmente no faz de conta.

BRINCAR É UM DIREITO DA CRIANÇA

O brincar é um direito da criança como apresentado na lei 8069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da criança e do Adolescente, que indica no capítulo II art. 16, inciso IV, que toda criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

A Lei Diretrizes e Base da Educação Nacional prescreve que a educação infantil é um direito da criança, embora não seja obrigatória. A creche faz parte da educação básica e tem o papel de socializar a criança através do convívio social e da interação com o outro indivíduo. Põe sempre tanto a brincadeira, principalmente no faz de conta, ajuda no desenvolvimento e na socialização.

Nessa perspectiva a brincadeira precisa ser espontânea e abrir espaço para que as crianças expressem seus sentimentos e suas emoções, como por exemplo, ao brincar com suas bonecas entram no mundo da fantasia e imaginam várias situações.

No entanto como criança é dessa forma que obedece as regras do comportamento natural abrindo espaço para que elas exponham seus sentimentos e suas emoções, sempre que haja uma situação imaginária no brinquedo. Portanto esclarece Tizuco Mochida Kishimoto (jogo, brinquedo, brincadeira, e a educação) que:

> Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo de ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção de conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (KYSHIMOTO, 2001, p. 37).

No entanto é necessário ampliar o conceito e acreditar na ideia de melhoria, com o resgate da brincadeira articulando estratégias para esse processo.

O brincar não pode ser visto como um escape das atividades escolares, mas sim parte integral da vida, que nos permite compreender melhor a nós mesmos e a nossa realidade. Pois sem a brincadeira como esportes, jogos, passatempo como relaxamentos, acompanhado por um bem estar físico que estimula a mente, seriam desfavoráveis e estaríamos negando a parte lúdica às crianças e não teriam oportunidades de brincar juntos aos adultos.

A CRIANÇA E A BRINCADEIRA

Para definir as brincadeiras como suportes fundamentais no desenvolvimento de habilidade cognitiva, física e linguística da criança. Dessa forma, dentro de tais afirmações, a brincadeira seja ela dirigida ou livre, traz grandes possibilidades de ativação da memória, fazendo com que a criança

utilize seus conhecimentos prévios, podendo transformar conhecimento em novas situações de aprendizagem.

Além disso, dá oportunidade a criança de se movimentar-se deslocar-se no espaço, reconhecendo as características físicas que interagem a sua pessoa, ampliando seu conhecimento sobre o mundo a qual está inserida, dando-lhes oportunidade de se expressar sobre suas novas experiências.

Quando a criança brinca, não está preocupada com aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de habilidade mental ou física e sim satisfazer um lado prazeroso que a brincadeira lhe proporciona.

No entanto a brincadeira possibilita a criança a desenvolver seu potencial criativo, reconhecendo a si mesma, vivenciando o lúdico, além de promover o desenvolvimento global, influenciando de forma positiva na formação de um cidadão crítico e reflexivo. As oportunidades de brincadeiras oferecidas à criança dão a ela uma visão cada vez mais sofisticada da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa pode-se confirmar a real importância do brincar, especialmente para as crianças na Educação Infantil.

A criança no momento que brinca amplia sua imaginação, seu pensamento, seu raciocínio, além de melhorar sua vida social e emocional, é um recurso pedagógico competente para a construção do conhecimento.

A brincadeira é uma linguagem natural da criança e é significativo que esteja presente na escola desde a educação infantil, para que o aluno possa se colocar e se expressar através de atividades lúdicas – considerando-se como lúdicas as brincadeiras, os jogos, a música, a arte, a expressão corporal, ou seja, atividades que mantenham a naturalidade das crianças.

Brincar é o princípio do lazer, mas ao mesmo tempo é fonte de conhecimento; é esta natureza germinada que nos leva a considerar o brincar parte integrante da ação educativa. Além de oportunizar o exercício daquilo que é adequado no processo de desenvolvimento e aprendizagem, brincar é uma ação em que a criança compõe significados, sendo uma forma tanto de aprendizado, compreensão dos papéis sociais e assimilação das relações afetivas que ocorrem em seu meio como forma de construção do conhecimento.

A brincadeira é sempre a maneira em que a criança realiza, constrói e se apropria de conhecimentos das mais diversas ordens, possibilita igualmente, a construção de categorias e a ampliação dos conceitos das várias áreas do conhecimento.

Nesta característica, o brincar assume papel didático e pode ser explorado no processo educativo, onde a ação pedagógica observada deixa claro que, ao educador cabe como papel, a compreensão e o conhecimento da evolução das crianças, pensar que tipo de atividade oferecer, ter

clareza de intenção, isto é, compreender o que as crianças podem desenvolver com a atividade proposta.

A ação do educador sobre o brincar infantil não é apenas simples oferta de brinquedos, mas realizar seu trabalho pedagógico na perspectiva lúdica, observando as crianças brincando, fazendo disso a ocasião para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho. No entanto, não ficar só na observação, mas deve intervir no brincar, para estimular a atividade mental, social e psicomotora dos alunos.

Mediante o problema de pesquisa, alcançou-se o objetivo que era o de verificar qual é a importância do brincar para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Constatou-se também que a brincadeira não é apenas entretenimento, mas é coisa séria. E se fez entender que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio de brincadeiras, pois esta possibilita a evolução das habilidades motoras, bem como dos aspectos sociais e emocionais.

Compete ao profissional da Educação Infantil o dever em oferecer momentos planejados envolvendo a brincadeira, como momentos em que a brincadeira aconteça de maneira espontânea, agindo como organizador, participante e observador das brincadeiras, dando espaço para que a criança possa gerar desenvolvimento de sua autonomia.

A educação deve ser voltada para a busca de um modo mais saudável de aprender, permitindo as crianças uma interação lúdica que garanta felicidade, prazer, satisfação e vontade de aprender e com isso garantindo seu desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicológico.

Cabe à escola ser um lugar onde o aluno possa investigar e construir seu próprio pensamento e dominar suas ações e oportunizar situações destinadas às brincadeiras onde o educando possa conhecer e explorar atividades lúdicas com o próprio corpo, com a imaginação e criatividade interagindo com o outro, favorecendo o seu crescimento e a construção de uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Antonia Cristina Peluso de. **Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares.** Editora Alínea, 2011.

BERNABEU, Natália; GOLDSTEIN, Andy. **A brincadeira como ferramenta pedagógica**. 1º edição. São Paulo: Editora Paulinas, 2012.

BROUGÉRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica.** In: Kishimoto, T. M. [org]. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Editora Pioneira, 2002.

FREIRE, Madalena (1999). **APRENDENDO PARA ENSINAR: PROJETO O BRINCAR.** Disponível em aprendendoparaensinar.blogspot.com/.../projeto-o-brincar-na-educacao-infantil.htm, acesso em 08 set. 2025.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

FROBEL, Friedrich,. **O formador das crianças pequenas** disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/formador-criancas-pequenas-422947.shtml, Acesso 08 set. 2025.

http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/brincar-importante-criancas-pequenas-612994.shtml, acesso em 17/05/2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 2º edição. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

MOYLES, Janet R. A excelência do Brincar. Colaborador SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar, Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2006, (reimpressão 2008).

PIAGET, Jean. O biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/jean-piaget-428139.shtml, acesso em 08 set. 2025.

VYGOTSKY, Lev. O teórico do ensino como processo social disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/lev-vygotsky-teorico-423354.shtml, Acesso 08 set. 2025.

WALLON, Henri . **O Educador integral** disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/educador-integral-423298.shtml, Acesso 08 set. 2025.

TECNOLOGIAS E SEUS DESAFIOS À EDUCAÇÃO

TECHNOLOGIES AND THEIR CHALLENGES TO 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 FACONNECT (2024); Professora de Ensino Fundamental II - MATEMÁTICA na EMEF OLIVAL COSTA.

RESUMO
Esta pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica em que foram pesquisados livros e revistas científicas em busca de subsídios de pesquisadores que estudam o tema com mais proximidade, tais como Belloni e outros estudiosos. Ao longo da pesquisa, foram realizados apontamentos acerca do papel da escola e dos professores diante das mudanças que a tecnologia provoca na sociedade, bem como a forma como tal elemento deve fazer parte das práticas escolares, por estar presente na vida dos alunos de forma cotidiana. Os tipos de tecnologia inovadora na escola foram explorados, assim como a questão da virtualidade.
Palavras-chave: Educação; Tecnologia; Inovação Tecnológica.

ABSTRACT
This research was conducted through a literature review, including books and scientific journals, seeking insights from researchers who study the topic more closely, such as Belloni and other scholars. Throughout the research, observations were made about the role of schools and teachers in the face of the changes that technology brings to society, as well as how this element should be part of school practices, as it is present in students' daily lives. The types of innovative technology in schools were explored, as well as the issue of virtuality.
Keywords: Education; Technology; Technological Innovation.

INTRODUÇÃO

As novas tecnologias estão cada vez mais presentes na vida de todos e, consequentemente, no ambiente escolar. Mesmo que tenha encontrado muita resistência por parte dos professores para adentrar este universo, a tecnologia vem trazendo, a cada dia, mais possibilidades para viabilizar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Diante de uma sociedade movida por relações de poder que torna o convívio social cada vez mais competitivo, as escolas e faculdades que formam os profissionais de educação devem definir a essência da ação formadora para a vida permeada por tecnologia.

As atuais tecnologias computacionais diferentemente de outras tecnologias que já se encontram há bastante tempo na escola, permitem uma interação produtiva no meio.

O monitor diferencia-se da TV, pois não é terminal, mas sim interface. No computador a tela é caminho de ida e também de volta, permitindo que conteúdos surjam e modifiquem-se.

A era digital vem dominando todo o mundo e o acesso à informação e ao conhecimento ficou muito fácil e se não usarmos instrumentos que os orientem no uso desses aparelhos as crianças ou os jovens usarão os mesmos de forma que irá prejudicar muita gente, porque o sistema de informática é muito amplo e ágil e faz com que muita gente os use apenas em prol de seu próprio benefício ou para se dar bem.

Como se percebe, não se fala mais a mesma linguagem de alguns anos atrás, a linguagem nos dias de hoje é a digital. A criança de hoje tem acessos a diferentes formas de conhecimento e aprendem tudo muito rápido e de forma diversificada. A linguagem que antes era mais simples, deu espaço a outra forma de se comunicar, muito mais dinâmica e moderna, a comunicação em massa, o trabalho ganhou uma forma ampla, e a centralidade com categoria sociológica, passou a ser um fator de questionamento.

Desta forma, precisamos de uma escola que proporcione condições de tirar proveito do que as tecnologias podem oferecer e desenvolva questões para o amanhã, sem excluir dos seus meios os poucos que tem tentado realizar tão árdua missão.

O USO DA TECNOLOGIA COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM DO ALUNO NA ESCOLA

Na atualidade, é possível observar que a tecnologia perpassa todos os ambientes e as relações humanas. Ela está presente de forma constante na vida de adultos e crianças, portanto não pode ter sua relevância desconsiderada no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Kenski (2015), as tecnologias não são o objeto do processo educativo, tampouco sua finalidade. Contudo, se fazem presentes ao longo de todo o processo pedagógico. O modo de organizar o ensino, como um todo, receber grandes e significativas mudanças com a introdução de novas tecnologias.

Na educação, os computadores estão provocando uma verdadeira revolução nos bancos escolares, incentivando os educadores a encontrar novas formas de ensinar velhas teorias. A escola informatizada pode ter uma ferramenta poderosíssima para que a inteligência do educando possa ser desenvolvida.

No ensino e aprendizagem, a preocupação com a comunicação também permite ao educador conhecer melhor como o educando está formando um conceito ou qual sua estratégia para resolver um problema. Por meio desse conhecimento profundo de seu educando é que o educador mediador pode fazer intervenções oportunas e eficazes na compreensão de uma ideia ou na utilização de algum procedimento.

Brito (2012) aponta que os professores apresentam mais receios em utilizar o computador em suas aulas do que retroprojetores para a exposição de slides. Além disso, salienta a presença inegável da televisão na vida dos alunos, bem como o papel da Educação e do educador em relação a essa realidade.

> Os professores podem aprender a utilizar os programas televisivos que já existem para alimentar sua ação na sala de aula, para atualizar suas fontes de informações, como as veiculadas por livros didáticos anacrônicos. O professor tem de se conscientizar de que, na contemporaneidade, educar implica necessariamente 'educar para assistir criticamente à televisão' (BRITO, 2012, p. 57).

Dessa forma, utilizar essa tecnologia, especificamente, possibilita não somente o tratamento do conteúdo por meio dela explorado, mas também o ensino de maneiras de olhar e fazer uso deste elemento que é tão comum na sociedade atual, mas pouco problematizado e pensado no ambiente escolar, o qual não pode negligenciar seu dever de mediar essa relação.

A utilização de recursos tecnológicos na escola transformou a dinâmica escolar e atribuiu novos sentidos e formas de exploração e conhecimento.

> Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, *sites* educacionais, *softwares* diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde anteriormente, predominada a lousa, o giz, o livro e a voz do professor (KENSKI, 2015, p. 46).

Sem dúvida, não é possível afirmar que recursos tecnológicos são os únicos elementos necessários no processo educacional, de forma que a mediação do professor seja anulada.

É justamente a mediação e a capacidade do professor de explorar tais aparatos tecnológicos de forma adequada que os converterão em ferramentais úteis para a construção e o compartilhamento do conhecimento no ambiente escolar e fora dele.

De acordo com Carvalho e Ivanoff (2010), a informação e a comunicação são práticas que devem ser consideradas, atualmente, como essenciais e sempre presentes. Os autores também propõem uma definição esclarecedora sobre a tecnologia ao afirmarem que "a tecnologia pode ser

definida como o conjunto de técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais domínios da vida humana" (p. 03).

O computador e os programas de Softwares Educativos oferecem um ponto básico para o desenvolvimento cognitivo: proporcionam ambientes de aprendizagem onde os educandos podem experimentar virtualmente, raciocinar sobre objetos de conhecimento e organizá-los logicamente.

Em síntese, as realidades virtuais têm a capacidade de conduzir o educando num processo de manipulação flexível, enfatizando a ação pseudoconcreta. Concreta porque se refere a objetos, mas pseudo porque ocorre num ambiente virtual, onde tudo ou quase tudo pode ser desfeito e refeito

Todos esses recursos podem ser utilizados como facilitadores do processo educativo, potencializando-o e aproximando o aluno do conteúdo, de maneira que as e mudando a forma de todos se relacionarem.

Contudo, como salienta Moran (2007), existem fortes resistências por parte dos profissionais da Educação em relação à utilização das novas tecnologias no ambiente escolar.

> [...] escolas poderiam utilizar mais as tecnologias, mas preferem investir em projetos pedagógicos engajados socialmente, desconfiadas de que as tecnologias complicam mais do que facilitam. Há um certo preconceito contra as possibilidades pedagógicas das tecnologias, que se reflete nas temáticas valorizadas nos grandes congressos dos educadores, em geral, distantes das tecnologias e mais preocupadas com políticas. Este grupo grande de escolas introduz as tecnologias com cautela, normalmente focando mais os aspectos administrativos que os pedagógicos e o uso pontual delas (MORAN, 2007, p. 127).

A Escola não pode deixar de reconhecer seu papel no cenário atual, pois as novas tecnologias precisam estar presentes nas dinâmicas e nos processos educacionais para que os alunos possam se apropriar destes recursos e dominar linguagens da contemporaneidade, de forma a estarem efetivamente inseridos no mundo digital.

> [...] as redes de comunicações trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos e aprender. Já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mais de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação. A dinâmica e a infinita capacidade de estruturação das redes colocam todos os participantes de um momento educacional em conexão, aprendendo juntos, discutindo em igualdade de condições, e isso é revolucionário (KENSKI, 2015, p. 47).

Dessa forma, os profissionais da educação precisam estar atentos à incorporação das novas tecnologias em sua prática para que este recurso possa contribuir de forma muito positiva para a construção de saberes e conhecimentos que vão além do ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares, pois ensinar a utilizar as tecnologias é algo essencial para a formação plena de um sujeito social na atualidade.

Pode-se concluir, portanto, que utilizar recursos tecnológicos na escola pode surtir resultados muito positivos, uma vez que, além de despertarem o interesse e viabilizarem uma aproximação mais significativa em relação ao conteúdo ensinado, também são formas de explorar linguagens muito ricas, que podem oferecer novas dinâmicas para alunos e professores.

AS DIFERENTES TECNOLOGIAS QUE CONSTITUIEM A INOVAÇÃO

Vivemos em uma sociedade cada vez mais informatizada. Detalhes que nos passam despercebidos escondem uma infinidade de avanços tecnológicos. O simples fato de usarmos o celular, que nos parece ser tão corriqueiro, revela o grande avanço científico ao qual vivenciamos.

Podemos nos comunicar sem fios e com a redução dos limites. Podemos inclusive afirmar que a geração dos nascidos entre as décadas de 80 e 90 vivencia um hibridismo, pois nasceram no momento de transição do analógico para o digital que permite registrar, editar, combinar e manipular toda e qualquer informação por qualquer meio, em qualquer lugar e a qualquer tempo.

A digitalização traz a multiplicação de possibilidades de escolha, de interação. A mobilidade e a virtualização nos libertam dos espaços e tempos agidos, previsíveis, determinados (MORAN, 2007).

As tecnologias que até pouco tempo representavam evoluções de formas separadas, como o computador para processamento de dados, a internet para disseminação de informações, o mp3 e a câmera digital como reprodutores das artes, caminharam para a integração.

Atualmente, o celular é a tecnologia que melhor representa essa convergência, pois é wireless (sem fio), incorporou o acesso à internet, à foto e ao vídeo digital, aos programas de comunicação (voz e TV), ao entretenimento (jogos e música mp3) e, associado às novas redes de comunicação de alta velocidade (wi-fi, 3g e 4g), tornou-se a principal ferramenta de disseminação de conteúdos nos atuais modelos de internet colaborativa ou web 2.0.

> Nossos tempos estão marcados pela rápida disseminação privada de produtos tecnológicos cada vez mais poderosos e cada vez mais acessíveis (tanto no sentido do “fazer funcionar” quanto no de “poder possuir”). Tudo indica que os receios sobre a “exclusão digital” não se confirmaram, ao menos nos termos em que foi cunhada, mas a escola e a educação parecem acompanhar essas mudanças de forma lenta. Essa, por assim dizer, nova realidade social é percebida como utopia longe de nossas escolas. Entre os interessados na educação, alguns desejam tratar das suas esperanças, outros de seus receios, outros tantos de sua realidade, mas é forçoso reconhecer que, mesmo onde algo mudou, a expressão cultura digital ainda não faz parte de nossos cenários (SOBREIRA, p. 62, 2010).

Hoje a computação está em todos os lugares e coisas antes inimagináveis e nos permite carregar nossos “computadores” na palma de nossas mãos. Cada vez mais acessórios comuns como óculos, gravatas, brincos, etc., ganham novos valores ao adicionar funcionalidades computacionais em suas composições. Já contamos com tênis que medem as calorias perdidas e os quilômetros percorridos, canetas que gravam áudio e vídeo, ou até os futuristas óculos do Google, que de forma quase orgânica interagem com nossos sentidos e o meio em que estamos.

Em relação à educação Barros (2003) menciona o professor Lauro do Oliveira Lima (1996) que o fez refletir a partir de seu instigante e polêmico posicionamento sobre o lugar que tem o educador no processo de formação do cidadão e nos afirma que a educação foi a área que menos se beneficiou dos avanços científicos dos últimos séculos, por resistência dela própria.

Belloni (2001, p.67) faz uma reflexão sobre o problema quando pergunta, se o avanço da tecnologia e a invasão de todas as esferas da vida social pela comunicação e pela informática confrontam a escola com mais este desafio: como modernizar o ensino – adaptando-o às exigências

das novas gerações – sem perder de vista suas finalidades maiores (formação do sujeito consciente autônomo, ou da cidadania), sem deixar se envolver e dominar pelo tecnicismo mecânico e redutor? Como pode a escola pública dar efetivamente o salto para o futuro e compensar, ao invés de reproduzir, as profundas desigualdades sociais, agravadas pelo acesso desigual aos objetos tecnológicos? Para Barros (2003):

> O modelo de educação que se aplica hoje, do ponto de vista da relação ciência-educação, é muito mais próximo do modelo educacional desenvolvido a partir da evolução da prática dos mosteiros medievais (séculos XII e XIII) do que de algo que possa representar a síntese do conhecimento humano na medicina, psicologia, eletrônica, comunicação etc. (BARROS, 2003).

O autor declara que o modelo educacional dos dias atuais está obsoleto, entende-se que sejam necessárias mudanças urgentes em todas as áreas da educação, para que o caos não se instale.

Segundo Almeida (2011),

> A utilização de recursos tecnológicos tem a possibilidade de gerar novas habilidades que antes não eram possíveis serem trabalhadas devido uma pedagogia tradicionalista e arcaica onde o aluno sempre estava em segundo plano. Com toda essa reviravolta educacional é possível observar como aparelhos eletrônicos podem fazer toda diferença, mas sem de maneira alguma deixar o professor de lado, nessa nova forma de se conceber aprendizado até a postura do docente é revista tornando-se indispensáveis as habilidades cabíveis para utilização dos mesmos. Com todas essas transformações a sociedade ganha em curto e longo prazo, pois os frutos de uma aula diferenciada podem ser usados no presente e no futuro de cada jovem com ânsia de aprender (ALMEIDA, 2011, s/n.).

Ábila (2010) apud Almeida (2011) acrescenta que

> Para manter o aluno dentro da sala de aula, o professor precisa ser criativo, fazendo da escola também parte da realidade que o educando vive fora dela. Descobrir novos métodos e meios de ensino é uma forma de inovar, a fim de motivar e encantá-lo para a aprendizagem (ÁBILA, 2010, p.35 apud ALMEIDA, 2011, s/n.).

O professor deve ser muito criativo, para que os alunos vejam sua aula como interessante e produtiva e por isso sintam-se motivados, é isso o ideal de todo o professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar diante de uma interface, assimilando um conteúdo, há muito deixou de ser novidade para a humanidade.

Sempre utilizamos de suportes para podermos transmitir e armazenar nossos vestígios culturais ao redor do globo terrestre no intuito de manter conteúdos e expandir as barreiras do conhecimento.

Trilhamos um caminho vertiginoso das paredes de pedras onde se encontram os mais antigos registros humanos até os modernos livros e cadernos de folhas alvas impecáveis.

Associado a velocidade e praticidade das tecnologias digitais, a propagação de conteúdos imagéticos, antes relegados a condição de arte, tomam proporções nunca antes imaginadas.

Com isso, fotos, vídeos e músicas passam a perpassar o conteúdo escrito, criando o fenômeno das multimídias, em que textos, imagens e movimento não disputavam a atenção do interlocutor, mas se complementavam no processo de síntese do conteúdo.

A simbiose entre linguagens ortográficas e não ortográficas se tornou tão significativa ao ponto de que pictogramas paleolíticos pudessem ter mais fácil compreensão por uma criança nascida depois dos anos 2000 do que as formas mais tradicionais de textos, ao menos no sentido de utilizar linguagens não ortográficas para transmitir conteúdo.

Os textos uma vez digitalizados não são mais os mesmos, não por terem seus conteúdos modificados, mas pelo fato da forma como os consumimos modificar nossa percepção.

A questão é que o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação transformam e modificam as vidas das pessoas e, por conseguinte, a forma como elas assimilam as informações.

A cada novo avanço tecnológico surgem novas necessidades e exigências ao pensamento humano por isso, a estrutura a qual utilizamos para poder responder a essas necessidades precisa estar de pronto preparada para tal.

A Presença da informática em salas de aula é muito importante, e se isso não ocorrer, o preço será a má formação de estudantes, tornando-os fora da realidade e distantes do seu meio social, contudo há pouco consenso entre os educadores sobre o valor do uso dessa tecnologia em relação aos ganhos que ele pode trazer aos educandos. E isso está acontecendo não só na sala de aula. Ao preparar a lição de casa ou pesquisar sobre um determinado assunto, o educando pode utilizar os mais modernos recursos tecnológicos.

Considera-se ser sempre o educador quem define quando, por que e como utilizar o recurso tecnológico a serviço do processo de ensino e aprendizagem. O educador é sempre o responsável pelos processos que desencadeia para promover a construção de conhecimentos, e nesse sentido é insubstituível.

O uso de tecnologias no ensino não se reduz à aplicação de técnicas por meio de máquinas, ou o “apertar teclas” e digitar textos, embora possa limitar se a isso, se não houver reflexão sobre a finalidade de se utilizar os recursos tecnológicos nas atividades de ensino.

A tecnologia deve ser utilizada na escola para ampliar as opções de ação didática, com o objetivo de criar ambientes de ensino e aprendizagem. Atualmente na era da informação, as tecnologias, na área de informática, possibilitam a aprendizagem com as mais diversas ferramentas educacionais.

Considera-se importante a produção e divulgação de programas informáticos educativos ajustados às necessidades dos currículos, sendo necessário e importante que esses programas sejam interativos e promovam aprendizagem cognitiva.

No entanto sem os elementos que constituem o círculo escolar como os educadores, materiais pedagógicos e atitudes inovadoras de ensino; de nada servirão esses programas.

A educação contemporânea se encontra em um verdadeiro impasse diante da realidade presente externamente aos seus muros, que de forma velada permeia seus conteúdos e estruturas.

Diante do avanço tecnológico digital das comunicações humanas, a escola mantém, tal como as cátedras da idade média, um isolamento seguro com seus muros analógicos. Negar que os mais variados tipos de dispositivos informacionais já são realidades tanto na vida de alunos quanto de professores e escondê-los ao atravessar os portões da escola provavelmente não resolverá o problema.

É indispensável que a Escola da atualidade esteja inserida da realidade da sociedade atual, para que seja possível uma atuação educacional articulada, significativa e enriquecedora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. **Os benefícios das inovações tecnológicas em sala de aula**. 2011. Disponível em: <http://www.recantodasletras. com.br/artigos/2839710>. Acesso em: 12 set. 2025.

BARROS, I. As inovações tecnológicas a serviço da educação. Educação Pública. 2003, **Tecnologia Educacional**, ano XXXI, n. 161/162, abr./set. 2003. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/ tecnologia/0008.html>. Acesso em: 10 set. 2025.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP. Autores Associados, 2001 – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 78).

BRITO, G. S. **Educação e novas tecnologias:** um (re)pensar. Curitiba: InterSaberes, 2012.

CARVALHO, F. C. A.; IVANOFF, G. B. **Tecnologias que educam:** ensinar e aprender com tecnologias de informação e comunicação. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2015.

LIVINGSTONE, S. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **Matrizes.** Ano 4 – nº 2 jan./jun. 2011 - São Paulo, p. 11-42.

MARTINHO, M. H. **Uma Outra Concepção de Escola**. Estudo de Caso. 2011.
MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** Novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.

PRETTO, N. L. Políticas públicas educacionais: dos materiais didáticos aos multimídias. Trabalho apresentado na 22. **Reunião Anual da ANPED**. Caxambu-MG, 1999.

SOBREIRA, H.; et al. Um espectro ronda... A escola, agora em banda larga. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 39, n. 25, p. 57-83, set./ dez. 2010.

O ESTADO DA ARTE NA PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS E DESAFIOS EMERGENTES NO SÉCULO XXI

THE STATE OF THE ART IN PEDAGOGY: CONTEMPORARY PERSPECTIVES AND EMERGING CHALLENGES IN THE 21ST CENTURY

ANA PAULA SOUSA FIAMONCINI
Graduação em Pedagogia - Universidade Presbiteriana Mackenzie (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

RESUMO

Este estudo analisa o estado da arte na pedagogia, examinando as principais tendências teóricas e metodológicas que caracterizam o campo educacional no século XXI. A investigação aborda desde as contribuições das neurociências à educação até as implicações das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem. Através de uma análise crítica da literatura especializada, identifica-se que a pedagogia atual se caracteriza pela pluralidade paradigmática, pela interdisciplinaridade e pela busca de metodologias que privilegiem a autonomia do educando. As descobertas apontam para uma pedagogia em construção, que incorpora elementos da psicologia cognitiva, da sociologia da educação e das teorias críticas, resultando em práticas educativas mais inclusivas e contextualmente relevantes. Conclui-se que o futuro da pedagogia demanda uma síntese criativa entre tradição e inovação, mantendo-se fiel aos princípios humanísticos da educação enquanto incorpora as potencialidades das novas tecnologias e metodologias emergentes.

Palavras-chave: Pedagogia Contemporânea; Metodologias Ativas; Neuroeducação; Tecnologias Educacionais; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This study analyzes the state of the art in pedagogy, examining the main theoretical and methodological trends that characterize the field of education in the 21st century. The research covers everything from the contributions of neuroscience to education to the implications of digital technologies in teaching and learning processes. Through a critical analysis of the specialized literature, it is identified that current pedagogy is characterized by paradigmatic plurality, interdisciplinarity, and the search for methodologies that privilege student autonomy. The findings point to a pedagogy under construction, which incorporates elements of cognitive psychology, the sociology of education, and critical theories, resulting in more inclusive and contextually relevant educational practices. It is concluded that the future of pedagogy demands a creative synthesis between tradition and innovation, remaining faithful to the humanistic principles of education while incorporating the potential of new technologies and emerging methodologies.

Keywords: Contemporary Pedagogy; Active Methodologies; Neuroeducation; Educational Technologies; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A pedagogia, enquanto ciência da educação, atravessa um período de intensas transformações que refletem as complexidades do mundo contemporâneo. As mudanças sociais, econômicas e tecnológicas das últimas décadas exigem uma reconfiguração das práticas educativas, demandando novas abordagens teóricas e metodológicas que respondam adequadamente aos desafios educacionais do século XXI (LIBÂNEO, 2010, p. 45). A compreensão do estado atual da pedagogia requer uma análise abrangente das múltiplas dimensões que compõem o fenômeno educativo, desde as bases epistemológicas que fundamentam o conhecimento pedagógico até as aplicações práticas em diferentes contextos educacionais.

Sendo assim, a evolução histórica da pedagogia revela um movimento dialético entre continuidade e ruptura, no qual teorias consolidadas dialogam com propostas inovadoras, gerando sínteses que enriquecem o corpus teórico da área. Freire (2018, p. 92) já destacava a necessidade de uma pedagogia que seja simultaneamente crítica e propositiva, capaz de formar sujeitos conscientes de sua realidade e ativos na transformação social. Esta perspectiva continua influenciando as discussões contemporâneas sobre os objetivos e métodos da educação.

Desta forma, o cenário atual da pedagogia caracteriza-se pela pluralidade de abordagens teóricas que coexistem e se complementam, configurando um campo rico em diversidade paradigmática. Tardif (2014, p. 156) observa que essa multiplicidade não representa fragmentação,

mas sim a complexidade inerente ao ato educativo, que demanda múltiplas lentes teóricas para sua compreensão adequada. A pedagogia contemporânea incorpora contribuições da psicologia cognitiva, da neurociência, da sociologia, da antropologia e das ciências da computação, evidenciando seu caráter interdisciplinar.

Não obstante, a emergência das tecnologias digitais introduziu novas variáveis no processo educativo, modificando tanto as formas de acesso ao conhecimento quanto os modos de interação entre educadores e educandos. Kenski (2012, p. 78) argumenta que essas transformações não se limitam à incorporação de ferramentas tecnológicas, mas implicam mudanças paradigmáticas na concepção de ensino e aprendizagem. A pedagogia digital emerge como um campo específico de investigação, explorando as potencialidades e limitações das tecnologias educacionais.

Simultaneamente, as descobertas neurocientíficas sobre o funcionamento do cérebro durante os processos de aprendizagem oferecem novos fundamentos para as práticas pedagógicas. Relvas (2012, p. 134) destaca que a neuroeducação constitui uma área promissora para o desenvolvimento de metodologias mais eficazes, baseadas na compreensão dos mecanismos neurais subjacentes à aquisição do conhecimento. Esta abordagem científica da aprendizagem complementa as perspectivas humanísticas tradicionais da pedagogia.

Contudo, a inclusão educacional representa outro eixo fundamental das discussões pedagógicas contemporâneas. Mantoan (2015, p. 67) enfatiza que a pedagogia inclusiva transcende a simples integração de pessoas com deficiência, propondo uma reconfiguração radical dos sistemas educativos para atender à diversidade humana em suas múltiplas manifestações. Esta perspectiva desafia as práticas homogeneizadoras tradicionais e promove metodologias diferenciadas e flexíveis.

Portanto, o presente estudo objetiva mapear e analisar criticamente as principais tendências da pedagogia contemporânea, identificando seus fundamentos teóricos, metodologias características e implicações práticas. Através de uma revisão sistemática da literatura especializada, busca-se compreender como as diferentes correntes pedagógicas respondem aos desafios educacionais atuais e quais perspectivas se delineiam para o futuro da área.

DESENVOLVIMENTO

A análise do estado da arte na pedagogia contemporânea revela um campo em ebulição, caracterizado pela coexistência de múltiplas correntes teóricas que dialogam, complementam-se e, por vezes, confrontam-se na busca de respostas aos complexos desafios educacionais da atualidade.

A pedagogia crítica, fundamentada nas contribuições de Paulo Freire e seus seguidores, mantém sua relevância ao propor uma educação transformadora que vai além da transmissão de conteúdos, visando à formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social (GIROUX, 2013, p. 89). Esta abordagem influencia significativamente as discussões sobre educação popular, educação de jovens e adultos e pedagogias decoloniais, evidenciando sua capacidade de renovação e adaptação aos contextos contemporâneos.

> "A pedagogia é o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana." (LÍBÂNEO, 2010, p. 47).

Paralelamente, o construtivismo pedagógico, inspirado nas teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky, continua exercendo forte influência nas práticas educativas, especialmente no que se refere à compreensão dos processos de construção do conhecimento. Coll (2014, p. 123) observa que as contribuições construtivistas foram fundamentais para o desenvolvimento de metodologias centradas no aluno, que privilegiam a aprendizagem significativa em detrimento da memorização mecânica. A teoria da zona de desenvolvimento proximal vygotskiana encontra novos desdobramentos nas pesquisas sobre mediação pedagógica e scaffolding educacional, demonstrando a vitalidade desta corrente teórica.

Nesta lógica, a emergência das metodologias ativas representa uma das principais tendências da pedagogia contemporânea, materializando-se em abordagens como a aprendizagem baseada em problemas, a sala de aula invertida e a gamificação educacional. Berbel (2011, p. 45) argumenta que essas metodologias respondem à necessidade de tornar o estudante protagonista de seu processo de aprendizagem, desenvolvendo competências como autonomia, pensamento crítico e colaboração. A implementação dessas abordagens demanda reformulações significativas na formação docente e na organização curricular, representando um desafio para as instituições educacionais.

Sendo assim, o campo da neuroeducação emerge como uma área promissora que busca estabelecer pontes entre as descobertas neurocientíficas e as práticas pedagógicas. Cosenza e Guerra (2011, p. 78) destacam que a compreensão dos mecanismos neurais da aprendizagem oferece subsídios científicos para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes. As pesquisas sobre plasticidade cerebral, memória e atenção fornecem insights valiosos para a organização temporal das atividades educativas e para a compreensão das diferenças individuais na aprendizagem.

Em contrapartida, a tecnologia educacional constitui outro vetor de transformação da pedagogia contemporânea, não apenas como ferramenta de apoio ao ensino, mas como elemento que redefine os processos educativos. Moran (2018, p. 156) propõe o conceito de educação híbrida, que combina atividades presenciais e digitais de forma integrada, criando novos ambientes de aprendizagem que transcendem os limites físicos da sala de aula tradicional. A pandemia de COVID-19 acelerou significativamente a adoção dessas tecnologias, evidenciando tanto suas potencialidades quanto suas limitações no contexto educacional.

Vale ressaltar que, a pedagogia da complexidade, inspirada nos trabalhos de Edgar Morin, propõe uma abordagem transdisciplinar que reconhece a interconexão dos fenômenos educativos com outros aspectos da realidade social. Moraes (2012, p. 201) argumenta que esta perspectiva supera a fragmentação disciplinar tradicional, promovendo uma compreensão holística dos processos educativos. Esta abordagem influencia particularmente as discussões sobre currículo integrado e metodologias interdisciplinares, desafiando as estruturas compartimentalizadas do conhecimento escolar.

> "As novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos." (KENSKI, 2012,p. 45).

Não obstante, a educação inclusiva representa uma transformação paradigmática que redefine os fundamentos da pedagogia contemporânea. Sassaki (2010, p. 89) enfatiza que a inclusão educacional não se limita à integração de pessoas com deficiência, mas implica uma reconfiguração dos sistemas educativos para atender à diversidade em todas as suas manifestações. Esta perspectiva promove o desenvolvimento de metodologias diferenciadas, avaliação formativa e desenho universal para a aprendizagem, criando ambientes educativos mais equitativos e acessíveis.

Ademais, a formação docente emerge como elemento central nas discussões pedagógicas contemporâneas, reconhecendo-se que as transformações educacionais dependem fundamentalmente da qualidade da preparação dos educadores. Nóvoa (2017, p. 134) propõe um modelo de formação que articule conhecimento científico, competência pedagógica e compromisso social, preparando professores para atuar em contextos complexos e em constante mudança. A formação continuada assume particular relevância neste cenário, demandando políticas públicas que garantam o desenvolvimento profissional permanente dos educadores.

A avaliação educacional também passa por transformações significativas, buscando superar os modelos tradicionais centrados na mensuração para adotar abordagens mais formativas e inclusivas. Hoffmann (2014, p. 167) defende uma avaliação mediadora que contribua efetivamente para a aprendizagem, fornecendo feedback qualitativo que oriente o desenvolvimento dos estudantes. A incorporação de múltiplas inteligências e diferentes estilos de aprendizagem nas práticas avaliativas representa um avanço na direção de uma pedagogia mais justa e equitativa.

A gestão escolar democrática constitui outro aspecto fundamental da pedagogia contemporânea, reconhecendo a importância da participação da comunidade educativa nas decisões que afetam os processos educativos. Lück (2009, p. 98) argumenta que a gestão participativa cria condições favoráveis para a implementação de inovações pedagógicas e para o desenvolvimento de uma cultura escolar colaborativa. Esta abordagem demanda novas competências dos gestores educacionais e novos modelos organizacionais que privilegiem a horizontalidade nas relações.

A educação socioemocional ganha crescente reconhecimento como dimensão essencial da formação integral dos estudantes. Goleman (2012, p. 145) destaca que o desenvolvimento de competências emocionais e sociais é fundamental para o sucesso acadêmico e profissional, bem como para o bem-estar pessoal dos indivíduos. A integração dessas competências aos currículos escolares representa um desafio metodológico que demanda formação específica dos educadores e mudanças na cultura escolar.

A sustentabilidade ambiental emerge como tema transversal que influencia as práticas pedagógicas contemporâneas, promovendo o desenvolvimento de uma consciência ecológica nos educandos. Loureiro (2012, p. 234) propõe uma educação ambiental crítica que articule questões ecológicas com problemáticas sociais, econômicas e políticas, formando cidadãos capazes de atuar na construção de sociedades mais sustentáveis. Esta perspectiva influencia desde a organização curricular até as práticas cotidianas das instituições educacionais.

A internacionalização da educação representa outra tendência significativa da pedagogia contemporânea, promovendo o intercâmbio de experiências educativas entre diferentes países e culturas. Morosini (2011, p. 178) observa que esta tendência contribui para o desenvolvimento de competências interculturais e para a formação de cidadãos globais, capazes de atuar em contextos diversos. A incorporação de perspectivas multiculturais nos currículos e a promoção de experiências educativas internacionais tornam-se elementos importantes na formação contemporânea.

A educação ao longo da vida emerge como princípio orientador da pedagogia contemporânea, reconhecendo que a aprendizagem não se restringe aos períodos formais de escolarização. Delors (2010, p. 189) enfatiza que as rápidas transformações sociais e tecnológicas exigem uma atualização constante dos conhecimentos e competências, tornando a educação permanente uma necessidade

individual e social. Esta perspectiva influencia o desenvolvimento de modalidades educativas flexíveis e adaptadas às necessidades específicas de diferentes grupos populacionais.

A pedagogia diferenciada ganha destaque como resposta à heterogeneidade crescente das salas de aula contemporâneas. Perrenoud (2014, p. 123) propõe estratégias pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferenças individuais dos estudantes, adaptando métodos e conteúdos às necessidades específicas de cada aprendiz. Esta abordagem demanda uma reorganização significativa das práticas educativas tradicionais e o desenvolvimento de novas competências docentes.

As competências do século XXI emergem como referencial para a organização curricular e para a definição de objetivos educacionais. O Partnership for 21st Century Skills (2015, p. 67) identifica competências como pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação como essenciais para a formação dos estudantes contemporâneos. A incorporação dessas competências aos currículos representa um desafio metodológico que requer mudanças significativas nas práticas pedagógicas tradicionais.

A educação maker, baseada na cultura do "faça você mesmo", representa uma abordagem pedagógica que privilegia a aprendizagem através da construção e experimentação. Blikstein (2013, p. 145) argumenta que esta metodologia desenvolve competências técnicas e criativas, preparando os estudantes para atuar em uma economia baseada na inovação e na solução criativa de problemas. A implementação de espaços maker nas escolas demanda investimentos em infraestrutura e formação docente específica.

A personalização da aprendizagem emerge como tendência que busca adaptar os processos educativos às características individuais de cada estudante. Horn e Staker (2015, p. 189) propõem modelos de aprendizagem personalizada que utilizam tecnologias educacionais para oferecer percursos formativos diferenciados, respeitando ritmos e estilos de aprendizagem diversos. Esta abordagem representa uma evolução significativa em relação aos modelos padronizados de ensino tradicional.

A pedagogia crítica dos multiletramentos reconhece a diversidade de linguagens e mídias presentes na sociedade contemporânea, propondo abordagens educativas que desenvolvam competências para a leitura e produção de textos multimodais. Rojo (2012, p. 156) argumenta que esta perspectiva prepara os estudantes para atuar em uma sociedade cada vez mais permeada por tecnologias digitais e linguagens híbridas. A integração dessas competências aos currículos escolares demanda reformulações significativas nas práticas de ensino de linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do estado da arte na pedagogia contemporânea revela um campo disciplinar caracterizado pela riqueza teórica, pela diversidade metodológica e pela constante renovação paradigmática. As múltiplas correntes que compõem o cenário pedagógico atual não representam fragmentação, mas sim a complexidade inerente aos processos educativos e a necessidade de abordagens plurais para responder aos desafios contemporâneos. A convivência entre perspectivas tradicionais consolidadas e propostas inovadoras emergentes caracteriza uma pedagogia em movimento, capaz de adaptar-se às transformações sociais sem perder seus fundamentos humanísticos essenciais.

O futuro da pedagogia delineia-se como síntese criativa entre tradição e inovação, preservando os valores humanísticos que fundamentam a educação enquanto incorpora as potencialidades das novas descobertas científicas e tecnológicas. A pedagogia do século XXI caracterizar-se-á pela flexibilidade metodológica, pela personalização da aprendizagem, pela inclusão educacional e pelo compromisso com a formação integral dos educandos. Este cenário promissor demanda, contudo, investimentos significativos em formação docente, infraestrutura educacional e políticas públicas que garantam o acesso universal a uma educação de qualidade. A pedagogia contemporânea encontra-se, portanto, diante do desafio de materializar suas proposições teóricas em práticas educativas concretas, contribuindo efetivamente para a democratização do conhecimento e para a construção de sociedades mais equitativas e inclusivas.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BLIKSTEIN, P. **Digital fabrication and 'making' in education: the democratization of invention**. In: WALTER-HERRMANN, Julia; BÜCHING, Corinne (Org.). FabLabs: of machines, makers and inventors. Bielefeld: Transcript Publishers, 2013. p. 135-158.

COLL, C. **Psicologia e educação: aproximação aos objetivos e conteúdos da psicologia da educação**. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 115-135.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GIROUX, H. A. **Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning**. Westport: Bergin & Garvey, 2013.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente.** 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORAN, J**. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje**. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 138-168.

MOROSINI, M. C. **Internacionalização da educação superior: um modelo em construção?** In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Org.). Inovação e qualidade na universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 169-189.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS. **Framework for 21st century learning**. Washington: P21, 2015.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

RELVAS, M. P. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

AFETIVIDADE: SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

AFFECTIVITY: ITS INFLUENCE ON THE LEARNING PROCESS OF CHILDREN IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

ANDRÉ LUIS CONFORTI
Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados (**2014**); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados (2017); Professor de Ensino Fundamental I – EMEF CEU Butantã, na Cidade de São Paulo/SP.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo verificar a influência da afetividade no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, buscando compreender como ocorre a relação afetiva entre educandos e docentes e qual é a sua real importância no desenvolvimento acadêmico dos alunos. Pretende-se, ainda, identificar as principais obras educacionais e pedagógicas que abordam a influência de uma boa relação entre professores e alunos no processo de aprendizagem escolar. Para a realização deste trabalho, além de uma pesquisa bibliográfica, foi desenvolvida uma pesquisa de campo de caráter investigativo e exploratório, por meio da aplicação de um questionário a cinco professores da rede municipal de ensino do município de Igrejinha, no Estado do Rio Grande do Sul. Os resultados indicam que o processo de aprendizagem deve estar constantemente permeado pela afetividade, uma vez que se observa que a boa relação entre professor e aluno é imprescindível para que o estudante alcance um desempenho educacional satisfatório.

Palavras-chave: afetividade; aprendizagem; relação professor-aluno; ensino fundamental.

ABSTRACT

This study attempts to verify the influence of affection in the early years of elementary school learning process, trying to understand what happens in the affective relationship between student and teachers and what is the real academic development importance of the student. The objective is to seek the main educational and pedagogical reference works about the influence of a good relationship between teachers and students for the school learning process. For this work, in addition to a bibliographic research conduction, there was also the realization of a field research of exploratory investigative kind, through a questionnaire, in which five teachers of municipal schools of Igrejinha in Rio Grande do Sul participated. The results show that the learning process should be constantly immersed in affection, because it's noticeable that the good relationship between teacher and student is essential for the learner to achieve a good educational performance.
Key-words: Affection; Learning process; Teacher-student relationship.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como propósito investigar, sob a ótica dos professores, qual é a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Saltini (2008), os docentes precisam não apenas dominar os conteúdos, técnicas e metodologias variadas, mas também compreender e conhecer seus alunos em suas individualidades.

Nesse sentido, Saltini (2008) ressalta que a escola deve constituir-se como um ambiente acolhedor para o aluno, especialmente na Educação Infantil, uma vez que a afetividade está presente nas relações interpessoais estabelecidas com os colegas e com o professor, sendo indispensável para a construção do conhecimento e para o sucesso da aprendizagem.

A criança deseja ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida, para a curiosidade e para o aprendizado. Entretanto, cabe ao professor preparar e organizar o microcosmo onde as crianças brincam, interagem e se interessam. A postura desse profissional manifesta-se na percepção e na sensibilidade diante dos interesses das crianças, que variam conforme a idade, o pensamento e a forma de sentir o mundo (SALTINI, 2002, p. 87-88).

A justificativa deste estudo fundamenta-se na relevância de compreender o papel da afetividade na aprendizagem, visto que o ambiente escolar é um espaço de múltiplas interações que influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Investigar como os professores percebem e constroem relações afetivas com seus alunos é essencial para repensar práticas pedagógicas mais humanas, acolhedoras e eficazes.

Dessa forma, o problema de pesquisa que orienta este estudo é: de que maneira a afetividade influencia o processo de ensino e aprendizagem de crianças nos anos iniciais, na percepção dos professores?

O objetivo geral deste trabalho é analisar a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a perspectiva dos docentes.

Como objetivos específicos, busca-se: a) compreender como os professores percebem a presença da afetividade em suas práticas pedagógicas; b) identificar de que modo a relação afetiva entre professor e aluno interfere no desempenho escolar; e c) discutir a contribuição das relações afetivas para a construção de um ambiente educativo mais significativo e acolhedor.

Neste contexto, a metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, de caráter descritivo. Participaram do estudo cinco professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Igrejinha, localizado no interior do estado do Rio Grande do Sul. Os participantes responderam a um roteiro de entrevista com questões norteadoras relacionadas à temática investigada.

A AFETIVIDADE

A afetividade de acordo com Mahoney e Almeida (2005) é a capacidade que o ser humano tem de afetar e de ser afetado, pelo mundo que lhe envolve, pelas sensações agradáveis e desagradáveis, momentos de sentir-se bem e de sentir-se mal.

Conforme Wallon (*apud* SALLA 2011, p.108) “refere-se à capacidade do Ser Humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas”. A afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.

Neste contexto Wallon (1941/2005, p.201) postula que ainda “nos primeiros vislumbres da vida psíquica, no período *afetivo* encontra-se à origem da evolução da pessoa”. Ou seja, onde a pessoa desenvolve sua personalidade, diante de seus comportamentos, o meio em que vive possibilitará ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor. E desta forma para Wallon (2005), o desenvolvimento humano é um processo contínuo de transformações onde o indivíduo e meio estreitam suas relações, criando assim, o que ele denomina de conjuntos funcionais: afetividade, ato motor, conhecimento e a pessoa.

No entanto, Cunha (2010, p.16) afirma que “o afeto é neutro podendo exprimir sentimento de agrado ou desagrado. O afeto resulta na prática do amor, onde a atitude se reveste em estímulo para o aprendizado”. Assim, pode-se considerar que a afetividade é que nos impulsiona a alegria e ao amor, bem como a raiva, a tristeza e ao ódio.

Neste contexto, Davis e Oliveira (2010, p. 106) conceituam o afeto como um regulador, é o que determina a ação, onde o ódio, tristeza e a alegria fazem o indivíduo procurar ou evitar algumas pessoas e experiências. Desta forma, a afetividade gera manifestações, expressões e comunicações dos sentimentos por meio do sorriso, grito, choro, pelo olhar, e até no próprio corpo os são sentimentos indicados pela pessoa.

De acordo com Davis e Oliveira (2010) estas manifestações nos fazem entender que podem ser positivas ou negativas, dependendo do seu dia, pois se tudo ocorrer bem o fator afetivo contribuirá

nas outras áreas, do relacionamento com os colegas e professores, melhor aprendizado e consequentemente bom desenvolvimento. Porém se as manifestações forem negativas o aprendizado não acontecerá e a relação entre professor e aluno será monótona, frustrante, em um ambiente difícil de educar, amar e se relacionar.

DESENVOLVIMENTO AFETIVO E COGNITIVO

A afetividade e a cognição não podem ser dissociadas, pois de acordo com Souza (2003), o aspecto afetivo exerce muita influência sobre o desenvolvimento intelectual, podendo acelerar ou diminuir o ritmo de aprendizagem. Desta forma, o afeto pode ser considerado o principal norteador da autoestima, pois quando se tem um vínculo afetivo, de aprendizagem, a motivação e a disciplina são como uma forma de conseguir ter o autocontrole da criança.

Para Rossini (2010, p. 16) “se a criança está feliz, ela aprende, ela faz*”.* Segundo a autora a afetividade é a base da vida, pois se o ser humano não está bem emocionalmente, sua vida social estará comprometida, ou seja, não terá forças para seguir em suas atividades, tanto na escola como na família.

Através de seu conceito podemos notar que a sociedade está de modo sem afeto, amor e carinho, angustiada pela ausência de limites e frustrações. Nossas crianças pertencem a esse meio, sujeitas a interferências no dia a dia. Para ela o ser humano só está bem em suas funções sociais se o afetivo está bem, não comprometendo assim seu desenvolvimento.

Entende Oliveira, (2003, p.47) que “o desenvolvimento de uma criança é o resultado da interação de seu corpo com os objetos de seu meio, com as pessoas com quem convive e o mundo onde estabelece ligações afetivas e emocionais”. Sendo assim o corpo faz parte, é ele que interfere e se relaciona com o mundo através de suas ações. Para conhecer seu corpo a criança precisa ter bom desenvolvimento na motricidade e consequentemente seu cognitivo também terá melhores resultados.

Neste contexto, Bossa (1998) “acredita que a criança conforme nasce e se desenvolve precisa se manter em um ambiente onde suas necessidades básicas possam acontecer sem rompimentos de modo satisfatório, onde o que ela mais precisa é de afeto, segurança e comunicação, elementos importantes para se estabelecer vínculos”, isto é, a capacidade de se relacionar, tendo-se em conta que o ser humano é um ser social e que se comunica, seja através do choro, ou de um sorriso, linguagem, expressões faciais e corporais, porém faz parte de uma sociedade que dispõe de todos esses elementos para que aconteça uma boa aprendizagem.

Para Wallon (1978) o afeto é o principal ponto de partida para o desenvolvimento do indivíduo, pois o bebê estabelece um vínculo afetivo com a mãe por meio da amamentação e com o tempo com as pessoas que convive. É do afeto da mãe que a criança desde muito pequena se comunica por meio de seus movimentos, bem expressivos e organizados estabelecendo uma boa comunicação com a mãe. Neste sentido, o cognitivo e a afetividade não ocorrem uma sem a outra. Para o autor a criança conhece o mundo simbólico por meio das manifestações afetivas que permeiam a mediação

que se estabelece entre ela e os adultos que a rodeiam. À medida que o indivíduo se desenvolve, as emoções vão encontrando forma de expressão.

Davis e Oliveira (2010, p. 105 e 106), salientam que o “afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade. A afetividade e a inteligência se estruturam nas ações e pelas ações dos indivíduos, sendo estes mecanismos de adaptação, permitindo-o construir sua própria noção sobre objetos, as pessoas e o mundo que lhe rodeia”.

No entanto, Martinelli (2008) destaca que para Piaget, a afetividade é uma energia na qual depende o funcionamento da inteligência, sendo está desencadeadora de novas condutas podendo acelerar ou retardar o desenvolvimento intelectual.

Assim a criança da Educação Infantil, encontra-se no estágio pré-operatório, que para Goulart descrevendo sobre os conceitos de Piaget (2010, p. 53 a 55) explora os ambientes que está em sua volta e faz representação da linguagem. A criança nesta fase já tem a capacidade de desenvolver pensamentos, imagens e palavras que podem representar algo inexistente ou ações, bem como já é capaz de formar representação de avião e carro dentre outras, porém seu conhecimento refere-se ao seu próprio entendimento.

Entretanto neste estágio muitas manifestações afetivas são apresentadas, tais como:

> Os sentimentos interindividuais (afeições, simpatias, antipatias), ligados à socialização das ações; a aparição de sentimentos morais, provenientes das relações com adultos e crianças, e as regularizações de interesses e valores, que estão ligadas ao pensamento intuitivo em geral. Com o desenvolvimento do pensamento intuitivo, os interesses se multiplicam e se diferenciam, dando lugar ao aparecimento dos valores que aparecem através das palavras, do desenho, da imagem (GOULART, 2010, p. 61).

Porém Cunha (2010, p. 55) destaca que: “de três a seis anos, a criança aprende a pensar em um objeto por meio da imagem de outro”. Entende-se que é nesta faixa etária que a criança representa a realidade por meio de suas brincadeiras, dos desenhos, da sua linguagem, e em que seu cognitivo começa a se desenvolver a partir dessas primeiras relações com o meio e os objetos evoluindo progressivamente.

Neste contexto, Wallon (*apud,* ALMEIDA, 2001) afirma que “as emoções contribuem para o desenvolvimento intelectual e que a afetividade acontece antes da formação sensório-motor e mental e influência todas as formas de pensamento”. Baseando-se nas necessidades afetivas as crianças precisam ter espaço, ter alguém que permita o desenvolvimento da afetividade, assim o processo de desenvolvimento ocorrerá naturalmente.

A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E NA APRENDIZAGEM

Educação e afeto, segundo Andersen (2009, p. 13) “são duas coisas inseparáveis. Afeto verdadeiro significa dar amor e limites ao mesmo tempo. Isso não é complicado, mas exige do profissional muito esforço físico, muito esforço intelectual e, principalmente, elevado grau de controle da estabilidade emocional”.

No entanto, Porto (2011) destaca que na pré-escola a relação do professor com os alunos se dá a todo o momento, em todas as atividades, propiciando proximidade afetiva dos objetos e construção de conhecimento. Desta forma, para o autor, a curiosidade e o aprendizado só se efetuarão se a criança for amada, aceita, acolhida e ouvida. E o professor tem o papel de organizar o espaço onde as crianças possam atuar, buscar e se interessar. Precisa, também, saber, entender aos interesses das crianças, encorajando-as para descobrir e inventar sem ensinar ou dar conceitos prontos, mas deixando-as livres para terem sua própria opinião e conceito do mundo ao seu redor.

No entanto Cunha (2010, p121) alerta que:

> Não devemos educar para criar seres iguais à nossa imagem e semelhança. Não possuímos o molde da perfeição. Possuímos virtudes, é certo, mas a maior delas o amor. O amor jamais carrega o ego da escravidão, mas, para a liberdade educa e conquista o aprendente. O afeto gerencia as relações com o saber, que perdurarão ao longo da vida não com as digitais do professor, mas com as marcas da amorosidade que possibilitarão ao aprendente conquistar sua autonomia. É para a liberdade que educamos, e, onde há liberdade, há identidade e amor.

Mediante ao escrito de Cunha ao tratar de educação nos anos iniciais, se percebe que a relação afetiva ocorre de maneira mais imediata, obtendo-se de um contato mais direto, oferecendo carinho, atenção e participando das brincadeiras junto com eles. Também fazendo que aconteça um contato mais afetivo, pois em casa os pais não têm muito tempo para oferecer a seus filhos essa afetividade, diálogo e paciência, porém na escola esse processo ocorre e as crianças passam a fazer parte da vida dos educadores, e eles motivados para ensinar coisas novas, acreditam na capacidade dos alunos em desenvolver-se.

Segundo Freire (1996, p.96), enfatiza que:

> O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Na sala de aula, segundo Freire, o professor deve ajudar seus alunos a construir o conhecimento de forma lúdica e divertida que não seja maçante, pois estão apenas nos primeiros anos do ensino fundamental, onde é preciso oportunizar momentos diferenciados e criativos, em que o ato de pensar esteja presente na metodologia do professor contextualizando assim uma relação

harmoniosa entre professor e aluno. Já para Elias (2000, p.32) "O ideal consiste em que a criança aprenda por si só, que a razão dirija a própria experiência [...] A falta da prática de pensar, durante a infância, retira dela essa faculdade para o resto da vida."

Sendo o educador a estrutura para seu aluno tanto afetivo, como cognitivo, ele precisa compartilhar o diálogo e o respeito junto com seus alunos, fazendo, por exemplo, uma de roda conversa, em que todos possam comentar sua ideia e desta forma construir conhecimento, Saltini (2002, p. 60) afirma que:

> O educador não pode ser aquele indivíduo que fala horas a fio a seu aluno, mas aquele que estabelece uma relação e um diálogo intimo com ele, bem como uma afetividade que busca mobilizar sua energia interna. É aquele que acredita que o aluno tem essa capacidade de gerar ideias e colocá-las ao serviço de sua vida.

Assim, conforme Saltini (2002), o papel do professor é o de desempenhar funções que exigem conhecimento, estrutura, disciplina e muita afetividade vinda por meio dos sentimentos de cada um. Baseado nessa função é necessário que o professor dê chances e oportunidades para a criança se expressar, não podando seu potencial pelo simples fato dela conhecer, mas estimular a todo o momento os alunos, mostrando que é preciso ter coragem e boa vontade para aprender, e mediante isso, a formar um conceito próprio, elemento importante para a afetividade na relação professor e aluno e para o processo de aprendizagem.

PESQUISA

O presente estudo se trata de uma pesquisa qualitativa descritiva que tem como principal objetivo explorar e estimular as pessoas que vão ser entrevistadas a pensarem de forma livre, descrevendo qual a frequência, a natureza, as características e a relação com determinados fenômenos (LEITE; BIN; SCHMITZ, 2009). Participarão do estudo cinco professores que responderam a questões norteadoras sobre a temática.

Os dados foram analisados por meio da análise qualitativa, seguindo um processo indutivo, dando relevância a qualidade das respostas dos participantes. Foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2008), na qual a organização da análise é feita em três polos: Pré-análise, a exploração do material e a interpretação.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base no questionário aplicado nos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, houve a preocupação em colaborar com as discussões e questionamentos em torno da importância da afetividade no processo de aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. As questões foram focadas na opinião dos docentes, com o objetivo maior de identificar a real importância do aspecto afetivo no processo de aprendizagem das crianças.

Sobre o conceito de afetividade, responderam que ela é uma manifestação de carinho, por meio de gestos e/ou ações, que são capazes de transformar o ambiente, deixando-o mais agradável, transmitindo as pessoas sentimentos e emoções boas. Resumidamente as professoras responderam que “afetividade é um sentimento que envolve confiança, respeito, aceitação, cumplicidade, empatia, amizade, sendo uma troca fundamental na relação professor-aluno”.

Neste sentido Bercht (2001, corrobora quando afirma que a afetividade pode ser conceituada como todo o domínio das emoções, dos sentimentos das emoções, das experiências sensíveis e, principalmente, da capacidade de entrar em contato com sensações, referindo-se às vivencias dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas.

Questionadas se a afetividade contribui para um melhor aprendizado do aluno, a resposta foi positiva, pois acreditam que o processo de ensino aprendizagem ocorre com muito mais facilidade quando há afetividade entre as duas partes. “Se o aluno se sentir mais à vontade, querido pela professora, o mesmo fica aberto para aprender coisas novas que vão sendo acrescentadas no seu aprendizado”. “O aluno com dificuldades de aprendizagem obteve um melhor rendimento porque houve carinho e afeto”... “onde há afeto, há aprendizado”... “ao se sentir amado o aluno, tem prazer em estar na companhia de seu professor”.

Diante das respostas obtidas ficam evidentes para nós, educadores, a importância da afetividade junto a prática educacional, não sendo possível oferecer educação autoritária, que ainda traz o professor como detentor do saber, que traz conteúdos e saberes prontos e acabados, é necessário uma valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, de sua bagagem cultural, de suas experiências, para que haja um aprender de conhecimento agradável e significativa em um ambiente tomado de afeto e harmonia. Neste contexto Rodrigues (2009. p. 179) afirma que “As situações de ensino agradáveis suscitam no aluno um desejo de repetir e renovar a aprendizagem. Quando, por infelicidade, o contrário acontece, o aluno tende a rejeitar não só a disciplina que não consegue aprender, mas também tudo quanto a ela se refira, inclusive o mestre e até a própria escola”. Se a situação de aprendizagem é gratificante e agradável, o aprendizado tende a se dinamizar, a extrapolar-se para situações novas e similares e, por fim, a inspirar novas aprendizagens.

No que se referente a demonstração de afeto durante a aula. As professoras responderam que não tem um momento certo para a demonstração desse afeto, mas que percebem com mais clareza essa manifestação no momento da acolhida, onde conseguem conversar mais individualmente com cada aluno, distribuindo abraços e palavras de carinho. Ou então, “sempre que percebe que a criança está deprimida ou insegura procura encorajá-la e dar um suporte ou o colinho”... “em toda sua rotina é possível notar a presença de afeto, desde a fila, nas refeições, na explicação do conteúdo, na correção do tema, pois cada momento deve ser único para o aluno, sendo agradável e harmonioso para todos da turma.”

Verificando as respostas das professoras, é possível notar que apenas uma professora consegue notar que o afeto está presente em toda sua rotina, que baseia suas atitudes e atividades no afeto. Três professoras pensam não haver um momento certo para demonstrar afeto aos alunos,

mas que só consegue ver com mais clareza no momento de acolhida, uma professora relata que somente em momentos que a criança demonstrar estar triste ou desanimada é o momento que está mais claro o afeto com seus alunos. Assim notamos que todas as professoras se utilizam e acreditam que o afeto deve ser e é usado em suas aulas. Desse modo, conforme Woolfolk (2000 p.47), os professores são a melhor fonte de ajuda para os alunos que enfrentam problemas emocionais ou interpessoais. Quando os alunos têm uma vida familiar caótica e imprevisível, eles precisam de uma estrutura firme e atenta na escola. Eles precisam de professores que estabeleçam limites claros, sejam consistentes, apliquem as regras firmes, mas não punitivamente, respeitem os alunos e mostrem uma preocupação genuína com o seu bem-estar. Como professor sem exigir que seus alunos o façam.

Quando questionadas se a afetividade ajuda a diminuir a indisciplina, onde as concordam que a afetividade “significa muito” na diminuição da indisciplina. Retomando algumas reflexões sobre a importância da afetividade para o processo de aprendizagem formal, no qual a escola tem um papel importante no desenvolvimento de intelectual e conceitual de seus alunos. Desse modo, as interações entre os alunos e seus professores é a condição primordial para a produção de conhecimentos, permitindo diálogo, a cooperação e as trocas significativas entre si. Nesse contexto, Dantas (1992, p.65) ressalta a influência da afetividade na construção do conhecimento, no qual a aprendizagem depende do clima afetivo no ambiente de sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a formação de um espaço escolar mais equitativo e solidário envolve compreender os valores e a afetividade como elementos fundamentais no cotidiano escolar. A partir deste estudo, foi possível constatar que as afirmações de Menezes (2000, p. 13) estavam corretas ao afirmar que “a boa educação é aquela que promove gostosamente a diferença humana, preparando para a vida”.

A pesquisa evidenciou que o processo de aprendizagem está profundamente relacionado à dimensão afetiva e influencia significativamente a forma como os alunos resolvem conflitos de natureza moral ou cognitiva ao longo de sua vida escolar. Nesse sentido, a afetividade desempenha um papel organizacional no funcionamento psíquico, orientando ações e reações dos estudantes.

Os resultados reforçam a importância de que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental sejam aceitos, compreendidos e respeitados, com docentes sensíveis capazes de ouvir, dialogar e apoiá-los na superação das dificuldades escolares.

Conclui-se que a afetividade, manifestada na relação entre professor e aluno, constitui um elemento inseparável no processo de construção do conhecimento, cumprindo papel essencial na promoção de uma aprendizagem significativa e no desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O que é afetividade? Reflexões para um conceito**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24., 2001, Caxambu, MG. Anais eletrônicos... Caxambu, MG: ANPEd, 2001.

ANDERSEN, Roberto. **Afetividade na Educação: Psicopedagogia**. São Paulo: All Print Ed., 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 19. ed. Lisboa: Edições 70, 2008.

BERCHT, M. **Em direção a agentes pedagógicos com dimensões afetivas**. Tese (Doutorado) – Instituto de Informática, UFRGS, 2001.

BOSSA, Nádia A. **Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

CUNHA, A. E. **Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

DANTAS, Heloysa. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DE LA TAILLE, Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DAVIS, C.; DE OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ELIAS, Maria Del Cioppo**. Pedagogia Freinet – teoria e prática**. São Paulo: Papirus, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Cortez, 1996.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 53-55, 61.

LEITE, F. H. C.; BIN, M. C.; SCHMITZ, W. O**. Produção do artigo científico**. Dourados: Seriema, 2009.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psicologia da Educação, v. 20, p. 11-30, 2005.

MENEZES, Luís Carlos. **Os novos rumos da educação**. Revista Impressão Pedagógica, Campinas, v. 9, n. 21, mar./abr., 2000.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PORTO, O. **Bases da psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem.** 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano.** São Paulo: McGraw-Hill, 2009.

ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia afetiva**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SALLA, Fernanda. **O que afeta a criança**. Revista Nova Escola, n. 246, p. 108, out., 2011.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e inteligência: a emoção na educação**. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e inteligência: a emoção na educação**. Rio de Janeiro: 4D P&A, 2002.

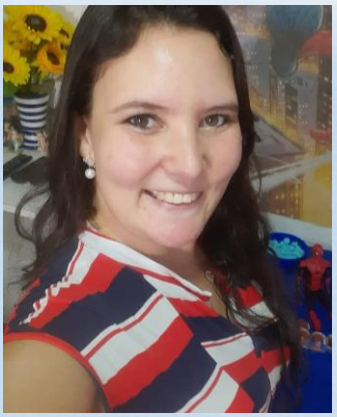
SISTO, Fermino Fernandes; MARTINELLI, Selma de Cássia. **Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Vetor, 2008.

SOUZA, Maria do Rosário Silva. **Afetividade: a questão afetiva se bem atendida ajudará seu filho a ter êxito na escola. Psiquiatria e Psicologia**. Campinas, SP: Dra. Shirley de Campos, 04 jun. 2003. Disponível em: <www.drashirleydecampos.com.br/noticias/678>. Acesso em: 08 out. 2011.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia da educação.** 7. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

REFLEXÕES DE UMA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR



REFLECTIONS OF A SCHOOL PEDAGOGICAL COORDINATION

ANDRESSA AIRES WALLBAUM
Graduada em Pedagogia pela UNINOVE 2008 e Pós-graduada em Educação Infantil pela UNINOVE em 2018. Educadora desde 2016 e atualmente atuando como Professora de Educação Infantil na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

RESUMO

A gestão escolar é um tema recorrente nos debates políticos educacionais, e há várias lacunas em seu conceito. Uma delas refere-se ao fato de que, nas escolas, a relação entre professores e alunos e a relação entre todos os envolvidos devem estar alinhadas para que se alcance o propósito do ensino, que é a educação. A partir de 1990, o foco na educação tomou um novo rumo. Novos requisitos emergentes de uma economia globalizada, desencadeando a intervenção da indústria o impacto positivo no setor de educação. A pesquisa é de cunho qualitativo, através de revisão literária comparando-se as visões dos autores estudados. Um dos resultados alcançados com a Revisão de literatura aponta uma melhora significativa no processo da gestão democrática, pois quando se põe em prática as ações desta gestão participativa, apesar de todas as limitações e problemas existentes, o gestor pode administrar de forma democrática com a participação efetiva de todos. O presente artigo traz como consideração final principal a importância de esclarecer para todos da comunidade local e a sociedade em geral sobre a relevância da gestão democrática e participativa, onde a cidadania possa ser construída a partir de práticas democráticas e participativa de todos os envolvidos, e estes sendo sujeitos de sus própria história.

PALAVRAS CHAVES: Gestão Democrática; Gestores; Comunidade; Cidadania

ABSTRACT

School management is a recurring theme in educational policy debates, and there are several gaps in its concept. One of these concerns the fact that, in schools, the relationship between teachers and students and the relationship between all stakeholders must be aligned to achieve the purpose of teaching: education. Beginning in 1990, the focus on education took a new direction. New requirements emerged from a globalized economy, triggering industry intervention, and had a positive impact on the education sector. This qualitative research involved a literature review comparing the views of the authors studied. One of the results of the literature review points to a significant improvement in the democratic management process. When participatory management actions are implemented, despite all existing limitations and problems, managers can manage democratically with the effective participation of all. This article's main final consideration is the importance of clarifying the relevance of democratic and participatory management for everyone in the local community and society at large, where citizenship can be built based on democratic and participatory practices by all involved, with them being the subjects of their own history.

KEYWORDS: Democratic Management; Managers; Community; Citizenship

INTRODUÇÃO

O conceito de gestão escolar apresenta várias lacunas conceituais. Essa lacuna refere-se, entre outras coisas, ao fato de que, nas escolas, a relação entre professores e alunos, e a ela relacionada, devem convergir para atingir a finalidade do ensino: a educação. Nas organizações, por outro lado, a relação entre empregados e empregadores decorre da compra e venda de mão de obra, na grande maioria dos casos, com o objetivo de vender bens, serviços ou informações. A diferença está na riqueza que a escola proporciona, que é 'cultivar a humanidade nas atividades docentes' (WELLEN; WELLEN 2010).

A gestão escolar é um tema recorrente nos debates políticos educacionais. Durante a ditadura militar, quando a administração era centralizada e burocrática, e os diretores das escolas obedeciam às regras impostas, as demandas dos educadores que buscavam a autonomia escolar estavam atreladas à necessidade de alternativas curriculares e instrucionais no combate à evasão e à duplicidade.).

Antes eles assumiam funções tanto administrativas quanto pedagógicas, e os faziam de maneira ditatorial, soberana e atualmente percebemos a necessidade de gerenciar de maneira mais democrática, a chamada gestão democrática e participativa. Para isso se faz necessário uma presença efetiva da comunidade.

A problemática da presente pesquisa gira em torno de quais os mecanismos/instrumentos adequados para aumentar a participação efetiva da comunidade interna e externa na escola? Assim,

temos como objetivo geral: identificar as boas práticas de participação da comunidade escolar. E como objetivos específicos: entender o funcionamento da democracia no ambiente escolar e analisar também a questão do regimento do conselho escolar; pesquisar as boas práticas e seus reflexos na efetividade da participação da comunidade escolar; elencar propostas e respectivas condicionantes (exigências) para o fomento da participação nas escolas públicas.

Assim, diante deste contexto este artigo tem como problemática: Qual é a contribuição da liderança para a gestão de pessoas como fator estratégico? Aponta-se no presente estudo que a liderança atua no sentido de auxiliar aos subordinados a obterem uma maior capacidade produtiva a partir do momento de planejar as estratégias e de programá-las.

Ressaltamos que as obras dos autores citados neste trabalho, utilizamos apenas ideias básicas e que, para um melhor aprofundamento no assunto recomendamos que fosse além desta pesquisa e busque ler e se aprofundar no tema em destaque. Para a formulação desse trabalho científico, foi utilizada a metodologia bibliográfica de diferentes tipos de textos e livros como fundamentação teórica.

A presente pesquisa desenvolveu-se em única etapa e a metodologia utilizada foi bibliográfica com a finalidade de proporcionar maior contato com o problema a fim de torná-lo mais compreensível.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA PRÁXIS EM MOVIMENTO

É com esta frase de Freire que quero abrir a discussão deste capítulo que mais precisamente tratará da gestão democrática na práxis do coordenador pedagógico. Antes de apresentar algumas ideias sobre gestão democrática, faz-se necessário ressaltar que ela não existe sem comprometimento, respeito e amor, e como escreve Freire com muita propriedade, um amor que não subjuga o outro, mas que promove e dá autonomia na práxis, e isso só é possível por se tratar de uma relação de consciências humanas.

Penso que esta última seja imprescindível a prática da gestão democrática.

A consciência possibilita ao homem pensar o mundo que o rodeia e é nela que estão enraizados o sentimento de existência. Assim está fortemente legada ao novo conceito de gestão.

De acordo com Paro “A construção da autonomia da escola só poderá efetivar-se se houver participação efetiva de todos os atores nos processos de estudo, planejamento, execução e tomadas de decisões das ações que permeiam o cotidiano escolar”. (2010, p. 133)

Para Gadotti (1990, p 167) uma escola pública deverá: “ter a qualidade da escola controlada pela comunidade, cujas decisões a ela caibam e não sejam entregue a devaneios e ao lirismo tecnológico dos planejadores” (VEIGA E TAL 2008, P 120) O Conselho Escolar é o órgão máximo para a tomada de decisões realizadas no interior de uma escola.

GESTÃO: REFLEXÕES E CRÍTICAS

Deixando de lado o complexo contexto sociopolítico e econômico, concentrando-se na teoria administrativa, podemos lembrar que nas décadas de 1960 e 1970, o arcabouço teórico da hipótese da gestão escolar estava enraizado na Teoria Geral da Administração (TGA), um esforço para delinear a administração escolar como um campo específico de estudo. (Abu Dian, Oliveira e Hojas, 2010).

Em meados da década de 1980, no entanto, surgiram críticas ao pensamento anterior e, a partir desse período, a ênfase mudou para o estudo do trabalho coletivo e o engajamento da comunidade escolar na gestão. Como resultado, princípios de governança democrática ganham corpo nos espaços teóricos e escolares (RUSSO, 2004). A educação em nosso país passou por muitos avanços ao longo dos anos desde o período militar (1964-1985) onde vivíamos um regime de caratê autoritário, ditatorial e centralizador, exercendo seu poder diante da população.

A população almejava transparência principalmente na governança do próprio Estado. Em oposição ao regime militar, partidos políticos se articulam e utilizam como plataforma de governo as perspectivas democráticas participativas com o apoio da população, com objetivo de participar diretamente da elaboração de políticas sociais e garantir canais de fiscalização e controle da ação estatal.

Ao longo dos anos o Estado brasileiro passou por questionamentos em relação ao controle público e as demandas sociais. A população através de seus movimentos grevistas, sindicais, e a luta por eleições diretas, começou uma busca em prol da democracia. Democracia, portanto, é um regime governamental onde o povo exerce o poder junto as decisões políticas.

Vivemos em mundo marcado por constantes mudanças, culturais, tecnológica, sociais, políticas, entre outras, a educação não poderia ficar a parte à essas mudanças. Sofrendo influências vinda da administração empresarial.

Para Bartimik, 2012, enquanto a administração empresarial está voltada ao controle do processo, visando os princípios de uma sociedade capitalista, a palavra “gestão”, relaciona-se ao relacionamento de pessoas.

> “(...) compreender as implicações dos fatores externos, na gestão escolar é fundamental para diminuir a transposição crítica para a administração escolar do modelo de administração estratégico governamental, o qual é baseado na racionalidade cientifica, na centralização do poder e na fragmentação do trabalho.” (BARTIMIK, 2012, p. 44)

Podemos dizer que enquanto a administração empresarial sente a necessidade de um relacionamento mais pessoal, no nível coorporativo conhecido como “gestão,” a instituição escola, trabalha uma visão valorizando mais o ser humano, buscando o cidadão como um todo, de forma autônoma, buscando estabelecer o processo democrático, nas tomadas de decisões coletivas

buscando o bom senso na resolução dos problemas construídos com a participação de todos os seus membros e representantes de todos os seus segmentos.

Observamos que muitos gestores sofreram e sofrem ainda muitas influências de diversos fatores, tanto externos, como internos. Podemos citar como fatores externos a questão cultural, social, tecnológica, econômica e até mesmo política, fazendo com que sejamos influenciados e obrigados a fazermos parte destas mudanças em prol do progresso.

O gestor deve tentar compreender essas influências, fazendo uso dessas ferramentas de forma a aperfeiçoar e implementar o trabalho pedagógico para que o mesmo, possa favorecer o desenvolvimento do trabalho coletivo e participativo da Unidade Escolar tendo como características às influências internas. Já as influências internas podemos apontar as de conhecimento educacional e seu meio sobre o processo do conhecimento, ou seja, a construção do conhecimento de forma não hegemônica, construída no trabalho coletivo, na formação e construção dos projetos educacionais e pedagógicos, projetos estes que devem ser construídos coletivamente e gradativamente com a participação de todos em busca de uma educação melhor e com maior qualidade do ensino. Essas são práticas da construção da democratização escolar.

Para Cury (2002), “a gestão democrática tem se tornado um dos motivos mais frequentes na área educacional, de debates, reflexões e incentivas públicas a fim de dar sequência a um princípio posto constitucionalmente e reposto na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional”. É entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola.

De acordo com a LDB (Lei n. 9.394/96), as instituições públicas que ofertam a Educação Básica devem ser administradas com base no princípio da Gestão Democrática. Ela está baseada na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, toda a comunidade escolar é considerada sujeito ativo em todo o processo da gestão. Assim, é imprescindível que cada um destes sujeitos tenha clareza e conhecimento de seu papel quanto participante da comunidade escolar. (BRASIL, 1996).

Segundo Luck (2013), o sucesso de uma instituição se dá pelo trabalho conjunto entre todos seus membros, com confiança e reciprocidade de forma efetiva levando em consideração o bem comum de todos. “(...) gestão, portanto parte do pressuposto de que uma organização social, depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo”, orientado por uma vontade coletiva.” (LUCK, 20013, p. 21)

Portanto, quando assumimos o nosso papel com autoria e autonomia, estamos oportunizando uma gestão de competência, nos quais todos são autores de suas histórias, oportunizando direito a todos de terem voz e opiniões a todos os assuntos tratados dentro da entidade.

Observamos que muitos gestores sofreram e sofrem ainda muitas influências de diversos fatores, tanto externos, como internos. Podemos citar como fatores externos a questão cultural,

social, tecnológica, econômica e até mesmo política, fazendo com que sejamos influenciados e obrigados a fazermos parte destas mudanças em prol do progresso.

O gestor deve tentar compreender essas influências, fazendo uso dessas ferramentas, como por exemplo o diálogo, a tecnologia, a vivência cultural e a comunidade de forma a aperfeiçoar e implementar o trabalho pedagógico para que o mesmo, possa favorecer o desenvolvimento do trabalho coletivo e participativo da Unidade Escolar tendo como características às influências internas. Podemos apontar como influências internas as de conhecimento educacional e seu meio sobre o processo do conhecimento, ou seja, a construção do conhecimento de forma não hegemônica, construída no trabalho coletivo, na formação e construção dos projetos educacionais e pedagógicos, projetos estes que devem ser construídos coletivamente e gradativamente com a participação de todos em busca de uma educação melhor e com maior qualidade do ensino. Essas são práticas da construção da democratização escolar. (GUTIERREZ,2000)

O gestor que também é mediador de seu grupo precisa fazer uso do diálogo em sua gestão, para que ela seja o mais democrática possível. Trazendo a comunidade escolar, familiares e professores para caminhar junto de sua gestão mantendo as relações comunicativas para um bom trabalho. (GUTIERREZ,2000)

O papel do gestor é importante no contexto escolar em busca de objetivos que contribuam para o crescimento da comunidade escolar. Tendo em vista que o gestor é o mediador nas funções que rodeiam a comunidade para um bom trabalho qualitativo. Um gestor precisa fazer uso de diversos meios de comunicação para que a comunidade escolar e seus integrantes possam caminhar juntos. É importante manter relações comunicativas com todos em prol de uma boa parceria com as famílias e escola. (GUTIERREZ,2000)

O gestor necessita realizar ações para inserir a comunidade no ambiente escolar; fazendo assim sua unidade crescer perante a comunidade em que está inserida.

É de fundamental importância o uso do diálogo para com todos, diálogos sinceros, francos, seja em reuniões pedagógicas, reuniões de pais, reuniões de conselho de escola etc., para que se ganhe a confiança da comunidade e assim possam caminhar juntos em benefício da aprendizagem dos estudantes. Para atender as exigências, necessidades, de seu público integrante, o gestor deverá ter uma noção de comportamento humano, que é fundamental dentro da função que exerce, função essa que necessita da visão do futuro, autocontrole, coragem e de valores. São essas habilidades que dará ao gestor (líder) competências primordiais para balancear as diversas divergências encontradas por ele no âmbito escolar. (GUTIERREZ,2000)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a gestão escolar requer compreender que “o fenômeno educacional é gerido e gerido por todos os profissionais da educação que atuam em uma unidade educacional” (RANGEL, 2009, p. 26). É importante que todos conheçam seu papel e a relevância que a formação continuada

proporciona para que gestores, professores e demais interessados utilizem a ciência para agregar conhecimento à sua formação própria e coletiva.

Compreender essas contradições sociais é essencial porque, dessa forma, os gestores podem tornar a escola um ambiente que não reproduza a estrutura da sociedade capitalista, mas sim reflita essas intervenções conscientes, contribui para uma ação pedagógica mais abrangente e, portanto, para uma formação emancipatória.

Diante do que foi apresentado neste trabalho, chega-se à conclusão de que, a gestão democrática deve primar pelos trabalhos pedagógicos de uma unidade escolar. Em uma gestão democrática há espaço para o diálogo e tomada de decisões de acordo com o bem comum do coletivo. A gestão democrática na escola, só será possível, quando todos os envolvidos nos cenários de aprendizagens se comprometerem, e, portanto deve ser uma busca consciente. Ao gestor democrático cabe a função de mediar às ações para que o espaço escolar se torne em uma grande escola com ações centradas nesta nova prática democrática. E isso envolve todos os atores do cenário escolar.

Ao cultivar este espaço, no qual o coordenador pedagógico se coloca como mediador/orientador, pode-se crescer junto com o professor ampliando todos os olhares, sem perder de foco a responsabilidade de cada um no processo. Neste sentido, há que se ter a consciência de que o professor e também coordenador não tem todas as respostas para todos os eventos que ocorrem, mas as problematizam, encaminhando-as da maneira mais viável possível dentro do que se defende como processo democrático.

Quando se trabalha em equipe, espera-se sempre o comprometimento de todos, a final no fundo todos têm objetivos comuns, cogitar as tarefas com precisão e prazer. A concepção de qualidade da educação é entendida pelos pais como acesso à escolarização, em que os filhos saiam preparados para o trabalho e almejam o ensino mais eficiente.

Observa-se, portanto, no ambiente escolar, cuja gestão democrática se faz presente uma mudança de paradigma, marcada por práticas colaborativas, interativas e mais participativas, onde se possa buscar ações e soluções de problemas para a melhoria e bem comum da unidade. Podemos destacar entretendo que não é uma tarefa fácil, estamos caminhando para a construção de uma democracia plena, aja visto que muitas vezes ainda estamos sendo orientados por um paradigma enfraquecido, advinda das cobranças governamentais, oferecendo grande impacto sobre o que ocorre nas escolas.

REFERÊNCIAS

BARTIMIK, Helena Leomir de Souza. **Gestão Educacional.** 1 ed. Curitiba, PR Intersaberes, 2012. Livro Eletrônico ISBN 978-85-65704-26-7

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão democrática na educação.** Gestão Democrática da Educação. Boletim 19. Ministério da Educação, Brasília, 2005.

CURY, Carlos Alberto Jamil. **Gestão Democrática da Educação:** Exigências e desafios. RBPAE, Minas Gerais, v. 18, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido,** 17Âª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO. E.José. **Autonomia da Escola:** Princípios e Propostas. 4 ed – São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa,** 2002. Disponível em:< http://.slideshare.net/luartesanato/comoelaborar-projetodepesquisaantoniocarlosgil.> Acesso em: 10 de outubro 2025

GONZÁLEZ REY. **Pesquisa qualitativa em Psicologia:** caminhos e desafios. Tradução de Marcel Aristides Ferra da Silva. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LEITE JUNIOR, Alcides Domingues. **Desenvolvimento e Mudanças no Estado Brasileiro**. 2 ed. Florianópolis, SC: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012. ISBN: 978-85-61608-83-5

LUKY, Heloisa. **A Gestão Participativa na escola**. 11 ed. v.3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série Cad. de Gestão. ISBN 978-85-326-3295-1

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content . Acesso em: 10 de outubro 2025

NOGARO, Arnaldo. **Reflexão Sobre Pressupostos Que Norteiam o Projeto Político Pedagógico da Escola.** Perspectiva. Erechim. V.19, nº 67 - 74, setembro 1995.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE IMPORTANCE OF PLAY

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

A presente pesquisa trata sobre a importância do brincar na educação infantil, e tem como objetivo mostrar que o brincar não é apenas um passatempo livre, mas algo importante e construído gradativamente. Reafirma que é através do brincar que a criança desenvolve conhecimentos, aprende, cria, reproduz e expressa seu modo de perceber o mundo. Mostra que o brincar e as brincadeiras estão fundamentadas em concepções teóricas de autores como Piaget, Vygotsky, Moyles entre outros, que apontam para o desenvolvimento da criança em diversos aspectos físicos, psíquicos, mentais e intelectuais. Aliando-se as abordagens teóricas encontradas nos pressupostos desses pensadores à realidade vivida nas Instituições de Educação Infantil quanto à prática da brincadeira na atividade docente levou-nos a elaborar uma proposta que viabilize uma educação que respeite as características da infância, considerando-as como o alicerce do trabalho educativo eficaz. Concluiu-se que é brincando que a criança aprende a brincar, e é na interatividade desta ação que é possível ela se apropriar dos processos básicos das particularidades de cada brincadeira. A brincadeira de maneira informal possibilita a ampliação dos conhecimentos através da cognição e interação social, e este processo precisa ser reconhecido por pais e professores como essencial para o desenvolvimento da aprendizagem infantil, por isso a brincadeira não deve ser designada apenas

como uma forma de passar o tempo ou recreação, mas pode e deve ser utilizada como ferramenta pedagógica, para o desenvolvimento de habilidades importantes.
Palavras-chave. Criança; Brincadeira; Brinquedo; Interação; Desenvolvimento.

ABSTRACT

This research examines the importance of play in early childhood education and aims to demonstrate that play is not merely a leisurely pastime, but something important and gradually constructed. It reaffirms that it is through play that children develop knowledge, learn, create, reproduce, and express their way of perceiving the world. It demonstrates that play and games are grounded in theoretical concepts from authors such as Piaget, Vygotsky, Moyles, and others, which highlight the development of children in various physical, psychological, mental, and intellectual aspects. Combining the theoretical approaches found in these thinkers' assumptions with the reality experienced in Early Childhood Education Institutions regarding the practice of play in teaching activities led us to develop a proposal that facilitates an education that respects the characteristics of childhood, considering them as the foundation of effective educational work. It was concluded that it is through play that children learn to play, and it is in the interactivity of this action that they can appropriate the basic processes of the particularities of each game. Informal play enables the expansion of knowledge through cognition and social interaction, and this process needs to be recognized by parents and teachers as essential for the development of children's learning. Therefore, play should not be considered merely a way to pass the time or provide recreation, but can and should be used as a pedagogical tool for the development of important skills.
Keywords: Child; Play; Toy; Interaction; Development.

INTRODUÇÃO

Brincadeira é coisa séria, pois brincando a criança se expressa, interage, aprende a lidar com o mundo que a cerca e forma sua personalidade. O brincar na educação infantil tem como objetivo mostrar que a brincadeira não é apenas um passatempo livre, mas algo importante e construído gradativamente. Através do brincar que a criança desenvolve conhecimentos, aprende, cria, reproduz e expressa seu modo de perceber o mundo.

Observamos que o ato de brincar está relegado a um simples passatempo, usado apenas como forma de entretenimento ou para ocupar o tempo ocioso das crianças. Mas, será que brincar é apenas algo divertido ou um entretenimento passageiro e sem valor, desprovido de sentidos e de significados? Será algo que já nasce com a criança ou é algo construído socialmente? Pode o brincar influenciar e contribuir com o desenvolvimento da criança? Ele pode auxiliar no processo ensino-

aprendizagem e nas relações sociais, culturais, psicológicas e educacionais? A escola de educação infantil é um lugar para se brincar, aprender; ou para se aprender brincando?

Deparamo-nos com pais e mestres que consideram a brincadeira como um momento para entreter a criança. Percebe-se que não há uma preocupação consciente sobre esse brincar, se é importante ou não para o desenvolvimento físico e psíquico de seus filhos e educandos.

Estas questões nos levaram a buscar nesta pesquisa qual a importância da brincadeira na educação infantil? O brincar é só um passatempo livre ou que através do brincar a criança desenvolve conhecimentos, aprende, reproduz e expressa seu modo de perceber o mundo?

Toda criança tem necessidade de brincar, isto é uma característica da infância. A brincadeira tem uma enorme função social, desenvolve o lado intelectual e principalmente cria oportunidades para a criança elaborar e vivenciar situações emocionais e conflitos sentidos no dia a dia.

Através do brincar a criança aperfeiçoa uma infinidade de estímulos vitais para a sua formação, entre as quais a coordenação motora, criatividade, raciocínio, identidade, autonomia, comunicação, sociabilização, sensação de liberdade e poder, entre muitos outros benefícios.

Portanto, vemos que o brincar deve ser considerado como uma porta de entrada para que a criança aprenda sobre si mesma e sobre outras pessoas, visto que brincando ela está interagindo com o mundo social.

O que se pode observar é que o brinquedo tem uma relação direta com a criança. Ela utiliza-se do mesmo para se expressar, pois o brinquedo na sua concepção deixa de ser apenas um objeto representando a vida real e as características do mundo adulto. Portanto, o brinquedo é um objeto que possui uma relação intima com a criança visto que ela pode manipulá-lo conforme o seu desejo. (FRIEDMANN, 2006).

O brincar também contribui para que a aprendizagem da linguagem aconteça, pois a utilização combinatória dela funciona como um instrumento de pensamento combinado com a ação. Portanto, a criança para ser capaz de falar sobre o mundo, precisa aprender e saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que identifica a ação lúdica. Quando a criança exercita o poder de desenvolver seu poder combinatório não é apenas a aprendizagem da língua ou a forma de raciocinar que ela está exercendo, mas sim, as oportunidades que têm de brincar com a linguagem e com o pensamento. (KISHIMOTO et al., 2002).

Assim como os pais, os professores precisam refletir sobre a importância e o papel das brincadeiras no seu trabalho cotidiano, pois todos os momentos devem ser impulsionados pelas brincadeiras, na troca de fraldas, alimentação, escovação, pois brincar é dar oportunidade da criança construir o novo.

Portanto a brincadeira assume um papel importante no desenvolvimento da criança, de modo que as brincadeiras vão surgindo gradativamente, desde os jogos funcionais até os de regras, e ambos proporcionam o desenvolvimento da aprendizagem, pois é brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro.

Através da brincadeira a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados e compartilhando sua alegria de brincar. Em contrapartida, em um ambiente sério e sem motivações, os educandos acabam evitando expressar seus pensamentos e sentimentos e realizar qualquer outra atitude com medo de serem constrangidos.

Para aprofundar estas e outras concepções sobre o brincar a pesquisa foi fundamentada de forma teórica, através de leituras, reflexão de livros e autores como Gilles Brougère e outros como Tisuko Morchida Kishimoto, Adriana Friedmann e Janete R. Moyles.

Na perspectiva do desenvolvimento da aprendizagem buscou-se breves conceitos de Piaget, Vygotsky e Brougère, dada a importância que representam, no campo do brincar, apesar de não serem o foco dessa pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO BRINCAR

Com o intuito de contextualizar esta pesquisa foram recolhidas algumas referências históricas sobre a Educação Infantil e o brincar desde a antiguidade baseando-se em estudos de autores e estudiosos que já pesquisaram sobre este assunto anteriormente.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A história da Educação Infantil no Brasil, de certa forma, acompanha os parâmetros mundiais, com suas características próprias, acentuada por forte assistencialismo e improviso.

Dando um salto na história, surgem no início do século XIX, iniciativas isoladas, como a criação de creches, asilos e internatos destinados a cuidar de crianças pobres para tentar resolver o problema da infância. Estas instituições apenas encobriam o problema e não tinham a capacidade de buscar transformações mais profundas na realidade social dessas crianças.

Nos anos 90, ocorreu uma ampliação sobre a concepção de criança. Agora se procura entender a criança como um ser sócio-histórico, onde a aprendizagem se dá pelas interações entre a criança e seu entorno social. Essa perspectiva sócio interacionista tem como principal teórico Vigotsky, que enfatiza a criança como sujeito social, que faz parte de uma cultura concreta.

Há um fortalecimento da nova concepção de infância, garantindo em lei os direitos da criança enquanto cidadã. Cria-se o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente); a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases), Lei nº9394/96, incorpora a Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica, e formaliza a municipalização dessa etapa de ensino.

Em 1998, é criado RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), um documento que procura nortear o trabalho realizado com crianças de 0 a 6 anos de idade. Ele representa um avanço na busca de se estruturar melhor o papel da Educação Infantil, trazendo uma

proposta que integra o cuidar e o educar, o que é hoje um dos maiores desafios da Educação Infantil. É preciso afirmar que as propostas trazidas pelo RCN só podem se concretizar na medida em que todos os envolvidos no processo busquem a efetiva implantação das novas propostas, se não ele vai se tornar apenas um conjunto de normas que não saem do papel.

O BRINCAR

Os primeiros registros sobre o brincar e sua importância estão ligados à educação e iniciam-se desde a Grécia antiga, com Platão (427 a.C. - 327 a.C.). Nos seus postulados sobre um mundo ideal, Platão tinha uma visão hierárquica da sociedade. Para ele o brincar para os trabalhadores e artesãos deveria ter um papel na aquisição das habilidades, portanto aquele que quisesse ser um bom construtor deveria brincar de construir casas; para ser um bom agricultor, dever-se-ia brincar com instrumentos apropriados na terra, e assim por diante. Os governadores e guardiães deveriam ser educados diferentemente dos artesãos e trabalhadores.

Já Aristóteles (384 a.C.- 322 a.C.) sugeria para a educação de crianças pequenas o uso de jogos que imitassem as atividades dos adultos - consideradas atividades sérias - como forma de preparo para a vida adulta. A história dos povos do extremo oriente é ilustrativa da relação “trabalho-jogo”, e o brinquedo e a atividade da criança foram numa determinada época, uma ferramenta de trabalho modificada, encontrando-se em relação direta com a futura atividade da criança.

Na antiguidade a criança não era reconhecida em suas especificidades e o “tempo da criança” era tido como uma preparação para a vida adulta, negando ser a infância um tempo a ser considerado no presente e ser vivido pela criança. No século XV surgem muitos brinquedos que imitavam as atividades dos adultos.

A ideia da infância como fase diferente daquela do adulto é um fenômeno da modernidade, começando a aparecer nos finais do século XVII, surgindo inicialmente às camadas superiores da sociedade. Sendo assim, a noção de infância é uma categoria histórica e cultural e a diferenciação entre crianças e adultos vai depender do contexto e das condições sócio-históricas e culturais em que vivem.

É no século XVIII que começa a surgir a concepção da infância, com Rousseau, e sua famosa obra **“Emílio ou da Educação**” (1762), também conhecida como a cartilha da infância. Rousseau considerado o pai da Educação, fala sobre a necessidade de uma educação ajustada à natureza infantil. Segundo ele a criança é um ser singular à espera de orientação, carinho e formação.

A criança passa a ser vestida de acordo com a idade, brinca com cavalinhos de pau entre outras coisas, e passa então a comportar-se de maneira distinta do adulto (KISHIMOTO, 1990, p.39-45). No decorrer da história surgiram várias teorias para definir o brincar e a brincadeira.

No Brasil os trabalhos de Piaget foram difundidos principalmente na década de 70. Várias foram às propostas curriculares implementadas pelos sistemas públicos de ensino. Vários desses projetos, e muitos outros inspirados na teoria de Piaget, contêm pressupostos teóricos e orientações

metodológicas bastante diversificadas, refletindo diferentes posturas políticas e concepções educacionais.

O PAPEL DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Piaget (1896-1980) como epistemólogo, investiga o processo de construção do conhecimento e realiza, ao longo de sua vida, inúmeras pesquisas sobre o desenvolvimento psicogenético. Utiliza nas suas investigações, o "método clínico" que permite o conhecimento de como a criança pensa e de como constrói as noções sobre o mundo físico e social. Nestas concepções está incluída a questão do brincar. Piaget (1996) diz que o brincar é um instrumento que reconhece e favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório e ressalta que:

> [...] agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e o seu tempo, desenvolvem a noção de causalidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica". (PIAGET Apud KISHIMOTO, 1996, p. 95).

É do brincar que a criança basicamente constrói sua identidade e concepção do mundo onde inserida. Ainda na concepção do brincar assumindo papéis imaginários, Piaget (1975) cita uma situação:

> Aos 4;7, J. brinca com uma menina mais velha (dez anos) e adapta-se perfeitamente a todos os seus jogos de jantarzinhos, família etc. e mostra, assim, que teria sido muito capaz de desenvolver os papéis complementares dos jogos precedentes, se a sua parceira tivesse a mesma idade dela. (PIAGET, 1975, p. 179).

Acima foi citado uma situação de jogos do tipo III C (nomeado pelo Piaget, 1975) caracterizam-se por uma transposição simbólica. Esses jogos simbólicos que consistem em liquidar uma situação desagradável quando as revive em um mundo de faz-de-conta, descreve a função do jogo simbólico, que é o de favorecer a assimilação do real ao eu. Através de papéis assumidos quando a criança brinca, ela assimila o real do imaginário, constrói o seu "eu" e traz suas vivências do cotidiano para a brincadeira.

Os pressupostos básicos da teoria de Piaget são: o interacionismo, a ideia de construtivismo sequencial e os fatores que segundo ele, interferem no desenvolvimento.

Com base em tais pressupostos, a educação na visão piagetiana deve possibilitar à criança o desenvolvimento amplo e dinâmico durante todos os seus estágios.

A escola deve, assim, levar em consideração os esquemas de assimilação da criança, favorecendo a realização de atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrio ("conflitos cognitivos") e reequilibrações sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento.

Nessa construção, as concepções infantis combinam-se às informações provenientes do meio, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como espontaneamente descoberto pela criança, nem como transmitido mecanicamente pelo meio exterior ou pelo adulto, mas como resultado dessa interação onde o sujeito é sempre ativo.

Vygotsky (1896-1934) acentua o papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil, pois é brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos. Desse jeito, as crianças ampliam sua capacidade de cogitar, de conjecturar, de argumentar, de como chegar a um acordo, certificando o quanto isto é relevante para dar início à atividade em torno de brincadeiras (VYGOSTSKY, 1998, p. 127). Ele ainda relata:

> No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê. (VYGOTSKY, 1998, p. 127).

No brincar, a criança consegue distinguir pensamentos e significados de uma palavra de objetos, e a ação surge das ideias, e não das coisas.

Através da brincadeira a criança assume papéis diferentes, de acordo com que está brincando, sendo assim, ela traz comportamentos do pai, irmão, mãe e entre outros para a brincadeira, se colocando muitas vezes no lugar de adulto, transmitindo o real para o imaginário. O brincar proporciona para a criança, maneiras diferentes de se expressar o que está sentindo, o que vê e o que sabe.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

> O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL, 1998, p. 27)

Enquanto Vygotsky (1998) fala que, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. O Brincar na educação infantil traz para a criança, um significativo modo de aprendizagem, contudo, um instrumento ou ferramenta, da qual o educador da educação infantil tem para poder desenvolver nelas, o domínio da parte cognitiva, afetiva e motora. Vygotsky também ressalta, que “a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (VYGOTSKY, 1998, p. 127), ou seja, a imaginação em ação possibilita o momento lúdico para a criança e a construção de significados para ela.

Já no conceito de Wallon (1986), o que a criança tenta imaginar, ela só consegue por meio de suas experiências cotidiana. (WALLON, 1986, p. 112). Para o autor a criança só tem o faz-de-

conta, se ela se socializar e tiver contato com o meio onde vive com isso ela transmite o que vê para a brincadeira.

O BRINCAR NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

É de extrema importância que, o professor saiba métodos, ou tenha uma elaboração de seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) para que tenha noção de seu trabalho pedagógico e que ele seja expressivo para a criança. Nesse contexto Piaget (1988) comenta uma citação de Cunha:

> Os professores podem guiá-los proporcionando-lhes os materiais apropriados, mas o essencial é que, para que uma criança entenda, deve construir ela mesma, deve reinventar. Cada vez que ensinamos algo a uma criança estamos impedindo que ela descubra por si mesma. Por outro lado, aquilo que permitimos que descubra por si mesma permanecerá com ela. (PIAGET Apud CUNHA, 1988, p. 7).

Nisso, os autores dizem, que não devemos simplesmente dar as respostas as crianças e, sim deixá-las que elas busquem e descobrem sozinhas as respostas.

A brincadeira nesse processo todo é vista como um papel estruturante, no qual estabelece o currículo da educação infantil e tem como funções principais, a interação entre as crianças e a própria brincadeira, todas como papel de construir a base curricular na pré-escola, dando suporte ao professor em seus trabalhos pedagógicos que exige dele uma reflexão do papel do brincar no seu trabalho.

No currículo também podemos citar Vygotsky (2004, p.67) que diz “a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças.” (VYGOTSKY Apud OLIVEIRA, 2004, 67).

Ainda falando sobre desenvolvimento das atividades lúdicas Vygotsky (1995) e Rego nos diz:

> “A brincadeira tem a função significativa no processo de desenvolvimento infantil. Ela também é responsável por criar uma zona de desenvolvimento proximal justamente porque, através da imitação realizada na brincadeira, a criança internaliza regras de conduta, valores, modo de agir e pensar de seu grupo social, que passam a orientar o seu próprio comportamento e desenvolvimento.” (VYGOTSKY Apud REGO, 1995, p. 82).

A brincadeira, sendo observada pelo lado do aspecto livre ou da forma de jogo com regras, ela tem uma função simbólica e funcional. Brougère(1995), acredita que , elas se fundem, o valor simbólico é a função.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para definir a brincadeira infantil, ressaltamos a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e

cognitivo. Para tanto, se faz necessário conscientizar os pais, educadores e a sociedade em geral sobre a ludicidade que deve ser vivenciada na infância uma vez que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa, não sendo somente lazer, mais sim, uma construção de conhecimento. O brincar na educação infantil proporciona a criança o estabelecimento de regras constituídas por si e em grupo, contribuindo na integração do indivíduo na sociedade. Deste modo, a criança resolverá conflitos e hipótese de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, de fazer-se entender e de demonstrar sua opinião em relação aos outros.

É importante perceber e incentivar a capacidade criadora das crianças, pois está se constitui numa das formas fundamentais de relacionamento. O brincar não significa apenas recriar, e se caracteriza como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através das trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda proporcionando o desenvolvimento de áreas da personalidade.

A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Além disso, a brincadeira favorece o desenvolvimento individual da criança, ajuda a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos mais avançados que aqueles vivenciados no cotidiano, aprofundando o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social.

As atividades lúdicas de fim educativo nas escolas são ampliadas nas trocas de experiências afetivas entre interagir, explorar, coordenar, explorar, pensar, agir e sentir, onde tudo isso faz parte do desenvolvimento da criança a partir da interação com outras pessoas (adultos e crianças) e também com objetos e ambientes no qual se dá a exploração do espaço preparado para momento da brincadeira.

Através da brincadeira o indivíduo expõe suas experiências em diferentes situações, como por exemplo: a forma de expressão, a imaginação, a capacidade representativa, o prazer e a interação com outras crianças proporcionando a troca de informações, a criatividade e a personalidade. Essas experiências também influenciam no desenvolvimento infantil, como: aprendizado, na solução de problemas e participação coletiva. Estimula a atividade espontânea, cooperação e desenvolve a fala.

Em vista disto ocorrem mudanças psíquicas, e entre elas estão: o pensamento mais elaborado, uma linguagem mais significativa estimulando a maturação mental. Pois o brincar garante o pleno desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, favorece ao cérebro e ao corpo estímulos, criando atitudes alegres de prazer e divisão a vida e a aprendizagem, assim, motivando e desafiando os participantes a dominar tanto o que é familiar quanto a responder ao desconhecimento em termos de obter informações, conhecimentos, habilidades e entendimentos.

O brincar é também uma forma de linguagem para expressar sentimentos e pensamentos ampliados e construção imaginativa. A necessidade de brincar acontece de forma voluntária na criança e deve ser valorizada como cultura.

Através da brincadeira as crianças descobrem, formulam e resolvem problemas, examinam materiais e recursos de exploração, reestruturação e enriquecimento. A brincadeira ainda possibilita um modo de aprendizagem, trazendo motivação que pode resultar em comportamentos lúdicos, pois é um meio de ensinar e aprender. .

MOYLES e outros (2008) dizem que podemos compreender que quando a criança brinca, ela institui o ato de se conhecer e compreender o mundo que a cerca, muitas vezes imitando os adultos em sua maneira de ser. Esta atitude é bem característica quando a criança entende que é um ser que pertence à sociedade e pode construir também a sua identidade cultural.

FRIEDMANN (2006) reitera que a criança se desenvolve melhor através do brincar, pois ela aprende brincando, pois o ato de brincar implica muito mais que o simples ato em si, isto porque brincando ela se expressa e se comunica com o mundo.

Crianças observadas por meio da brincadeira passaram a expressar suas necessidades individuais, desenvolvendo o lúdico e a socialização com outras crianças durante a brincadeira, sem nenhum grau de dificuldade. Isto ocorre também nas escolas onde as crianças passam a maior parte do tempo em situações de socialização com o outro, pois o brincar pode ser uma forma da criança resolver problemas individuais e afetivos, desenvolver habilidades de cooperação, expõe suas ideias e lida com frustrações, compartilhando as diferenças de raciocínio, de acordo com o convívio social.

As crianças que apresentam dificuldades de interação conseguem se desenvolver ao ingressar na escola e identificar-se com um grupo, passando a ser visível seu desenvolvimento.

O professor deve propor situações na brincadeira dirigida em que haja liberdade e estimulação para se integrar ao grupo com idades semelhantes. Não podemos esquecer que é no brincar muitas vezes as crianças expressam sentimentos, imitando situações vivenciadas e problemas individuais, principalmente no faz de conta.

BRINCAR É UM DIREITO DA CRIANÇA

O brincar é um direito da criança como apresentado na lei 8069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da criança e do Adolescente, que indica no capítulo II art. 16, inciso IV, que toda criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

A Lei Diretrizes e Base da Educação Nacional prescreve que a educação infantil é um direito da criança, embora não seja obrigatória. A creche faz parte da educação básica e tem o papel de socializar a criança através do convívio social e da interação com o outro indivíduo. Põe sempre tanto a brincadeira, principalmente no faz de conta, ajuda no desenvolvimento e na socialização.

Nessa perspectiva a brincadeira precisa ser espontânea e abrir espaço para que as crianças expressem seus sentimentos e suas emoções, como por exemplo, ao brincar com suas bonecas entram no mundo da fantasia e imaginam várias situações.

No entanto como criança é dessa forma que obedece as regras do comportamento natural abrindo espaço para que elas exponham seus sentimentos e suas emoções, sempre que haja uma situação imaginária no brinquedo. Portanto esclarece Tizuco Mochida Kishimoto (jogo, brinquedo, brincadeira, e a educação) que:

> Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo de ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção de conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (KYSHIMOTO, 2001, p. 37).

No entanto é necessário ampliar o conceito e acreditar na ideia de melhoria, com o resgate da brincadeira articulando estratégias para esse processo.

O brincar não pode ser visto como um escape das atividades escolares, mas sim parte integral da vida, que nos permite compreender melhor a nós mesmos e a nossa realidade. Pois sem a brincadeira como esportes, jogos, passatempo como relaxamentos, acompanhado por um bem-estar físico que estimula a mente, seriam desfavoráveis e estaríamos negando a parte lúdica às crianças e não teriam oportunidades de brincar juntos aos adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa pode-se confirmar a real importância do brincar, especialmente para as crianças na Educação Infantil.

A criança no momento que brinca amplia sua imaginação, seu pensamento, seu raciocínio, além de melhorar sua vida social e emocional, é um recurso pedagógico competente para a construção do conhecimento.

A brincadeira é uma linguagem natural da criança e é significativo que esteja presente na escola desde a educação infantil, para que o aluno possa se colocar e se expressar através de atividades lúdicas – considerando-se como lúdicas as brincadeiras, os jogos, a música, a arte, a expressão corporal, ou seja, atividades que mantenham a naturalidade das crianças.

Brincar é o princípio do lazer, mas ao mesmo tempo é fonte de conhecimento; é esta natureza germinada que nos leva a considerar o brincar parte integrante da ação educativa. Além de oportunizar o exercício daquilo que é adequado no processo de desenvolvimento e aprendizagem, brincar é uma ação em que a criança compõe significados, sendo uma forma tanto de aprendizado, compreensão dos papéis sociais e assimilação das relações afetivas que ocorrem em seu meio como forma de construção do conhecimento.

A brincadeira é sempre a maneira em que a criança realiza, constrói e se apropria de conhecimentos das mais diversas ordens, possibilita igualmente, a construção de categorias e a ampliação dos conceitos das várias áreas do conhecimento.

Nesta característica, o brincar assume papel didático e pode ser explorado no processo educativo, onde a ação pedagógica observada deixa claro que, ao educador cabe como papel, a compreensão e o conhecimento da evolução das crianças, pensar que tipo de atividade oferecer, ter clareza de intenção, isto é, compreender o que as crianças podem desenvolver com a atividade proposta.

A ação do educador sobre o brincar infantil não é apenas simples oferta de brinquedos, mas realizar seu trabalho pedagógico na perspectiva lúdica, observando as crianças brincando, fazendo disso a ocasião para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho. No entanto, não ficar só na observação, mas deve intervir no brincar, para estimular a atividade mental, social e psicomotora dos alunos.

Mediante o problema de pesquisa, alcançou-se o objetivo que era o de verificar qual é a importância do brincar para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Constatou-se também que a brincadeira não é apenas entretenimento, mas é coisa séria. E se fez entender que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio de brincadeiras, pois esta possibilita a evolução das habilidades motoras, bem como dos aspectos sociais e emocionais.

Compete ao profissional da Educação Infantil o dever em oferecer momentos planejados envolvendo a brincadeira, como momentos em que a brincadeira aconteça de maneira espontânea, agindo como organizador, participante e observador das brincadeiras, dando espaço para que a criança possa gerar desenvolvimento de sua autonomia.

A educação deve ser voltada para a busca de um modo mais saudável de aprender, permitindo as crianças uma interação lúdica que garanta felicidade, prazer, satisfação e vontade de aprender e com isso garantindo seu desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicológico.

Cabe à escola ser um lugar onde o aluno possa investigar e construir seu próprio pensamento e dominar suas ações e oportunizar situações destinadas às brincadeiras onde o educando possa conhecer e explorar atividades lúdicas com o próprio corpo, com a imaginação e criatividade interagindo com o outro, favorecendo o seu crescimento e a construção de uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Antonia Cristina Peluso de. **Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares.** Editora Alínea, 2011.

BERNABEU, Natália; GOLDSTEIN, Andy. **A brincadeira como ferramenta pedagógica**. 1ª edição. São Paulo: Editora Paulinas, 2012.

BROUGÉRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica.** In: Kishimoto, T. M. [org]. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Editora Pioneira, 2002.

FREIRE, Madalena (1999). **APRENDENDO PARA ENSINAR: PROJETO O BRINCAR.** Disponível em aprendendoparaensinar.blogspot.com/.../projeto-o-brincar-na-educacao-infantil.htm, acesso em 14 out.2025.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

FROBEL, Friedrich,. **O formador das crianças pequenas** disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/formador-criancas-pequenas-422947.shtml, acesso em 14 out.2025.

http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/brincar-importante-criancas-pequenas-612994.shtml, acesso em 17/05/2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

MOYLES, Janet R. A excelência do Brincar. Colaborador SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar, Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2006, (reimpressão 2008).

PIAGET, Jean. O biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/jean-piaget-428139.shtml, acesso em 14 out.2025.

VYGOTSKY, Lev. O teórico do ensino como processo social disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/lev-vygotsky-teorico-423354.shtml, acesso em 14 out.2025.

WALLON, Henri . **O Educador integral** disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/educador-integral-423298.shtml, acesso em 14 out.2025.

USO DE MATERIAL CONCRETO NO ENSINO DA MATEMÁTICA: BENEFÍCIOS E APLICAÇÕES

USE OF CONCRETE MATERIAL IN TEACHING MATHEMATICS: BENEFITS AND APPLICATIONS

BRUNA DANTAS DE MEDEIROS DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID (2024); Pós-graduanda em Análise Comportamental Aplicada (ABA) pela Faculdade de Minas – FACUMINAS (2025); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela Prefeitura Municipal de São Paulo na EMEF Prof. Aldo Ribeiro Luz.

RESUMO
O uso de materiais concretos no ensino da Matemática facilita a compreensão de conceitos abstratos, tornando o aprendizado mais acessível, dinâmico e envolvente. Ao permitir a manipulação de objetos físicos e simulações digitais, esses recursos auxiliam na assimilação do conhecimento, melhoram a retenção das informações e estimulam o pensamento lógico e a autonomia dos alunos. Além de favorecer a resolução de problemas e a conexão com o cotidiano, os materiais concretos podem ser aplicados em diversas áreas da Matemática, desde operações básicas até conceitos mais avançados, como frações e geometria. O artigo discute os benefícios e aplicações desses recursos, destacando exemplos como blocos lógicos, régua de Cuisenaire, ábacos e jogos matemáticos, além do papel das tecnologias educacionais no processo de ensino. Também são apresentadas estratégias para sua integração eficiente em sala de aula, enfatizando a importância do planejamento pedagógico e da formação docente. Ao final, o estudo sugere formas de otimizar o uso dos materiais concretos para tornar o ensino da Matemática mais significativo, acessível e estimulante.
Palavras-chave: Aprendizagem significativa; Ensino de matemática; Materiais concretos.

ABSTRACT
The use of concrete materials in mathematics teaching facilitates the understanding of abstract concepts, making learning more accessible, dynamic, and engaging. By allowing the manipulation of physical objects and digital simulations, these resources aid in the assimilation of knowledge, improve information retention, and stimulate logical thinking and student autonomy. In addition to promoting problem-solving and connection with everyday life, concrete materials can be applied in various areas of mathematics, from basic operations to more advanced concepts such as fractions and geometry.

This article discusses the benefits and applications of these resources, highlighting examples such as logic blocks, Cuisenaire's rulers, abacuses, and mathematical games, as well as the role of educational technologies in the teaching process. Strategies for their efficient integration in the classroom are also presented, emphasizing the importance of pedagogical planning and teacher training. Finally, the study suggests ways to optimize the use of concrete materials to make mathematics teaching more meaningful, accessible, and stimulating.
Keywords: Meaningful learning; Mathematics teaching; Concrete materials.

INTRODUÇÃO

A Matemática, como área do conhecimento, muitas vezes apresenta desafios para os alunos devido à sua abstração e à necessidade de raciocínio lógico profundo. Nesse contexto, o uso de materiais concretos tem ganhado destaque como uma forma eficaz de transformar esse aprendizado abstrato em uma experiência mais prática e visual. Ao proporcionar aos estudantes uma interação direta com os conceitos matemáticos, esses recursos contribuem para a construção de significados, permitindo que os alunos vejam a Matemática de maneira mais palpável e compreensível.

O uso de materiais concretos não se limita a objetos físicos, como blocos de construção ou figuras geométricas, mas também engloba recursos tecnológicos que, de forma interativa, possibilitam a visualização e manipulação de conceitos matemáticos. Isso é especialmente relevante nos primeiros anos de escolaridade, onde as bases da Matemática, como as operações básicas, figuras geométricas e frações, são estabelecidas. O material concreto serve, assim, como um mediador entre o conhecimento abstrato e a realidade dos alunos.

Ademais, a inclusão de materiais concretos nas aulas promove uma aprendizagem mais ativa, estimulando a participação dos alunos e o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas. Este modelo pedagógico é favorável à construção do conhecimento de forma colaborativa e experiencial, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e eficaz. O impacto desse tipo de abordagem não se limita apenas ao ensino das operações matemáticas, mas também ao desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas, como a lógica e o raciocínio crítico.

É importante destacar que a adoção de materiais concretos no ensino de Matemática vai além de uma simples mudança metodológica. Ela representa uma reconfiguração do papel do professor, que assume uma postura de facilitador do aprendizado, mediando a interação dos alunos com os materiais e auxiliando-os na construção de suas próprias conclusões. Além disso, permite uma avaliação mais dinâmica do processo de aprendizagem, uma vez que os alunos demonstram suas habilidades de forma prática, por meio de manipulações e resoluções de problemas concretos.

> A exploração matemática pode ser um bom caminho para favorecer o desenvolvimento intelectual, social e emocional da criança. Do ponto de vista do conteúdo matemático, a exploração matemática nada mais é do que a primeira aproximação das crianças, intencional e direcionada, ao mundo das formas e das quantidades. (LORENZATO, 2008, p.1).

Com o avanço da tecnologia educacional, o uso de recursos digitais complementa os materiais físicos, criando um ambiente de aprendizagem multimodal. Isso amplia as possibilidades de ensino e

torna o aprendizado mais acessível e motivador. A convergência entre materiais concretos e tecnologias educacionais traz uma nova perspectiva para o ensino da Matemática, permitindo que os alunos explorem conceitos de maneira mais profunda e envolvente.

Portanto, é evidente que o uso de materiais concretos no ensino da Matemática oferece uma série de benefícios tanto para os alunos quanto para os professores. Este artigo visa explorar essas vantagens e identificar as melhores práticas para a aplicação de recursos concretos nas aulas de Matemática, promovendo um ensino mais eficaz, acessível e estimulante para os alunos.

BENEFÍCIOS DO USO DE MATERIAIS CONCRETOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

A utilização de materiais concretos no ensino da Matemática proporciona uma série de benefícios notáveis que impactam diretamente o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Primeiramente, esses materiais facilitam a visualização de conceitos abstratos. A Matemática muitas vezes lida com ideias que são difíceis de visualizar de forma intuitiva, como operações com números grandes, frações ou até mesmo a compreensão de conceitos geométricos. A manipulação de blocos, figuras ou recursos tecnológicos interativos permite que os estudantes vejam e toquem nas representações desses conceitos, tornando-os mais tangíveis e compreensíveis.

> Ensinar Matemática é desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Nós como educadores matemáticos, devemos procurar alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolver a autoconfiança, a organização, a concentração, estimulando a socialização e aumentando as interações do indivíduo com outras pessoas. (OLIVEIRA, 2007, p. 35).

Além disso, o uso de materiais concretos permite que os alunos construam o conhecimento de maneira ativa. Ao interagir fisicamente com os recursos, como ao montar figuras geométricas ou ao utilizar ábacos e réguas para realizar operações, os alunos desenvolvem um entendimento mais profundo, pois o aprendizado deixa de ser algo passivo, baseado apenas na recepção de informações, para se tornar uma experiência prática de exploração e descoberta. Esse processo ativa diferentes áreas do cérebro, o que favorece a memorização e o domínio das operações matemáticas.

Outro benefício importante é a promoção da aprendizagem colaborativa. O uso de materiais concretos muitas vezes envolve atividades em grupo, onde os alunos trabalham juntos para resolver problemas ou construir modelos matemáticos. Esse ambiente colaborativo não só fortalece as habilidades sociais dos alunos, como também os incentiva a compartilhar ideias e estratégias, promovendo o aprendizado coletivo. A troca de ideias dentro do grupo pode ajudar a aprofundar o entendimento dos conceitos, além de incentivar os alunos a refletirem sobre as diferentes maneiras de resolver um problema.

Os materiais concretos também têm o potencial de aumentar a motivação dos alunos. Ao sair da metodologia tradicional de ensino, baseada em livros e quadros, e ao trabalhar com objetos que eles podem manipular diretamente, os estudantes se envolvem mais ativamente nas atividades. Esse tipo de ensino desperta curiosidade e torna as aulas de Matemática mais dinâmicas e agradáveis.

Quando os alunos percebem que a Matemática pode ser divertida e acessível, isso influencia positivamente sua atitude em relação à disciplina.

> [...] Objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objetos reais que têm aplicação no dia a dia ou podem ser objetos que são usados para representar uma ideia. [...] Os materiais manipuláveis são caracterizados pelo envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem ativa (PASSOS, 2006, p. 5).

Além disso, a utilização de materiais concretos contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico e da resolução de problemas. Ao aplicar esses materiais, os alunos são desafiados a pensar de maneira crítica, a encontrar soluções criativas para as questões propostas e a justificar suas respostas. Esse tipo de abordagem favorece a formação de competências cognitivas importantes, como o raciocínio lógico, a análise crítica e a capacidade de tomar decisões informadas, habilidades essenciais para a vida cotidiana e para o sucesso em diversas áreas do conhecimento.

O uso de materiais concretos no ensino da Matemática permite uma avaliação mais eficaz e holística do progresso dos alunos. Em vez de se basear exclusivamente em provas escritas, que podem não refletir plenamente a compreensão do aluno, a interação com os materiais concretos permite ao professor observar diretamente como os alunos aplicam os conceitos. Isso oferece uma visão mais precisa das habilidades dos alunos e facilita a identificação de áreas que precisam ser trabalhadas.

APLICAÇÕES PRÁTICAS DE MATERIAIS CONCRETOS NAS AULAS DE MATEMÁTICA

O uso de materiais concretos nas aulas de Matemática pode ser aplicado de diversas maneiras para promover o entendimento dos alunos sobre conceitos-chave da disciplina. Uma das formas mais comuns de aplicação é no ensino de geometria. Utilizando figuras tridimensionais e blocos de construção, os alunos podem explorar formas como cubos, pirâmides e esferas, compreendendo melhor suas propriedades e relações espaciais. Ao construir e manipular essas figuras, os estudantes adquirem uma noção mais clara de conceitos como volume, área e simetria.

Outro exemplo de aplicação prática é no ensino das operações básicas de aritmética. Blocos de base 10, ábacos ou outros materiais manipulativos permitem que os alunos experimentem com adição, subtração, multiplicação e divisão de uma maneira prática e visual. Esses materiais ajudam a transformar operações abstratas em algo mais acessível, permitindo que os alunos vejam as quantidades sendo manipuladas diretamente. Esse tipo de abordagem também pode ser utilizado para trabalhar com números decimais e frações, conceitos frequentemente difíceis de entender sem uma representação visual.

> Materiais manipuláveis de diversos tipos são, ao longo de toda a escolaridade, um recurso privilegiado como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares, em particular das que visam promover atividades de investigação e a comunicação matemática entre os alunos. (BRASIL, 2001, p. 71).

Além disso, os materiais concretos podem ser aplicados no ensino de frações e proporções, tópicos frequentemente desafiadores para os alunos. Ao usar blocos fracionados ou pizza fracionada,

os estudantes podem ver e comparar frações de maneira clara e interativa. Isso facilita a compreensão das relações entre as partes e o todo, além de ajudar a visualizar operações como soma e subtração de frações, o que pode ser mais abstrato e complexo sem o apoio de materiais concretos.

A álgebra também se beneficia do uso de materiais concretos, especialmente na introdução de variáveis e equações. Com o uso de recursos como chips ou cartas representando números e símbolos, os alunos podem manipular as expressões algébricas, o que os ajuda a entender a resolução de equações de forma mais prática. Essa abordagem é particularmente útil no ensino de pré-algebra e álgebra básica, pois torna a manipulação de símbolos e operações mais tangível.

No contexto de atividades de resolução de problemas, materiais concretos são ferramentas poderosas para a construção de modelos matemáticos. Ao trabalhar em grupos para resolver problemas, os alunos podem usar recursos físicos para representar as situações propostas, criando um modelo que os ajude a visualizar as relações e a chegar a uma solução. Isso não só melhora a compreensão do problema, mas também ensina os alunos a utilizarem-nos de forma sistemática e lógica, competências valiosas para o aprendizado contínuo.

Essas aplicações práticas demonstram a flexibilidade e a eficácia dos materiais concretos no ensino da Matemática, transformando tópicos desafiadores em atividades acessíveis e interativas.

DESAFIOS E LIMITAÇÕES DO USO DE MATERIAIS CONCRETOS

Embora os materiais concretos tragam inúmeros benefícios para o ensino da Matemática, sua implementação eficaz enfrenta desafios e limitações que precisam ser considerados para garantir que esses recursos sejam utilizados de maneira produtiva. Um dos principais obstáculos é o custo. Muitos materiais concretos, especialmente aqueles que exigem tecnologia ou são fabricados com materiais duráveis e sofisticados, podem ter preços elevados, tornando-se inacessíveis para escolas com orçamentos limitados. Além disso, a manutenção desses recursos pode gerar despesas adicionais, pois peças podem ser perdidas, desgastadas ou danificadas com o tempo, exigindo reposição constante. Essa realidade impacta principalmente instituições públicas ou comunidades menos favorecidas, onde a aquisição desses materiais depende de investimentos governamentais ou iniciativas externas.

Outro desafio significativo é a necessidade de formação continuada dos professores. Para que os materiais concretos sejam realmente eficazes, os docentes precisam compreender sua aplicação pedagógica e integrá-los de forma estratégica ao processo de ensino. No entanto, muitos professores não recebem capacitação suficiente para explorar esses recursos de maneira adequada, o que pode resultar em um uso superficial ou ineficaz. Sem a devida orientação, os materiais podem ser tratados apenas como objetos de manipulação sem um propósito didático bem definido, limitando seu impacto na aprendizagem. Além disso, a falta de formação pode fazer com que alguns educadores se sintam inseguros ou resistentes ao uso desses recursos, preferindo abordagens tradicionais baseadas exclusivamente na abstração matemática.

A sobrecarga de materiais em uma única aula é outra limitação importante a ser considerada. Embora os recursos concretos sejam valiosos para tornar a Matemática mais tangível, seu uso excessivo ou desorganizado pode ter o efeito contrário, dificultando a assimilação dos conceitos pelos alunos. Quando muitos materiais são apresentados simultaneamente, pode ocorrer um excesso de estímulos, tornando a aula confusa e desviando a atenção dos estudantes dos objetivos centrais da aprendizagem. Dessa forma, é essencial que o professor selecione os materiais de maneira criteriosa, garantindo que cada recurso contribua diretamente para a compreensão do conteúdo trabalhado, sem gerar dispersão ou sobrecarga cognitiva.

Lozenzato (2012), afirma também que

> Convém termos sempre em mente a realização em si de atividades manipulativas ou visuais não garante a aprendizagem. Para que esta efetivamente aconteça, faz-se necessária também a atividade mental por parte do aluno. E o material didático pode ser um excelente catalisador para o aluno construir seu saber matemático. (LORENZATO, 2012, p.21).

Além disso, a dependência excessiva dos materiais concretos pode se tornar um problema a longo prazo. Embora esses recursos sejam fundamentais para a introdução de conceitos matemáticos, o aprendizado da disciplina também exige o desenvolvimento da capacidade de raciocínio abstrato. Quando os alunos se acostumam a resolver problemas sempre com apoio de materiais físicos, podem ter dificuldades em realizar operações e interpretar conceitos sem esses auxílios. Por isso, é essencial que os materiais concretos sejam utilizados como uma ponte para a abstração matemática, e não como um substituto permanente para o pensamento lógico e simbólico. O professor deve equilibrar o uso desses recursos com estratégias que estimulem gradualmente a autonomia dos estudantes na resolução de problemas sem apoio manipulativo.

A implementação eficaz dos materiais concretos exige um planejamento cuidadoso por parte dos professores. A preparação das atividades, a organização dos materiais e a garantia de que todos os alunos tenham acesso igualitário aos recursos demandam tempo e esforço. Em turmas numerosas, essa logística pode se tornar ainda mais desafiadora, exigindo estratégias bem estruturadas para evitar a exclusão de alguns estudantes ou a perda de tempo excessiva na distribuição e recolhimento dos materiais. Além disso, o professor precisa estar atento ao tempo dedicado a cada atividade, garantindo que o uso dos materiais concretos seja realmente produtivo e não comprometa o andamento do currículo escolar. Dessa forma, superar esses desafios requer um planejamento detalhado, formação adequada e uma abordagem equilibrada, permitindo que os materiais concretos sejam utilizados como ferramentas eficazes para potencializar o ensino da Matemática. Junto a essa perspectiva o uso dos materiais sempre dependerá do contexto estabelecido pelo professor, que deve ter clareza sobre os objetivos a serem alcançados com cada atividade. Como destacam Fiorentini e Miorim:

> O professor não pode subjugar sua metodologia de ensino a algum tipo de material porque ele é atraente ou lúdico. Nenhum material é válido por si só. Os materiais e seu emprego sempre devem estar em segundo plano. A simples introdução de jogos ou atividades no ensino da matemática não garante uma melhor aprendizagem desta disciplina. (FIORENTINI e MIORIM, 1990, p. 09).

ESTRATÉGIAS PARA INTEGRAR MATERIAIS CONCRETOS NAS AULAS DE MATEMÁTICA

A integração eficaz de materiais concretos no ensino da Matemática exige planejamento e estratégias bem definidas para que seu uso seja realmente significativo e produtivo para os alunos. O primeiro passo é a seleção criteriosa dos materiais, garantindo que sejam adequados aos objetivos de aprendizagem propostos. É essencial que os recursos escolhidos representem os conceitos matemáticos de forma clara e intuitiva, facilitando a construção do conhecimento. Por exemplo, no ensino de frações, materiais como blocos fracionados ou pizzas de fração permitem que os alunos visualizem e manipulem as partes de um todo, tornando mais concreta a compreensão desse conceito abstrato. Da mesma forma, para a introdução da geometria, sólidos geométricos tridimensionais ajudam a explorar propriedades espaciais de maneira prática e envolvente.

Além da escolha adequada dos materiais, o planejamento das atividades desempenha um papel fundamental na integração eficaz desses recursos. Os professores devem elaborar estratégias que incentivem a exploração ativa dos alunos, permitindo que eles interajam com os materiais de maneira autônoma, mas sempre com um direcionamento pedagógico claro. Atividades em pequenos grupos podem ser uma excelente abordagem, pois promovem a colaboração, a troca de ideias e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Nessas situações, os alunos são estimulados a discutir hipóteses, testar soluções e justificar seus pensamentos, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa. O professor, nesse contexto, atua como mediador, orientando os estudantes sem fornecer respostas prontas, incentivando-os a construir o conhecimento por meio da experimentação.

> Professores com práticas didáticas efetivas influenciam positivamente na formação dos estudantes, pois ninguém se forma no vazio, porém, o processo de formação supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações. (MOITA, 1995, p. 15).

Outra estratégia relevante é a progressão gradual no uso dos materiais concretos. O ideal é começar com recursos mais simples e intuitivos e, à medida que os alunos se familiarizam com os conceitos matemáticos, introduzir materiais mais complexos que desafiem suas habilidades cognitivas. Esse processo evita sobrecarga de informações e favorece uma aprendizagem estruturada, permitindo que os estudantes avancem de forma mais segura e confiante. Por exemplo, no ensino de números e operações básicas, o uso de tampinhas ou palitos pode ser um primeiro passo antes da introdução de materiais mais estruturados, como o ábaco. Essa progressão facilita a transição do pensamento concreto para o abstrato, garantindo que os alunos compreendam os conceitos de forma sólida antes de lidar com desafios matemáticos mais avançados.

Além do uso físico dos materiais, a tecnologia pode ser uma grande aliada na integração dos recursos concretos ao ensino da Matemática. Softwares educacionais, aplicativos interativos e plataformas digitais oferecem simulações que ampliam as possibilidades de aprendizado e podem complementar a experiência dos alunos. Ferramentas digitais permitem que os estudantes pratiquem habilidades matemáticas mesmo fora da sala de aula, reforçando os conceitos trabalhados de maneira lúdica e envolvente. Além disso, em situações em que o acesso a materiais físicos é limitado,

a tecnologia pode suprir essa carência, proporcionando experiências similares por meio da interação virtual. Dessa forma, a combinação entre materiais concretos e recursos digitais potencializa a aprendizagem, tornando o ensino da Matemática mais acessível, diversificado e eficiente.

Por fim, para garantir o sucesso da integração dos materiais concretos, é fundamental que os professores estejam preparados para utilizá-los de forma planejada e intencional. A capacitação docente deve incluir a exploração de diferentes recursos e metodologias, além da reflexão sobre como esses materiais podem ser incorporados ao currículo de maneira equilibrada. O uso eficaz dos materiais concretos não deve ser visto como um complemento isolado, mas como parte de uma estratégia pedagógica que enriquece o processo de ensino e aprendizagem. Quando bem integrados, esses recursos transformam a experiência matemática dos alunos, tornando os conceitos mais acessíveis, estimulando o raciocínio lógico e promovendo um aprendizado ativo e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de materiais concretos no ensino da Matemática representa uma mudança significativa na forma como os conceitos matemáticos são abordados, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizado mais dinâmica, visual e prática. A interação direta com os conceitos matemáticos facilita a compreensão, além de estimular o raciocínio lógico e a resolução de problemas de maneira mais eficaz.

Embora existam desafios a serem superados, como o custo e a necessidade de formação contínua dos professores, as vantagens dessa abordagem são inegáveis. O impacto positivo sobre a aprendizagem dos alunos, especialmente no desenvolvimento do pensamento crítico e na motivação, torna o uso desses recursos uma estratégia pedagógica valiosa.

Portanto, para maximizar os benefícios do uso de materiais concretos, é essencial que as escolas invistam na formação de seus professores e na aquisição de recursos adequados. Além disso, a integração dos materiais deve ser feita de maneira planejada, com atividades bem estruturadas que permitam aos alunos explorarem os conceitos de forma gradual e significativa.

O futuro do ensino da Matemática está intimamente ligado à inovação pedagógica e ao uso criativo de recursos como os materiais concretos. Essas ferramentas, quando bem aplicadas, podem transformar a maneira como os alunos aprendem, tornando a Matemática mais acessível, compreensível e estimulante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Departamento de educação básica. **Currículo Nacional do Ensino Básico.** Brasília: Distrito Federal, 2001.

FIORENTINI, Dário, MIORIM, Maria A**. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da matemática**. Boletim SBEM, São Paulo, v. 4, n. 7, 1996. Disponível em: https://repositorio.ifrs.edu.br/bitstream/handle/123456789/376/123456789376.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 03 mar. 2025.

LORENZATO, Sérgio. **Educação Infantil e percepção matemática**. 2. ed. rev. e ampliada. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

_____, Sérgio. **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores**. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

MOITA, M. C. **Percursos de formação e transformação**. In: NÓVOA, A. (Org.) Vidas de professores. 2 ed. Porto: Porto Editora (Coleção Ciências da Educação), 1995.

OLIVEIRA, Sandra Alves de. **O lúdico como motivação nas aulas de Matemática.** Jornal Mundo Jovem, ed. Nº 377. Guanambi, BA, Uneb. 2007. Disponível em https://www.pedagogia.com.br/artigos/ludico/. Acesso em 05 mar. 2025.

PASSOS, C. L. B**. Materiais manipuláveis como recurso didático na formação de professores.** In: LORENZATO, S. (ED) O laboratório de ensino de matemática na formação de professores. São Paulo: Autores Associados, p. 77-92, 2006.

A GEOGRAFIA NO DIA A DIA DO TERRITÓRIO ESTUDANTIL

GEOGRAPHY IN THE EVERYDAY LIFE OF STUDENTS

CAMILA LUZ SOARES
Graduada e licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (2023)

RESUMO

A geografia é uma disciplina fundamental para entender o mundo ao nosso redor. Neste artigo, discutimos a importância da geografia no dia a dia do território estudantil, destacando sua aplicação prática e relevância para a formação cidadã. Foram realizadas entrevistas com estudantes e professores, além de uma análise documental sobre o tema. Os resultados mostram que a geografia é essencial para compreender as relações entre o espaço e a sociedade.

Palavras-chave: Geografia; Território Estudantil; Formação Cidadã.

ABSTRACT

Geography is a fundamental discipline for understanding the world around us. In this article, we discuss the importance of geography in the daily life of student life, highlighting its practical application and relevance for citizenship development. Interviews were conducted with students and teachers, as well as a documentary analysis on the topic. The results show that geography is essential for understanding the relationships between space and society.

Keywords: Geography; Student Life; Citizenship Development.

INTRODUÇÃO

A geografia é uma disciplina que estuda as relações entre o espaço e a sociedade. No contexto escolar, a geografia desempenha um papel fundamental na formação cidadã dos estudantes, pois ajuda a compreender as dinâmicas territoriais e ambientais que afetam a comunidade.

Fonte:

https://blogdoenem.com.br/conceitos-fundamentais-da-geografia-parte-2-geografia-enem/ Acesso em 20 set. 2025.

Partimos do princípio de que a Geografia constitui um campo do conhecimento que, assim como a Matemática, a Língua Portuguesa e a História, possui uma linguagem própria e específica. Dessa forma, torna-se fundamental alfabetizar o estudante em Geografia, possibilitando que ele não apenas se aproprie do vocabulário característico dessa área, mas, sobretudo, desenvolva a capacidade de ler e compreender o espaço geográfico, seja ele próximo ou distante.

Em outras palavras, a simples vivência no mundo — seja no país, no estado ou na cidade — não nos torna, por si só, intérpretes críticos da realidade em que vivemos. Da mesma forma, saber ler letras e números não garante a formação de cidadãos críticos.

Desde já, é importante salientar que não propomos uma “Geografia crítica”, pois rotular antecipadamente uma abordagem não assegura sua efetividade. Entendemos o espaço principalmente — embora não exclusivamente — como o espaço humanizado e, em geral, urbanizado.

Nossa preocupação inicial volta-se, sobretudo, para o espaço vivido (a casa, a escola, o bairro, a cidade), sem desconsiderar o contexto mais amplo — o país e o mundo. Isso não implica, necessariamente, trabalhar seguindo a sequência tradicional do espaço próximo ao distante (como casa, bairro, cidade, estado, país, continente), visto que, muitas vezes, decisões que impactam nosso espaço imediato são tomadas em outros continentes. Assim, a relação perto–longe pode servir como ponto de partida, mas não deve se tornar uma limitação.

Entre os diversos desafios que se apresentam, destacamos: como construir conceitos e noções fundamentais do vocabulário geográfico sem recorrer à simples memorização? Quais seriam essas noções básicas? E de que maneira podemos evitar o processo mecânico de memorizá-las?

Segundo Diamantino Pereira, Douglas Santos e Marcos de Carvalho:

> Para resumir, podemos afirmar que nada impede que façamos um estudo geográfico tanto de nossa casa, como de todo o mundo. O que importa, uma vez que constatamos que cada lugar geográfico se diferencia dos demais, é ter sempre em conta que o nosso planeta não é uma realidade homogênea, mas, sim, a combinação de diferenças de todos os tipos, que se expressam em todas as escalas. Estudar a geografia de uma pequena localidade é, repetimos, entendê-la em suas particularidades, inserindo-a na realidade do mundo como um todo, por outro lado, estudar a geografia do mundo é procurar constantemente as maneiras pelas quais os diferentes lugares se combinam. (1993, p. 34)

Afinal, uma das características ainda persistentes no ensino de Geografia é a ênfase na memorização — justamente um dos aspectos que mais desagrada os estudantes.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, tendo como objetivo compreender de que forma os estudantes percebem e se relacionam com os elementos geográficos presentes em seu cotidiano escolar e comunitário.

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública de ensino fundamental localizada no município de São Paulo. A amostra foi composta por 20 estudantes e 5 professores selecionados de forma intencional, considerando critérios como a disponibilidade e o interesse em participar da pesquisa.

Para a coleta de dados, foram utilizadas diferentes técnicas de investigação, tais como:

- Observação direta do espaço escolar e de seu entorno, buscando identificar como o território é apropriado pelos estudantes;
- Questionários e entrevistas semiestruturadas, aplicados aos alunos, com o intuito de compreender suas percepções sobre o espaço geográfico que os cerca e sua relação com os conteúdos estudados em sala;
- Análise de produções escolares, como mapas mentais, desenhos, registros fotográficos e relatos escritos, que expressam as representações do território pelos estudantes.

Os dados obtidos foram tratados por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), permitindo identificar categorias temáticas que revelam o modo como os alunos compreendem e vivenciam o espaço geográfico em seu cotidiano.

Essa metodologia visa aproximar a Geografia escolar da realidade dos estudantes, favorecendo uma leitura crítica do território vivido e estimulando a construção de saberes significativos a partir das experiências concretas no espaço onde estão inseridos.

RESULTADOS

Os resultados mostram que a geografia é considerada importante pelos estudantes e professores para compreender as relações entre o espaço e a sociedade. Além disso, os entrevistados destacaram a importância da geografia para a formação cidadã e a conscientização ambiental.

DISCUSSÃO

A geografia é uma disciplina fundamental para entender o mundo ao nosso redor. No contexto escolar, ela ajuda a desenvolver habilidades importantes, como a análise espacial e a resolução de problemas. Além disso, a geografia contribui para a formação cidadã e a conscientização ambiental. Todas as sociedades possuem classes sociais, com interesses distintos que geram conflitos.

Por exemplo: ao invés de tratarmos apenas dos produtos agrícolas, devemos falar sobre os sujeitos que produzem no campo. É impossível compreender a realidade rural sem relacionar os conflitos sociais às desigualdades. Assim, torna-se evidente que os interesses dos trabalhadores sem-terra e dos grandes proprietários rurais não são os mesmos.

Não é possível compreender os espaços geográficos sem reconhecer os conflitos presentes nas sociedades contemporâneas. Contudo, é preciso não confundir conflito social com criminalidade. Embora a violência possa ter componentes sociais, o foco da Geografia está nas relações coletivas entre grupos e classes sociais com diferentes interesses.

A violência policial, por exemplo, é mais restrita e não representa um movimento coletivo organizado como resposta a uma carência social — exceto em casos específicos, como o chamado “crime organizado” em certas regiões.

CONCLUSÃO

A geografia é essencial para compreender as relações entre o espaço e a sociedade. No território estudantil, ela desempenha um papel fundamental na formação cidadã e na conscientização

ambiental. É importante que os professores e estudantes valorizem a geografia e sua aplicação prática no dia a dia.

ANEXOS

Questionário de entrevista com estudantes e professores.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados mostrou que a geografia é considerada importante pelos estudantes e professores para compreender as relações entre o espaço e a sociedade.

IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA

A geografia é fundamental para entender o mundo ao nosso redor. Ela ajuda a desenvolver habilidades importantes, como a análise espacial e a resolução de problemas.

A Geografia tem como finalidade compreender a vida de cada indivíduo, buscando revelar os significados e as razões das paisagens em que vivemos e que observamos em nossa rotina. Trata-se de entender a lógica presente em cada paisagem: como ela foi formada? por que possui tal configuração? O objetivo é romper com uma visão superficial e passiva das paisagens, estimulando uma análise crítica e reflexiva.

É fundamental a leitura e interpretação constante de mapas. O uso frequente desse recurso permite que os alunos visualizem concretamente os conteúdos estudados. Mapas, fotografias e imagens — sejam de televisão, revistas ou outras fontes — constituem materiais essenciais para o aprendizado em Geografia.

Esses recursos devem ser utilizados em sala de aula, expostos em murais e bibliotecas, e não deixados guardados. É importante mostrar que os mapas possuem uma linguagem própria, que precisa ser bem compreendida para que se possa extrair o máximo de informações desse instrumento didático.

É igualmente necessário discutir os processos que originam as paisagens que observamos. A existência de um país como o Brasil, bem como sua condição de nação “em desenvolvimento”, não deve ser vista como algo fixo ou imutável, mas sim como uma construção histórica realizada pelos próprios seres humanos, moradores ou não desse território.

Em outras palavras, compreender qualquer fenômeno geográfico — como a escravidão ou o racismo, por exemplo — requer identificar os fatores históricos e sociais que os geraram, muitos dos quais estão relacionados a processos internacionais e a dinâmicas de alcance global.

APLICAÇÃO PRÁTICA

Os conteúdos da disciplina de Geografia nas escolas costumam ser expostos por meio de abordagens fragmentadas do espaço, o que acaba gerando a percepção de que os fenômenos acontecem de forma independente. Dessa maneira, as aulas de Geografia acabam reunindo temas cujas explicações tornam-se artificiais e naturalizadas, como se o espaço geográfico não estivesse relacionado à ação humana, que o constrói historicamente e o insere em contextos específicos.

A geografia tem uma aplicação prática importante no dia a dia do território estudantil. Ela ajuda a compreender as dinâmicas territoriais e ambientais que afetam a comunidade. no ensino fundamental, é essencial iniciar o estudo a partir das paisagens concretas e observáveis, e não dos conceitos teóricos — estes são mais adequados ao ensino médio. Em outras palavras, os conceitos não devem anteceder os conteúdos, mas surgir deles.

Os conteúdos devem permitir que os alunos construam seus próprios conceitos. Por exemplo: antes de definir termos como “democracia”, “relevo” ou “modo de produção”, é necessário estabelecer com os estudantes relações práticas e cotidianas, favorecendo a compreensão da relevância dessas — e de outras — ideias para o estudo da Geografia.

É indispensável comparar constantemente as diferenças entre os lugares, sejam elas naturais, econômicas ou culturais. Nesse sentido, não é produtivo buscar padronizar ou homogeneizar os espaços, mas sim compreender que as diferenças são elementos que promovem transformações no espaço geográfico e contribuem para a formação de fronteiras.

Por outro lado, muitas dessas diferenças — culturais, étnicas, ideológicas — devem ser reconhecidas como riquezas que ampliam nossa diversidade, e não como ameaças aos valores e padrões considerados “normais” ou “superiores”.

FORMAÇÃO CIDADÃ

A geografia contribui para a formação cidadã dos estudantes, pois ajuda a compreender as relações entre o espaço e a sociedade.

Falar a respeito da educação e cidadania tem sido um tema muito recorrente dentro dos documentos nacionais, visando as políticas públicas. Esse tema vem à tona em 1964 num período pós ditadura, e vemos suas abordagens nos documentos Constituição da República Federativa do Brasil - 1988, que foi denominada Constituição Cidadã; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996; Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs/1997; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNs 2013; Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

Porém, mesmo durante a ditadura podemos ver que a formação cidadã era algo discutido pois estava presente tanto nas orientações curriculares, assim como nos livros didáticos, assim como na inserção de disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMOCI), como na Organização Social e

Política Brasileira (OSPB), Estudo de Problemas Brasileiro (EPB). Todas com um viés muito grande sobre o tema cidadania dentro do ambiente escolar.

Mas para que possamos falar sobre esse tipo de formação, é necessário entendermos o seu sentido em cada tempo, afinal, não podemos disser que a cidadania que era pregado na ditadura é a mesma ensinado no período pós ditadura.

CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL

A educação ambiental encontra-se plenamente respaldada por dispositivos legais que abrangem diversos aspectos. A seguir, destacam-se alguns trechos da legislação referentes à educação ambiental nas esferas formal e não formal, conforme a Lei nº 9.795, de abril de 1999.

Os Artigos 1º a 8º tratam da educação ambiental e dos processos pelos quais o indivíduo e a coletividade desenvolvem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas à preservação do meio ambiente — bem de uso comum e indispensável à qualidade de vida e à sustentabilidade.

Define-se, portanto, a educação ambiental como parte essencial e permanente da educação nacional, devendo estar integrada, de maneira articulada, a todos os níveis e modalidades do processo educativo, tanto no âmbito formal quanto não formal.

Educação ambiental no ensino formal: Compreende-se como educação ambiental escolar aquela inserida nos currículos das instituições públicas e privadas, abrangendo:

I – a educação básica;

II – a educação superior;

III – a educação especial;

IV – a educação profissional;

V – a educação de jovens e adultos.

Essa formação deve ocorrer como uma prática pedagógica contínua, integrada e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal, devendo também constar nos currículos de formação docente, em todas as áreas e etapas. Os professores em exercício precisam receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o intuito de garantir a efetiva aplicação dos princípios e metas da Política Nacional de Educação Ambiental.

Educação ambiental não formal: Refere-se às ações e práticas educativas que promovem a conscientização coletiva sobre as questões ambientais, estimulando a organização e a participação social na defesa da qualidade ambiental. O poder público, em suas instâncias federal, estadual e municipal, deve incentivar a divulgação de informações ambientais nos meios de comunicação, o envolvimento das escolas, universidades e organizações não governamentais na criação e execução

de programas e atividades voltadas à educação ambiental não formal, além de promover a cooperação com empresas públicas e privadas para o desenvolvimento de projetos conjuntos.

Essas ações também devem buscar sensibilizar a sociedade sobre a relevância das unidades de conservação, das comunidades tradicionais, dos agricultores e do ecoturismo, reconhecendo-os como elementos fundamentais para a preservação e o uso sustentável do meio ambiente.

A geografia também contribui para a conscientização ambiental dos estudantes, pois ajuda a compreender as dinâmicas ambientais que afetam a comunidade.

Destacam-se sete dimensões indicadas por Sauvé (2005), que contribuem para uma compreensão mais ampla dos aspectos a serem abordados na educação ambiental e de todo o contexto que envolve esse conceito:

Meio ambiente: natureza (para contemplar, respeitar e preservar) – Os atuais problemas socioambientais tiveram origem na dificuldade que o homem tem de perceber que pertence à natureza, que é parte dela e que dela precisa. Portanto, existe uma lacuna entre o ser humano e a natureza que precisa ser trabalhada.

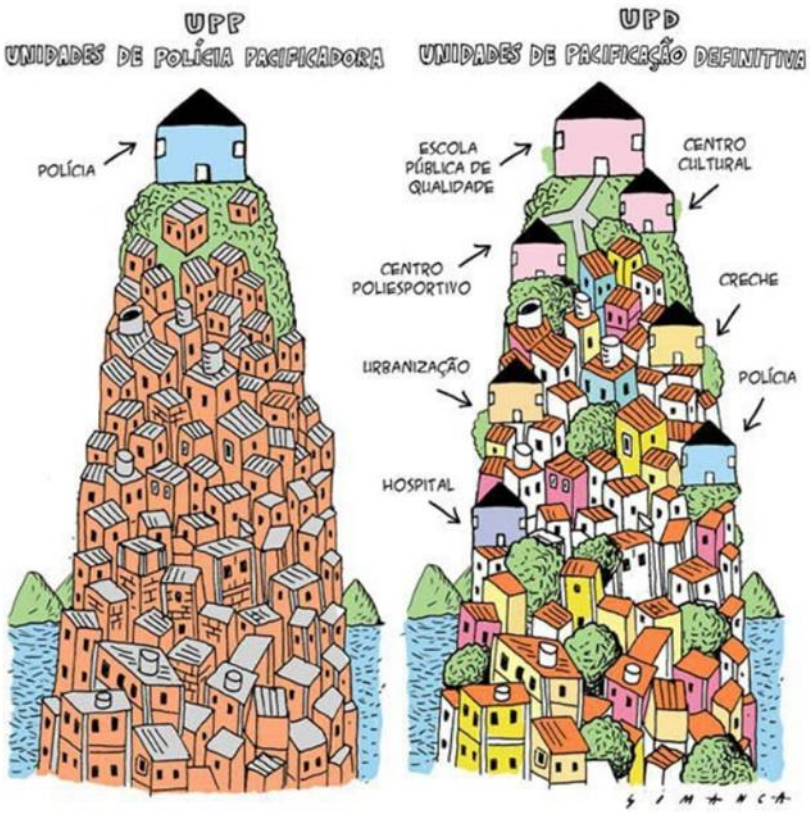
Meio ambiente: recurso (para gerir e repartir) – É a faceta que mais tem sido trabalhada. Implica educação para o consumo consciente, a conservação e a solidariedade na divisão igualitária dentro de cada sociedade, tanto as atuais quanto as futuras. Meio ambiente problema (para resolver e prevenir) - Esta é a faceta da qual mais carecemos hoje, pois visa estimular o exercício da resolução de problemas reais e a concretização de projetos que visam a preveni-los. Meio ambiente sistema (para entender e poder decidir melhor) – A educação ecológica, nesta faceta, intervém de maneira fundamental, conduzindo a um aprendizado de conhecimento e respeito de toda a diversidade, a riqueza e a complexidade do meio ambiente. Meio ambiente: lugar em que se vive (para conhecer, explorar e aprimorar) – Conhecer, explorar e redescobrir o lugar em que se vive, ou seja, tentar mudar atitudes cotidianas para uma vida mais sustentável e consciente.

Meio ambiente biosfera: (para viver em longo prazo) – Pensar em outras nações, refletir a respeito do desenvolvimento das sociedades humanas. Meio ambiente: projeto comunitário: (em que e como se empenhar ativamente) – Esta é a faceta com que as pessoas mais têm contato, porém sentem dificuldades em se enxergar como parte do projeto, como parte da comunidade. A cooperação e a parceria precisam ocorrer para que sejam realizadas as mudanças coletivamente desejadas.

A questão ambiental não deve ser abordada como um discurso nostálgico do tipo *“antigamente o mundo era melhor porque era mais limpo e tranquilo”*. É preciso compreender que o desequilíbrio ambiental representa apenas um desequilíbrio entre ser humano e natureza, mas também entre os próprios seres humanos, pois nem todos são prejudicados igualmente pela degradação ambiental.

Existe uma minoria que lucra com a exploração e destruição dos recursos naturais, enquanto outros sofrem as consequências. Além disso, é necessário refletir sobre as condições desumanas de vida e trabalho às quais muitos estão submetidos — isso também constitui uma forma de desequilíbrio entre o homem, a natureza e seus semelhantes.

É importante considerar o processo histórico que intensifica a devastação ambiental, como a industrialização. Portanto, não se pode adotar uma visão linear de que *"industrialização é sempre sinônimo de progresso"*, nem idealizar uma visão ingênua de que *"se o homem não destruísse a natureza, tudo seria melhor"*.



Fonte: https://blog.brasilacademico.com/2014/06/upps-retrato-de-um-impasse-brasileiro.html. Acesso em 20 set. 2025.

> Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo, os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2011/1996, p. 31).

A utopia é positiva quando representa um ideal possível de ser construído, mas é inútil quando se reduz a um simples sonho distante ou lamento.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Os desafios e perspectivas para a geografia no território estudantil incluem a necessidade de uma abordagem mais prática e aplicada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a geografia é essencial para compreender as relações entre o espaço e a sociedade. No território estudantil, ela desempenha um papel fundamental na formação cidadã e na conscientização ambiental.

Dessa forma, a abordagem territorial amplia a compreensão dos temas e das análises discutidas nos livros didáticos. Uma perspectiva crítica, diversa, histórica, relacional e interconectada é indispensável como base teórico-metodológica tanto para a pesquisa quanto para o processo de ensino e aprendizagem da Geografia.

Esse processo deve estar centrado na mediação do professor e no reconhecimento e valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes.

Nesse contexto, é essencial compreender e trabalhar as relações estabelecidas a partir do espaço escolar, envolvendo alunos, pais, famílias, membros da comunidade local, agricultores, trabalhadores e outros grupos sociais, conforme os temas tratados dentro e fora da sala de aula.

A escola possui um território próprio, que precisa ser identificado, compreendido, valorizado e explorado como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem da Geografia.

Portanto, é fundamental que haja uma organização criativa e dinâmica dos conteúdos didáticos, tornando o aprendizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental mais significativo e prazeroso tanto para professores quanto para alunos.

O professor, por sua vez, deve estar bem preparado, atualizado, motivado e disposto a enfrentar e superar os desafios diários presentes em qualquer contexto escolar.

Assim, o território escolar configura-se como um tema privilegiado para compreender e explicar aspectos essenciais da sociedade e da natureza na qual estamos inseridos.

REFERÊNCIAS

ABNT - **Associação Brasileira de Normas Técnicas**. (2020). NBR 6023: Informação e documentação - Referências - Elaboração.

BRASIL. (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia.

Diamantino Pereira, Douglas Santos e Marcos de Carvalho. **Geografia ciência do espaço**, quatro volumes, editora Atual, SP, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011/1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011/1996

RAFFESTIN, Claude**. A produção das estruturas territoriais e sua representação**. In: SAQUET, M. e SPOSITO, E. (Org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 17-35.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço. Técnica e tempo. **Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

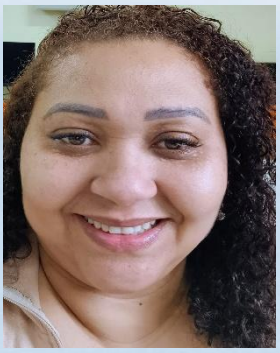
SAQUET, Marcos. **Os tempos e os territórios da colonização italiana.** Porto Alegre: EST Edições, 2003/2001.

SAQUET, Marcos**. Abordagens e concepções de território.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAQUET, Marcos**. Por uma abordagem territorial**. In: SAQUET, M. e SPOSITO, E. (Org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos.** São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 73-94.

MOVIMENTOS ARTÍSTICOS

ARTISTIC MOVEMENTS



CARLA MILENA CÉSAR DO NASCIMENTO
Graduação em Artes Visuais pela Faculdade UniCV (2025); Especialista em Educação Infantil; Professora de Educação Infantil no CEI Ninho Alegre.

RESUMO

Os movimentos artísticos refletem transformações sociais, culturais e tecnológicas ao longo da história da arte e da humanidade**.** Desde a Arte Rupestre, passando pelo Renascimento, que valorizou a perspectiva e o humanismo, até o Barroco, marcado pelo drama e luxo, cada estilo expressa a visão de sua época. O Romantismo enfatizou a emoção, enquanto o Realismo focou na representação fiel da realidade. No século XX, surgiram movimentos como o Impressionismo, que explorou a luz e cor, e o Surrealismo, influenciado pelo subconsciente. O Modernismo rompeu com tradições, e a Arte Contemporânea segue inovando com novas mídias e conceitos.

Palavras-chave: Arte, História; Cultura.

ABSTRACT

Artistic movements reflect social, cultural, and technological transformations throughout the history of art and humanity. From Rock Art, through the Renaissance, which valued perspective and humanism, to the Baroque, marked by drama and luxury, each style expresses the vision of its time. Romanticism

emphasized emotion, while Realism focused on the faithful representation of reality. The 20th century saw the emergence of movements such as Impressionism, which explored light and color, and Surrealism, influenced by the subconscious. Modernism broke with traditions, and Contemporary Art continues to innovate with new media and concepts.

Keywords: Art, History; Culture.

INTRODUÇÃO

O estudo dos movimentos artísticos é essencial para compreender a evolução da arte ao longo da história, bem como os contextos sociais, culturais, políticos e econômicos que influenciaram sua criação. A arte, enquanto manifestação cultural, reflete as transformações de cada época e atua como agente de registro e de mudança das experiências humanas. De acordo com Gombrich (1999), a arte não apenas acompanha a história, mas também a influência, desafiando padrões e abrindo novos caminhos para a criação artística.

Ao longo dos séculos, diferentes movimentos surgiram em resposta às inquietações dos artistas e da sociedade, apresentando propostas estéticas e conceituais inovadoras. Desde o Renascimento até o Modernismo, do Impressionismo ao Surrealismo, cada período artístico trouxe contribuições significativas, promovendo debates e influenciando diversas áreas do conhecimento, como a filosofia e a política (HAUSER, 2003).

Diante da importância dos movimentos artísticos na construção do patrimônio cultural e histórico da humanidade, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão: Qual a relevância do movimento artístico (inserir o movimento estudado) para a história da arte e de que forma ele dialoga com o contexto histórico e social de sua época?

A investigação sobre o movimento artístico (inserir o movimento estudado) se justifica pela necessidade de compreender sua influência na produção artística e no pensamento estético de seu período. Segundo Antal (2005), os movimentos artísticos não apenas refletem as condições socioculturais de seu tempo, mas também impactam a forma como a arte é percebida e interpretada ao longo dos séculos. Dessa forma, analisar esse movimento possibilita um entendimento mais aprofundado sobre suas características, seus principais representantes e sua contribuição para a evolução da arte.

Além disso, esta pesquisa é relevante para a preservação do patrimônio cultural, pois permite uma reflexão crítica sobre as transformações artísticas e sua relação com a sociedade. Por meio desse estudo, espera-se contribuir para o reconhecimento da arte como um campo essencial na compreensão da história e da cultura humana.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a relevância do movimento artístico (inserir o movimento estudado), analisando seus principais representantes, características e influências. Além disso,

busca-se compreender como esse movimento dialoga com o contexto histórico em que foi produzido e de que forma ele impactou a história da arte e a sociedade de sua época.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Os movimentos artísticos refletem as transformações culturais, sociais e filosóficas da humanidade ao longo dos séculos, moldando a maneira como a arte é produzida e interpretada. Desde os primeiros registros visuais da arte rupestre, que representavam cenas de caça e rituais com pigmentos naturais, a arte evoluiu em diferentes períodos, cada um com suas características distintas e sua relação com o contexto histórico em que surgiu. Na Antiguidade, a arte egípcia era fortemente marcada pelo simbolismo e religiosidade, com representações hierárquicas dos faraós e deuses, enquanto a arte grega buscava a perfeição e harmonia das formas humanas, influenciando a arte romana, que por sua vez se destacava pela grandiosidade arquitetônica e pelo realismo escultórico. Com a queda do Império Romano, a Idade Média trouxe uma arte profundamente ligada ao cristianismo, manifestando-se na arte bizantina, repleta de mosaicos dourados e ícones sagrados, na arte românica, com igrejas robustas e solidez estrutural, e na arte gótica, que inovou ao utilizar vitrais coloridos e catedrais monumentais, repletas de detalhes esculturais e uma verticalidade impressionante.

O Renascimento representou uma das maiores revoluções artísticas da história, impulsionado pelo humanismo e pelo redescobrimento das ideias clássicas. A busca pela perspectiva, pelo realismo e pelo equilíbrio marcou obras de grandes mestres como Leonardo da Vinci, Michelangelo e Rafael, que criaram pinturas e esculturas icônicas que influenciam a arte até hoje. No século XVII, o Barroco trouxe dramaticidade e emoção, explorando contrastes intensos de luz e sombra, como nas obras de Caravaggio, e introduzindo uma narrativa visual envolvente. Esse período foi seguido pelo Rococó, um movimento mais leve e decorativo, associado à aristocracia europeia e caracterizado por tons suaves, cenas idílicas e detalhes ornamentais refinados. Em resposta à superficialidade do Rococó, o Neoclassicismo retomou os princípios da antiguidade clássica, destacando a ordem, a moralidade e a racionalidade, exemplificado em pinturas históricas e esculturas com forte influência greco-romana.

O Romantismo surgiu como uma contraposição ao racionalismo iluminista, enfatizando a emoção, a imaginação e o individualismo. Artistas como Eugène Delacroix e Francisco Goya exploraram temas dramáticos e subjetivos, refletindo o espírito revolucionário e a valorização da natureza como refúgio para a alma humana. Logo em seguida, o Realismo rejeitou os ideais românticos e focou na representação fiel da vida cotidiana, abordando temas sociais e retratando trabalhadores, camponeses e cenas urbanas com precisão e olhar crítico. Esse movimento abriu caminho para o Impressionismo, que revolucionou a pintura ao explorar a luz natural, o uso de cores vibrantes e pinceladas rápidas para capturar momentos efêmeros. Claude Monet, Pierre-Auguste

Renoir e Edgar Degas foram alguns dos grandes nomes desse estilo que desafiou as convenções acadêmicas e abriu espaço para novas formas de expressão artística.

No final do século XIX, o Pós-Impressionismo expandiu as técnicas impressionistas, incorporando mais estrutura e subjetividade, como nas obras de Vincent van Gogh, que utilizava cores intensas e pinceladas expressivas para transmitir emoções profundas. O Expressionismo seguiu essa linha ao explorar o lado psicológico da arte, distorcendo formas e utilizando cores vibrantes para expressar sentimentos internos, como observado em "O Grito", de Edvard Munch. O início do século XX trouxe ainda o Cubismo, liderado por Pablo Picasso e Georges Braque, que revolucionou a arte ao fragmentar a realidade em múltiplas perspectivas, desafiando a forma tradicional de representação visual. Paralelamente, o Futurismo exaltava a velocidade, o dinamismo e a modernidade, refletindo o impacto da industrialização na sociedade e na arte.

Com o Surrealismo, a arte mergulhou no inconsciente e nos sonhos, influenciado pelas teorias psicanalíticas de Freud. Salvador Dalí e René Magritte criaram obras que desafiavam a lógica e transportavam o espectador para um mundo de fantasia e estranheza. Enquanto isso, a Arte Abstrata rompeu com a necessidade de representação figurativa, dando lugar à exploração pura de formas, cores e composições, como visto nas pinturas de Wassily Kandinsky e Piet Mondrian. O Dadaísmo, por sua vez, questionou a própria definição de arte, utilizando elementos do acaso e da ironia para criticar a sociedade e os padrões artísticos estabelecidos. No pós-guerra, o Expressionismo Abstrato surgiu nos Estados Unidos, com artistas como Jackson Pollock e Mark Rothko, que exploravam gestualidade e emoção através da pintura.

A Pop Art emergiu nos anos 1950 e 1960 como uma resposta à cultura de massa, incorporando ícones da publicidade, quadrinhos e celebridades em suas obras. Andy Warhol e Roy Lichtenstein foram os principais nomes desse movimento, que refletia a sociedade de consumo e a influência da mídia na vida cotidiana. Ao longo das décadas seguintes, a arte contemporânea expandiu ainda mais as fronteiras da expressão artística, utilizando novas mídias como instalações, performances e arte digital. O conceito passou a ser tão importante quanto a técnica, e artistas como Marina Abramović e Damien Hirst exploraram temas provocativos e inovadores, desafiando os limites da arte tradicional.

Os movimentos artísticos demonstram como a arte é um reflexo das transformações históricas e culturais da humanidade, evoluindo constantemente para se adaptar às novas realidades e questionamentos do mundo. Cada período trouxe novas técnicas, estilos e formas de interpretar a realidade, influenciando gerações de artistas e espectadores. A arte continua sendo uma poderosa ferramenta de comunicação, expressão e reflexão, mantendo-se relevante e impactante ao longo do tempo.

Os movimentos artísticos representam momentos marcantes na história da arte e da humanidade, pois refletem as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas de cada época. Desde os primórdios da civilização, a arte sempre acompanhou o desenvolvimento humano, sendo utilizada como forma de expressão, comunicação e representação do mundo. No entanto, os movimentos artísticos, como entendemos hoje, começaram a se consolidar especialmente a partir da

Idade Média e do Renascimento, quando a produção artística passou a ser influenciada por ideias e conceitos específicos, muitas vezes partilhados por grupos de artistas que buscavam desafiar ou redefinir padrões estéticos estabelecidos.

Cada movimento artístico possui características próprias, relacionadas não apenas ao estilo visual ou às técnicas utilizadas, mas também ao contexto histórico em que foi concebido. Por exemplo, o Renascimento, surgido na Europa no século XIV, foi marcado pelo resgate dos valores clássicos da Grécia e de Roma, como a harmonia, o equilíbrio e a valorização do ser humano. Esse movimento está diretamente ligado ao Humanismo, corrente filosófica que destacava a importância do homem como centro do universo. Artistas como Leonardo da Vinci e Michelangelo não apenas revolucionaram a arte com suas inovações técnicas, mas também refletiram em suas obras os avanços científicos e culturais de sua época.

Já o Barroco, que surgiu no final do século XVI, em um contexto de intensas transformações religiosas e políticas, caracterizou-se por um estilo exuberante e emocional, voltado para o dramatismo e a grandiosidade. Obras barrocas, como as de Caravaggio e Bernini, utilizavam contrastes de luz e sombra e movimentos dinâmicos para criar impacto visual e transmitir emoções intensas. Esse movimento foi amplamente influenciado pela Contrarreforma, quando a Igreja Católica utilizou a arte como forma de reafirmar sua autoridade diante do avanço do Protestantismo.

Com o passar dos séculos, os movimentos artísticos tornaram-se cada vez mais diversificados e ousados, muitas vezes surgindo como respostas ou reações a movimentos anteriores. O Impressionismo, por exemplo, foi uma ruptura com o academicismo do século XIX, que privilegiava temas históricos e religiosos e uma pintura extremamente detalhista. Os impressionistas, como Claude Monet e Pierre-Auguste Renoir, optaram por capturar momentos efêmeros e a interação da luz com as cores, buscando uma representação mais espontânea e subjetiva da realidade. Esse movimento marcou o início da arte moderna, abrindo caminho para novas formas de experimentação artística.

No século XX, a arte passou por uma verdadeira revolução com o surgimento de movimentos como o Cubismo, o Surrealismo e o Expressionismo. Esses movimentos não se limitavam mais a representar a realidade de forma fiel, mas buscavam explorar a subjetividade, os sonhos, o inconsciente e as múltiplas perspectivas. Pablo Picasso e Georges Braque, no Cubismo, romperam com a noção tradicional de perspectiva, representando objetos e figuras de forma fragmentada. Já no Surrealismo, artistas como Salvador Dalí e René Magritte exploraram imagens oníricas e simbólicas, influenciados pelas teorias do inconsciente de Sigmund Freud.

Além disso, é importante destacar que os movimentos artísticos não foram fenômenos isolados. Eles dialogaram constantemente com outras áreas do conhecimento, como a filosofia, a ciência e a literatura. O Futurismo, por exemplo, exaltava a tecnologia, a velocidade e a modernidade, refletindo o entusiasmo pelas inovações científicas do início do século XX. Por outro lado, o Expressionismo, que emergiu no mesmo período, foi uma resposta às incertezas e angústias trazidas

pelas mudanças sociais e pelas guerras, utilizando cores fortes e formas distorcidas para expressar emoções humanas profundas

A relevância dos movimentos artísticos vai além do impacto visual ou estético. Eles representam formas de pensamento e questionamento que desafiaram as convenções de suas épocas, influenciando a forma como enxergamos a arte e a cultura. Cada movimento trouxe inovações que expandiram os limites do que era considerado arte, permitindo que os artistas experimentassem novas técnicas, materiais e conceitos. Além disso, eles contribuíram para a construção de identidades culturais e para a formação do patrimônio artístico da humanidade, tornando-se elementos fundamentais para o entendimento de diferentes períodos históricos.

No entanto, é essencial reconhecer que os movimentos artísticos não surgiram apenas na Europa, como muitas vezes é enfatizado nos estudos tradicionais de história da arte. Em várias partes do mundo, movimentos e tradições artísticas desenvolveram-se de maneira igualmente significativa. Por exemplo, as artes africana e asiática tiveram enorme influência em movimentos europeus, como o Cubismo e o Expressionismo. No Brasil, o Modernismo, com a Semana de Arte Moderna de 1922, representou um marco na busca por uma identidade cultural nacional, reunindo artistas como Tarsila do Amaral, Anita Malfatti e Oswald de Andrade.

O estudo dos movimentos artísticos é, portanto, essencial para compreender não apenas a evolução da arte, mas também as transformações culturais e sociais de cada época. Ele nos permite perceber como a arte está profundamente conectada às questões humanas, servindo tanto como reflexo quanto como catalisador de mudanças. Além disso, a análise desses movimentos nos ajuda a valorizar a diversidade cultural e artística, reconhecendo que cada expressão artística é um testemunho único da criatividade humana.

Neste trabalho, o foco será dado a um movimento artístico específico (inserir o movimento escolhido), analisando suas principais características, seus representantes mais destacados e o impacto que teve no contexto cultural e artístico de sua época. A partir dessa análise, busca-se destacar a importância desse movimento dentro da história da arte, bem como sua relevância para a compreensão das interações entre arte e sociedade. Ao longo do estudo, será possível perceber que os movimentos artísticos não apenas representam momentos específicos da história, mas também continuam a influenciar a produção cultural contemporânea, reafirmando a arte como uma das formas mais ricas e dinâmicas de expressão humana.

A evolução dos movimentos artísticos reflete não apenas mudanças estilísticas e técnicas, mas também as transformações sociais, políticas e filosóficas que moldaram a história da humanidade. Cada período artístico carrega consigo as influências de seu tempo, seja na forma como os artistas interpretam o mundo ao seu redor ou na maneira como desafiam convenções e exploram novas possibilidades expressivas. A arte sempre teve um papel fundamental na sociedade, servindo como um meio de comunicação, protesto, celebração e experimentação. Desde os primeiros registros rupestres, que representam um instinto humano primitivo de narrar histórias e registrar experiências,

até a arte digital e interativa da contemporaneidade, percebe-se um fio condutor que une todas essas expressões: a necessidade de manifestar sentimentos, ideias e visões de mundo.

Com o passar dos séculos, a arte foi se tornando cada vez mais complexa, diversificada e acessível. Se na Idade Média as representações artísticas eram majoritariamente religiosas e seguiam padrões rígidos impostos pela Igreja, no Renascimento os artistas começaram a explorar a individualidade, o estudo da anatomia e a perspectiva, resultando em obras que buscavam imitar a realidade de maneira mais fiel. Esse desejo de capturar a essência da vida e da natureza persistiu ao longo da história, mas foi reinterpretado de diferentes formas conforme cada movimento artístico se desenvolvia. No Barroco, por exemplo, a teatralidade e o uso intenso do chiaroscuro criavam composições dramáticas e emotivas, enquanto no Impressionismo a preocupação era capturar a luz e o movimento através de pinceladas rápidas e cores vibrantes.

A modernidade trouxe consigo uma série de rupturas e inovações na arte, refletindo o dinamismo de um mundo em transformação. No início do século XX, movimentos como o Cubismo e o Futurismo desafiaram as formas tradicionais de representação ao fragmentar e abstrair a realidade. O Surrealismo, por sua vez, mergulhou no inconsciente e nos sonhos, criando imagens que desafiam a lógica e a racionalidade. Já o Expressionismo enfatizou a subjetividade, distorcendo formas e cores para transmitir emoções intensas e muitas vezes angustiantes. Paralelamente, o Dadaísmo questionava a própria definição de arte, utilizando elementos do acaso e da ironia para subverter convenções e provocar reflexões sobre o papel da arte na sociedade.

No período pós-guerra, a arte continuou se reinventando, com o Expressionismo Abstrato trazendo uma abordagem gestual e emocional para a pintura, como visto nas obras de Jackson Pollock, que utilizava a técnica do dripping para criar composições dinâmicas e espontâneas. A Pop Art, surgida nos anos 1950 e 1960, incorporou elementos da cultura de massa e da publicidade, transformando imagens do cotidiano em ícones artísticos. Andy Warhol e Roy Lichtenstein foram grandes representantes desse movimento, que refletia o consumismo e a influência dos meios de comunicação na vida moderna.

A partir da segunda metade do século XX, a arte tornou-se ainda mais plural e experimental, dando origem a novas formas de expressão como a arte conceitual, a performance e as instalações. A valorização da ideia por trás da obra passou a ser tão importante quanto a técnica utilizada, resultando em trabalhos que desafiavam a percepção tradicional da arte. Marina Abramović, por exemplo, utilizou seu próprio corpo como meio artístico, explorando os limites físicos e psicológicos da performance. Enquanto isso, artistas como Damien Hirst e Jeff Koons trouxeram elementos da cultura pop e do mercado para suas obras, provocando debates sobre o valor da arte e sua relação com o capitalismo.

Com o avanço da tecnologia, a arte digital e a realidade virtual abriram novas possibilidades para a criação artística, permitindo interações imersivas e experiências sensoriais inovadoras. Hoje, a arte está mais acessível e democrática, podendo ser compartilhada instantaneamente através das redes sociais e plataformas digitais. No entanto, a essência da arte continua a mesma: comunicar,

provocar, emocionar e inspirar. Independentemente do suporte ou do estilo, a arte permanece como um reflexo do espírito do tempo, acompanhando as mudanças da sociedade e reinventando-se constantemente.

A história da arte demonstra que cada movimento foi uma resposta a um contexto específico, seja para reafirmar valores, contestar normas ou simplesmente explorar novas formas de ver o mundo. Os artistas sempre buscaram expandir os limites do que é possível dentro da arte, rompendo barreiras e abrindo caminho para novas gerações. A criatividade humana não tem fim, e à medida que a sociedade evolui, novas formas de expressão surgem, desafiando conceitos estabelecidos e dando voz a diferentes perspectivas. O importante é reconhecer que a arte está em constante transformação, sendo um espelho das inquietações, desejos e esperanças de cada época. Ao estudar os movimentos artísticos, não apenas compreendemos melhor o passado, mas também adquirimos ferramentas para interpretar o presente e imaginar o futuro da arte.

A arte, em sua essência, é uma manifestação dinâmica e infinita da criatividade humana. Cada movimento artístico não apenas reflete seu tempo, mas também influencia os períodos seguintes, criando um fluxo contínuo de inspiração e inovação. Desde os primórdios da humanidade, a arte tem sido uma forma de comunicação, registro e expressão de sentimentos e ideias. Os artistas, muitas vezes, antecipam mudanças culturais e sociais, sendo precursores de novos modos de pensar e ver o mundo. O estudo da história da arte nos permite identificar padrões, entender rupturas e perceber como diferentes estilos dialogam entre si, mesmo que separados por séculos de evolução.

Ao longo da história, muitos movimentos artísticos surgiram como resposta a momentos de crise ou transformação. O Renascimento, por exemplo, floresceu em meio ao declínio da Idade Média, trazendo uma visão mais humanista e científica do mundo. O Romantismo emergiu como uma reação ao racionalismo iluminista, enfatizando a emoção e a subjetividade. Já o Surrealismo encontrou inspiração na psicanálise e nos mistérios do inconsciente, desafiando a lógica e propondo uma nova forma de realidade. Esses ciclos de ruptura e renovação mostram que a arte nunca é estática, mas está sempre se reinventando para acompanhar as mudanças da sociedade.

A modernidade trouxe consigo uma aceleração no surgimento de novos estilos e linguagens artísticas. Movimentos como o Cubismo, o Expressionismo e a Arte Abstrata quebraram paradigmas tradicionais, desafiando a ideia de que a arte deveria necessariamente representar o mundo de forma figurativa. O Dadaísmo e a Pop Art ironizaram o próprio conceito de arte, questionando sua mercantilização e sua função na cultura de massa. Essas abordagens inovadoras abriram caminho para formas ainda mais experimentais, como a Arte Conceitual, as Instalações e a Performance, nas quais a experiência e a ideia por trás da obra se tornaram tão importantes quanto a própria técnica.

Hoje, na era digital, a arte continua a se transformar. As novas tecnologias possibilitaram o surgimento da arte digital, da realidade aumentada e da inteligência artificial como ferramentas criativas. A internet e as redes sociais democratizaram o acesso à produção e ao consumo artístico, permitindo que artistas de diferentes partes do mundo compartilhem suas obras instantaneamente. Isso trouxe uma maior diversidade de vozes e narrativas, ampliando a representatividade na arte e

dando espaço para discussões sobre identidade, política e meio ambiente. O conceito de arte expandiu-se ainda mais, integrando-se a outras áreas do conhecimento, como a ciência e a tecnologia, e explorando novas possibilidades de interação com o público.

Compreender os movimentos artísticos, portanto, não é apenas uma questão de estudar o passado, mas também de entender o presente e antecipar tendências futuras. A arte sempre foi e continuará sendo um meio poderoso de transformação social, questionamento e inovação. Ela transcende fronteiras geográficas e temporais, conectando diferentes culturas e gerações por meio de uma linguagem universal. A preservação e o estudo dos movimentos artísticos são fundamentais para garantir que esse patrimônio cultural continue a inspirar e enriquecer a humanidade.

Ao olhar para a história da arte, percebemos que sua evolução está intrinsecamente ligada à evolução da própria sociedade. Cada período artístico nos revela não apenas novas técnicas e estilos, mas também novas formas de compreender e interpretar a realidade. A arte não é apenas um reflexo do mundo, mas também um agente ativo na construção de novas perspectivas. Por isso, ao estudar e valorizar os movimentos artísticos, reafirmamos o papel essencial da arte na vida humana, como expressão de criatividade, resistência e imaginação.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, pois busca compreender os significados, influências e impactos do movimento artístico estudado no contexto histórico e cultural em que se desenvolveu. Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa é apropriada para estudos que envolvem interpretações culturais e históricas, pois permite analisar fenômenos artísticos e sociais de maneira aprofundada.

Além disso, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, pois tem como objetivo ampliar o conhecimento sobre o movimento artístico, suas características, principais representantes e sua relação com a sociedade da época (GIL, 2008).

Procedimentos Metodológicos

Levantamento Bibliográfico

A pesquisa será fundamentada em uma revisão bibliográfica sobre o movimento artístico, utilizando livros, artigos acadêmicos, dissertações e teses que tratam do tema. Segundo Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica permite a análise de conceitos e teorias já consolidadas, possibilitando uma compreensão mais profunda do objeto de estudo.

Os principais autores e historiadores da arte serão utilizados como referência, incluindo obras clássicas e estudos contemporâneos sobre o movimento artístico em questão.

Análise de Obras e Documentos

Além da revisão bibliográfica, serão analisadas obras de arte representativas do movimento artístico, buscando identificar suas características estéticas, temáticas e técnicas. Para isso, serão utilizadas imagens, catálogos de exposições e materiais disponibilizados por museus e instituições culturais.

A análise também poderá incluir documentos históricos e manifestos artísticos, caso o movimento possua textos teóricos que expressem sua ideologia e intenções (BARBOSA, 2010).

Contextualização Histórica

O estudo buscará estabelecer relações entre o movimento artístico e o contexto histórico, político, social e econômico de sua época. Isso permitirá compreender de que maneira as transformações sociais influenciaram a produção artística e como o movimento contribuiu para mudanças no cenário cultural (BURKE, 2003).

Critérios de Seleção e Análise

As fontes bibliográficas e documentais serão selecionadas com base em sua relevância acadêmica, priorizando autores reconhecidos na área da História da Arte. A análise será feita de forma crítica, relacionando os dados coletados com os objetivos da pesquisa.

Limitações da Pesquisa

A pesquisa poderá enfrentar limitações relacionadas à disponibilidade de algumas fontes primárias, como textos originais e registros históricos específicos. Além disso, a interpretação das obras de arte pode variar conforme diferentes abordagens teóricas, o que será considerado na análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos movimentos artísticos permite compreender a arte como um reflexo das transformações históricas, sociais e culturais de cada época, destacando sua importância como forma de expressão humana e registro das inquietações e visões de mundo dos artistas e da sociedade. Cada movimento artístico, com suas características específicas, representa uma resposta às condições de seu tempo, seja como celebração, crítica ou reinvenção dos padrões estabelecidos. Assim, os movimentos artísticos não apenas ilustram a história, mas também ajudam a moldá-la, influenciando mentalidades e inspirando novas formas de pensar e criar.

Ao longo da história, os movimentos artísticos foram responsáveis por expandir os limites da criatividade, propondo novas estéticas, técnicas e abordagens. Do rigor clássico do Renascimento à subjetividade do Expressionismo, do questionamento da realidade no Surrealismo ao impacto visual do Impressionismo, cada movimento contribuiu para enriquecer a diversidade cultural e abrir caminho para novas possibilidades na arte. Esses movimentos não surgiram isoladamente, mas sim em constante diálogo com os contextos sociopolíticos e as inovações tecnológicas de suas épocas, revelando como a arte está profundamente interligada a outros aspectos da vida humana.

Além disso, os movimentos artísticos nos ajudam a valorizar a pluralidade de formas de expressão ao longo do tempo e em diferentes culturas. Embora os estudos tradicionais muitas vezes enfatizem os movimentos ocidentais, é fundamental reconhecer as contribuições de outras regiões

do mundo, cuja arte influenciou significativamente movimentos globais. Essa perspectiva amplia nosso entendimento da história da arte, valorizando a troca cultural e a diversidade de ideias.

No contexto contemporâneo, os movimentos artísticos continuam a influenciar a produção cultural, mostrando que a arte é um processo dinâmico e em constante evolução. Mesmo que muitos movimentos tenham surgido como respostas a questões específicas de seu tempo, seus impactos permanecem vivos, inspirando artistas, pensadores e admiradores da arte em todo o mundo. Essa continuidade demonstra que os movimentos artísticos não são apenas marcos históricos, mas também fontes inesgotáveis de aprendizado, reflexão e inspiração.

Portanto, compreender os movimentos artísticos é essencial não apenas para estudar a arte em si, mas também para entender melhor a história e suas transformações. Eles nos convidam a refletir sobre como as ideias, os sentimentos e as expressões humanas são moldados pelo contexto em que surgem, ao mesmo tempo em que transcendem sua época para dialogar com o presente e o futuro. Por meio do estudo desses movimentos, podemos valorizar a arte como uma linguagem universal, capaz de conectar diferentes épocas, culturas e pessoas. Dessa forma, reafirma-se a importância de preservar, divulgar e celebrar os movimentos artísticos como parte fundamental do patrimônio cultural e do legado da criatividade humana.

A arte, ao longo dos séculos, tem sido um espelho da sociedade, refletindo suas inquietações, avanços e desafios. Cada movimento artístico, ao surgir, não apenas inovou esteticamente, mas também questionou paradigmas e propôs novas formas de enxergar o mundo. O estudo desses movimentos nos permite compreender como diferentes períodos históricos influenciaram a produção artística e como, em muitos casos, a arte serviu como meio de resistência, contestação ou celebração. Além disso, a arte tem o poder de despertar emoções, provocar reflexões e inspirar mudanças, tornando-se um elemento essencial na formação da identidade cultural de um povo.

Os movimentos artísticos também demonstram que a criatividade humana é ilimitada, encontrando sempre novas maneiras de se expressar e reinventar. Mesmo com o avanço da tecnologia e as mudanças nas formas de produção artística, a essência da arte permanece a mesma: comunicar e emocionar. Hoje, com a digitalização e a interconectividade global, os artistas têm ainda mais recursos para inovar e compartilhar suas criações, ampliando o alcance e o impacto da arte no mundo. A fusão entre diferentes linguagens, como a arte digital, a inteligência artificial e a realidade virtual, abre portas para experiências imersivas e interativas, mostrando que a arte continua a evoluir e a acompanhar as transformações da sociedade.

Nesse sentido, valorizar e estudar os movimentos artísticos é uma forma de reconhecer a importância da arte como um patrimônio imaterial da humanidade. Cada obra carrega em si um pedaço da história, um olhar único sobre o tempo em que foi criada, e uma mensagem que pode ressoar muito além de seu período original. O legado dos grandes artistas e suas criações nos ensina que a arte não é apenas estética, mas também linguagem, pensamento e emoção. Ela nos conecta ao passado, nos faz refletir sobre o presente e nos inspira a imaginar o futuro. Dessa maneira,

compreender os movimentos artísticos é também compreender a si mesmo e o mundo ao nosso redor, reforçando o papel fundamental da arte na construção da identidade e da cultura humana.

REFERÊNCIAS

ANTAL, F. **História social da arte e mudanças de gosto.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005**.**

ARNASON, H. Harvard; ELZEA, Virginia**. História da arte moderna.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, A. M. **Ensino da arte: memória e história.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARROSO, Eduardo. **Movimentos artísticos: uma introdução ao estudo da arte.** São Paulo: Editora Arte e Cultura, 2010.

BRITTO, Marisa. **Arte e história: dos primórdios à contemporaneidade.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 2015.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte.** 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte.** 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

HAUSER, A. **História social da literatura e da arte.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

JANSON, H. W. **História geral da arte: da pré-história ao pós-modernismo.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012**.**

EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

EMOTIONAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD

CASSIA APARECIDA BARBOSA
Graduação Pedagogia pela Faculdade UNICID (2024); Professora de Educação Infantil – no CEI Gumercindo de Pádua Fleury.

RESUMO

A educação emocional na primeira infância tem se destacado como uma dimensão essencial para o desenvolvimento integral da criança. Este artigo analisa a importância de iniciar o ensino das competências socioemocionais nos primeiros anos de vida, destacando sua contribuição para a formação da autorregulação, da empatia, da convivência e da saúde mental. A partir de revisão de literatura recente e do contexto educacional brasileiro, discutem-se os fundamentos teóricos do desenvolvimento socioemocional, o papel da família e da escola, estratégias pedagógicas eficazes e os desafios e oportunidades para a implementação da educação emocional nas redes públicas. Os resultados apontam que, embora existam barreiras estruturais e formativas, há também avanços normativos, como a inserção das competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e crescente engajamento de educadores e famílias. Conclui-se que promover a educação emocional desde a primeira infância é uma necessidade urgente para a construção de ambientes educativos mais humanos, equitativos e acolhedores.

Palavras-chave: Educação emocional; Primeira infância; Desenvolvimento socioemocional; escola e família; políticas educacionais.

ABSTRACT

Emotional education in early childhood has emerged as an essential dimension for the integral development of children. This article analyzes the importance of beginning to teach social-emotional skills in the early years of life, highlighting their contribution to the formation of self-regulation, empathy, coexistence, and mental health. Based on a review of recent literature and the Brazilian educational

context, we discuss the theoretical foundations of social-emotional development, the role of family and school, effective pedagogical strategies, and the challenges and opportunities for implementing emotional education in public school systems. The results indicate that, although there are structural and formative barriers, there are also normative advances, such as the inclusion of social-emotional skills in the National Common Core Curriculum (BNCC), and growing engagement by educators and families. It is concluded that promoting emotional education from early childhood is an urgent need for the construction of more humane, equitable, and welcoming educational environments.

Keywords: Emotional education; Early childhood; Socio-emotional development; School and family; Educational policies.

INTRODUÇÃO

A primeira infância — fase que abrange aproximadamente os primeiros seis anos de vida — representa um período crítico para o desenvolvimento humano. É nesse intervalo que ocorrem importantes aquisições cognitivas, motoras, sociais e emocionais. A neurociência já demonstrou que o cérebro infantil possui elevada plasticidade nesse estágio, o que o torna altamente sensível a estímulos ambientais e interações afetivas. Nesse contexto, a educação emocional emerge como um componente essencial para o desenvolvimento integral da criança.

A educação emocional não deve ser compreendida apenas como o ensino de regras de comportamento ou de controle de impulsos. Trata-se de um processo mais amplo, que envolve o reconhecimento, a nomeação, a compreensão e a expressão adequada das emoções. Ao desenvolver essas competências, a criança constrói bases sólidas para a formação da autoestima, da empatia, da autorregulação e da capacidade de se relacionar com o outro.

Diante do aumento dos desafios emocionais enfrentados por crianças em idade precoce — como a ansiedade, a agressividade e a dificuldade de socialização — é urgente refletir sobre o papel da educação emocional como estratégia preventiva e promotora de saúde mental. Este artigo discute a importância de integrar práticas de educação emocional desde os primeiros anos de vida, analisando o papel da família, da escola e de políticas públicas voltadas à primeira infância.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A educação emocional na primeira infância assume papel estratégico para o estabelecimento de bases psicológicas, sociais e cognitivas sólidas. Quando iniciada nos primeiros anos de vida, ela contribui significativamente para a construção de competências socioemocionais que perduram ao longo da vida. Em estudos no Brasil, a educação emocional começa a ser vista como elemento central na educação infantil, com impacto positivo no comportamento e nas relações sociais das crianças (Revista FT, 2025).

Desde os primeiros vínculos, as experiências afetivas moldam a arquitetura emocional da criança. A pesquisa “Regulação Emocional Infantil: uma revisão integrativa da literatura brasileira” revela que, embora existam lacunas, há uma produção científica crescente nos últimos anos sobre como a regulação emocional se desenvolve no contexto brasileiro, destacando a importância de intervenções precoces e bem planejadas (Silva; Pessôa, 2025). Esse desenvolvimento precoce está intimamente ligado à capacidade de autorregulação, ou seja, à habilidade de lidar com emoções intensas de forma construtiva.

Crianças que são submetidas desde cedo a estímulos emocionais — como escuta afetiva, mediação de conflitos e orientação no uso de palavras para expressar sentimentos — mostram melhores níveis de empatia, menos comportamentos agressivos e maior resiliência frente a desafios. Um estudo de experiência escolar relatou que, em uma escola de educação infantil, um projeto de promoção de autorregulação emocional e de resolução de problemas interpessoais contribuiu para mudanças comportamentais positivas entre alunos de aproximadamente cinco anos de idade (Bonfatti et al., 2021).

Por outro lado, a ausência de um processo formal e intencional de educação emocional pode trazer repercussões negativas. A falta de mediação emocional e apoio na criança tende a favorecer episódios de impulsividade, dificuldade de socialização e baixa autoestima. Em trabalho sobre emoções e sentimentos na educação infantil, Batista (2022) argumenta que o processo pedagógico, na ausência de suporte emocional, pode falhar em promover o reconhecimento e a expressão saudável de estados afetivos nas crianças, limitando seu desenvolvimento emocional.

Além disso, a educação emocional na primeira infância interfere diretamente no ambiente escolar e nas relações interpessoais. Quando as crianças desenvolvem mecanismos internos para controlar tristeza, raiva ou frustração, as salas de aula se tornam espaços mais colaborativos, menos conflituosos e mais propícios ao aprendizado. O reconhecimento desses efeitos fez com que autores no Brasil adotassem a educação emocional como parte do currículo de educação infantil, encarando-a como componente indispensável para o desenvolvimento integral (Revista FT, 2025).

Outra dimensão crucial é o impacto social e coletivo. Investir em educação emocional nos primeiros anos de vida é formar cidadãos mais conscientes, capazes de dialogar, conviver com diferenças e administrar conflitos de forma pacífica. Em um contexto marcado por desigualdades socioeconômicas e desafios de convivência, crianças que desenvolvem competências emocionais desde cedo tendem a contribuir para ambientes mais cooperativos e empáticos, reduzindo riscos de violência e exclusão social.

Por fim, é importante destacar que a eficácia da educação emocional depende de uma articulação coerente entre família, escola e políticas públicas. Em estudos recentes, a formação dos educadores emerge como fator decisivo para que essas práticas se sustentem no tempo (Revista FT, 2025). Em síntese, investir na educação emocional desde os primeiros anos de vida não é um luxo,

mas uma necessidade estratégica, com repercussões no bem-estar individual, no convívio social e no desenvolvimento de uma sociedade mais equilibrada e humana.

O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: O QUE É E COMO ACONTECE

O desenvolvimento socioemocional refere-se ao processo pelo qual a criança vai construindo gradativamente competências emocionais e sociais — a capacidade de perceber e nomear as próprias emoções, de regular reações afetivas, de reconhecer o que o outro sente (empatia) e de interagir em relações saudáveis. Na primeira infância, esse “aprendizado emocional” ocorre em estreita articulação com o contexto relacional, com a maturação cerebral e com as experiências sociais vividas pela criança. Recentes estudos apontam que programas de aprendizagem socioemocional em sala de aula conseguem controlar comportamentos-problema e prevenir o desajuste escolar já nos primeiros anos (Hosokawa et al., 2024).

Desde os primeiros vínculos afetivos, o desenvolvimento socioemocional se molda a partir da interação entre potencial biológico e ambiente. Relações de apego seguro, por meio das quais cuidadores respondem às expressões emocionais das crianças com acolhimento e sensibilidade, fornecem o alicerce para que elas internalizem a noção de que suas emoções são legítimas e merecem ser compreendidas. Nesse contexto, o apoio emocional externo — quando o adulto ajuda a nomear, contextualizar e modular emoções — gradualmente dá lugar à regulação interna da própria criança. Essa transição é central: a criança aprende não só a sentir, mas a dar sentido e direcionamento ao que sente.

Do ponto de vista neurológico, a primeira infância é um período de elevada plasticidade cerebral. Regiões como o sistema límbico e o córtex pré-frontal, bem como as conexões entre essas áreas, ainda estão em processo de formação e são sensíveis a estímulos emocionais consistentes. Assim, ambientes afetivamente seguros favorecem o fortalecimento dessas redes neurais, enquanto exposições prolongadas a estressores — como instabilidade familiar, tensões crônicas ou privação emocional — podem interferir negativamente nesse processo. Em contextos de crises recentes, por exemplo, a pandemia de COVID-19 impactou o desenvolvimento socioemocional infantil, com relatos de piora nas competências emocionais e no comportamento social (Oppermann et al., 2024).

A educação formal e informal também exerce papel fundamental nesse desenvolvimento. Programas de aprendizagem socioemocional (SEL — *Social Emotional Learning*) têm sido avaliados em diferentes países, com evidências de que estratégias estruturadas — sequenciais, ativas, focadas e explícitas — promovem ganhos não só em competências emocionais, mas também no desempenho acadêmico, na autoestima e no clima escolar (Cipriano et al., Yale research, 2023). Em um contexto brasileiro, pesquisas recentes em turmas de educação infantil indicam que práticas pedagógicas

mediadas por professores — tais como a mediação de conflitos, escuta emocional e expressão simbólica — fortalecem a socialização, a resolução de conflitos e o equilíbrio emocional (Sá, 2025).

Entretanto, o desenvolvimento socioemocional não evolui de forma uniforme ou linear para todas as crianças. Fatores de risco e proteção desempenham papel modulador. Condições de vulnerabilidade socioeconômica, carência de estimulação, desorganização ambiental e falta de suporte emocional podem comprometer o desenvolvimento emocional pleno. Por outro lado, ambientes ricos em estímulos afetivos, cuidadores sensíveis e políticas públicas que valorizem o universo emocional infantil funcionam como fatores de proteção. No Brasil, cerca de 12% das crianças até cinco anos apresentam suspeita de atraso no desenvolvimento, o que aponta para a relevância de intervenções precoces considerando o contexto social (Ministério da Saúde, 2023).

Autores que fizeram revisão sistemática recente da literatura destacam que competências como autorregulação, comportamento pró-social, empatia e relações positivas com pares emergem justamente nos primeiros anos e são moldadas por múltiplas interações cotidianas (Damayanti & Syafril, 2024). Esses pesquisadores apontam ainda que a regulação emocional depende da mediação adulta, uso de narrativas, jogos simbólicos e atividades colaborativas como estratégias educativas.

Em síntese, entender o que é o desenvolvimento socioemocional e como ele acontece significa reconhecer que as emoções infantis não são “instintivas” ou puramente subjetivas, mas sim fruto de uma construção conjunta entre biologia, relações e cultura. Na primeira infância, esse processo é particularmente suscetível à mediação cuidadosa: quanto mais sensível e consistente for o ambiente emocional da criança, maiores são as chances de que ela internalize repertórios adaptativos para lidar com emoções e interações sociais ao longo da vida.

O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO ENSINO DAS EMOÇÕES

A família e a escola desempenham papéis complementares e decisivos no processo de ensino e promoção da educação emocional desde a primeira infância. A partir de interações cotidianas e de práticas intencionais, ambos os ambientes podem cooperar para fortalecer a competência emocional da criança, com benefícios duradouros para seu bem-estar, sociabilidade e aprendizagem.

No ambiente familiar, os pais e cuidadores são os principais modelos emocionais para a criança. Por meio da observação e da relação cotidiana, a criança aprende a reconhecer, expressar e regular suas emoções seguindo padrões vividos no lar. Pesquisas contemporâneas sustentam que práticas parentais emocionalmente responsivas — em que o cuidador acolhe sentimentos, nomeia emoções e orienta a criança — favorecem o desenvolvimento de uma regulação emocional adaptativa (Morris, 2025). Quando o adulto consegue validar o estado afetivo infantil, sem rejeitar ou minimizar

as emoções, ele oferece segurança para que a criança explore e reorganize seus afetos internamente.

Além disso, programas de visita domiciliar voltados ao fortalecimento parental mostraram-se eficazes para inserir práticas emocionais no cotidiano familiar e reduzir riscos de disfunções emocionais em contextos vulneráveis. Um estudo recente avaliou um programa de visitas domiciliares de larga escala no Brasil, observando melhora em práticas parentais, vínculo familiar e ambiente emocional, o que tende a refletir no desenvolvimento socioemocional das crianças (Healy et al., 2024). Esse tipo de intervenção evidencia que a atuação familiar não é apenas espontânea, mas pode ser sistematizada em estratégias educativas que potencializam o impacto emocional positivo.

No contexto escolar, a escola tem papel fundamental como ambiente de socialização emocional, sobretudo quando os professores são formados para lidar com emoções e para mediar conflitos afetivos de maneira consciente. Intervenções de *Social-Emotional Learning* (SEL) aplicadas nas escolas brasileiras já demonstraram efeitos positivos: uma das iniciativas com “kernels” SEL em redes escolares no Brasil reduziu comportamentos de hiperatividade e promoveu melhor sociabilidade em crianças (IDOR / estudo brasileiro, 2023) (ver matéria “Socio-emotional learning (SEL) reduces hyperactivity …”, 2023). Esse tipo de programa mostra que práticas escolares de curta aplicação, mas bem estruturadas, são capazes de repercutir no bem-estar emocional dos estudantes.

Para que esse papel seja efetivo, é crucial que a escola promova ambientes seguros emocionalmente e que inclua rotinas que estimulem a expressão, o diálogo e a reflexão emocional. Por exemplo, o uso de *circle time* (momento em que professores e crianças se reúnem para conversas dirigidas) demonstrou, em contexto brasileiro recente, promover vínculo afetivo, permitir a expressão de sentimentos e dinamizar a interação emocional entre docente e aluno (Bonfim et al., 2025). Tal prática cria um espaço formalizado de escuta, troca e empatia dentro da sala de aula.

A integração entre família e escola é outro aspecto decisivo. Quando esses dois ambientes dialogam e alinham suas abordagens emocionais, reconhecendo que a emoção é parte central da vida humana, os resultados tendem a se intensificar. Um estudo nacional investigou o engajamento familiar e seus impactos nos resultados de aprendizagem na educação infantil, e concluiu que quanto maior a participação da família — tanto em atividades escolares quanto na comunicação com educadores —, melhor eram os desfechos cognitivos e socioemocionais das crianças (Oliveira et al., 2024). Essa sinergia entre casa e escola favorece a coerência de práticas emocionais e reduz dissonâncias entre os mundos afetivos que a criança vivencia.

Entretanto, para que a escola e a família sejam eficazes no ensino das emoções, é necessário investimento em formação docente e em promoção de culturas escolares que reconheçam a dimensão emocional como parte integrante do currículo. Estudos de adaptação de programas SEL para crianças de 3 a 6 anos mostram que a eficácia depende da adequação cultural e da capacitação de professores para mediar atividades emocionais (Colagrossi et al., 2024). Se os professores não

estiverem preparados para liderar reflexões emocionais ou intervir em tensões afetivas, o impacto das iniciativas tende a ser superficial.

Em síntese, o papel da família e da escola no ensino das emoções não é substituível: cada esfera cumpre função específica, mas quando alinhadas, potencializam os efeitos. A família modela a base emocional, oferece acolhimento emocional e estrutura de vínculo; a escola expande o mundo emocional para o coletivo, permite a mediação de conflitos e sistematiza práticas socioemocionais. Essa cooperação é condição para que a criança internalize um repertório saudável de reconhecimento, expressão e regulação emocionais, contribuindo para uma trajetória de vida mais equilibrada e criativa.

ESTRATÉGIAS PRÁTICAS PARA PROMOVER A EDUCAÇÃO EMOCIONAL

A promoção da educação emocional na primeira infância exige mais do que boa intenção: requer ações práticas, coerentes com o desenvolvimento infantil, culturalmente contextualizadas e respaldadas por evidências. Dentre as estratégias eficazes, destaca-se o uso do brincar como linguagem privilegiada da criança. O jogo simbólico e o faz de conta são meios naturais de expressão emocional, permitindo que a criança ensaie papéis, explore sentimentos e elabore vivências. Quando os educadores planejam situações lúdicas com intencionalidade — por exemplo, dramatizações sobre sentimentos ou brincadeiras que exigem cooperação —, o brincar torna-se uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento de competências como empatia, autorregulação e convivência. Estudos nacionais como o de Silva, Oliveira e Félix (2025) mostram que ambientes educativos que integram o brincar com foco emocional registram avanços significativos no comportamento das crianças e no clima das interações em sala.

Outra prática com resultados consistentes é a contação de histórias com mediação emocional. Ao propor a leitura de narrativas que tratem de temas afetivos, o educador pode interromper a história em momentos críticos e convidar as crianças a refletirem sobre as emoções dos personagens: “O que você acha que ele sentiu?” ou “Você já se sentiu assim?”. Essa mediação amplia o vocabulário emocional, favorece a empatia e promove um espaço de elaboração simbólica. Conforme pesquisa de Félix (2024), a contação de histórias mediada emocionalmente é eficaz para desenvolver consciência emocional e habilidades de escuta ativa.

A música e a expressão corporal também desempenham papel relevante. Cantar músicas que abordem sentimentos, dançar livremente ou realizar atividades rítmicas proporcionam experiências sensoriais e afetivas integradas. Através do movimento e do som, a criança se conecta com estados internos e aprende a expressar emoções por outros meios além da linguagem verbal. Revisões recentes de práticas pedagógicas destacam que o uso de canções e atividades corporais amplia as formas de comunicação emocional e reduz tensões em sala de aula (Revista FT, 2025).

Jogos e dinâmicas que estimulam o reconhecimento e a nomeação de emoções são igualmente importantes. Atividades como a roda dos sentimentos, cartas de emoções ou jogos de memória afetiva incentivam a criança a reconhecer seus estados internos e os dos colegas, promovendo a linguagem emocional. Lourenço et al. (2025) identificaram que educadores que aplicam essas dinâmicas de forma regular relatam melhorias significativas na expressão emocional das crianças e no desenvolvimento de empatia.

O momento de círculo, ou círculo de diálogo, consiste em reunir o grupo em roda para compartilhar sentimentos, experiências e reflexões sobre o dia. Essa prática, quando conduzida com escuta e respeito, cria um espaço de pertencimento, promove vínculos e dá visibilidade à dimensão emocional do cotidiano escolar. Bonfim et al. (2025) observaram, em sua pesquisa, que escolas que institucionalizaram esse momento tiveram avanços na convivência e na confiança entre alunos e professores.

Em situações de conflito ou frustração, a mediação emocional do adulto é essencial. O educador ou cuidador pode acolher a emoção da criança, nomeá-la e ajudá-la a pensar em estratégias mais construtivas para lidar com a situação. Essa escuta ativa e orientada não visa suprimir o sentimento, mas ajudá-lo a ser compreendido e elaborado. Sá e Lima (2025) enfatizam que a mediação emocional, quando feita com empatia, contribui para a internalização de repertórios saudáveis de regulação afetiva.

A integração da educação emocional ao currículo escolar pode ocorrer por meio de projetos temáticos. Em vez de tratar as emoções como conteúdo isolado, o ideal é incorporá-las às atividades cotidianas. Por exemplo, em um projeto sobre família, as crianças podem compartilhar momentos que as deixaram felizes ou tristes com seus familiares. Esse tipo de abordagem, segundo Sá e Lima (2025), aumenta o engajamento e torna o ensino emocional mais orgânico e significativo.

Outra proposta interessante, especialmente para crianças a partir de quatro anos, é o uso de registros reflexivos, como um “diário emocional”. Nele, a criança pode desenhar ou escrever brevemente sobre como se sentiu durante o dia. Esse exercício estimula a metacognição emocional e permite que ela comece a perceber padrões em suas reações, além de fortalecer a autonomia emocional.

Nenhuma dessas estratégias, entretanto, alcança resultados sustentáveis sem o envolvimento ativo dos adultos. A formação continuada de professores em educação emocional é uma condição indispensável. Educadores preparados conseguem identificar sinais emocionais sutis, planejar atividades com intencionalidade afetiva e lidar com conflitos de forma construtiva. Do mesmo modo, o envolvimento da família é fundamental. Oficinas com pais, bilhetes informativos e sugestões de atividades emocionais para serem feitas em casa são formas eficazes de alinhar os dois principais contextos de desenvolvimento da criança.

Por fim, é importante acompanhar os efeitos dessas práticas por meio de avaliações qualitativas — observações, registros, conversas com crianças e educadores — que permitam ajustar as estratégias, tornando-as mais responsivas às necessidades do grupo. A educação emocional, na prática, não se resume a aplicar técnicas, mas a construir uma cultura de sensibilidade, escuta e cuidado no ambiente educativo.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil, a promoção da educação emocional enfrenta uma série de desafios estruturais, culturais e práticos, mas também vislumbra oportunidades promissoras que podem servir de alavanca para consolidar essa área no cotidiano da educação infantil e básica. Um dos principais obstáculos é a resistência cultural e institucional. Em muitas escolas e redes de ensino, ainda predomina uma visão centrada no enfoque cognitivo — nas habilidades de leitura, escrita e cálculo — em detrimento das dimensões afetivas e emocionais. Essa priorização dificulta a aceitação e a valorização de práticas socioemocionais mais sistemáticas. Além disso, alguns educadores e gestores questionam a validade ou a mensurabilidade desses saberes emocionais, o que gera insegurança em investir tempo e recursos em algo considerado subjetivo ou menos tangível (Desafios pedagógicos, 2025).

Outro grande desafio é a formação docente insuficiente. Muitos professores não recebem preparação adequada para lidar com as emoções próprias ou com as das crianças, tampouco aprendem metodologias específicas para mediar reflexões emocionais em sala de aula. Sem esse preparo, há o risco de que iniciativas emocionais permaneçam pontuais, improvisadas ou superficiais. Conjugado a isso, a sobrecarga de tarefas já atribuídas aos docentes — como demandas administrativas, pressão por resultados, turmas numerosas e exigências burocráticas — pode levar à priorização de conteúdos acadêmicos mais tradicionais, relegando a dimensão emocional a segundo plano (Desafios pedagógicos, 2025).

A questão dos recursos e da infraestrutura também representa uma barreira concreta. Escolas públicas em áreas vulneráveis frequentemente carecem de espaços adequados para atividades coletivas, de materiais pedagógicos de qualidade e de apoio institucional para a implementação de rotinas que contemplem momentos de diálogo, escuta e expressão emocional. Em muitas redes, não há sequer previsão orçamentária específica para programas de aprendizagem socioemocional, o que dificulta a continuidade e a sistematização dessas práticas. Essa limitação logística cria obstáculos reais para tornar ações emocionais constantes e integradas ao projeto pedagógico (Revisão integrativa ASE, 2024).

Além disso, há o desafio da desigualdade social e das vulnerabilidades contextuais. Crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica estão mais expostas a estressores crônicos — como insegurança alimentar, violência doméstica ou comunitária, moradia instável e falta de apoio familiar

— que dificultam a regulação emocional e podem demandar estratégias específicas de suporte. Sem políticas públicas de proteção e cuidado intersetorial, a educação emocional, por si só, corre o risco de não alcançar eficácia plena em contextos profundamente adversos. A desigualdade também se manifesta no acesso desigual a programas de qualidade de aprendizagem socioemocional entre regiões urbanas e rurais, ou entre centros urbanos e periferias.

A avaliação e o monitoramento dos programas emocionais também se configuram como um ponto crítico. Embora existam diversos instrumentos validados em outros países, adaptá-los ao contexto brasileiro — tanto do ponto de vista cultural quanto linguístico e metodológico — é um processo ainda em construção. A literatura aponta para lacunas nos estudos comparativos entre modelos de implementação no Brasil e na análise de custo-benefício para adoções em larga escala. Sem dados sólidos e sem feedback contínuo, muitos programas correm o risco de permanecerem como iniciativas pontuais, sem continuidade ou avaliação de impacto efetivo (Revisão integrativa ASE, 2024).

Apesar desses desafios, há oportunidades estratégicas que merecem destaque e podem impulsionar avanços significativos. A primeira delas é a inclusão das competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que representa um marco legal e pedagógico. Com esse reconhecimento formal, redes de ensino e escolas passam a ter respaldo normativo para incorporar práticas emocionais de maneira mais estruturada e contínua no cotidiano escolar, legitimando a educação emocional como componente essencial do currículo (Competências socioemocionais como fator de proteção, MEC).

Outra oportunidade reside no engajamento crescente da comunidade educativa e das famílias. Uma pesquisa recente apontou que 61,2% das famílias brasileiras demonstram preferência por escolas que incorporem a aprendizagem socioemocional como critério de escolha, o que revela uma demanda social cada vez mais clara por esse tipo de abordagem (CNN Brasil, 2025). Esse apoio pode servir como força mobilizadora para que gestores escolares e políticas públicas priorizem programas emocionais de qualidade.

Adicionalmente, a parceria com organizações da sociedade civil, universidades e instituições especializadas tem se mostrado uma alternativa viável para qualificar as ações escolares. Essas entidades oferecem suporte técnico, formação continuada, materiais pedagógicos e, em alguns casos, ajudam a realizar o acompanhamento e a avaliação dos programas implementados. Relatos de experiências bem-sucedidas em redes que adotaram projetos-piloto indicam que essas parcerias facilitam a superação da escassez de expertise interna e contribuem para a sistematização das práticas emocionais.

A existência de evidências internacionais e relatórios globais também pode ser mobilizada como ferramenta de convencimento para gestores e formuladores de políticas públicas. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, publicou

recentemente estudos demonstrando a relação direta entre o desenvolvimento de competências socioemocionais e o aumento do desempenho escolar, do bem-estar subjetivo e da inclusão social. Esses dados, aliados a relatórios de impacto de programas brasileiros, reforçam o argumento de que investir em educação emocional gera retorno social relevante (OCDE; Instituto Ayrton Senna, 2024).

Também é importante considerar o potencial de integração entre a educação emocional e programas extracurriculares já existentes. Atividades artísticas, esportivas e culturais — tradicionalmente presentes em escolas ou projetos sociais — são terrenos férteis para o trabalho com emoções. Um relatório da Revista Educação (2024) apontou que a participação de crianças e adolescentes em atividades extracurriculares está associada ao fortalecimento de competências como empatia, cooperação, resiliência e comunicação, promovendo o desenvolvimento emocional de forma natural e significativa.

Por fim, destaca-se a possibilidade de uso da tecnologia educacional como aliada no processo. Plataformas digitais que oferecem jogos interativos, vídeos educativos, módulos de atenção plena (mindfulness) e ferramentas de autoavaliação emocional têm se popularizado e podem apoiar professores, especialmente em contextos com poucos recursos humanos especializados. A tecnologia, quando usada com critério pedagógico, amplia o alcance das práticas emocionais e pode contribuir para sua adaptação em larga escala.

Em síntese, embora o Brasil enfrente desafios significativos no caminho da institucionalização da educação emocional — desde barreiras culturais até limitações estruturais —, as oportunidades para sua consolidação já estão dadas. A legitimidade normativa assegurada pela BNCC, o engajamento crescente das famílias, o apoio técnico de instituições parceiras, as evidências de impacto e as possibilidades de inovação tecnológica criam um cenário favorável. O grande desafio será articular essas potencialidades de forma coerente, planejada e sustentável, para que a educação emocional deixe de ser uma ação isolada ou periférica e passe a integrar, de fato, a cultura e a prática pedagógica das escolas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação emocional na primeira infância representa não apenas uma inovação pedagógica, mas uma exigência formativa diante das complexidades do mundo contemporâneo. As evidências reunidas ao longo deste trabalho apontam que o desenvolvimento emocional precoce está diretamente associado ao bem-estar individual, ao equilíbrio nas relações sociais, ao desempenho escolar e à prevenção de comportamentos disfuncionais ao longo da vida. Ao possibilitar que crianças reconheçam, compreendam e expressem suas emoções, cria-se uma base sólida para o exercício da empatia, da escuta, da tolerância e da convivência pacífica.

No entanto, apesar do reconhecimento crescente sobre sua importância, a implementação efetiva da educação emocional no Brasil ainda enfrenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se a formação docente insuficiente, a ausência de políticas públicas integradas, as desigualdades estruturais que afetam o acesso a práticas educativas de qualidade e a carência de recursos materiais e humanos em muitas instituições de ensino. Tais limitações revelam que, para que a educação emocional seja de fato incorporada às rotinas escolares e familiares, é necessário um esforço articulado entre Estado, escolas, universidades, sociedade civil e famílias.

Ao mesmo tempo, o cenário brasileiro oferece oportunidades concretas para a consolidação dessa proposta. A presença das competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a crescente produção científica nacional sobre o tema, as experiências bem-sucedidas em programas piloto e o engajamento de educadores e famílias demonstram que há caminhos possíveis — e promissores — para que a educação emocional deixe de ser uma iniciativa pontual e passe a ocupar lugar de centralidade nos projetos pedagógicos.

Por isso, mais do que formar crianças “boas em lidar com as emoções”, a educação emocional deve ser entendida como parte integrante de uma formação humanizadora e cidadã. Trata-se de garantir que cada criança tenha a oportunidade de crescer em ambientes seguros, acolhedores e afetivamente responsivos, onde possa desenvolver seu potencial de forma integral. Para que isso aconteça, é necessário investir em formação continuada de professores, em políticas públicas intersetoriais, em materiais pedagógicos acessíveis e em estratégias de avaliação que considerem a singularidade de cada contexto.

Em última análise, promover a educação emocional na primeira infância é um investimento no presente que reverbera no futuro. É apostar na construção de uma sociedade mais justa, solidária, empática e consciente. É reconhecer que o cuidado com as emoções não é um detalhe, mas uma dimensão fundamental da formação humana.

REFERÊNCIAS

BATISTA, G. M. Emoções e sentimentos na educação infantil: reflexões sobre a prática docente. *Revista Saberes da Infância*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 45–59, 2022. Disponível em: https://revistasaberesdainfancia.com. Acesso em: 15 set. 2025.

BONFATTI, R. J. et al. Regulação emocional e resolução de problemas interpessoais na educação infantil: análise de um projeto-piloto. *Cadernos de Educação da Infância*, v. 29, n. 2, p. 77–91, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br. Acesso em: 15 set. 2025.

BONFIM, F. R. et al. Círculo do diálogo e mediação emocional na educação infantil: práticas e desafios. *Revista de Práticas Educativas e Formação Docente*, v. 5, n. 1, p. 112–128, 2025.

CNN BRASIL. Pesquisa aponta que 61,2% das famílias preferem escolas com ensino socioemocional. *CNN Brasil Educação*, 2025. Disponível em: https://cnnbrasil.com.br/educacao. Acesso em: 15 set. 2025.

FÉLIX, M. L. A contação de histórias como estratégia de desenvolvimento emocional na infância. *Revista Brasileira de Educação Infantil*, v. 20, n. 3, p. 220–235, 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Competências socioemocionais como fator de proteção. *Relatório Técnico*, 2024. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br. Acesso em: 15 set. 2025.

LOURENÇO, A. C. et al. Estratégias de educação emocional em contextos escolares: uma análise da percepção docente. *Revista Educação em Foco*, v. 18, n. 1, p. 55–70, 2025.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 15 set. 2025.

OCDE; INSTITUTO AYRTON SENNA. Social-Emotional Skills for the Future. *Relatório Internacional*, Paris, 2024. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br. Acesso em: 15 set. 2025.

REVISTA EDUCAÇÃO. Atividades extracurriculares e o desenvolvimento socioemocional no Brasil. *Revista Educação*, São Paulo, ed. 267, p. 34–39, abr. 2024.

REVISTA FT. Educação emocional na infância: práticas e formações. *Revista Formação e Trabalho*, v. 11, n. 2, p. 89–105, 2025.

SÁ, M. C.; LIMA, A. B. Práticas pedagógicas e educação emocional na educação infantil: um estudo em escolas públicas. *Revista Educação & Realidade*, v. 50, n. 1, p. 180–199, 2025.

SILVA, J. F.; OLIVEIRA, P. M.; FÉLIX, M. L. A ludicidade como ferramenta para o desenvolvimento emocional na educação infantil. *Revista Práticas Educativas*, v. 9, n. 2, p. 132–148, 2025.

SILVA, V. A.; PESSÔA, M. C. Regulação emocional infantil: uma revisão integrativa da literatura brasileira (2019–2024). *Revista Psicologia e Educação*, v. 26, n. 1, p. 25–41, 2025.

O PAPEL DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE ROLE OF TOYS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

CECÍLIA LEONE DE GODOY
Graduação em Normal Superior – Centro Universitário Hermínio Ometto Uniararas (2005); Especialista na Alfabetização das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

RESUMO

Esta investigação acadêmica explora o papel fundamental do brinquedo na educação infantil, analisando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança. O estudo fundamenta-se em uma extensa revisão bibliográfica que abrange perspectivas pedagógicas, psicológicas e sociológicas sobre a relevância do brinquedo como mediador no processo educativo. A pesquisa demonstra que o brinquedo constitui um elemento central na construção do conhecimento infantil, facilitando aprendizados cognitivos, socioemocionais e psicomotores de maneira natural e prazerosa. A análise revela que brinquedos selecionados e contextualizados pedagogicamente de forma adequada promovem o desenvolvimento da criatividade, a capacidade de resolução de problemas, habilidades sociais e autonomia. O trabalho evidencia que a incorporação intencional do brinquedo nas práticas educativas favorece um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficaz, respeitando as características específicas do desenvolvimento infantil. Conclui-se que o brinquedo representa um recurso pedagógico indispensável para uma educação infantil de qualidade, contribuindo para a formação de indivíduos mais criativos, críticos e socialmente competentes.

Palavras-chave: Brinquedo; Educação Infantil; Desenvolvimento Cognitivo; Ludicidade; Mediação Pedagógica.

ABSTRACT

This academic research explores the fundamental role of toys in early childhood education, analyzing their contributions to children's comprehensive development. The study is based on an extensive literature review that encompasses pedagogical, psychological, and sociological perspectives on the relevance of toys as mediators in the educational process. The research demonstrates that toys are a central element in the construction of children's knowledge, facilitating cognitive, socio-emotional, and psychomotor learning in a natural and enjoyable way. The analysis reveals that toys, when appropriately selected and contextualized pedagogically, promote the development of creativity, problem-solving ability, social skills, and autonomy. The work demonstrates that the intentional incorporation of toys into educational practices fosters a more welcoming and effective learning environment, respecting the specific characteristics of child development. It is concluded that toys represent an indispensable pedagogical resource for quality early childhood education, contributing to the development of more creative, critical, and socially competent individuals.

Keywords: Toys; Early Childhood Education; Cognitive Development; Playfulness; Pedagogical Mediation.

INTRODUÇÃO

Na busca contínua por metodologias que promovam uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral da criança, a educação infantil contemporânea encontra no brinquedo um aliado fundamental. Este elemento, que transcende a sua função meramente recreativa, revela-se um poderoso instrumento pedagógico, capaz de mediar processos educativos complexos e enriquecer a jornada de conhecimento dos pequenos. Aprofundar a compreensão sobre essa dimensão educativa do brinquedo é, portanto, um passo decisivo para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes, sensíveis e humanizadas, que verdadeiramente dialoguem com o universo infantil.

Sendo assim, a pertinência de se investigar o papel do brinquedo no contexto educacional ganha força diante da necessidade de consolidar bases teóricas para as práticas que o utilizam como recurso pedagógico. A visão pioneira de Froebel (2017, p. 78), que descreveu o brinquedo como "o meio mais puro e espiritual da criança nesta idade", já apontava para o potencial educativo dos objetos lúdicos, uma percepção que hoje encontra eco e validação nas mais respeitadas teorias

pedagógicas, que defendem uma aprendizagem ativa, participativa e contextualizada. Nesse sentido, o brinquedo não é apenas um passatempo, mas um veículo para a descoberta e a expressão.

Desta forma, o cenário educacional contemporâneo clama por abordagens que coloquem a criança no centro do processo de aprendizagem, respeitando suas individualidades, seus ritmos e suas formas únicas de interagir com o mundo. O brinquedo, nessa perspectiva, atua como uma ponte que conecta o universo lúdico e imaginativo da criança ao conhecimento formal, facilitando a transição entre a experiência concreta e o pensamento abstrato. Como bem observou Montessori (2018, p. 134), "a criança que tem liberdade e oportunidade de manipular e usar sua mão numa atividade lógica desenvolve uma inteligência mais forte", reforçando a ideia de que o aprendizado se dá por meio da ação e da exploração.

Necessariamente, o cerne desta investigação reside na busca por compreender de que maneira o brinquedo influencia os processos educativos na primeira infância e quais são os mecanismos que operam nessa relação. Embora o ato de brincar seja universalmente reconhecido como uma atividade natural e benéfica, ainda há um campo a ser explorado no que diz respeito à compreensão sistemática de como diferentes tipos de brinquedos podem ser intencionalmente utilizados para alcançar objetivos educacionais específicos, transformando a brincadeira em uma rica oportunidade de aprendizado. Nesta lógica, o propósito central desta pesquisa é, portanto, analisar o papel do brinquedo na educação infantil, mapeando suas vastas contribuições para o desenvolvimento integral da criança e para os processos de aprendizagem. De forma mais específica, o estudo se propõe a mergulhar nos fundamentos teóricos que alicerçam a importância do brinquedo, a investigar a diversidade de tipologias de brinquedos e suas aplicações pedagógicas, a analisar os impactos do brincar no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e psicomotor, e a avaliar estratégias para uma integração mais efetiva e intencional do brinquedo nas práticas educativas cotidianas.

Portanto, para alcançar tais objetivos, a metodologia adotada foi a de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, que se debruçou sobre a análise crítica de uma vasta literatura especializada. Foram consultadas obras de autores de renome nas áreas da educação infantil, psicologia do desenvolvimento, ludopedagogia e design de brinquedos educativos, cujas contribuições foram fundamentais para a construção de um panorama abrangente e aprofundado sobre a temática investigada, permitindo tecer um diálogo consistente entre a teoria e a prática.

DESENVOLVIMENTO

A compreensão do brinquedo como objeto cultural revela-se fundamental para a análise de seu papel educativo. Brougère (2018, p. 45) argumenta que "o brinquedo é um objeto cultural que só pode aparecer onde existe certa visão da infância", perspectiva que evidencia a construção social e histórica dos objetos lúdicos. Esta dimensão cultural implica que os brinquedos refletem valores, conhecimentos e expectativas de determinada sociedade em relação ao desenvolvimento infantil.

Sendo assim, o desenvolvimento cognitivo infantil encontra no brinquedo um estímulo multifacetado que abrange diferentes competências intelectuais. Através da manipulação de objetos lúdicos, a criança desenvolve coordenação motora fina, percepção espacial, raciocínio lógico e capacidade de resolução de problemas. Piaget (2019, p. 89) demonstra que "o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas", processo que se intensifica durante interações lúdicas significativas.

Ademais, a classificação dos brinquedos segundo critérios pedagógicos permite uma compreensão mais precisa de suas potencialidades educativas. Brinquedos de encaixe desenvolvem coordenação motora e percepção de formas; jogos de construção estimulam a criatividade e o planejamento; brinquedos simbólicos promovem o desenvolvimento da imaginação e capacidades representativas. Cada categoria atende a necessidades específicas do desenvolvimento, exigindo seleção criteriosa por parte dos educadores.

Vale mencionar que, a dimensão sensorial dos brinquedos contribui significativamente para o desenvolvimento perceptivo infantil. Objetos com diferentes texturas, cores, sons e formas oferecem estímulos diversificados que enriquecem a experiência sensorial da criança. Montessori (2017, p. 167) observa que "a mão é o instrumento da inteligência", princípio que fundamenta a importância de brinquedos que estimulem a exploração tátil e a manipulação consciente.

Nesta lógica, o papel do brinquedo no desenvolvimento da linguagem manifesta-se através de múltiplos mecanismos. Brinquedos que incentivam a narrativa, como fantoches e cenários lúdicos, estimulam a produção verbal e a organização do pensamento.

Vale mencionar que, durante brincadeiras simbólicas, a criança verbaliza ações, sentimentos e intenções dos personagens, exercitando competências linguísticas de forma natural e contextualizada. Vygotsky (2018, p. 112) destaca que "o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem", processo que se enriquece através de experiências lúdicas verbalmente mediadas.

Deveras, a socialização infantil beneficia-se enormemente da utilização de brinquedos em contextos coletivos. Jogos cooperativos ensinam o trabalho em equipe, o respeito a regras e a negociação de conflitos. Brinquedos compartilhados promovem habilidades de comunicação, empatia

e alternância de papéis sociais. Wallon (2017, p. 234) argumenta que "a criança é essencialmente social", característica que se manifesta plenamente durante atividades lúdicas grupais.

Necessariamente, o desenvolvimento emocional encontra no brinquedo um veículo privilegiado para a expressão e elaboração de sentimentos complexos. Através de bonecas, animais de pelúcia e outros objetos transicionais, a criança projeta emoções, reconstrói experiências e experimenta diferentes estados afetivos. Winnicott (2018, p. 156) introduz o conceito de "objeto transicional", destacando que "existe uma relação entre os fenômenos transicionais e o símbolo", processo fundamental para um desenvolvimento psíquico saudável.

Vale destacar que, a criatividade infantil floresce particularmente através de brinquedos não estruturados que permitem múltiplas possibilidades de uso. Materiais como blocos, massinha e sucatas estimulam a imaginação e a capacidade inventiva, permitindo que a criança crie soluções originais e explore possibilidades inexploradas. Lowenfeld (2019, p. 123) sustenta que "a criatividade é a capacidade de encontrar soluções para problemas", competência que se desenvolve através de experiências lúdicas abertas e desafiadoras.

É de suma importância apontar que, a coordenação motora desenvolve-se naturalmente através de brinquedos que exigem precisão, força e controle corporal. Quebra-cabeças aprimoram a coordenação motora fina; bicicletas e patinetes desenvolvem o equilíbrio e a coordenação motora grossa; instrumentos musicais de brinquedo estimulam a coordenação bilateral. Le Boulch (2018, p. 89) enfatiza que "o desenvolvimento motor é base para todas as aprendizagens futuras", justificando o investimento em brinquedos que estimulem competências psicomotoras.

Concomitantemente, o raciocínio lógico-matemático beneficia-se significativamente de brinquedos que envolvem contagem, seriação, classificação e resolução de problemas numéricos. Ábacos, blocos lógicos e jogos de estratégia introduzem conceitos matemáticos de forma concreta e acessível. Kamii (2017, p. 145) demonstra que "o número é uma síntese de dois tipos de relações que a criança cria entre objetos", processo facilitado pela manipulação de materiais lúdicos adequados.

Vale elencar que, a autonomia infantil desenvolve-se através de brinquedos que permitem experimentação independente e tomada de decisões. Quando a criança escolhe como utilizar determinado brinquedo, planeja atividades e resolve problemas emergentes, fortalece a autoconfiança e a capacidade de autorregulação. Freire (2019, p. 167) defende que "a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões", processo que se intensifica durante brincadeiras autodirigidas.

Nesta lógica, o papel cultural do brinquedo na educação revela-se através da transmissão de valores, tradições e conhecimentos específicos de determinada sociedade. Brinquedos tradicionais como piões, bonecas de milho e brincadeiras populares conectam a criança com a herança cultural

de sua comunidade. Huizinga (2017, p. 234) observa que "toda cultura nasce sob a forma de jogo", evidenciando uma conexão fundamental entre ludicidade e transmissão cultural.

Contudo, a inclusão educacional encontra no brinquedo uma ferramenta valiosa para o atendimento de necessidades diversas. Brinquedos adaptados permitem a participação de crianças com deficiências, enquanto jogos cooperativos promovem a integração social e o respeito às diferenças. Mantoan (2018, p. 123) sustenta que "a inclusão implica mudança de paradigma educacional", transformação que pode ser facilitada através de práticas lúdicas inclusivas.

Ademais, o desenvolvimento da concentração e atenção sustentada beneficia-se de brinquedos que exigem foco prolongado e persistência. Quebra-cabeças complexos, jogos de construção elaborados e atividades artísticas estimulam a capacidade de manter a atenção por períodos crescentes. Csikszentmihalyi (2017, p. 178) descreve o estado de "fluxo" como uma experiência de concentração total, fenômeno que ocorre frequentemente durante brincadeiras absorventes.

É notório que, a resolução de problemas constitui uma competência central estimulada através de brinquedos desafiadores. Labirintos, jogos de estratégia e brinquedos de causa e efeito ensinam persistência, planejamento e pensamento sistemático. Polya (2018, p. 145) propõe uma metodologia para resolução de problemas que se aplica naturalmente durante experiências lúdicas estruturadas: compreender o problema, elaborar um plano, executar o plano e verificar o resultado.

Necessariamente, o papel do brinquedo na construção da identidade de gênero merece uma análise cuidadosa, considerando tanto influências positivas quanto limitações potenciais. Brinquedos tradicionalmente associados a determinados gêneros podem reforçar estereótipos, enquanto opções mais neutras promovem a exploração livre de interesses e habilidades. Louro (2019, p. 234) argumenta que "identidades são sempre construídas", processo que pode ser enriquecido através de experiências lúdicas diversificadas e não restritivas.

É preditivo que, a educação ambiental encontra no brinquedo uma oportunidade valiosa para a sensibilização e conscientização infantil. Brinquedos confeccionados com materiais reciclados, jogos sobre sustentabilidade e atividades de jardinagem lúdica introduzem conceitos ecológicos de forma acessível e envolvente. Capra (2017, p. 156) destaca que "reconexão com a teia da vida significa construir e nutrir comunidades sustentáveis", processo que se inicia durante experiências lúdicas significativas na infância.

Pode-se predizer que, o desenvolvimento da memória beneficia-se substancialmente de brinquedos que exercitam diferentes modalidades mnésicas. Jogos de memória visual, sequências sonoras e brincadeiras que envolvem repetição de padrões fortalecem as capacidades de armazenamento e recuperação de informações. Luria (2018, p. 189) demonstra que "memória

humana é produto do desenvolvimento histórico-social", processo que se enriquece através de experiências lúdicas culturalmente mediadas.

É documentado que, a alfabetização e o letramento encontram no brinquedo um suporte fundamental para o desenvolvimento de competências pré-leitoras. Alfabetos móveis, jogos de palavras e brinquedos que envolvem símbolos gráficos familiarizam a criança com o mundo da escrita de forma lúdica e não intimidante. Ferreiro (2017, p. 123) revela que "a criança reconstrói por si mesma a linguagem escrita", processo facilitado por experiências lúdicas que envolvem símbolos e representações gráficas.

Já, o papel do brinquedo na educação matemática manifesta-se através de objetos que concretizam conceitos abstratos. Blocos de diferentes tamanhos ensinam noções de quantidade e medida; jogos de tabuleiro introduzem contagem e estratégia; brinquedos de encaixe desenvolvem percepção geométrica. D'Ambrosio (2018, p. 167) propõe que "matemática é uma estratégia desenvolvida pela espécie humana para explicar, entender e manejar o imaginário", processo que se inicia através de manipulações lúdicas concretas.

Não obstante, a expressão artística da criança enriquece-se significativamente através de brinquedos que estimulam a criação estética. Materiais de desenho, modelagem e construção oferecem possibilidades infinitas de expressão pessoal e desenvolvimento de sensibilidade artística. Read (2019, p. 145) argumenta que "objetivo geral da educação é o crescimento harmonioso das capacidades perceptivas, intelectuais e tácteis do ser humano", meta alcançável através de experiências lúdicas esteticamente ricas.

Vale mencionar, o desenvolvimento moral da criança também se beneficia de brinquedos que apresentam dilemas éticos e situações que exigem escolhas valorativas. Jogos cooperativos ensinam solidariedade; brincadeiras com regras desenvolvem o senso de justiça; dramatizações com fantoches exploram as consequências de diferentes ações. Piaget (2017, p. 234) identifica que "moral desenvolve-se através de estágios sucessivos", processo que pode ser estimulado através de experiências lúdicas eticamente orientadas.

Deveras, a construção da autoestima infantil fortalece-se através de brinquedos que proporcionam experiências de sucesso e reconhecimento de competências pessoais. Quando domina habilidades necessárias para utilizar determinado brinquedo, a criança desenvolve uma percepção positiva sobre suas capacidades e motivação para enfrentar novos desafios. Coopersmith (2018, p. 178) define autoestima como "avaliação que pessoa faz de si mesma", processo influenciado significativamente por experiências de maestria e reconhecimento.

Vale apontar que, a educação científica infantil beneficia-se de brinquedos que estimulam a observação, experimentação e formulação de hipóteses. Lupas, microscópios infantis, kits de experimentos e brinquedos de causa e efeito introduzem o método científico de forma acessível e

divertida. Bachelard (2017, p. 123) sustenta que "espírito científico é essencialmente uma retificação do saber", atitude que se cultiva através de experiências lúdicas investigativas.

Portanto, o papel do educador na mediação pedagógica através do brinquedo exige competências específicas que transcendem o conhecimento técnico sobre objetos lúdicos. O profissional deve compreender as potencialidades educativas de diferentes brinquedos, observar os interesses e necessidades infantis, e criar contextos que maximizem os benefícios educativos. Kishimoto (2019, p. 156) enfatiza que "professor é mediador entre criança e conhecimento", função que se complexifica quando envolve a utilização intencional do brinquedo como ferramenta pedagógica. A formação continuada dos educadores é, portanto, crucial para que possam explorar plenamente o potencial lúdico no processo de ensino-aprendizagem, garantindo que o brinquedo seja empregado de forma estratégica e alinhada aos objetivos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa bibliográfica, fora aprofundando a análise do papel do brinquedo na educação infantil, reafirmando-o como um pilar central para o desenvolvimento integral da criança. Os achados corroboram a premissa de que o brinquedo transcende a simples recreação, consolidando-se como um valioso instrumento pedagógico. O brinquedo se mostra capaz de mediar uma vasta gama de aprendizagens e de fomentar o desenvolvimento de múltiplas competências. A investigação demonstrou que, quando intencionalmente integrado às práticas educativas, o brinquedo potencializa o aprendizado em suas dimensões cognitivas, socioemocionais, psicomotoras, culturais e éticas.

Desta forma, constatou-se que a ludicidade, intrínseca ao ato de brincar, facilita a construção do conhecimento de maneira prazerosa e profundamente significativa, sempre respeitando a singularidade do desenvolvimento infantil. A análise das diversas tipologias de brinquedos e suas aplicações pedagógicas ressaltou a imperatividade de uma seleção criteriosa por parte dos educadores. Essa escolha deve considerar as especificidades de cada fase do desenvolvimento e os objetivos de aprendizagem propostos. Adicionalmente, a pesquisa sublinhou a relevância do educador como mediador, cuja atuação estratégica é crucial para otimizar os benefícios educativos proporcionados pelo brinquedo.

Em síntese, o brinquedo emerge como um recurso pedagógico insubstituível na edificação de uma educação infantil de excelência. Tal educação visa à formação de indivíduos autônomos, criativos, críticos e ativamente engajados socialmente. A continuidade de estudos neste campo é essencial para aprofundar a compreensão das dinâmicas do brincar e suas implicações no

desenvolvimento humano. Além disso, é fundamental para subsidiar a formulação de políticas públicas e a implementação de práticas pedagógicas que efetivamente valorizem e integrem o brinquedo no currículo da educação infantil. A valorização do brincar na infância constitui, portanto, um investimento estratégico no futuro, preparando as novas gerações para os complexos desafios de um mundo em constante evolução.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2017.

BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2018.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2017.

COOPERSMITH, S. **The antecedents of self-esteem**. San Francisco: W. H. Freeman, 2018.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: a psicologia da experiência ótima**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2017.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FROEBEL, F. **A educação do homem**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

KAMII, C. **A criança e o número: implicações da teoria de Piaget para a educação pré-escolar**. Campinas: Papirus, 2017.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2019.

LOWENFELD, V. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 2019.

LURIA, A. R**. Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2018.

MONTESSORI, M**. A descoberta da criança**. São Paulo: Nórdica, 2017.

_____. **A mente absorvente**. São Paulo: Nórdica, 2018.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 2017.

_____. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 2018.

READ, H. **Educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Manole, 2017.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 2018.

A UTILIZAÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANDO HISTÓRIAS, QUADRINHOS, VÍDEOS E LOCUÇÕES COM CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS

USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CREATING STORIES, COMICS, VIDEOS AND VOICEOVERS WITH CHILDREN AGED FOUR TO SIX

CIBELE DA SILVA LUKO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Presbiteriana Mackenzie (2007); Especialista em Linguagens da Arte pela Universidade de São Paulo (2011) e em Tecnologias Digitais – Novos Recursos Tecnológicos em Educação a Distância pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2025); Professora de Ensino Infantil na EMEI Eldy Poli Bifone.

RESUMO

A introdução de ferramentas de inteligência artificial (IA) na educação infantil tem aberto novas perspectivas para o aprendizado e a expressão criativa de crianças. Este artigo investiga como alunos de 4 a 6 anos, sob a orientação de professores, podem utilizar tecnologias de IA para criar conteúdo como histórias, quadrinhos, vídeos e narrações em áudio, assumindo um papel ativo no processo criativo. Por meio de plataformas adaptadas ao ambiente escolar, essas ferramentas estimulam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e criativas, ao mesmo tempo que aproximam as crianças de tecnologias inovadoras. Este trabalho analisa os benefícios educacionais, os desafios éticos e as estratégias práticas para uma implementação responsável da IA visando promover uma educação dinâmica, inclusiva e alinhada aos princípios pedagógicos.

Palavras-chave: IA; educação infantil; criatividade; multimídia; novas tecnologias

ABSTRACT

The introduction of artificial intelligence (AI) tools into early childhood education has opened new perspectives for children's learning and creative expression. This article explores how 4- to 6-year-old

students, under the guidance of teachers, can use AI technologies to create content such as stories, comics, videos, and audio narrations, taking an active role in the creative process. Through platforms adapted to the school environment, these tools stimulate the development of cognitive, socio-emotional, and creative skills, while also introducing children to innovative technologies. This paper analyzes the educational benefits, ethical challenges, and practical strategies for responsible implementation of AI to promote a dynamic, inclusive education aligned with pedagogical principles.
Keywords: AI; early childhood education; creativity; multimedia; new technologies

INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, marcada pela formação de competências cognitivas, emocionais e sociais. Nesse período, atividades lúdicas e criativas são essenciais para estimular a curiosidade e a construção do conhecimento. Com os avanços da inteligência artificial, surgem oportunidades para enriquecer essas práticas, permitindo que crianças de 4 a 6 anos participem ativamente da criação de conteúdo multimídia. Ferramentas de IA, quando mediadas por professores, transformam ideias infantis em produtos concretos, como histórias ilustradas, vídeos animados e narrações em áudio, valorizando a imaginação e o protagonismo dos alunos. Este artigo oferece uma análise sobre o uso da IA na educação infantil, destacando o papel das crianças como criadoras, o do professor como mediador e as estratégias para integrar essas tecnologias de forma ética e eficaz.

O PAPEL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inteligência artificial abrange sistemas computacionais que simulam habilidades humanas, como a geração de textos, imagens, vídeos ou áudios a partir de comandos simplificados. No contexto da educação infantil, essas tecnologias podem ser adaptadas para atender às necessidades de crianças pequenas, com interfaces intuitivas que utilizam comandos por voz, gestos ou entradas textuais simples. Essas ferramentas permitem que os alunos explorem sua criatividade de maneira estruturada, sem restringir sua imaginação. Por exemplo, plataformas de geração de texto auxiliam na organização de narrativas, enquanto ferramentas de criação de imagens transformam descrições verbais em ilustrações vívidas. Além disso, softwares de edição de vídeo e síntese de voz possibilitam a produção de conteúdo multimídia que refletem as ideias das crianças, promovendo um aprendizado ativo e envolvente.

COMO AS CRIANÇAS CRIAM COM A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A seguir, será explorado como crianças de 4 a 6 anos, com a mediação docente, podem usar a IA para desenvolver diferentes tipos de conteúdo multimídia, com exemplos práticos de atividades.

CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS

Crianças nessa faixa etária possuem uma imaginação rica, mas frequentemente enfrentam desafios para estruturar suas ideias em narrativas coesas. Ferramentas de IA baseadas em linguagem natural, adaptadas para o público infantil, podem facilitar esse processo. O professor desempenha um papel central ao orientar os alunos na descrição de personagens, cenários e eventos, enquanto a IA organiza essas ideias em textos simples e acessíveis.

Exemplo de atividade: Em uma roda de conversa, a turma cria uma história sobre um dragão que faz amigos na floresta. Cada criança contribui com uma ideia, como “o dragão tem asas brilhantes” ou “ele encontra um coelho cantor”. O professor insere essas ideias em uma ferramenta de IA, que gera uma narrativa curta. A história é lida em sala, e os alunos sugerem ajustes, como mudar o final para incluir um piquenique. A IA refina o texto, que pode ser impresso ou transformado em uma narração digital.

PRODUÇÃO DE QUADRINHOS

A criação de quadrinhos combina narrativa e expressão visual, promovendo o letramento visual e a criatividade. Ferramentas de IA, como Canva com recursos de IA ou Leonardo AI, transformam descrições das crianças em ilustrações coloridas, sob a supervisão do professor.

Exemplo de atividade: A turma inventa uma história sobre um super-herói que protege a cidade. Cada aluno descreve uma cena, como “o herói voa sobre prédios altos”. O professor insere essas descrições em uma ferramenta de IA, que gera imagens correspondentes. As imagens são organizadas em sequência, e os alunos adicionam balões de fala com apoio da IA ou do professor. O quadrinho final é compartilhado em formato digital ou impresso para a comunidade escolar.

CRIAÇÃO DE VÍDEOS

Ferramentas de IA, como Runway ou Synthesia, permitem que as crianças transformem suas ideias em vídeos animados ou narrados. Essas plataformas geram clipes a partir de roteiros simples ou desenhos infantis, com narrações adaptadas ao público jovem.

Exemplo de atividade: A turma cria uma história sobre uma aventura no espaço. As crianças desenham personagens, como um astronauta com um capacete brilhante, ou descrevem cenários, como “um planeta com rios de estrelas”. O professor usa uma ferramenta de IA para converter esses elementos em uma animação curta. A IA adiciona uma narração baseada no texto da turma, e o vídeo é exibido em um evento escolar, gerando entusiasmo entre os alunos.

LOCUÇÕES E ÁUDIOS

A síntese de voz por IA permite que as crianças criem narrações ou personagens falantes sem equipamentos complexos. Ferramentas como Google Text-to-Speech ou ElevenLabs geram áudios com vozes personalizadas, a partir de textos simples.

Exemplo de atividade: Cada aluno cria uma frase para um personagem de uma história coletiva, como

“o pássaro diz ‘vamos voar juntos!’”. O professor insere as frases em uma ferramenta de IA, que gera locuções com vozes variadas. O áudio é combinado com imagens ou vídeos, resultando em um podcast ou apresentação multimídia que reflete o trabalho colaborativo da turma.

BENEFÍCIOS DA INTEGRAÇÃO DA IA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O uso da IA no processo criativo oferece vantagens significativas para crianças de 4 a 6 anos:

- Estímulo à criatividade: A IA transforma ideias infantis em produtos multimídia, incentivando a imaginação e o senso de realização.
- Desenvolvimento cognitivo: Atividades com IA promovem habilidades como resolução de problemas, organização de ideias e pensamento crítico.
- Colaboração e habilidades socioemocionais: Projetos em grupo fortalecem a comunicação, o respeito mútuo e o trabalho em equipe.
- Inclusão: Ferramentas de IA podem ser adaptadas para atender crianças com necessidades especiais, como interfaces baseadas em voz para alunos com dificuldades
- Letramento digital: O uso supervisionado da IA introduz as crianças ao universo tecnológico, introduzindo-as num futuro digital.

DESAFIOS E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Apesar de seu potencial, a integração da IA na educação infantil apresenta desafios que exigem atenção:

- Acessibilidade: Muitas escolas carecem de infraestrutura tecnológica ou acesso a ferramentas de IA.
- Mediação docente: A IA deve ser uma ferramenta de apoio, não necessariamente um substituto do professor como facilitador do aprendizado.
- Privacidade e segurança: É fundamental garantir que os dados das crianças, como textos ou desenhos, sejam protegidos e não utilizados indevidamente.
- Risco de dependência tecnológica: O uso excessivo de IA pode limitar a expressão manual ou artística, reduzindo a autonomia criativa.
- Capacitação docente: Professores precisam de formação contínua para usar ferramentas de IA de forma eficaz e ética.

Para enfrentar esses desafios, as escolas devem adotar políticas claras, selecionar plataformas seguras e investir em treinamento docente, garantindo que a IA seja usada de maneira responsável e alinhada aos objetivos educacionais.

ESTRATÉGIAS PARA IMPLEMENTAÇÃO NA SALA DE AULA

A integração bem-sucedida da IA na educação infantil requer estratégias práticas e bem planejadas:

- Seleção de ferramentas adequadas: Priorizar plataformas intuitivas e seguras, como Canva for Education ou Google Workspace, projetadas para uso educacional.

- Mediação docente: O professor deve orientar as crianças na formulação de ideias e no uso da IA garantindo que a tecnologia amplifique a criatividade.
- Projetos colaborativos: Atividades em grupo incentivam a troca de ideias e fortalecem habilidades socioemocionais.
- Alinhamento curricular: As atividades com IA devem estar vinculadas aos objetivos pedagógicos, como desenvolvimento da linguagem ou habilidades motoras.
- Avaliação contínua: Monitorar o impacto da IA no aprendizado, ajustando as práticas com base nos resultados observados.

FERRAMENTAS DE IA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Algumas ferramentas de IA acessíveis e apropriadas para o contexto escolar incluem:

- Canva for Education: Para criação de quadrinhos e apresentações visuais.
- Google Text-to-Speech: Geração de narrações a partir de textos simples.
- Runway: Produção de vídeos e animações a partir de desenhos ou descrições.
- Leonardo AI: Geração de imagens baseadas em textos descritivos.
- Storybird com IA integrada: Criação de histórias ilustradas com suporte tecnológico.

Essas ferramentas, quando usadas sob supervisão, são adequadas para crianças pequenas e podem ser integradas a diferentes contextos educacionais.

EXTRAPOLAÇÃO PARA POSSÍVEIS CASOS À APLICAÇÃO DA IA

Embora existam casos reais apresentados em redes sociais, estes ainda não foram objetos de estudos e, portanto, suas informações podem não ser inteiramente fidedignas. O que mais se pergunta no meio educacional, dentre os que pretendem desenvolver um projeto com Inteligência Artificial, é: “Como faço para utilizar a IA com meus alunos?” Esta extrapolação simula como seria a efetivação ampla desse tipo de projeto, em redes de ensino, com diferentes possibilidades econômicas.

CASO 1: ESCOLA COM RECURSOS LIMITADOS

Contexto: Uma escola pública atende 200 crianças de 4 a 6 anos e inicia um projeto piloto chamado “Contadores de Histórias Digitais”, em parceria com uma ONG de inovação educacional. O objetivo é criar um livro digital coletivo, estimulando a expressão oral e a criatividade.

Implementação: Uma turma de 20 crianças de 4 a 6 anos, sob a orientação de uma professora com formação básica em tecnologia, participa do projeto. As etapas incluem:

1. Brainstorming: Em uma roda de conversa, a turma cria uma história sobre um “reino de animais falantes”. Cada criança contribui com uma ideia, como um leão cantor.
2. Registro de ideias: A professora anota as contribuições e as insere em uma ferramenta de IA que gera textos simples.

3. Criação visual: As crianças descrevem cenários, como “uma floresta com árvores brilhantes”, e a IA produz ilustrações correspondentes.
4. Revisão e finalização: A turma revisa os textos e imagens, sugerindo ajustes, como “o leão precisa de um chapéu”. O livro é montado no Canva for Education.
5. Apresentação: O livro digital é projetado em um evento escolar, com cada criança narrando uma parte da história.

Resultados esperados: Após dois meses, a turma produz um livro digital de 15 páginas com cinco histórias curtas. As crianças demonstram maior engajamento na contação de histórias e confiança para expressar ideias. A comunidade escolar valoriza o resultado, destacando o impacto positivo na autoestima dos alunos.

Análise pedagógica: O projeto evidencia o potencial da IA para ampliar a criatividade em contextos com recursos limitados, desde que acompanhado de mediação docente e ferramentas acessíveis. Desafios incluem a necessidade de treinamento adicional para a professora e o acesso intermitente a dispositivos.

Caso 2: Escola com Alta Infraestrutura

Contexto: Uma escola privada voltada para inovação educacional lança o projeto “Mini Cineastas”, financiado por uma empresa de tecnologia. O objetivo é criar um curta animado de 3 minutos, integrando IA para transformar ideias das crianças em vídeos.

Implementação: Uma turma de 15 crianças de 4 a 6 anos, acompanhada por dois professores com experiência em tecnologia e artes, participa do projeto. As etapas incluem:

1. Criação da narrativa: Em grupos, as crianças inventam uma história sobre exploradores espaciais em um planeta colorido. Cada grupo contribui com um segmento, como o encontro com um alienígena.
2. Desenhos iniciais: As crianças fazem esboços simples, digitalizados pelos professores.
3. Geração de animações: Usando Runway, os professores transformam os desenhos e descrições verbais, como “o alienígena brilha como um arco-íris”, em animações 3D.
4. Narração e som: As crianças gravam frases curtas, complementadas por vozes sintéticas geradas por ElevenLabs. Efeitos sonoros, como sons de naves, são adicionados pela IA.
5. Exibição: O vídeo é apresentado em um festival escolar e compartilhado online.

Resultados esperados: Após três meses, o curta é concluído, recebendo elogios da comunidade escolar. As crianças mostram maior confiança e curiosidade por tecnologia, além de habilidades colaborativas aprimoradas.

Análise pedagógica: O projeto demonstra como a IA pode integrar narrativa, artes e tecnologia, mas a dependência de ferramentas pagas levanta questões sobre escalabilidade. A proteção de dados infantis também exige atenção rigorosa.

ANÁLISE COMPARATIVA DOS CASOS

Os dois cenários ilustram o potencial da IA em diferentes contextos educacionais. A Escola 1, com recursos limitados, prioriza ferramentas gratuitas e parcerias externas, enquanto a Escola 2 explora tecnologias avançadas, como animações 3D, mas enfrenta desafios de custo e privacidade. Em ambos os casos, a mediação docente é indispensável para garantir que a IA amplifique, e não substitua, a criatividade infantil. A adaptação das ferramentas às realidades locais é crucial para o sucesso dos projetos.

IMPACTOS EDUCACIONAIS E RECOMENDAÇÕES

A integração da IA na educação infantil promove o desenvolvimento da linguagem, a autoestima e o letramento digital, além de despertar curiosidade sobre tecnologia. No entanto, é essencial equilibrar o uso da IA com atividades manuais, como desenhos e discussões presenciais, para preservar o caráter lúdico do aprendizado. Recomenda-se:

- Capacitação docente: Oferecer formação contínua sobre o uso ético e eficaz de ferramentas de IA.
- Parcerias estratégicas: Escolas públicas podem buscar colaborações com ONGs ou empresas para acessar recursos tecnológicos.
- Foco na inclusão: Adaptar ferramentas de IA para crianças com necessidades especiais, utilizando interfaces acessíveis.
- Avaliação de impacto: Monitorar os efeitos da IA no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inteligência artificial tem o potencial de transformar a educação infantil, permitindo que crianças de 4 a 6 anos se tornem protagonistas na criação de conteúdo multimídia. Sob a mediação de professores capacitados, a IA amplia a imaginação infantil, promovendo criatividade, colaboração e familiaridade com a tecnologia. Contudo, sua implementação exige cuidados éticos, como a proteção de dados e a garantia de acessibilidade. Ao equilibrar inovação tecnológica com práticas pedagógicas sólidas, as escolas podem preparar as crianças para um futuro digital, preservando o caráter humano e lúdico da educação infantil. Este estudo reforça a importância de uma abordagem responsável, que coloque o aprendizado e a expressão criativa das crianças no centro do processo educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na Educação Infantil: Desafios e Oportunidades. São Paulo: Editora Pedagógica, 2023.

ISTE. Standards for Students: Using AI in Early Childhood Education. Disponível em: www.iste.org., 2024. Acesso em: 1, ago., 2025.

PARO, Vitor Henrique. Admistração escolar: Introdução crítica. 11.ed. São Paulo. Editora Cortez, 2002.

SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico**.** 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

UNESCO. Artificial Intelligence in Education: Ethical Guidelines. Paris: UNESCO, 2025.

Ferramentas citadas: Canva for Education, Leonardo, Runway, Google Text-to-Speech.

A CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE CONTRIBUTION OF PLAY TO COGNITIVE DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

CONSUELA MARIA DOS SANTOS FIDELIS
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santo André - 2016; Pós-graduação em Docência Carreira Universitária pelo Centro Universitário SENAC - 2018; Pós-graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário Cidade Verde - 2024. Professora de Educação Infantil - CEI INCONFIDENTES.

RESUMO

O brincar é uma atividade essencial no contexto da educação infantil, desempenhando papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças. Por meio das experiências lúdicas, os alunos exploram o ambiente, constroem conhecimento, desenvolvem habilidades de pensamento crítico e aprimoram a capacidade de resolver problemas. Este artigo analisa a importância do brincar para o aprendizado, destacando os aspectos cognitivos envolvidos, os benefícios pedagógicos e as práticas educativas que favorecem o desenvolvimento integral da criança. A reflexão se baseia em estudos de pedagogia, psicologia do desenvolvimento e teorias da aprendizagem, ressaltando a necessidade de integrar o brincar às práticas educativas da primeira infância.

Palavras-chave: Brincar; Educação infantil; Desenvolvimento cognitivo; Aprendizagem; Psicologia infantil.

ABSTRACT

Play is an essential activity in early childhood education, playing a fundamental role in children's cognitive development. Through playful experiences, students explore the environment, construct knowledge, develop critical thinking skills, and enhance their problem-solving abilities. This article analyzes the importance of play for learning, highlighting the cognitive aspects involved, the

pedagogical benefits, and the educational practices that promote a child's comprehensive development. The reflection is based on studies in pedagogy, developmental psychology, and learning theories, highlighting the need to integrate play into early childhood educational practices.
Keywords: Play; Early Childhood Education; Cognitive Development; Learning; Child Psychology.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento cognitivo na infância é um processo complexo, que envolve a aquisição de conhecimentos, habilidades, conceitos e a capacidade de pensar, raciocinar e resolver problemas. Nesse contexto, o brincar se configura como uma ferramenta pedagógica central, permitindo que as crianças aprendam de forma significativa e engajadora. Diferente de atividades estruturadas e formais, o brincar promove a exploração, a experimentação e a criatividade, aspectos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social.

Diversos estudiosos, como Piaget e Vygotsky, destacam a importância do brincar para a construção do conhecimento. Piaget enfatiza que as crianças constroem conceitos por meio da interação com o ambiente, enquanto Vygotsky ressalta que as atividades lúdicas favorecem a mediação social e o desenvolvimento das funções cognitivas superiores. Dessa forma, o brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas um instrumento pedagógico que integra aprendizagem, interação social e desenvolvimento emocional.

Além disso, o brincar permite que as crianças desenvolvam competências essenciais para a vida acadêmica e pessoal, como atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico e resolução de problemas. Ao explorar diferentes materiais, contextos e situações, elas aprendem a observar, experimentar, planejar e tomar decisões, fortalecendo habilidades cognitivas de maneira natural e prazerosa.

Este artigo busca analisar a contribuição do brincar para o desenvolvimento cognitivo na educação infantil, abordando conceitos, benefícios, práticas pedagógicas e estratégias que permitem integrar o lúdico às atividades educativas, promovendo uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral das crianças.

DESENVOLVIMENTO

O brincar é uma atividade inerente à infância, desempenhando papel central no desenvolvimento integral da criança. Ele vai além de uma simples forma de entretenimento, funcionando como um instrumento pedagógico capaz de estimular o aprendizado, a criatividade, a imaginação e a construção de conhecimento. Na educação infantil, o brincar é reconhecido como um elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, permitindo que as crianças explorem o mundo ao seu redor de maneira ativa e significativa.

Diversas teorias do desenvolvimento infantil ressaltam a importância do brincar. Piaget enfatiza que, por meio das interações lúdicas, a criança constrói conceitos e organiza suas estruturas cognitivas, adquirindo a capacidade de pensar de forma lógica e sistemática. Já Vygotsky destaca que o brincar promove a mediação social, possibilitando que a criança desenvolva funções cognitivas superiores, como a atenção, a memória, a linguagem e o raciocínio abstrato, ao interagir com adultos e colegas. Essas abordagens mostram que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma estratégia educativa que favorece o crescimento intelectual e a aprendizagem significativa.

O brincar na educação infantil se manifesta de diferentes formas, incluindo jogos simbólicos, atividades dramatizadas, manipulação de materiais e exploração de espaços físicos e sociais. Cada tipo de brincadeira contribui de maneira distinta para o desenvolvimento cognitivo. Por exemplo, brincadeiras de construção estimulam habilidades de planejamento, percepção espacial e raciocínio lógico, enquanto jogos de faz de conta promovem criatividade, linguagem e compreensão de regras sociais. Ao participar de diferentes modalidades de brincadeiras, as crianças desenvolvem habilidades variadas que se complementam, consolidando seu processo de aprendizagem de forma ampla e integrada.

Além disso, o brincar permite que as crianças experimentem, testem hipóteses e enfrentem desafios, promovendo a autonomia e a capacidade de resolver problemas de forma criativa. Essa abordagem ativa do aprendizado possibilita que a criança construa conhecimento a partir de suas próprias experiências, estabelecendo conexões significativas entre ação, reflexão e compreensão. A participação ativa nos jogos e atividades lúdicas também favorece a atenção, a concentração e a persistência diante de tarefas complexas, elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo na infância.

Outro fundamento essencial do brincar está relacionado à socialização e à aprendizagem colaborativa. Ao brincar em grupo, a criança aprende a negociar, compartilhar, respeitar regras e compreender o ponto de vista dos colegas, desenvolvendo habilidades socioemocionais que complementam o crescimento cognitivo. A interação social durante as atividades lúdicas permite a internalização de normas, valores e conceitos, fortalecendo a capacidade de comunicação, argumentação e trabalho em equipe, competências essenciais para o aprendizado escolar e para a vida em sociedade.

Em síntese, o brincar na educação infantil constitui um pilar fundamental para o desenvolvimento cognitivo, integrando aspectos intelectuais, sociais e emocionais. Ele promove a exploração, a criatividade, a resolução de problemas, a atenção e a capacidade de refletir sobre ações e consequências, contribuindo de forma significativa para a aprendizagem e o crescimento integral da criança. Ao compreender seus conceitos e fundamentos, educadores podem planejar atividades lúdicas que estimulem de maneira eficaz o desenvolvimento intelectual e preparem as crianças para os desafios futuros da vida escolar e pessoal.

O brincar desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo das crianças, proporcionando oportunidades para explorar, experimentar, refletir e construir conhecimento de

maneira ativa e significativa. Ao participar de atividades lúdicas, as crianças desenvolvem habilidades intelectuais, emocionais e sociais que são essenciais para a aprendizagem escolar e para a vida cotidiana.

Um dos principais benefícios do brincar é a estimulação do raciocínio lógico e da resolução de problemas. Durante brincadeiras que envolvem construção, montagem de objetos, quebra-cabeças ou jogos de estratégia, a criança aprende a identificar padrões, testar hipóteses, planejar ações e avaliar resultados. Essas experiências permitem que ela desenvolva capacidade de análise, tomada de decisão e pensamento crítico, habilidades fundamentais para o desempenho acadêmico e para a vida social.

Outro benefício importante é o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Brincadeiras simbólicas, dramatizações e jogos de faz de conta incentivam a expressão verbal, a articulação de ideias e a construção de narrativas. Ao interagir com colegas e professores, a criança aprende a organizar pensamentos, utilizar vocabulário diversificado, compreender regras linguísticas e aprimorar habilidades de escuta ativa. Essa evolução da linguagem está diretamente relacionada à capacidade de compreensão de textos, participação em discussões e expressão de ideias de forma clara e coerente.

O brincar também contribui para a atenção, concentração e memória. Ao envolver-se em atividades lúdicas que exigem foco, planejamento e acompanhamento de regras, a criança treina a capacidade de manter-se concentrada por períodos prolongados e de lembrar instruções ou sequências de ações. Essas habilidades cognitivas são essenciais para o aprendizado formal, pois influenciam diretamente o desempenho em tarefas escolares, compreensão de conteúdos e retenção de informações.

A criatividade e a imaginação são igualmente estimuladas pelo brincar. Jogos que permitem inventar histórias, criar personagens, modificar regras ou construir cenários proporcionam à criança a liberdade de explorar múltiplas possibilidades, gerar ideias originais e desenvolver soluções inovadoras para desafios apresentados. Esse exercício da criatividade fortalece a capacidade de pensamento divergente, a flexibilidade mental e a adaptabilidade, competências valorizadas no contexto educacional e na vida profissional futura.

Além disso, o brincar favorece a interação social e a aprendizagem colaborativa, que possuem impacto direto no desenvolvimento cognitivo. Ao participar de brincadeiras coletivas, as crianças aprendem a negociar, compartilhar recursos, respeitar regras e compreender diferentes pontos de vista. Essa vivência social proporciona a internalização de conceitos e normas, estimula o desenvolvimento de habilidades de argumentação e fortalece o pensamento crítico, criando condições para a construção de conhecimento em contextos coletivos.

Outro aspecto relevante é o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de planejamento. Durante o brincar, a criança toma decisões sobre suas ações, organiza estratégias para atingir objetivos, avalia consequências e ajusta comportamentos. Essas experiências fortalecem a autoeficácia, a capacidade de iniciativa e a responsabilidade sobre as próprias escolhas,

competências cognitivas essenciais para o aprendizado escolar e para a resolução de problemas da vida diária.

Em síntese, o brincar na educação infantil oferece uma ampla gama de benefícios para o desenvolvimento cognitivo, envolvendo raciocínio lógico, criatividade, linguagem, atenção, memória, autonomia e habilidades sociais. Ao proporcionar experiências lúdicas significativas e diversificadas, a escola contribui para a construção de conhecimento de forma ativa, estimulando o crescimento intelectual das crianças e preparando-as para os desafios futuros, tanto na vida acadêmica quanto na social.

A implementação do brincar na educação infantil requer planejamento, criatividade e compreensão das necessidades cognitivas e sociais das crianças. Para que o brincar contribua efetivamente para o desenvolvimento cognitivo, os educadores devem adotar estratégias pedagógicas que integrem experiências lúdicas aos conteúdos e objetivos de aprendizagem.

Uma das estratégias mais utilizadas é a organização de estações de brincadeira, em que diferentes espaços da sala ou do ambiente escolar são destinados a atividades específicas, como jogos de construção, leitura, manipulação de materiais, dramatização e atividades sensoriais. Essa divisão permite que as crianças escolham livremente em quais atividades participar, desenvolvendo autonomia, tomada de decisão e capacidade de planejamento. Além disso, proporciona variedade de experiências, estimulando diferentes habilidades cognitivas e sociais simultaneamente.

Outra prática importante é o uso de jogos simbólicos e dramatizações, que permitem à criança representar situações do cotidiano, inventar histórias e assumir diferentes papéis. Essas atividades estimulam a linguagem, a imaginação, a criatividade e a compreensão de regras sociais, ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de resolver problemas e pensar de forma abstrata. A dramatização também favorece a empatia, pois a criança aprende a se colocar no lugar do outro e compreender diferentes perspectivas.

O brincar com materiais pedagógicos e manipulativos é uma estratégia eficaz para trabalhar conceitos matemáticos, científicos e linguísticos. Brinquedos de encaixe, blocos de construção, jogos de memória, quebra-cabeças e recursos sensoriais permitem que as crianças experimentem, testem hipóteses, explorem padrões e desenvolvam raciocínio lógico. Ao interagir com materiais concretos, elas estabelecem relações entre ação e resultado, construindo conhecimento de forma prática e significativa.

A integração do brincar à rotina escolar é outra prática essencial. Em vez de tratar o brincar como atividade separada ou apenas recreativa, os educadores podem incorporá-lo aos projetos pedagógicos e aos objetivos de aprendizagem da turma. Por exemplo, atividades de contação de histórias podem ser combinadas com dramatizações, artes e experimentos científicos, permitindo que a criança explore conceitos de forma lúdica e contextualizada. Essa abordagem reforça a aprendizagem significativa e amplia o alcance do desenvolvimento cognitivo.

Além disso, o brincar colaborativo e em grupo deve ser incentivado, promovendo interação social e desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Ao trabalhar em equipe, compartilhar

ideias, negociar regras e colaborar para alcançar objetivos comuns, as crianças aprendem a se comunicar, a resolver conflitos, a ouvir e a argumentar, fortalecendo a construção do conhecimento coletivo. A experiência lúdica em grupo também favorece o respeito às diferenças, a cooperação e o senso de responsabilidade.

Por fim, a observação e mediação do educador é essencial para potencializar os benefícios do brincar. O professor deve acompanhar as atividades, identificar interesses, propor desafios adequados, estimular a reflexão e incentivar a exploração de novas ideias. A mediação consciente permite que o brincar seja direcionado de forma pedagógica, promovendo desenvolvimento cognitivo, social e emocional de maneira equilibrada e significativa.

Em síntese, as estratégias e práticas pedagógicas do brincar incluem a organização de espaços diversificados, o uso de jogos simbólicos e materiais manipulativos, a integração às rotinas escolares, a promoção do brincar colaborativo e a mediação docente. Essas práticas possibilitam que as crianças construam conhecimento de forma ativa, desenvolvam habilidades cognitivas e socioemocionais e experimentem aprendizagem significativa, consolidando o papel do brincar como instrumento essencial na educação infantil.

Apesar da reconhecida importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, sua implementação na educação infantil enfrenta diversos desafios e limitações que podem comprometer a efetividade das práticas pedagógicas. Compreender esses obstáculos é essencial para que educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais possam adotar estratégias que promovam o brincar de maneira consistente e significativa.

Um dos principais desafios é a pressão por resultados acadêmicos formais. Em muitas instituições, há um foco excessivo em avaliações e conteúdos estruturados, o que pode reduzir o tempo e a prioridade destinados às atividades lúdicas. Essa valorização de resultados quantitativos sobre o desenvolvimento integral limita a exploração do brincar como ferramenta pedagógica, prejudicando o estímulo às habilidades cognitivas e socioemocionais das crianças.

Outro desafio relevante é a formação e capacitação dos educadores. Muitos professores não possuem conhecimento aprofundado sobre a importância do brincar ou estratégias pedagógicas adequadas para integrá-lo ao currículo. Sem orientação e preparo, o brincar pode ser tratado apenas como momento de recreação, sem potencializar o desenvolvimento cognitivo e outras competências essenciais. A formação continuada e programas de capacitação pedagógica são fundamentais para superar esse desafio.

A infraestrutura e os recursos disponíveis também podem representar limitações. Escolas com espaços restritos, falta de materiais adequados ou recursos insuficientes enfrentam dificuldades para implementar atividades lúdicas diversificadas. A escassez de brinquedos, materiais pedagógicos, espaços de recreação e ambientes estimulantes reduz a variedade de experiências cognitivas e impede que todas as crianças participem de forma ativa e criativa.

Além disso, a resistência cultural e social pode dificultar a valorização do brincar. Em alguns contextos, tanto familiares quanto educacionais, o brincar é visto como atividade secundária ou não

essencial, associada apenas ao lazer. Essa visão limita o envolvimento de professores e familiares, reduz a percepção da importância do brincar para o aprendizado e pode gerar pressão sobre as crianças para que se concentrem exclusivamente em atividades acadêmicas tradicionais.

Outro limite importante é a diversidade de interesses e necessidades das crianças. Cada criança possui características, ritmos de desenvolvimento e estilos de aprendizagem distintos. Planejar atividades lúdicas que atendam a todos de maneira eficaz é um desafio constante para os educadores, que precisam equilibrar liberdade de escolha com objetivos pedagógicos, garantindo que todas as crianças possam se beneficiar cognitivamente do brincar.

Por fim, a avaliação do impacto do brincar apresenta limitações metodológicas. Medir o desenvolvimento cognitivo por meio de atividades lúdicas exige instrumentos adequados e observação cuidadosa, o que nem sempre é realizado de forma sistemática. Sem mecanismos claros de avaliação, torna-se difícil comprovar o efeito do brincar no aprendizado e aprimorar práticas pedagógicas com base em evidências.

Em síntese, os desafios e limites do brincar na educação infantil incluem pressão por resultados formais, formação insuficiente dos educadores, infraestrutura limitada, resistência cultural, diversidade das crianças e dificuldade de avaliação. Reconhecer esses obstáculos permite que escolas e educadores adotem estratégias planejadas, integrando o brincar de forma significativa às práticas pedagógicas e garantindo que ele cumpra seu papel essencial no desenvolvimento cognitivo e integral das crianças.

Apesar das dificuldades, é inegável que o brincar representa uma ferramenta pedagógica poderosa, sobretudo na educação infantil. Mais do que um simples momento de lazer, o brincar estimula a criatividade, a imaginação, a resolução de problemas e o desenvolvimento da linguagem. Quando bem orientadas, as atividades lúdicas tornam-se pontes entre a experiência concreta da criança e o conhecimento mais abstrato, ajudando-a a compreender o mundo que a rodeia.

Um dos principais pontos a considerar é que o brincar favorece a aprendizagem significativa. Diferente da memorização mecânica, o lúdico permite que a criança construa sentidos a partir da sua vivência. Ao participar de jogos, dramatizações ou brincadeiras de faz de conta, ela associa conteúdos escolares às suas próprias experiências, consolidando o aprendizado de forma prazerosa e duradoura.

Outro aspeto essencial é o papel do educador na mediação dessas práticas. O professor não deve apenas observar de forma passiva, mas atuar como facilitador, criando situações de aprendizagem intencionais e ajustadas ao nível de desenvolvimento de cada criança. Essa mediação exige sensibilidade, criatividade e formação adequada, de modo que o brincar não se reduza a uma atividade sem propósito pedagógico.

Também é importante reconhecer o brincar como promotor de competências socioemocionais. Nas interações lúdicas, as crianças aprendem a lidar com frustrações, a negociar regras, a respeitar limites e a desenvolver empatia. Essas experiências ajudam a construir relações mais saudáveis e fortalecem a autonomia, preparando-as para desafios futuros dentro e fora da escola.

A diversidade cultural é outro elemento que deve ser valorizado. Cada comunidade possui tradições, jogos e brincadeiras próprias, que carregam valores e significados únicos. Incorporar essas práticas ao cotidiano escolar contribui para a preservação da identidade cultural e promove um ambiente inclusivo, onde todas as crianças se sentem representadas e respeitadas.

No entanto, para que o brincar cumpra de fato o seu papel, é necessário superar a visão reducionista de que brincar é apenas “perda de tempo”. Essa concepção ainda persiste em muitos contextos educativos, pressionados por resultados imediatos em leitura e matemática. A escola deve assumir uma postura firme de defesa do brincar como estratégia legítima de ensino, fundamentada em pesquisas científicas e em experiências pedagógicas bem-sucedidas.

Outro desafio relevante é garantir infraestrutura adequada. Muitas instituições não dispõem de espaços seguros ou materiais diversificados que favoreçam o brincar. Investimentos em ambientes lúdicos — como parques, brinquedotecas e salas multifuncionais — são fundamentais para enriquecer a experiência infantil e ampliar as possibilidades pedagógicas.

Além disso, é importante pensar em formas de avaliação que respeitem a natureza do brincar. Em vez de testes padronizados, pode-se recorrer a registros de observação, portfólios, diários de campo e produções das próprias crianças. Esses instrumentos permitem acompanhar o progresso de maneira mais fiel e contextualizada, oferecendo evidências concretas dos avanços cognitivos e socioemocionais proporcionados pelas atividades lúdicas.

A parceria com as famílias também deve ser fortalecida. Muitas vezes, os responsáveis não compreendem a importância do brincar e pressionam a escola por práticas mais formais. Campanhas de sensibilização, reuniões pedagógicas e oficinas podem mostrar aos pais como o brincar favorece o desenvolvimento integral, incentivando-os a promover momentos lúdicos também em casa.

Por fim, é fundamental compreender que o brincar não é apenas um recurso pedagógico, mas um direito da criança, reconhecido por organismos internacionais como a ONU. Ao garantir esse direito, a escola não só promove aprendizagem, mas também assegura bem-estar, saúde emocional e felicidade às crianças. Integrar o brincar às práticas educativas, portanto, é investir numa infância mais plena, respeitosa e formadora de cidadãos criativos e críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar na educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Ele possibilita a exploração do ambiente, a experimentação, a construção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades essenciais como raciocínio lógico, linguagem, memória, atenção, criatividade e resolução de problemas. Ao proporcionar experiências lúdicas diversificadas, os educadores promovem aprendizagem significativa e contribuem para o crescimento integral das crianças.

Os benefícios do brincar vão além do desenvolvimento intelectual, envolvendo também a socialização, a empatia, a autonomia e a capacidade de trabalhar em grupo. A interação com colegas

e a mediação dos professores fortalecem competências socioemocionais e cognitivas, preparando as crianças para os desafios futuros da vida escolar e pessoal.

Entretanto, a implementação do brincar enfrenta desafios como a pressão por resultados acadêmicos, falta de formação específica dos educadores, limitações de infraestrutura, resistência cultural e dificuldade na avaliação do impacto das atividades lúdicas. Superar esses obstáculos exige planejamento pedagógico, políticas educacionais consistentes, valorização do professor e integração do brincar às práticas curriculares.

Em síntese, o brincar deve ser entendido como ferramenta pedagógica estratégica, capaz de estimular o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, promovendo aprendizagem significativa, criatividade e autonomia. Ao valorizar o lúdico, a educação infantil contribui para a formação de indivíduos críticos, criativos e preparados para enfrentar desafios acadêmicos e sociais.

REFERÊNCIAS

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

GANDOLFO, Sonia. **Educação infantil: fundamentos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2015.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ELLIS, Susan. **Brincar e aprender: o papel do lúdico na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

FERNANDES, Maria Isabel. **Desenvolvimento cognitivo e educação infantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

OLIVEIRA, Débora; SILVA, Carla. **Práticas pedagógicas e o brincar na educação infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL

TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION IN THE MUNICIPAL NETWORK

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 como a rede municipal estruturou a formação de professores para tornar exequível a educação inclusiva no cotidiano das escolas, convertendo prescrições legais e curriculares em rotinas profissionais observáveis. Descrever competências docentes indispensáveis, examinar desenhos de programas e políticas de formação e apontar desafios e perspectivas para sua sustentabilidade institucional. Realizou-se análise documental de marcos normativos e curriculares, articulada a uma matriz de evidências sobre práticas de sala e arranjos de governança, considerando indução de docentes iniciantes, formação continuada em ciclos e mecanismos simples de monitoramento. Identificaram-se núcleos de competência — planejamento por objetivos, avaliação a serviço da aprendizagem, variação de representações e integração proporcional de apoios — e elementos de política eficazes, como mentoria, observação com feedback, comunidades de prática e protocolos mínimos para adaptações e transferências entre apoios e sala comum. A coerência entre direito, currículo e prática dependeu de coordenação e de dados parcimoniosos que informaram decisões sem burocratizar; quando presentes, tais condições reduziram o hiato entre prescrição e prática e favoreceram a difusão de rotinas eficazes entre escolas. A formação operou como mecanismo de garantia do direito quando alinhou metas comuns, caminhos de acesso variados e

demonstrações equivalentes de aprendizagem, exigindo continuidade política, tempos protegidos e acompanhamento próximo para se manter estável em escala.
Palavras-chave: Formação; Inclusão; Currículo.

ABSTRACT

This study analyzed how the municipal school system structured teacher training to make inclusive education feasible in everyday school life, converting legal and curricular prescriptions into observable professional routines. It describes essential teaching competencies, examines program designs and training policies, and identifies challenges and prospects for institutional sustainability. A documentary analysis of regulatory and curricular frameworks was conducted, combined with a matrix of evidence on classroom practices and governance arrangements, considering induction of beginning teachers, continuous training in cycles, and simple monitoring mechanisms. Core competencies were identified—planning by objectives, assessment in the service of learning, variation in representation, and proportional integration of supports—and effective policy elements, such as mentoring, observation with feedback, communities of practice, and minimum protocols for adaptations and transfers between supports and the regular classroom. Coherence between law, curriculum, and practice depended on coordination and parsimonious data that informed decisions without bureaucratization; When present, these conditions reduced the gap between prescription and practice and favored the dissemination of effective routines among schools. Training served as a mechanism for guaranteeing rights when it aligned common goals, varied access paths, and equivalent demonstrations of learning, requiring policy continuity, protected time, and close monitoring to maintain stability at scale.
Keywords: Training; Inclusion; Curriculum.

INTRODUÇÃO

A pesquisa teve como objeto de estudo a formação de professores na rede municipal para a efetivação da educação inclusiva, entendida como um processo institucional que reorganizou políticas, práticas e culturas escolares para remover barreiras à participação e à aprendizagem. O foco recaiu sobre como programas, diretrizes e arranjos formativos puderam sustentar, no cotidiano das escolas, a transposição didática do currículo e a oferta de apoios sem soluções segregadoras, em diálogo com marcos internacionais e nacionais de garantia de direitos (United Nations, 2006; Brasil, 2015; Brasil, 2018).

A contextualização partiu do reconhecimento de que a formação docente ocupou lugar estratégico na passagem do compromisso jurídico-pedagógico para rotinas de sala e de gestão. A literatura de referência indicou que sistemas educacionais se tornaram tão inclusivos quanto a intencionalidade e a consistência de suas decisões formativas: quando políticas de desenvolvimento profissional articularam legislação, currículo e avaliação, as escolas criaram condições para planejar,

ensinar e avaliar com equidade e rigor; quando isso não ocorreu, o hiato entre a prescrição e a prática permaneceu (UNESCO, 2020; United Nations, 2006; Brasil, 2018). Esse enquadramento também considerou o alerta conceitual de que a inclusão exigiu deslocar o foco do “déficit” individual para as barreiras produzidas pelo ensino, convocando competências profissionais capazes de ler o currículo à luz da diversidade real e de intervir sem rebaixar expectativas (Mantoan, 2015).

A justificativa ancorou-se, portanto, na necessidade de consolidar uma base formativa que articulasse dois planos. No plano pedagógico, interessou reconhecer o papel do conhecimento pedagógico do conteúdo na tradução de objetivos curriculares em experiências acessíveis e exigentes, sustentadas por avaliação a serviço da aprendizagem e por rotinas de feedback e revisão (Shulman, 1987; Brasil, 2018). No plano político-institucional, importou relacionar formação a governança e responsabilização, tal como proposto no monitoramento internacional da agenda do ODS 4, que demandou evidências para orientar decisões e verificar resultados (UNESCO, 2020). A confluência desses planos justificou examinar como redes municipais poderiam estruturar programas de formação continuada, indução de professores iniciantes e comunidades de prática que dessem lastro às mudanças pedagógicas esperadas em escolas comuns (UNESCO, 2020; Brasil, 2018; Mantoan, 2015).

Derivaram daí os objetivos: (i) descrever competências profissionais indispensáveis à atuação docente em contextos inclusivos, com ênfase na articulação entre currículo, avaliação e apoios; (ii) analisar desenhos de programas e políticas de formação na rede municipal, destacando mecanismos de coordenação, acompanhamento e avaliação; e (iii) apontar perspectivas e desafios para a sustentabilidade dessas iniciativas à luz de diretrizes e recomendações consolidadas. A formulação dos objetivos preservou a coerência com o arcabouço de direitos e com os referenciais pedagógicos consultados, evitando sobreposição com análises de dados demográficos e operacionais já realizadas em outras partes do trabalho (United Nations, 2006; UNESCO, 2020; Brasil, 2018; Mantoan, 2015).

No plano metodológico, o estudo foi delineado como análise documental de marcos normativos internacionais e nacionais, diretrizes curriculares e referências teórico-pedagógicas, organizada em categorias previamente definidas (direitos e deveres; currículo e avaliação; competências docentes; governança e monitoramento). O percurso incluiu delimitação do corpus, critérios de extração e construção de uma matriz de evidências para cotejar prescrições com implicações formativas, em linha com orientações clássicas de elaboração e condução de pesquisa acadêmica (Gil, 2017). A ausência de estatísticas próprias neste artigo foi deliberada, uma vez que dados demográficos e administrativos já haviam sido explorados em outras seções do dossiê.

O enquadramento teórico-operativo combinou quatro eixos. O primeiro foi o direito à educação inclusiva, que posicionou a formação como obrigação derivada de princípios de não discriminação, acessibilidade e ajustes, transferindo para a rede e para as escolas a responsabilidade de desenvolver capacidades profissionais coerentes com tais deveres (United Nations, 2006; Brasil, 2015). O segundo foi o currículo como referência pública, que vinculou a qualidade da formação à

habilidade de planejar e avaliar por competências e objetivos claros, evitando tanto o rebaixamento de metas quanto a uniformização excludente (Brasil, 2018). O terceiro foi a ética da inclusão, que convocou o professor a interrogar práticas que terceirizaram dificuldades aos estudantes e a reconfigurar o ensino para ampliar oportunidades legítimas de aprendizagem (Mantoan, 2015). O quarto foi a base de conhecimento para o ensino, especialmente a noção de PCK, que justificou a centralidade da transposição didática e da variação de representações na redução de barreiras instrucionais (Shulman, 1987).

Por fim, a organização do artigo foi desenhada para evitar redundâncias e conduzir da fundamentação às implicações práticas para a rede municipal. O desenvolvimento iniciará discutindo a importância da formação continuada como política pública orientada à remoção de barreiras e à coerência entre currículo, avaliação e apoios; em seguida, sistematizará competências docentes compatíveis com tal agenda; depois, examinará programas e políticas de formação no âmbito da rede, com ênfase em coordenação, acompanhamento e avaliação; e, por último, discutirá desafios e perspectivas, mantendo o foco na sustentabilidade institucional das mudanças (UNESCO, 2020; Brasil, 2018; Mantoan, 2015; Shulman, 1987; Brasil, 2015). Essa trajetória preservou o fio entre direito, currículo e prática, destacando a formação como mecanismo decisivo para tornar verificável a promessa da educação inclusiva na escola pública.

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada foi compreendida como política estruturante para tornar exequível o direito à educação inclusiva no cotidiano das escolas, pois conectou princípios jurídicos, orientações curriculares e práticas de sala a processos de desenvolvimento profissional com metas e acompanhamento. Em termos de direção estratégica, a agenda internacional de monitoramento do ODS 4 enfatizou que sistemas educacionais só avançaram quando organizaram programas de formação com foco explícito na remoção de barreiras — legais, de governança, curriculares e avaliativas — e quando alinharam financiamento, coleta de dados e avaliação de resultados ao propósito de inclusão para todos (UNESCO, 2020). Esse enquadramento exigiu da rede municipal a passagem de iniciativas episódicas para arranjos institucionalizados, com critérios de seleção de conteúdos formativos, ciclos de observação e feedback, e mecanismos de verificação de mudanças em práticas pedagógicas.

No plano normativo, o dever de oferecer educação inclusiva pressupôs profissionais capazes de garantir acessibilidade, adaptações razoáveis e apoios proporcionais, o que vinculou a formação a obrigações juridicamente exigíveis e não a ações discricionárias (United Nations, 2006). Em termos curriculares, a BNCC fixou um horizonte comum de aprendizagens essenciais e competências gerais, demandando que a formação desenvolvesse a habilidade docente de planejar por objetivos, avaliar para a aprendizagem e variar representações sem rebaixar o rigor acadêmico (Brasil, 2018). Na ética do trabalho pedagógico, a crítica à lógica integracionista convocou a formação a deslocar o foco do

“déficit do aluno” para a identificação e a redução de barreiras produzidas pelo ensino, o que implicou repertórios de análise de tarefa, desenho de andaimes e gestão fina de carga cognitiva (Mantoan, 2015).

A importância da formação continuada também se manifestou na coerência entre níveis: conteúdos formativos precisaram espelhar o que se cobraria na sala de aula. Assim, se o currículo demandou avaliação formativa, a formação previu experiências com rubricas, devolutivas orientadas a próximos passos e reentregas; se a rede requereu integração de recursos de acesso, a formação incluiu ensino explícito de como e quando utilizá-los, e de como transferir essas habilidades para as aulas regulares, evitando trilhas paralelas (Brasil, 2018; UNESCO, 2020). Ainda, a agenda de formação foi conectada à responsabilização inteligente: a rede precisou produzir evidências de implementação — não apenas registros de participação —, compatíveis com a lógica de prestação de contas e aprendizagem institucional proposta nos marcos internacionais (UNESCO, 2020).

A formação continuada se afirmou como eixo de tradução institucional: transformou direitos e currículos em repertórios docentes observáveis, organizou tempos de estudo e de codocência, e instalou ciclos de observação–feedback–replanejamento que estabilizaram mudanças pedagógicas nas escolas municipais (United Nations, 2006; Brasil, 2018; UNESCO, 2020; Mantoan, 2015).

COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO PROFESSOR INCLUSIVO

A análise das competências centrais partiu da base de conhecimento para o ensino. O professor inclusivo precisou mobilizar o conhecimento do conteúdo e, de modo distintivo, o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) para converter ideias disciplinares em explicações, exemplos, analogias e tarefas que oferecessem múltiplas portas de entrada ao mesmo conceito, sem diluir o patamar de exigência (Shulman, 1987). Essa competência permitiu antecipar dificuldades, diagnosticar mal-entendidos e selecionar representações alternativas com agilidade, ajustando a instrução com base em evidências de sala. Vinculado ao PCK, o domínio de avaliação para a aprendizagem compôs outra competência: tornar critérios transparentes, colher evidências frequentes e devolvê-las em forma de próximos passos acionáveis, oferecendo oportunidades de revisão e reentrega que efetivamente elevassem a qualidade do trabalho do estudante (Brasil, 2018; Shulman, 1987).

No plano ético-pedagógico, consolidou-se a competência de identificar e reduzir barreiras instrucionais. Em vez de naturalizar diferenças como atributos fixos, o professor aprendeu a reler o próprio ensino: desmontar tarefas, reduzir demandas acessórias que não eram objetivo de aprendizagem (por exemplo, velocidade de cópia), elevar a exigência cognitiva quando a turma operava com segurança e ensinar a linguagem acadêmica como conteúdo, para que definir, justificar, comparar modelos ou provar não dependessem de um capital discursivo prévio (Mantoan, 2015; Brasil, 2018). Tal competência implicou o uso intencional de imagem, modelagem e prática guiada, regulando a carga cognitiva e prevenindo exclusões por forma de apresentação, tempo ou formato único de resposta (Brasil, 2018; Shulman, 1987).

Outra competência estruturante foi a curadoria e integração de recursos de acesso. O professor precisou distinguir quando um ajuste era mínimo necessário (tempo estendido, formato alternativo de resposta, mediação de linguagem) e quando o objetivo de aprendizagem demandava ensino explícito de ferramentas (leitor de tela, organizador gráfico, pranchas de comunicação), sempre subordinando o recurso ao critério de proficiência do componente (Brasil, 2018). Essa competência incluiu a habilidade de planejar transferências: o que seria aprendido no apoio complementar deveria ser exigido e observado na classe comum, evitando que o suporte se tornasse uma trilha paralela desconectada da meta curricular (Brasil, 2018).

A competência de trabalho colaborativo completou o conjunto. O professor inclusivo operou em redes de cooperação: com pares da mesma área para calibrar critérios e compartilhar sequências; com docentes do AEE para pactuar barreiras-alvo, recursos e indicadores de transferência; e com a gestão para ajustar tempos, agrupamentos e rotinas que favorecessem pertencimento intelectual (Brasil, 2018). Essa cooperação exigiu linguagem comum: descrever práticas em termos de objetivos, evidências e ajustes, tal como sugerido pelos marcos que vinculam inclusão a dados e responsabilização (UNESCO, 2020).

Por fim, a competência de aprendizagem profissional reflexiva foi tratada como meta-processo: o professor precisou registrar decisões, analisar produções de estudantes, testar variações e institucionalizar soluções eficazes para que sobrevivessem à rotatividade e às contingências do calendário letivo. Esse ciclo, quando assumido como prática da escola, converteu a inclusão em processo verificável e cumulativo, no qual metas comuns, caminhos de acesso variados e demonstrações equivalentes de aprendizagem se mantiveram como norte, independentemente de mudanças de turma ou de equipe (UNESCO, 2020; Brasil, 2018; Shulman, 1987; Mantoan, 2015).

PROGRAMAS E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL

Os programas de formação, quando concebidos como política pública e não como conjunto de oficinas avulsas, articularam três camadas complementares: direitos e deveres, currículo e avaliação, e prática de sala. A primeira camada derivou do compromisso jurídico com educação inclusiva, que impôs às redes o dever de preparar profissionais para garantir acessibilidade, adaptações razoáveis e apoios proporcionais — obrigações que não podiam ficar sujeitas à vontade individual (United Nations, 2006; Brasil, 2015). A segunda ancorou-se no currículo comum e nas competências gerais, de modo que a formação capacitasse o professor a planejar por objetivos, avaliar para a aprendizagem e sustentar altas expectativas para todos (Brasil, 2018). A terceira deslocou-se para o cotidiano da escola, organizando repertórios concretos de transposição didática e de regulação da carga cognitiva, essenciais para que o que se prescreveu fosse efetivamente ensinado e aprendido em turmas heterogêneas (Shulman, 1987; Brasil, 2018).

Do ponto de vista do desenho, programas eficazes combinaram iniciação docente (indução) com formação continuada. A indução acolheu docentes iniciantes com mentoria, observação de aulas e feedback estruturado, encurtando a distância entre prescrição e prática. A formação continuada,

por sua vez, operou em ciclos, nos quais os professores estudaram o currículo, planejaram sequências, testaram estratégias e voltaram ao grupo com evidências de aprendizagem para refinar critérios e procedimentos — uma lógica coerente com a ideia de melhoria institucional que convoca revisão sistemática de resultados (UNESCO, 2020; Booth; Ainscow, 2011). Nesses ciclos, o conhecimento pedagógico do conteúdo funcionou como eixo, pois orientou escolhas de representações, exemplos e tarefas que tornaram conceitos acessíveis sem reduzir o rigor (Shulman, 1987).

No plano institucional, a rede precisou prover coordenação e monitoramento. Coordenação significou curadoria de conteúdos formativos alinhados ao currículo e às obrigações legais, calendário com tempos protegidos para estudo e observação, e articulação com serviços complementares para que habilidades de acesso ensinadas fora da sala comum fossem exigidas e observadas nas aulas regulares (Brasil, 2018; United Nations, 2006; Brasil, 2015). Monitoramento exigiu evidências que fossem além de listas de presença: rubricas de prática docente, amostras de produções de estudantes, registros de devolutivas e de reentregas, e indicadores de participação acadêmica, em sintonia com a lógica de responsabilização e aprendizagem institucional destacada internacionalmente (UNESCO, 2020).

A governança dos programas envolveu definir papéis e fluxos de decisão. À gestão escolar coube integrar o plano de formação ao projeto pedagógico, organizar observações entre pares e cuidar do clima profissional que sustenta trocas instrucionais. À secretaria coube garantir formação alinhada ao currículo, disponibilizar materiais e recursos de acesso, e manter um sistema simples de coleta e análise de dados para orientar decisões, evitando tanto a burocratização quanto a ausência de rastreabilidade (UNESCO, 2020; Brasil, 2018). Em redes com tradição de formação, comunidades de prática estáveis e agendas de estudo por componente curricular favoreceram a circulação de sabedoria da prática e a codificação de rotinas eficazes para o contexto local (Shulman, 1987).

A qualidade da formação inicial interferiu nesse arranjo. Diagnósticos sobre cursos de licenciatura apontaram fragmentação, ambiguidades normativas e insuficiências na preparação específica para o trabalho docente, especialmente no que se refere a estágios e à articulação entre teoria e prática (Gatti, 2010). Na rede municipal, políticas de formação continuada precisaram, portanto, compensar lacunas de ingresso e instalar padrões de prática que alinhassem currículo, avaliação e apoios, sem depender de trajetórias formativas anteriores (Gatti, 2010; Brasil, 2018).

Por fim, programas robustos incorporaram temas estruturantes da inclusão como conteúdos recorrentes, não episódicos: linguagem acadêmica como objeto de ensino em todas as áreas; avaliação formativa com contratos de devolutiva e reentrega; curadoria e uso pedagógico de tecnologias assistivas; e protocolos simples para adaptações razoáveis que preservem a habilidade-alvo e o nível de exigência. Tais temas foram revisitados em espiral, com estudo, aplicação em aula, análise de evidências e ajuste fino — um percurso coerente com marcos que pedem que sistemas sejam tão inclusivos quanto suas decisões práticas e os dados que as informam (UNESCO, 2020; Brasil, 2018; United Nations, 2006; Brasil, 2015).

DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

A consolidação de uma formação docente que sustente a educação inclusiva na rede municipal enfrentou desafios de coerência, escala e sustentabilidade. No plano da coerência, persistiu o risco de desalinhamento entre o que a legislação exigiu, o que o currículo prescreveu e o que a formação ensinou. Quando a formação ignorou obrigações de acessibilidade, adaptações e apoios, a escola tendeu a responder por exceção e a personalizar decisões, criando assimetrias entre turmas e anos (United Nations, 2006; Brasil, 2015). A perspectiva futura impõe reforçar a formação como tradução institucional desses deveres, garantindo que protocolos mínimos sejam conhecidos, aplicados e revisados à luz de evidências (UNESCO, 2020).

No plano da escala, o desafio foi transformar práticas eficazes em padrões compartilhados. Em redes grandes, soluções instrucionais permaneceram confinadas a escolas ou equipes, sem difusão sistemática. A resposta apontada pelos referenciais passou por comunidades de prática permanentes, observação de aulas com foco em objetivos e evidências, e mecanismos de codificação que convertam experiências bem-sucedidas em rotinas reprodutíveis, ajustáveis ao contexto (UNESCO, 2020; Shulman, 1987). Tal codificação, articulada a metas curriculares claras, reduz a dependência de talentos individuais e aumenta a resiliência das mudanças frente à rotatividade.

A sustentabilidade da formação exigiu financiamento previsível, tempos institucionais protegidos e sistemas de informação enxutos. A agenda internacional enfatizou que inclusão demanda dados desagregados e uso ativo de informação para tomada de decisão; na rede municipal, isso se traduziu em painéis simples sobre participação acadêmica, uso de adaptação razoável e efeitos de rotinas de avaliação formativa, capazes de orientar correções de rota sem sobrecarregar escolas (UNESCO, 2020). A perspectiva futura recomenda investir em infraestruturas de apoio (materiais, recursos de acesso, manutenção) e em capacidade analítica nas escolas, para que equipe e gestão interpretem evidências de aprendizagem e acionem intervenções com agilidade (Brasil, 2018).

Outra frente de desafio repousou na ética da inclusão. Permaneceram práticas que, ao tentar “proteger” estudantes, acabaram por rebaixar metas ou retirar o aluno da experiência comum do componente. O horizonte desejável exige reafirmar que inclusão supõe metas comuns, caminhos de acesso variados e demonstrações equivalentes de aprendizagem, com apoio proporcional às necessidades — deslocamento conceitual que demanda formação que interpele crenças, analise tarefas e ensine linguagem acadêmica como conteúdo (Mantoan, 2015; Brasil, 2018).

No campo da formação inicial, a perspectiva é de articulação virtuosa com a rede. Diagnósticos de fragmentação e ambiguidades nos cursos reforçam a necessidade de convênios e residências pedagógicas que exponham licenciandos a contextos reais de inclusão, com supervisão e critérios de prática alinhados ao currículo e às obrigações legais (Gatti, 2010; Brasil, 2018). Essa aproximação tende a reduzir o hiato entre ingresso e exigências da rede, fortalecendo a base profissional desde o início.

Por fim, há a dimensão organizacional das escolas. A inclusão se fortalece quando equipes desenvolvem capacidade coletiva de identificar barreiras, planejar ajustes mínimos necessários, acompanhar efeitos e institucionalizar o que funcionou — um ciclo próximo das ideias de melhoria contínua aplicadas ao ambiente escolar (Booth; Ainscow, 2011). A perspectiva futura, portanto, combina decisões de política (financiamento, tempos, monitoramento) com decisões pedagógicas (currículo, avaliação, PCK) e de cultura profissional (cooperação e aprendizagem entre pares). Quando essas camadas se alinham, a formação deixa de ser um evento e torna-se mecanismo de garantia do direito, capaz de sustentar, no longo prazo, práticas de sala que ampliam oportunidades sem ceder no rigor acadêmico (UNESCO, 2020; United Nations, 2006; Brasil, 2015; Brasil, 2018; Shulman, 1987; Booth; Ainscow, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou que a efetivação da educação inclusiva na rede municipal dependeu menos de iniciativas pontuais e mais da capacidade do sistema de transformar deveres jurídicos e prescrições curriculares em rotinas profissionais estáveis. Os objetivos propostos — identificar competências docentes, examinar programas e políticas de formação e apontar desafios e perspectivas — foram atendidos ao evidenciar que formação continuada com foco em sala de aula, avaliação para a aprendizagem e integração orgânica de apoios constituiu o eixo de tradução entre norma e prática.

Constatou-se que programas robustos alinharam três frentes: fundamentos ético-jurídicos da inclusão; referência curricular com metas e critérios explícitos; e repertórios didáticos que variaram representações, graduaram demandas e instituíram ciclos de feedback e revisão. Quando articulados a mentoria, observação de aulas e comunidades de prática, tais programas reduziram a distância entre o que se prescreveu e o que se ensinou, estabilizando mudanças em escala.

Os principais desafios residiram na coerência entre níveis (secretaria, escola e sala), na difusão sistemática do conhecimento instrucional e na sustentabilidade de tempos, recursos e sistemas de informação simples para orientar decisões. Perspectivas promissoras envolveram fortalecer a indução de docentes iniciantes, codificar rotinas eficazes para circulação interescolas e conectar formação a indicadores de participação e aprendizagem, sem burocratização.

A rede avançou quando assumiu a formação como mecanismo de garantia do direito: metas comuns para todos, caminhos de acesso variados e demonstrações equivalentes de aprendizagem guiadas por decisões didáticas informadas por evidências. A consolidação dessa arquitetura requer continuidade política e pedagógica, com monitoramento parcimonioso e apoio próximo às escolas, para que a inclusão permaneça verificável e cumulativa ao longo do tempo.

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 27 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 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.

TECENDO REDES EM TEMPOS DE TECNOLOGIAS VALORIZANDO O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

WEAVING NETWORKS IN THE AGE OF TECHNOLOGY VALUING PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

DAIANE DE JESUS SOUZA PATRÍCIO
Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2013); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho (2015); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim São Luiz 1

RESUMO

Este artigo busca demonstrar a importância de desenvolver ações que venham contribuir com o desenvolvimento das crianças em fase de educação infantil. Buscando agregar em um único propósito, a importância do desenvolvimento cognitivo, através das brincadeiras de forma lúdica seja no ambiente escolar ou de modo que os familiares pudessem acompanhar e realizar as propostas de vivências realizadas em sala de aula , assim como, tentar amenizar as dificuldades enfrentadas nesse período tecnológico, onde o olhar da criança é voltado muitas vezes para o uso de celulares, tablets e computadores. Nas épocas atuais, em que telas e dispositivos eletrônicos fazem parte do cotidiano desde muito cedo, o brincar livre, ativo e presencial torna-se ainda mais essencial. Ao brincar, a criança desenvolve habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais que nenhuma tecnologia, por si só, é capaz de proporcionar. Ao empilhar blocos, correr, criar histórias com bonecos ou inventar jogos com regras próprias, ela aprende a resolver problemas, negociar, lidar com frustrações e fortalecer vínculos afetivos. Além disso, o brincar oferece contato direto com o corpo, com a natureza e com o mundo concreto, equilibrando os estímulos virtuais com experiências sensoriais reais. É nesse espaço que a criança exercita a criatividade sem limites, pois o brincar não impõe padrões prontos: cada objeto pode se transformar em algo novo, cada situação pode virar uma narrativa.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincadeiras; Tecnologia; Cognitivo; Ludicidade.

ABSTRACT

This article seeks to demonstrate the importance of developing actions that will contribute to the development of children in early childhood education. Seeking to add in a single purpose, the importance of cognitive development, through play in a playful way either in the school environment or so that family members could accompany and make proposals for experiences made in the classroom, as well as trying to soften the difficulties faced in this technological period, where the child's look is often focused on the use of cell phones, tablets and computers. In current times, where screens and electronic devices are part of daily life from an early age, free, active and face-to-face play becomes even more essential. When playing, the child develops motor, cognitive, social and emotional skills that no technology alone is able to provide. By stacking blocks, running, creating stories with dolls or inventing games with their own rules, she learns to solve problems, negotiate, deal with frustrations and strengthen affective bonds. In addition, play offers direct contact with the body, nature and concrete world, balancing virtual stimuli with real sensory experiences. It is in this space that the child exercises creativity without limits, because play does not impose ready standards: each object can become something new, each situation can become a narrative.

Keywords: Early Childhood Education; Games; Technology; Cognitive; Playfulness.

INTRODUÇÃO

A escolha desse tema deve-se ao fato da importância da brincadeira e do ludico na educação infantil como recursos para ser utilizado afim de estimular o protagonismo de bebês e crianças, uma vez que na brincadeira as crianças desempenham diferentes papeis sociais, buscaremos através deste artigo não problematizar o uso das tecnologias mas valorizar a brincadeira tradicional como parte importante da construção da Infância.

Pesquisas e estudos apontam que a brincadeira é uma atividade de grande importância para o desenvolvimento das crianças em muitos aspectos tais como: motor, cognitivo, emocional e social.

A Brincadeira para as crianças é marcada por representações de como eles veem e compreendem o mundo, Brincar é mais do que um passatempo infantil: é a essência da infância. É nesse espaço lúdico que a criança se descobre, experimenta, cria e constrói memórias afetivas que levará para toda a vida. Em meio a um mundo acelerado, repleto de telas e estímulos digitais, preservar o tempo e o

espaço para o brincar livre tornou-se um ato de cuidado e resistência.

Cada corrida no pátio, cada castelo de blocos, cada faz de conta compartilhado com amigos é uma oportunidade única de aprendizado, de fortalecimento de vínculos e de desenvolvimento integral.

OJETIVO GERAL

Analisar a importância da brincadeira no desenvolvimento das crianças, na educação infantil.

OJETIVOS ESPECIFICOS

* Refletir sobre a compreensão sobre o papel essencial do brincar no desenvolvimento integral da criança, mesmo em um contexto social marcado pela presença constante da tecnologia.

* Buscar incentivar práticas pedagógicas e familiares que valorizem o brincar livre, criativo e interativo como forma de aprendizagem e expressão infantil.

* Estimular reflexão sobre o equilíbrio saudável entre o uso de dispositivos eletrônicos e as experiências lúdicas presenciais.

* Discutir sobre o brincar como instrumento de fortalecimento de vínculos afetivos, construção da autonomia e desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

* Propor subsídios para que educadores e famílias reconheçam e protejam o tempo e o espaço da brincadeira na rotina das crianças.

JUSTIFICATIVA:

Desde o nascimento, as crianças começam a ter contato com o mundo ao seu redor, iniciando uma jornada de desenvolvimento marcada por descobertas constantes. Elas aprendem a balbuciar, engatinhar, interagir com pessoas e explorar objetos, desenvolvendo gradualmente suas formas de expressão corporal em busca de compreensão e apreensão do ambiente. Conforme estabelecem essas interações, observam-se avanços significativos em seu desenvolvimento.

Piaget (1978) ressalta que o conhecimento infantil se constrói a partir da ação e da interação com o meio, evidenciando que cada aprendizagem é resultado de experiências contínuas e gradativas. Mesmo antes de dominar a linguagem verbal, as crianças encontram formas de se expressar, sendo o **brincar** uma dessas primeiras manifestações. Por meio de brincadeiras, jogos e outras atividades lúdicas, elas começam a externalizar sentimentos, ideias e percepções do mundo, estabelecendo relações importantes com a aprendizagem e a construção do conhecimento.

Nesse contexto, este trabalho se propõe a investigar, por meio de pesquisas bibliográficas, a importância do **brincar** no desenvolvimento infantil, destacando a necessidade de que educadores compreendam como essas práticas favorecem a expressão, a apropriação da linguagem e a construção do conhecimento. É fundamental que as crianças tenham espaço para explorar suas ideias e emoções por meio de atividades lúdicas e criativas, inclusive em contextos mediados por tecnologias, garantindo que a inovação não substitua, mas potencialize o **brincar.** O artigo foi idealizado considerando a realidade das crianças com o uso da tecnologia assim como diz Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90, art. 31º). Assim como o direito ao lazer a cultura e a convivência entre seus pares.

SITUAÇÃO PROBLEMA

Hoje, as crianças vivem em um mundo cercado por tecnologias e telas desde muito cedo. Esse contato precoce traz desafios para a Educação Infantil, pois, embora os recursos digitais possam oferecer novas formas de aprendizado, muitas vezes eles acabam reduzindo o tempo dedicado ao brincar, que é essencial para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo dos pequenos. Observa-se que, em algumas situações, a falta de espaços e materiais adequados para atividades lúdicas limita a expressão, a criatividade e as interações entre as crianças.

Diante desse cenário, surge a questão: como é possível utilizar as tecnologias de maneira consciente, oferecendo experiências que valorizem o brincar, permitam que as crianças se expressem e favoreçam seu desenvolvimento integral, mesmo em contextos de vulnerabilidade social e com recursos materiais limitados?

Essa reflexão é importante para pensar em práticas pedagógicas que respeitem a infância, promovam a interação, a descoberta e a construção do conhecimento, garantindo que cada criança tenha oportunidades de se desenvolver de forma plena, criativa e saudável, mesmo em tempos de presença constante da tecnologia.

TECENDO REDES EM TEMPOS DE TECNOLOGIAS VALORIZANDO O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brincar é uma necessidade fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois por meio das brincadeiras elas exploram o mundo, vivenciam diferentes papéis sociais e experimentam situações que observam no dia a dia, muitas vezes imitando atitudes dos pais e de outras pessoas ao seu redor. Ao se envolver em atividades lúdicas, a criança não apenas se diverte, mas também aprende a se relacionar, a resolver problemas e a compreender regras sociais. Segundo o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) (1998, v.1, p.28),

> *"as brincadeiras de faz de conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais, etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos da criança por meio da atividade lúdica".*

Dessa forma, o brincar vai além da diversão: é um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, permitindo que ela experimente, crie, se comunique e compreenda seu lugar no mundo, construindo conhecimentos e habilidades essenciais para sua formação.

Brincar é uma necessidade fundamental da criança, assegurada por lei, e vai muito além do simples uso de brinquedos. Ele se manifesta na forma como a criança se envolve nas atividades, nas atitudes que demonstra e nas descobertas que faz durante o processo. Essa experiência proporciona alegria, prazer e satisfação, sendo essencial para o equilíbrio emocional. Quando o brincar é limitado ou insuficiente, podem surgir dificuldades comportamentais e emocionais.

À medida que a criança se desenvolve, suas formas de brincar mudam, mas é essencial que ela tenha oportunidade de vivenciar todas as etapas do jogo, explorando diferentes experiências e sensações. Os brinquedos e atividades lúdicas permitem o contato com o mundo ao redor, estimulando os sentidos, a coordenação motora, as funções cognitivas e o desenvolvimento emocional. Além disso, o brincar cumpre importantes funções sociais, favorecendo o aprendizado intelectual, a expressão de sentimentos e a vivência de situações do cotidiano (Ribeiro; Souza, 2011).

O brincar é uma atividade que influencia profundamente as emoções e o desenvolvimento mental da criança, sendo uma característica única da infância. Por meio das atividades lúdicas, a criança constrói conhecimento, desenvolve sua autonomia e experiências de forma integral (Wallon, 1979). Nos jogos e brincadeiras, ela aprende a criar, a se comunicar e a interagir com outras crianças, professores e familiares, ampliando suas possibilidades de vivência e de aprendizagem.

Assim, ao brincar, a criança compreende melhor o mundo que a cerca, desenvolve habilidades cognitivas, sociais e emocionais, e encontra formas de se expressar e se integrar à realidade ao seu redor (Friedman, 1996). O brincar, portanto, não é apenas lazer, mas um espaço de crescimento, descobertas e construção do conhecimento.

A aprendizagem na infância é profundamente ligada ao desenvolvimento da criança, mas ela também vive experiências que ainda não domina completamente. Por meio do brincar, a criança cria um espaço imaginativo, vivendo situações cheias de fantasia e encantamento, nas quais pode experimentar papéis e situações ainda não presentes em sua realidade Para Santin (2001), O aprendizado esta justamente no brincar pois é assim criança descobre o mundo ao seu redor e a si mesma

> *De fundamental importância para a aprendizagem da criança por que é através dela que a criança aprende, gradualmente desenvolve conceitos de relacionamento casuais ou sociais, o poder de descriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular e inventar ou recriar suas próprias brincadeiras (SANTIN, 2001, p. 523).*

Além disso, brincar envolve diversão e entretenimento, oferecendo experiências que promovem o desenvolvimento integral da criança. O caráter lúdico das atividades possibilita o aprendizado por meio do prazer e do engajamento, sendo uma necessidade básica do corpo, da mente e da personalidade. Para Ferrero:

> *Divertir-se e entreter-se infinitamente em jogos de criança" Lúdico - "que tem caráter de jogos, de aprender brinquedo e divertimento; é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana (FERREIRO, 1988, p. 139).*

Vivemos em uma era em que as crianças têm acesso a tecnologias desde cedo, o que transforma a forma como exploram o mundo e se relacionam com os outros. No entanto, mesmo com a presença constante de telas, o brincar continua sendo essencial para o desenvolvimento infantil. Brincar oferece oportunidades únicas de movimento, interação social, imaginação e expressão emocional, aspectos que não podem ser totalmente substituídos por dispositivos digitais.

Ao equilibrar o uso de tecnologias com momentos de atividades lúdicas, as crianças conseguem experimentar diferentes papéis sociais, testar regras, criar narrativas e resolver problemas de forma criativa. O brincar também favorece a comunicação e a construção de vínculos afetivos, permitindo que elas se expressem, compartilhem ideias e aprendam a lidar com frustrações e emoções. Mesmo em um contexto digital, as brincadeiras podem ser mediadas pelo adulto, integrando recursos tecnológicos de forma consciente e estimulante, sem substituir o contato com materiais concretos, movimentos corporais e interações presenciais.

Dessa forma, o brincar diante das telas não deve ser visto como um obstáculo, mas como uma oportunidade de ampliar experiências, desenvolver a imaginação, fortalecer a socialização e potencializar aprendizagens de maneira significativa. Garantir que a criança tenha momentos para brincar ativamente é fundamental para seu crescimento integral, promovendo bem-estar, autonomia e desenvolvimento cognitivo, motor e emocional.

> *[.....] A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória*

> *da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 103).*

A participação da família nas brincadeiras da criança é fundamental para seu desenvolvimento integral. Quando pais, responsáveis ou outros familiares se envolvem nas atividades lúdicas, eles fortalecem os vínculos afetivos, promovem a sensação de segurança e confiança e contribuem para o crescimento emocional da criança. Brincar em família também permite que a criança vivencie diferentes papéis sociais, compreenda regras, aprenda a compartilhar e desenvolva habilidades de comunicação e cooperação. Mesmo ao entender sobre essa importância, ainda haveria a seguinte pergunta: Mas porque não aprender e ser cuidada em casa? Leontiev (2010) explica o que o ambiente escolar pode possibilitar em um processo na vida da criança de mudança do lugar porém é necessário um olhar familiar

> *Todo o sistema de suas relações é reorganizado. E claro que o ponto essencial não consiste no fato de o escolar, em geral, ser obrigado a fazer alguma coisa; mesmo antes de entrar na escola a criança já tem obrigações. O ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e os professores, mas que há, objetivamente, obrigações para com a sociedade. Estes são deveres de cujo cumprimento dependerá sua situação na vida, suas funções e papéis sociais e, por isso, o conteúdo de toda a sua vida futura. A criança está consciente disso? Ela o 23 sabe, é claro, e comumente, muito antes de entrar na escola. Mas estas exigências só adquirem um sentido real, psicologicamente eficaz, quando ela começa a estudar. Inicialmente, além disso, as obrigações surgem ainda sob forma muito concreta, a saber, sob a forma de exigências do professor e do diretor da escola. Quando se senta para preparar suas lições, a criança sente-se, talvez pela primeira vez, ocupada com um assunto muito importante. Em casa, os irmãos menores são proibidos de incomodá-la, e mesmo os adultos, às vezes, sacrificam suas próprias ocupações para dar-lhe a oportunidade de trabalhar. Isto é muito diferente de seus jogos e ocupações anteriores. O próprio lugar de sua atividade na vida adulta, na vida "verdadeiramente real" que a cerca, torna-se diferente (p. 61).*

Além disso, a interação familiar no brincar proporciona momentos de aprendizado conjunto, nos quais a criança experimenta, imagina e descobre o mundo de maneira criativa. Esses momentos não apenas enriquecem o desenvolvimento cognitivo e social, mas também ajudam os adultos a conhecer melhor os interesses, necessidades e capacidades da criança, favorecendo uma educação mais sensível e próxima da realidade infantil.

Portanto, o brincar em família é mais do que diversão: é um espaço de troca, aprendizado e construção de vínculos afetivos sólidos, essenciais para que a criança se sinta amada, valorizada e estimulada em seu processo de crescimento e desenvolvimento integral.

O brincar permanece como uma das atividades mais significativas para o desenvolvimento integral da criança, mesmo em um contexto permeado por tecnologias. Através do ato lúdico, as crianças exploram, criam, experimentam diferentes papéis sociais e constroem conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor. As tecnologias, quando utilizadas de forma consciente e

equilibrada, podem ampliar essas experiências, mas jamais substituem a riqueza das interações, do movimento, da imaginação e das descobertas que o brincar proporciona.

Garantir espaços e oportunidades para o brincar significa valorizar a infância, promover bem-estar, estimular a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento emocional, cognitivo e social. É por meio dessas experiências que as crianças internalizam aprendizagens, constroem vínculos afetivos e participam ativamente da cultura infantil, renovando-a a cada geração.

Assim, é fundamental que educadores, famílias e instituições reconheçam o brincar como um direito, integrando práticas lúdicas à vida cotidiana, conciliando recursos tecnológicos de maneira que enriqueçam, e não substituam, o desenvolvimento infantil. O ato de brincar, portanto, se reafirma como espaço de descobertas, interação, aprendizagem e construção de identidade, assegurando que cada criança viva sua infância de maneira plena, significativa e saudável.

Refletindo também sobre o brincar e o uso das tecnologias podemos observar que na sociedade atual, as tecnologias fazem parte do cotidiano das crianças desde cedo, oferecendo diversas possibilidades de aprendizagem e entretenimento. No entanto, é essencial que o contato com telas seja equilibrado com momentos de brincadeiras tradicionais, que envolvem movimento, imaginação e interação social. O excesso de tempo diante de dispositivos digitais pode limitar experiências fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor, enquanto atividades lúdicas presenciais estimulam a criatividade, a socialização e a construção de conhecimentos de forma prática e significativa.

Equilibrar telas e brincadeiras tradicionais significa organizar o dia a dia da criança de forma que ela possa usufruir dos benefícios da tecnologia, sem perder oportunidades de explorar, criar, se expressar e interagir com outras crianças e adultos. Por exemplo, o uso de aplicativos educativos ou jogos digitais pode ser intercalado com momentos de jogos de construção, faz de conta, atividades ao ar livre ou brincadeiras coletivas. Esse equilíbrio permite que a criança desenvolva competências múltiplas, combinando raciocínio lógico, coordenação motora, empatia, criatividade e habilidades sociais.

Assim, ao promover esse equilíbrio, educadores e famílias garantem que a criança tenha experiências completas, integrando os recursos digitais à riqueza das brincadeiras tradicionais, respeitando seu ritmo, interesses e necessidades, e garantindo um desenvolvimento integral saudável e prazeroso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo evidenciam a centralidade do brincar na Educação Infantil, mesmo em um contexto cada vez mais marcado pelo uso de tecnologias. Observa-se que, por meio

do ato lúdico, a criança desenvolve suas capacidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais, experimentando diferentes papéis e estabelecendo relações com o mundo ao seu redor. O brincar permite que ela crie, imagine, recrie situações e vivencie experiências que consolidam aprendizagens e promovem seu bem-estar integral.

Além disso, a integração consciente das tecnologias pode potencializar experiências lúdicas, desde que não substitua as interações, a exploração e a criatividade que são características únicas da infância. Os educadores têm papel fundamental nesse processo, ao planejar atividades que valorizem o brincar e promovam aprendizagens significativas, respeitando o ritmo, a singularidade e os interesses de cada criança.

Dessa forma, este estudo reforça a importância de se reconhecer o brincar como um direito da criança e como ferramenta essencial para seu desenvolvimento integral. Garantir espaços e oportunidades para o brincar, aliados ao uso equilibrado de recursos tecnológicos, contribui para a formação de crianças mais autônomas, criativas, socialmente competentes e emocionalmente equilibradas, assegurando que a infância seja vivida de maneira plena, significativa e saudável.

REFERÊNCIAS

CRAIDY, Maria; KAERCHER, Ana. *Educação Infantil pra que te quero ?*. São Paulo: Editora [Artmed], 2001.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: Lei nº 8.069/90 de 13 de Julho de 1990

DIRETRIZES CURICULARES disponível em: http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes Curriculares-para-a-E-I.pdf . Acesso em 13 AGO. 2025

FANTIN, Monica. No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil. Florianópolis: cidade futura, 2000.

FERNANDES, F. As 'Trocinhas' do Bom Retiro. In: FERNANDES, F. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. São Paulo: Anhembi, 1961.

LEONTIEV, A. N. LURIA, A. R. VIGOTSKII, L. S. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11ª edição - São Paulo: ícone, 2010.

PIAGET, Jean, A Linguagem e o Pensamento da Criança, 3ª ed. Tr. Manoel de Campos, Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

Vivemos atualmente sujeitos e uma avalanche de apelos aos diversos sentidos. Luz, cor, movimento, sons e ação atraem a atenção do leitor que passivamente seentregar ao mundo "encantado" da televisão. Assim, não é fácil conquistar a criança e o jovem para a

> *leitura de livros, embora todos saibam que a literatura pode provocar e despertar uma gama de sentidos, símbolos. (CAVALCANTI, 2002, p.84).*

Os docentes já conhecem o que um conto de uma história desempenha sobre as crianças. Quando não consegue prender a atenção, eles oferecem uma história e imediatamente o estudo em sala de aula se refaz; defendendo a ideia de que tal ocasião proporciona interação entre os alunos e o professor, estimulandoo interesse pela leitura, estimulando assim a formação de bons leitores. O profissional da educação, quando passa a ser contador de história, faz do exercício de contar à sua maneira de falar, deixa de ser pessoa simplesmente e penetra em um mundo que só a criança compreende.

De acordo com Amarilha, existem pesquisas realizadas com crianças de até oito anos de idade que comprovam a eficiência do trabalho com os contos infantis na promoção de sucesso das crianças no campo da autoestima, da identidade cultural,da independência e da capacidade de lidar com o mundo a sua volta. Paratanto, a autora afirma:

> *A linguagem e os enredos literários proporcionam à criança possibilidade de sucesso em duas dimensões. Uma, que é a subjetiva, a criança pode viver no livro aquilo que mais lhe atrai, sem receio de ser assistida, principalmente, porum adulto e pode lidar com seus problemas em tempos e espaços que são todos seus; por outro lado, mantém-se relacionada ao real, ela tem consciência de que não deixa de ser leitor. Essa duplicidade de atividade intelectual familiariza a criança com o simbólico e com suas possibilidades intelectuais dando-lhe, portanto, autoestima e identidade psicológica e social. (AMARILHA, 1997, p. 55).*

Ter contato com a literatura infantil especificamente com a contação de história as crianças se familiarizam com a forma linguística mais elaborada, pois, essa relaçãocom a linguagem deve ser uma meta pedagógica maior principalmente na educação infantil.

A contação de história é usada como auxílio para que a aprendizagem se tornasse mais interessante, já que a oralidade era bastante enfatizada e o imaginário estimulado. Contudo, compreende-se que para formar leitores precisamos como docentes, elaborar as estratégias a serem tomadas para alcançarmos os objetivos com sucesso. Pois, a linguagem brota como instrumento mediador durante os movimentos interativos com as crianças e com seus colegas;no entanto, a linguagem oral não é a único modo da criança se expressar; em seu universo, percebe-se o gesto, risos, expressões faciais, movimentos corporaisque se constituem como as múltiplas linguagens dela. Durante as atividades de contar história, deve ser dado lugar à escuta da “voz da criança” e à interação criança-criança. As crianças sempre que interagem revelam as suas emoções, o entusiasmo pela história e demonstração de afeto entre si.

No contexto das perspectivas escolares, os educadores das instituições educacionais têmpor

direito oferecer em sua prática o “Contar de Histórias” dentro do universo lúdico**,** para as crianças. Principalmente, na fase inicial que precede a escolarização, é primordial o respeito à natureza infantil em que a intencionalidade educativa privilegia o educar vinculado ao cuidar. Segundo assinala o Referencial Curricular da Educação Infantil (RCNEI, p. 153), “faz parte das atividades permanentes [...] contar histórias costuma ser uma prática diária nas instituições de educação infantil. [...]”. Para tanto, este recurso favorece ao desempenho de situações que dãocondições de aprendizagem na fase inicial atribuída a infância.

Nessa perspectiva, a contação de histórias costuma ser uma prática diária nas instituições educacionais, com a proposta de trabalhar com diferentes linguagens, ao qual atuaem sua produção de forma decisiva no desenvolvimento dacriança. É importante considerar, areferida criança vivencia a construção da aprendizagem de forma lúdica, por ser sujeito marcadopela cultura, e ao mesmo tempo produtor de cultura.

Ciente disso, o planejamento do professor deve abranger os diferentes recursos didáticosem sua utilização para atingir a criança como protagonista, no centro do planejamento curricular, a partir dos eixos estruturantes “interações e brincadeiras” conferidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), vivenciado por meio dos campos de experiências direcionados à educação infantil. Neste caso, viabilizam o pensamento e as dimensões mítico-simbólicas, estimulando o imaginário, articulando a sensibilidade, imaginação e formação de leitores, que valorizam diferentes manifestações artísticas e culturais atuando paraa ressignificação de significados.

A linguagem utilizada deve ser simples, apropriada, e de bom gosto, dispondo de seus elementos essenciais: introdução curta, narrativa simples, enredocom os episódios, conflitos, ações dos personagens, clímax e desfecho da história. O professor tem que ter uma formação literária básica, para saber discernir as obras que mais possam interessar a seus discentes, sobretudo aquelas que vão oportunizar as crianças da fase pré-escolar, a trazerem os saberes prévios para a sala de aula, compartilhando e construindo novos conhecimentos na referida fase anterior a escolarização.

Antes do início da contação é conveniente que o contador de histórias estabeleça um breve diálogo, que possa dar pistas do que se trata a história e as crianças já começarem a formular ideias em seus pensamentos, sobre o enredo. Como também após o fim da história, em que espontaneamente algumas crianças irão questionar algo sobre os personagens, dizer segostou até mesmo repetir numaespécie de reconto ou pedir ao professor para contar de novo, são muitas as situações que ocorrem após o desfecho da história.

Prontamente, as crianças percebem por si só a mensagem da história, basta que o contador instigue os questionamentos mais apropriados a se fazer e falando sobre a narrativa simples, a história tem três partes fundamentais: a situação inicial (apresentação dos personagens), desenvolvimento (apresenta conflitos para a solução no fim da história), clímax (o elemento surpresa, algo que transpareça algo positivo ou negativo, problema a ser solucionado), e desfecho (final da história onde tudo acaba bem, como deve acontecer).

Pensando assim, há uma riqueza de obras literárias direcionadas ao público infantil, os clássicos e um acervo moderno que privilegia um gama de interesses dirigido a crianças. Nessa prática, são citadas técnicas de contação a partir de outros suportes, mas vale ressaltar que as histórias contadas neles são retiradas exclusivas do livro que não é menos importante do que estes outros suportes, afinalo livro é histórico, como também podem ser histórias de autoria do próprio narrador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas teóricas realizadas neste trabalho trouxeram informações pertinentes para a prática pedagógica da contação de histórias na EducaçãoInfantil, destacando-se as aprendizagens múltiplas; a socialização; os desenvolvimentos físico, psicológico, oral, artístico e emocional; assim como formação pessoal e social, em que há respeito à infância e à formação integral do sujeito. Ressalta-se o papel do professor mediador em estimular seu aluno a descobrir, a conhecer e a se situar no meio em que vive por meio da experiência, do conhecimento e das habilidades gerais, entretanto, a prática pedagógica sozinha não consegue abarcar todo este processo, deve haver consonância entre qualificação profissional, condições favoráveis de trabalho e políticas públicas de incentivo, incluindo o resgate das tradições orais.

A contação de histórias, ao contrário de muitas percepções equivocadas, não está em desuso, ela está viva e difusa na sociedade, embora seu reconhecimento ainda não tenha alcançado a plenitude almejada de acordo com seu verdadeiro valor. Espera-se com esta produção atingir e envolver novos olhares para este tema tão relevante, subsidiando novas pesquisas e indagações que irão enaltecer e ampliar as reflexões acerca da produção do conhecimento através da contação de histórias.

Desse modo, o/a docente de educação infantil deve colocar-se como um ser atuante, inovador e criativo diante das novas perspectivas do trabalho com crianças pequenas em sala de aula. Uma opção é apresentar o mundo lúdico da literatura infantil através da contação de história. Essa experiência se torna muito importante para o aluno, dependendo das ações desenvolvidas pelo profissional docente.

As possibilidades da prática de contação de história em sala de aula são inúmeras podendo-se a partir delas, inserir vários saberes sobre diferentes áreas, possibilitando que a criança aprenda brincando, diversifique seus conhecimentos, a partir de histórias que considerem significativas, alcançando, deste modo, uma aprendizagem efetiva.

Abordar a criança no universo educativo e trazer à tona novas formas e modos de pensar uma educação dialógica, capaz de impulsionar valores sociais e culturais, através da literatura infantil, torna-se oportuno para integrá-la ao mundo da fantasia. Esperamos, pois, que esta pesquisa fomente

mais iniciativas nessa direção.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo, SP:Scipione, 2003.

ARIES, Philippe. História social da criança e da família. 2.ed. Rio de Janeiro:LTC,1981.

BERNARDINO, Andreza Dalla; SOUZA, Linete Oliveira de. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. *Educare et educare-revista de educação.* São Paulo, v 06, nº12, p. 235-249, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 18 Agosto. 2023.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil, 2010**.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: História e Histórias.** São Paulo: Série Fundamentos, Editora Ática S.A, 2.ed, 1985

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juventude**: dinâmicas e vivencias na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

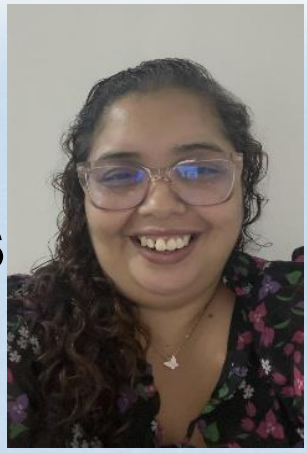
GÓES, M.C.R.; SMOLKA, A.L.B. (Org.) **A significação nos espaços educacionais**:**interação social e subjetivação.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

LOJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: História eHistória, 1985**.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues. **História do ensino da literatura infantil na formação de professores no estado de São Paulo (1947 – 2003), 2014.**

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. V.
3. Ministério daEducação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.Brasília, MEC/SEF, 1998.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>Acesso em:08 de agosto de 2025.

BREVE ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



BRIEF ANALYSIS OF HISTORY AND GEOGRAPHY TEXTBOOKS FOR THE EARLY YEARS OF PRIMARY EDUCATION

DANÚBIA RODRIGUES DOS SANTOS
Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista UNIP (2017); Pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura em Contexto Escolar pela Universidade Paulista UNIP (2019); Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil Jardim Vista Alegre, da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo traz uma análise bem detalhada de livros didáticos de História e Geografia usados no 3º ano do ensino fundamental, focando em como eles se alinham com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Eles examinam se os conteúdos são adequados para a faixa etária, se estão organizados de forma progressiva e se realmente ajudam no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: história; educação; geografia; livros didáticos.

ABSTRACT

This article provides a detailed analysis of history and geography textbooks used in the third year of elementary school, focusing on how they align with the National Curriculum Parameters (PCNs). It examines whether the content is appropriate for the age group, whether it is organized in a progressive manner, and whether it actually aids in the teaching-learning process.

Keywords: history; education; geography; textbooks.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa analisar, à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), seis livros didáticos: três da disciplina de Geografia e três da disciplina de História, todos eles relativos ao mesmo ano de escolaridade. Para a análise em questão, elegemos livros indicados para o 3° ano do ensino fundamental – anos iniciais.

Ao analisar o livro didático como recurso em sala de aula é necessário conhecermos previamente a abordagem, o método e as características dos livros utilizados, buscando conhecer suas estruturas e possibilidades de ensino.

Diante disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam que as escolhas dos livros didáticos devem partir do ensejo de que os conteúdos sejam significativos para os alunos.

Isto posto, a problemática da análise em referência consiste em responder às seguintes questões:

Os livros analisados estão de acordo com os PCN's?

Os conteúdos abordados estão organizados verticalmente?

Os conteúdos estão apropriados à faixa etária do público-alvo?

Este artigo busca compreender se o livro didático é um recurso importante na sala de aula, e se fornece ao professor a possibilidade de trabalhar assuntos relevantes, e de que forma isso pode contribuir para o planejamento pedagógico.

É importante salientar que o ensino de História e Geografia nos anos iniciais deve ter um enfoque contextualizado, que permita ao aluno, historicamente, assimilar as permanências de elementos históricos, como construções e hábitos que se iniciaram no passado, e as influências deles na atualidade, e que o torne capaz de compreender que os estudos geográficos focam nas mudanças do espaço e em suas representações.

Partindo desse pressuposto, o ensino de História apresenta objetivos específicos, sendo que um dos mais relevantes é a constituição da noção de identidade. Já o ensino de Geografia possui caráter importante na formação do estudante, pois busca que ele compreenda melhor sua realidade, a partir do cotidiano em que vive, e sinta-se participante da sociedade e da natureza, sendo o espaço geográfico o objeto central de estudo da disciplina.

A metodologia da atividade teve como base a pesquisa exploratória que segundo Severino:

> [...] busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. (Severino, 2007).

Em face dessas considerações, seguiremos com o desenvolvimento da análise dos livros didáticos de História e Geografia nos anos iniciais.

LIVROS DE HISTÓRIA

Livro 1– A Escola é Nossa – Manual do Professor

Autores – Rosimeire Alves e Maria Eugênia Bellucci

Ano escolar – 3°ano do Ensino Fundamental, anos iniciais

Ano de edição – 2015

Editora – Editora Scipione

Livro 2– Projeto Buriti – Manual do Professor

Autores – Lucimara Regina de Souza Vasconcelos

Ano escolar – 3°ano do Ensino Fundamental, anos iniciais

Ano de edição – 2014

Editora – Moderna

Livro 3 – Ligados.com História – Manual do Professor

Autores: Alexandre Alves, Letícia Fagundes de Oliveira e Regina Nogueira Borella

Ano escolar – 3º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais

Ano de edição – 2014

Editora – Saraiva

ANÁLISE - LIVROS DE HISTÓRIA

O Livro 1 – A Escola é Nossa é dividido em 6 unidades: a 1 propõe um estudo sobre fatos relacionados a acontecimentos históricos, estimulando as crianças a valorizarem sua própria história e a aquisição de história do mundo. As unidades 2 a 6 destacam a importância da construção da identidade social e da formação cidadã. Quanto a isso, vale ressaltar que um dos principais pontos mencionados nos PCNs, em relação ao ensino de História, diz respeito à questão da identidade, conforme se verifica abaixo:

> O ensino de história possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim , é primordial que o ensino de história estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. (PCN, pg. 26, 1997).

A perspectiva para o ensino de História nos anos iniciais dessa coleção valoriza um ensino pautado na construção da noção de identidade, por meio de relações entre identidades individuais e sociais. Ensinar história consiste num processo dinâmico para que haja a compreensão da realidade e também o levantamento de possíveis mudanças realizadas pelos homens em busca de melhores condições de vida. A reinterpretação do passado contribui para que os alunos compreendam a origem social e histórica do local onde vivem, partindo numa linha vertical até a história do seu país e do mundo.

Verifica-se no livro uma linguagem clara e objetiva para a compreensão da criança. As propostas pedagógicas e seus conteúdos são apresentados de forma crescente, possibilitando aos alunos o desenvolvimento dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, tanto nos trabalhos quanto na realização de atividades.

O livro atende às expectativas do docente ao trabalhar com ele, pois a elaboração dos exercícios segue uma sequência de conteúdos, conhecendo primeiramente a história de cada aluno e de sua família. A partir daí, começa-se a ensinar sua relação com o local onde vive: bairro, município e estado, com o intuito de promover a sua cidadania. São atividades pautadas em temas geradores, propiciando aos alunos a compreensão de que fazem parte da construção do processo histórico.

É abordado também o caráter interdisciplinar, analisado por meio de atividades, esclarecimento de informações e contextos diversificados, com os quais o professor pode propor pesquisas e atribuir um trabalho articulado conforme a realidade próxima dos alunos.

O Livro 2 – Projeto Buriti é composto de 9 unidades, que apresentam na abertura imagens que convidam o aluno a expressar suas ideias sobre o tema a ser trabalhado. Os temas e atividades possuem uma estrutura clara, enfatizando os aspectos principais do conteúdo, e utilizam-se marcadores textuais nos títulos e subtítulos para auxiliar na identificação do assunto principal do texto. Na seção “Para ler e escrever melhor”, após responder as atividades os alunos são convidados a escrever um texto próprio, com base no conteúdo abordado dentro da unidade. O objetivo da seção “Ampliação” é aprofundar o tema proposto sob diferentes perspectivas e fontes históricas. Os temas transversais são trabalhados nos textos “Educação em valores”, exibidos na seção “O mundo que queremos”.

Analisamos que no primeiro eixo é trabalhado o conceito de tempo histórico, através de atividades que visam o desenvolvimento de noções cronológicas, estabelecendo relações entre o mais próximo e o mais distante, originando-se das ações individuais dentro da organização da vida coletiva.

Essas categorias temporais são aplicadas na coleção a partir de temáticas do cotidiano, história pessoal, da família, da escola e eventos significativos para a comunidade em que vivemos. Isso possibilita aos alunos a construção de noções básicas de tempo, nas perspectivas de mudanças

e permanências, diferenças e semelhanças, como por exemplo: posição relativa dos acontecimentos no tempo; duração; orientação no tempo; medição de tempo e a compreensão do tempo histórico.

O segundo eixo refere-se ao contato com a diversidade de fontes históricas, propondo que os alunos vivenciem momentos de análise dos resquícios deixados pelas pessoas. É enfatizada a classificação das fontes, suas características, a produção escrita, a leitura de imagens e de diferentes gêneros textuais.

Além disso, também é retratada no livro uma educação comprometida com a formação ética do cidadão, por meio dos temas transversais, considerando sempre que o aprendizado do conteúdo não deve ser memorizado com informações isoladas de datas, mas principalmente desenvolver a capacidade de pensar historicamente, com princípios de igualdade de direitos, responsabilidade social e dignidade do ser humano. Partindo da atual organização do currículo, similarmente são oferecidas situações de aprendizagem que envolvem a questão da interdisciplinaridade, o qual é a relação entre duas ou mais disciplinas, ou seja, é uma abordagem que excede o saber fragmentado, distante da realidade do aluno.

O Livro 3 – Ligados.com História possui temas que partem da realidade mais próxima das crianças e vão seguindo na busca da formação de conceitos para a prática cidadã do aluno. Seus 2 principais eixos temáticos são o espaço e o trabalho, e estão divididos em 8 unidades. As 4 primeiras abordam o local onde o aluno mora e a formação e modo de vida das pessoas nas cidades. Já as 4 últimas unidades, falam sobre comunicação, trabalho, os povos indígenas e trabalho e diversão.

O livro possui uma abordagem sociocultural, buscando que os alunos consigam entender os modos de vida, de ser, e a forma de pensar de homens e mulheres na sociedade atual e nas gerações passadas. Percebe-se uma preocupação em demonstrar a diversidade cultural da sociedade em que vivemos, visando a valorização e o reconhecimento de todos os povos e culturas que contribuíram e contribuem para a formação do nosso país. Essa preocupação é explicitamente denotada na Unidade 7, que se intitula “Cotidiano Indígena”, e fala sobre o trabalho indígena, o respeito à natureza, e até mesmo sobre os indígenas que vivem em áreas urbanas.

A edição é rica em imagens e atividades, que propõem construir sistematicamente o saber histórico do aluno. São atividades que incitam a reflexão, e algumas delas tem desdobramentos fora de sala de aula, tornando o conteúdo mais relevante e atraente, contextualizado com o dia a dia das crianças.

Também é possível observar o aspecto interdisciplinar existente no livro, pois ele trabalha com leitura de gráficos, tabelas e mapas. Aponta também para a questão da sustentabilidade, em todo o seu conteúdo e especificamente na seção “Qual é a pegada”, presente em algumas unidades, buscando a formação de cidadãos conscientes de seu papel no mundo, que entendam a implicação de seus atos para as futuras gerações, e incutindo a adoção de novas práticas e hábitos mais sustentáveis.

LIVROS DE GEOGRAFIA

Livro 1 – Projeto Buriti – Manual do Professor

Autores – Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.

Ano Escolar – 3°ano do Ensino Fundamental, anos iniciais

Ano de edição – 2014

Editora – Moderna

Livro 2 – Novo Bem-Me-Quer – Manual do Professor

Autores – Leocádia Martins de Sousa

Ano Escolar – 3° ano do Ensino Fundamental, ciclos iniciais

Ano de edição – 2014

Editora – Brasil

Livro 3 – Projeto Coopera – Manual do Professor

Autores – Eliane Alano Lucci e Anselmo Lazaro Branco

Ano escolar – 3° ano do Ensino Fundamental, ciclos iniciais

Ano de edição – 2014

Editora – Saraiva

ANÁLISE - LIVROS DE GEOGRAFIA

O Livro 1 – Projeto Buriti é composto por 9 unidades, apresentadas de forma clara e sistemática. A abertura das unidades contém imagens que pretendem estimular a imaginação e motivar o aluno a expressar e expandir seus conhecimentos prévios sobre os temas que serão abordados. Os temas são divididos em dois a cinco e apresentados por conteúdo. Eles trazem informações que estão agrupadas em subtítulos, a fim de facilitar a leitura e compreensão por parte dos alunos. As atividades encontram-se organizadas em três categorias: recordar, compreender e pesquisar.

Na seção “Para ler e escrever melhor” o aluno tem contato com textos expositivos, com a intencionalidade de levá-lo a ler e compreender sua estrutura, visando posteriormente uma

construção própria, seguindo o modelo exposto. A seção “O mundo que queremos” relacionar um conteúdo da unidade com uma questão de valores, permitindo problematizar e discutir assuntos do mundo atual, ampliando conhecimentos e desenvolvendo nos alunos atitudes que possibilitem uma postura autônoma e crítica para o exercício da cidadania na vida individual e coletiva.

A coleção dedica-se à leitura e à análise da paisagem como métodos para compreensão do espaço geográfico, levando o aluno a reconhecer os elementos formadores e transformadores das diferentes paisagens, percebendo-as como produto da relação entre sociedade e natureza. As atividades econômicas, o modo de vida em espaços distintos, bem como a complementaridade entre esses espaços, é trabalhados nos conceitos de município, campo e cidade. Similarmente são estudados os meios de transporte e as comunicações, para propiciar ao discente um entendimento articulado entre fluxo de pessoas, mercadorias e informações.

Os conceitos de geografia baseados no livro buscam privilegiar a formação do raciocínio geográfico, abordados em diferentes escalas, permitindo relacionar o espaço geográfico local e o global, à procura da totalidade. Os conteúdos trabalhados seguem uma temática significativa, devendo ser readequados sempre que necessário, de acordo com a prática pedagógica e com a realidade da escola.

O Livro 2 – Novo Bem-Me-Quer estar dividido em 4 unidades, com 3 capítulos, que se referem às paisagens e o trabalho, comunicação e transporte, vida no campo e vida na cidade.

No livro os autores pretendem que os alunos façam a leitura de diversos tipos de paisagens, e compreendam o papel que o trabalho tem em relação às alterações que ocorrem nos ambientes. Trata sobre a diversidade cultural, pois explica as diferentes formas de trabalho existentes na sociedade.

A unidade que versa sobre comunicação e transporte leva o aluno a refletir sobre quais meios de locomoção foram criados para facilitar o deslocamento dos seres humanos, e sobre os meios de comunicação existentes na sociedade complexa e globalizada em que vivemos.

Um ponto a ser ressaltado nessa unidade é a questão da acessibilidade, da inclusão das pessoas com necessidades especiais, que aparece transpassando tanto os conceitos de comunicação quanto os de transporte, deixando bem claro que ambos são direitos de todos.

As duas últimas unidades mostram as características rurais e urbanas, explicitando aos alunos como é o cotidiano vivenciado no campo e na cidade. Mostra as diferenças existentes entre esses lugares, salientando a importância da ação do homem sobre eles, modificando suas paisagens e transformando sua história. Esses aspectos estão em total consonância com o PCN, que afirma que o aluno deve ser apresentado aos conceitos de:

> Caracterização e comparação entre as paisagens urbanas e rurais de diferentes regiões do Brasil, considerando os aspectos da espacialização e especialização do trabalho, a interdependência entre as cidades e o campo, os elementos biofísicos da

> natureza, os limites e as possibilidades dos recursos naturais; representação em linguagem cartográfica das características das paisagens estudadas por meio da confecção de diferentes tipos de mapas, observando à necessidade de indicar à direção, a distância, a proporção para garantir a legibilidade das informações. (PCN, p. 98, 1997).

Dois pontos interessantes da edição são a seção “Mostre o que você sabe”, presente na abertura das unidades, que estimula a reflexão tendo como suporte os conhecimentos prévios dos alunos, e a seção denominada “Autoavaliação”, que conta com perguntas que o aluno deve fazer a si mesmo, visando incutir nele o hábito de analisar o seu próprio processo de aprendizado.

O livro 3 – Projeto Coopera estrutura-se em 4 unidades, que tratam de convivência entre os grupos, a estrutura e dinâmica dos bairros, trabalho e serviços públicos, e paisagens e ambiente.

Os conteúdos são abordados de forma progressiva, dos mais simples aos mais complexos e têm como eixos norteadores os seguintes pontos: as comunidades (escolas e outros grupos sociais), a rua e o bairro, elementos da paisagem e questões ambientais.

A obra visa direcionar o olhar da criança do individual para o coletivo, reconhecendo os aspectos da realidade onde ela está inserida. Temas como o convívio entre grupos e a percepção de que o homem é um ser gregário perpassam todas as unidades.

Nas duas primeiras unidades o intuito é desenvolver no discente a habilidade de reconhecer os principais grupos sociais em que está inserido, e identificar as características dos diferentes tipos de bairros.

Na unidade 3 enfatiza-se a importância do trabalho para a sobrevivência do homem, a relevância e estrutura dos serviços públicos, que buscam melhorar a qualidade de vida das pessoas, e a relação entre os órgãos públicos com as questões sociais, ambientais e a comunicação.

A última unidade discorre sobre paisagens e ambiente, e pretende que o aluno adquira a habilidade de diferenciar as paisagens naturais e as construídas pela ação do homem, e o encoraja a problematizar as questões relacionadas ao meio ambiente e à preservação da natureza.

Um ponto interessante na edição é a seção “Vamos retomar”, presente no final de cada unidade, que visa sistematizar os conteúdos desenvolvidos na unidade, através da aplicação do conceito em um contexto diferente ao que já fora trabalhado anteriormente. Nesse momento o professor também pode fazer uma análise do seu próprio trabalho, verificando se os assuntos estudados em aula foram realmente compreendidos pelo aluno, e possibilitando que ele articule estratégias que sanem qualquer dificuldade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos essa análise buscando verificar se os livros didáticos das disciplinas de História e Geografia, utilizados nas escolas, estão de acordo com os conceitos preceituados nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nos livros com os quais tivemos contato, conseguimos perceber que existe uma preocupação em tornar o ensino-aprendizagem significativo e contextualizado para os alunos, sendo essa uma prerrogativa existente no PCN.

Os conteúdos se agrupam de forma vertical, partindo do cotidiano mais próximo do aluno, do concreto para o abstrato, para que, num primeiro momento, ele consiga se conscientizar sobre sua condição de sujeito histórico e participante direto da construção do local em que vive.

Os assuntos elencados nos livros são todos permeados pelos temas transversais: Ética, Meio ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, que se apresentam como valores fundamentais para o exercício pleno da cidadania. Há ainda um enfoque específico na questão indígena, levando o aluno a compreender toda a riqueza e diversidade de povos e culturas existentes em nosso país.

São apresentados, ainda, conceitos relativos à formação cidadã, e outros que envolvem entender como se formaram e se formam as sociedades, buscando suscitar a compreensão da realidade social, econômica e política onde esse aluno está inserido. Essa compreensão, quando alcançada, permitirá ao aluno interferir na realidade onde vive de forma mais consciente e construtiva.

Uma análise aprofundada pôde evidenciar a riqueza dos elementos observados, possibilitando o contato com diferentes tipos de textos e materiais iconográficos, que ampliam o vocabulário do educando e desenvolvem habilidades orais e escritas; e com as atividades, que buscam estabelecer uma relação entre os conteúdos e o cotidiano do aluno, deixando claro que os livros são instrumentos importantes que auxiliam no fazer docente.

A pesquisa ratificou que o conhecimento de História e Geografia não se dá de modo isolado e nem se baseia unicamente em memorização, mas possibilita ao aluno desenvolver a capacidade de um pensamento crítico e reflexivo.

Tendo em vista todos esses elementos, podemos afirmar que o livro didático é uma notável ferramenta pedagógica disponível para o educador, que deve usá-lo de maneira dinâmica, sistemática e planejada, para que seja possível a construção do saber conjuntamente com os alunos. Porém, o trabalho com os livros não deve se limitar apenas à descrição de conteúdos, mas à efetiva participação do discente em relação aos temas, de forma a gerar debates e reflexões, que vão muito além dos pontos que ali estão expostos, e são enriquecedores e benéficos para uma formação não somente dentro da escola, mas principalmente para a vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf. Acesso 20 abr. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Ed. ver. atual. São Paulo: CORTEZ, 2007.

AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, EMOCIONAL E SOCIAL DAS CRIANÇAS

VISUAL ARTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO CHILDREN'S COGNITIVE, EMOTIONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT

DAYANA BARBOZA DE ARAÚJO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove (2008); Graduação em Artes pela Faculdade Faep (2021);Especialista em Recursos Humanos pela Faculdade Uninove (2012); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elísios (2023); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Faconnect (2025); Professora de Educação Infantil – no CEI Jardim Rincão.

RESUMO

Este artigo investiga a importância das artes visuais no contexto da educação infantil, ressaltando seu papel essencial no desenvolvimento integral das crianças. Por meio de uma revisão bibliográfica, analisa-se como as práticas artísticas contribuem para o aprimoramento das capacidades cognitivas, emocionais e sociais dos pequenos, promovendo a criatividade, a expressão individual e a sensibilidade estética. Destaca-se também a função das artes visuais como recurso pedagógico que favorece a construção do conhecimento de maneira lúdica e significativa, estimulando a curiosidade, a autonomia e o pensamento crítico desde os primeiros anos escolares. Além disso, são discutidos os desafios enfrentados pelos educadores na inclusão das artes visuais no currículo da educação infantil, especialmente no que tange à formação profissional e à disponibilidade de recursos e espaços adequados para a experimentação artística. Por fim, reforça-se que a incorporação das artes visuais no ambiente escolar contribui para uma educação mais inclusiva, inovadora e centrada no desenvolvimento pleno da criança, favorecendo a construção de identidades e o respeito à diversidade cultural.

Palavras-chave: Artes Visuais; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This article investigates the importance of visual arts in early childhood education, highlighting their essential role in children's comprehensive development. Through a literature review, the article

analyzes how artistic practices contribute to enhancing children's cognitive, emotional, and social capacities, fostering creativity, individual expression, and aesthetic sensitivity. It also highlights the role of visual arts as a pedagogical resource that fosters the construction of knowledge in a playful and meaningful way, stimulating curiosity, autonomy, and critical thinking from the earliest school years. Furthermore, the article discusses the challenges educators face in including visual arts in early childhood education curricula, especially regarding professional training and the availability of adequate resources and spaces for artistic experimentation. Finally, the article emphasizes that incorporating visual arts into the school environment contributes to a more inclusive, innovative education centered on the child's full development, fostering the construction of identities and respect for cultural diversity.

Keywords: Visual Arts; Early Childhood Education; Child Development.

INTRODUÇÃO

A inserção das artes visuais no contexto da educação infantil representa um dos maiores desafios enfrentados pelos profissionais da área. Apesar do reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento integral das crianças, as práticas artísticas muitas vezes são marginalizadas ou reduzidas a atividades superficiais, com pouco embasamento pedagógico.

Isso ocorre, em grande parte, devido à falta de formação específica dos educadores, à escassez de recursos materiais e à visão restrita de que as artes são apenas um elemento recreativo, e não uma ferramenta poderosa de aprendizagem. Tais obstáculos comprometem o potencial das artes visuais em promover a criatividade, a expressão e a reflexão crítica nas crianças, essenciais para seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

A justificativa para o presente estudo se baseia na crescente necessidade de promover uma educação mais inclusiva e holística, capaz de valorizar e estimular as múltiplas formas de expressão das crianças. As artes visuais, ao serem incorporadas ao currículo escolar de maneira estruturada, desempenham um papel fundamental na formação da identidade e na construção de saberes significativos, além de favorecerem a integração de diferentes áreas do conhecimento.

Nesse contexto, compreender como a prática das artes pode ser efetivamente implementada na educação infantil é crucial para o aprimoramento das metodologias pedagógicas e para a criação de ambientes mais dinâmicos e estimulantes para os alunos.

O objetivo geral deste artigo é analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, as contribuições das artes visuais para o desenvolvimento das crianças na educação infantil. Especificamente, busca-se investigar os benefícios das práticas artísticas para a estimulação da criatividade, a expressão

individual e o desenvolvimento socioemocional dos pequenos, além de identificar os desafios e as oportunidades para a inclusão das artes visuais no currículo escolar.

Este estudo pretende fornecer uma reflexão crítica sobre o papel das artes na formação integral das crianças e sugerir formas de superar as barreiras encontradas na implementação dessas práticas pedagógicas.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é um momento fundamental para o desenvolvimento das crianças, e as artes visuais desempenham um papel essencial nesse processo. Através das artes, as crianças têm a oportunidade de explorar sua criatividade, desenvolver habilidades motoras finas, além de experimentar formas de expressão emocional e intelectual.

Segundo Gomes (2022), as atividades artísticas, especialmente os visuais, possibilitam que a criança entre em contato com diferentes materiais, cores, formas e texturas, o que amplia seu repertório sensorial e favorece a construção do pensamento crítico. Essas experiências são fundamentais para a formação de uma base sólida de conhecimentos, que irão contribuir para o aprendizado ao longo de toda a vida escolar.

Um dos principais benefícios das artes visuais no contexto da educação infantil é a estimulação da criatividade. A criatividade, como enfatizado por Pereira e Silva (2023), não se limita à capacidade de criar algo novo, mas também está relacionada à habilidade de resolver problemas, fazer conexões entre diferentes ideias e explorar diversas formas de expressão.

As atividades artísticas, ao envolverem processos de experimentação e improvisação, proporcionam uma oportunidade única para que as crianças aprendam a pensar de maneira flexível e a desenvolver soluções criativas para os desafios cotidianos. Assim, a arte se torna uma ferramenta poderosa para estimular o raciocínio divergente, essencial para o pensamento crítico.

Além disso, as artes visuais proporcionam um espaço para que a criança se expresse de maneira autêntica, seja por meio de desenhos, pinturas ou outras formas de criação. Essa expressão artística, como afirma Almeida (2022), permite que as crianças externalizem seus sentimentos, pensamentos e experiências, contribuindo para o desenvolvimento emocional.

Ao criar, elas encontram um meio de comunicar o que sentem, muitas vezes antes mesmo de desenvolverem a habilidade verbal para tal. Assim, as artes funcionam como uma forma de mediação entre o mundo interno da criança e o ambiente externo, promovendo um processo de autoconhecimento e de socialização.

No entanto, a integração das artes visuais no currículo da educação infantil não está isenta de desafios. A formação inadequada de professores, a falta de recursos materiais e o preconceito de

que as artes são apenas atividades complementares e não essenciais ao processo educativo ainda são obstáculos significativos (LIMA e COSTA, 2021).

Muitos educadores, embora reconheçam a importância das artes, não se sentem preparados para incorporá-las de maneira efetiva em suas práticas pedagógicas. Isso se deve, em parte, à ausência de uma formação específica que os capacite a trabalhar com as linguagens artísticas de forma adequada, o que limita o potencial das artes no desenvolvimento infantil.

Apesar desses desafios, a literatura acadêmica aponta para a crescente importância das artes como um componente curricular fundamental na educação infantil. Para que as práticas artísticas se consolidem como parte integrante do processo de aprendizagem, é essencial que os educadores recebam a formação adequada, que inclua não apenas o domínio das técnicas artísticas, mas também uma compreensão profunda de seu impacto no desenvolvimento das crianças.

Segundo Souza (2023), a formação contínua dos professores é a chave para superar as dificuldades relacionadas à implementação das artes no currículo, pois possibilita a atualização de suas práticas pedagógicas e a ampliação de suas habilidades para lidar com a diversidade de expressões artísticas.

A interdisciplinaridade também desempenha um papel importante na inclusão das artes visuais na educação infantil. As artes podem ser um ponto de convergência para várias áreas do conhecimento, como matemática, ciências e linguagem, favorecendo uma aprendizagem mais integrada e contextualizada (MENDES, 2022).

Por exemplo, ao explorar formas geométricas em uma pintura ou ao criar esculturas com diferentes materiais, as crianças têm a oportunidade de aprender conceitos matemáticos de maneira lúdica e aplicada. Dessa forma, as artes visuais não só enriquecem o aprendizado das crianças, mas também favorecem uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor.

As práticas artísticas também podem ser usadas como ferramentas de inclusão, permitindo que crianças com diferentes habilidades e necessidades participem ativamente do processo educativo. A arte, ao permitir a expressão de sentimentos e ideias de maneira não verbal, oferece uma forma de comunicação alternativa que pode ser particularmente importante para crianças com dificuldades de expressão verbal ou com necessidades educacionais especiais (SILVA, 2023). Por meio das artes, as crianças podem se sentir mais confiantes e seguras para se expressar, o que contribui para o fortalecimento da autoestima e da identidade.

Além disso, as artes visuais oferecem uma forma de conexão cultural e social. De acordo com Barbosa (2021), o contato com diversas formas de arte, como as de diferentes culturas, permite que as crianças desenvolvam um senso de pertencimento e valorização da diversidade.

A educação artística oferece uma janela para o mundo, promovendo o respeito às diferenças culturais e a construção de uma cidadania mais crítica e participativa. Ao explorar as obras de arte de diferentes épocas e contextos, as crianças aprendem a olhar para o mundo com mais empatia e compreensão.

Outro benefício das artes visuais na educação infantil é o desenvolvimento das habilidades motoras finas. Atividades como desenhar, pintar, recortar e modelar não só são prazerosas para as crianças, mas também contribuem para o aprimoramento da coordenação motora e da destreza manual (GOMES, 2022).

As artes visuais, quando inseridas de forma consistente no currículo da educação infantil, oferecem não apenas um espaço para o desenvolvimento das habilidades artísticas, mas também para a formação de competências cognitivas e socioemocionais fundamentais. A prática artística no contexto escolar vai além da criação estética; ela fomenta a reflexão, o questionamento e a capacidade de analisar o mundo de maneira crítica. Esse processo estimula a imaginação das crianças, permitindo que elas explorem novas formas de pensar e de se expressar.

A liberdade proporcionada pela arte permite que as crianças sejam mais autônomas em suas escolhas, o que também fortalece sua confiança e autoestima. O ambiente educacional, ao integrar as artes de forma estratégica, se torna mais dinâmico e oferece oportunidades para a construção de uma aprendizagem profunda e significativa.

No entanto, é necessário que o ambiente educacional esteja preparado para acolher as propostas artísticas com a seriedade que elas merecem, o que implica em uma visão mais ampla sobre o papel das artes na educação infantil. A abordagem da arte na escola deve ser pensada de forma integrada, onde as práticas artísticas não sejam apenas complementares, mas estruturais, favorecendo a construção de uma identidade cultural rica e plural.

Para isso, a formação continuada dos educadores é crucial, garantindo que eles não só dominem as técnicas artísticas, mas que também compreendam o impacto dessas práticas no desenvolvimento global das crianças. Somente assim será possível superar as barreiras e os preconceitos que ainda existem sobre a importância das artes na educação, promovendo uma educação mais inclusiva, criativa e transformadora.

Essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento de atividades mais complexas ao longo do processo escolar, além de estarem diretamente relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, já que envolvem a realização de movimentos precisos e coordenados.

A prática das artes também fortalece a capacidade de concentração e paciência das crianças. Ao realizar uma atividade artística, a criança aprende a trabalhar de forma contínua e focada, superando frustrações e ajustando sua produção conforme necessário.

Segundo Silva e Andrade (2023), essas experiências de perseverança são essenciais para o desenvolvimento de competências emocionais, como a resiliência, e para a construção de uma mentalidade voltada para a aprendizagem.

Apesar de todos os benefícios mencionados, o espaço reservado para as artes visuais nas escolas ainda é limitado. As áreas que lidam com a linguagem, a matemática e as ciências, por exemplo, muitas vezes ocupam maior destaque no currículo escolar. Isso pode ser atribuído à visão tradicional da educação, que valoriza mais o aprendizado acadêmico e a formação técnica do que a expressão criativa e emocional (PEREIRA, 2023).

Superar esse quadro exige um esforço coletivo entre educadores, gestores escolares e famílias, que devem reconhecer a importância das artes para a formação integral das crianças.

Em síntese, as artes visuais são fundamentais para o desenvolvimento das crianças na educação infantil, promovendo habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras. A implementação efetiva dessas práticas no currículo escolar exige a superação de desafios, como a formação de educadores, a disponibilidade de recursos e a mudança de paradigmas educacionais.

Contudo, quando bem aplicadas, as artes visuais se tornam uma poderosa ferramenta pedagógica, proporcionando um ambiente educativo mais inclusivo, criativo e significativo para todas as crianças.

CONTRIBUIÇÕES DAS ARTES VISUAIS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As artes visuais desempenham um papel essencial na formação das crianças, sendo uma das ferramentas pedagógicas mais poderosas para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social na educação infantil. Ao inserir práticas artísticas no currículo escolar, é possível estimular a criatividade, a expressão individual e a reflexão crítica das crianças, além de proporcionar um meio de comunicação que transcende a linguagem verbal.

De acordo com Souza (2023), as atividades artísticas, como pintura, desenho e escultura, não só promovem o desenvolvimento motor e cognitivo, mas também favorecem a construção de uma identidade e a expressão de sentimentos, o que é fundamental para o processo de autoconhecimento.

As artes visuais, quando trabalhadas de forma integrada ao currículo, contribuem significativamente para a construção do pensamento crítico e reflexivo nas crianças. Para Pereira e Silva (2023), as práticas artísticas não se limitam ao desenvolvimento da habilidade técnica, mas são veículos para o desenvolvimento da capacidade de perceber, questionar e interpretar o mundo ao redor.

Por meio da arte, as crianças aprendem a observar detalhes, a estabelecer relações entre diferentes elementos e a se expressar de maneira original e criativa. Essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, pois estimulam a criança a pensar de forma mais complexa e a criar soluções inovadoras para problemas do cotidiano.

Além disso, as artes visuais são um meio eficaz para a expressão emocional das crianças, permitindo-lhes externalizar sentimentos, pensamentos e experiências. Segundo Gomes (2022), quando as crianças criam suas obras de arte, elas têm a oportunidade de lidar com suas emoções de forma simbólica e lúdica.

A arte serve como uma linguagem universal que facilita a comunicação das experiências internas da criança, muitas vezes difíceis de verbalizar. Esse processo não só promove o

autoconhecimento, mas também contribui para o desenvolvimento da empatia, pois as crianças aprendem a respeitar e compreender as emoções dos outros por meio da troca e apreciação das produções artísticas coletivas.

A integração das artes visuais no currículo escolar da educação infantil, no entanto, ainda enfrenta desafios significativos. A formação inadequada de muitos educadores e a escassez de recursos materiais são obstáculos frequentemente mencionados na literatura (LIMA e COSTA, 2021). Além disso, há um preconceito persistente de que as artes são disciplinas secundárias, com menor relevância no desenvolvimento acadêmico das crianças. A falta de uma abordagem pedagógica clara e estruturada para o ensino das artes pode resultar em práticas fragmentadas e superficiais, limitando o potencial dessas atividades no processo de aprendizagem.

Para superar essas dificuldades, é crucial que os educadores recebam uma formação continuada, que inclua tanto o domínio das técnicas artísticas quanto uma compreensão profunda de seu papel no desenvolvimento global das crianças.

É preciso também reconhecer a importância de um ambiente escolar que favoreça a experimentação e a liberdade criativa. Segundo Almeida (2022), as escolas devem oferecer espaços adequados para o trabalho artístico, com materiais diversificados e acessíveis, além de promover uma cultura que valorize a criatividade e a expressão livre.

Isso implica em mudanças estruturais no currículo escolar e na forma como as atividades pedagógicas são planejadas. As artes não devem ser vistas como uma atividade extra ou complementar, mas como parte integrante do processo educativo, essencial para o desenvolvimento integral da criança.

Outro aspecto importante é o papel das artes visuais na inclusão de crianças com necessidades especiais. A arte oferece uma forma de expressão alternativa para aquelas que têm dificuldades de comunicação verbal ou outras limitações.

Silva (2023) destaca que as atividades artísticas permitem que as crianças com necessidades educacionais especiais se expressem de forma única, participando ativamente do processo de aprendizagem. Essa participação é fundamental para o fortalecimento da autoestima e da confiança das crianças, além de promover uma maior inclusão social e escolar.

Além disso, a realização de atividades artísticas em grupo favorece o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças. Durante o processo de criação, elas aprendem a trabalhar em equipe, a compartilhar ideias e materiais, a respeitar a opinião dos outros e a lidar com as diferenças de maneira positiva. Essas interações contribuem para o desenvolvimento de uma mentalidade cooperativa, essencial para a convivência social e para o processo de aprendizagem colaborativa.

De acordo com Costa e Moreira (2024), a socialização promovida pelas artes visuais ajuda as crianças a desenvolverem habilidades de comunicação e resolução de conflitos, além de proporcionar um ambiente seguro para a troca de ideias e experiências.

A aprendizagem por meio das artes visuais também favorece a construção da autonomia e da responsabilidade. Ao participar de atividades artísticas, as crianças são incentivadas a tomar

decisões sobre o que criar, a escolher os materiais que usarão e a resolver problemas relacionados à sua obra. Esse processo de tomada de decisão é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, pois permite que as crianças se sintam protagonistas de sua aprendizagem.

Além disso, a arte oferece oportunidades para que as crianças experimentem a frustração e a superação, elementos que são essenciais para o desenvolvimento emocional e a resiliência (MENDES, 2022).

O desenvolvimento das habilidades motoras finas também é um benefício claro das atividades artísticas. A manipulação de diferentes materiais, como pincéis, lápis, tesouras e argila, permite que as crianças aprimorem sua coordenação motora e o controle muscular, habilidades que são essenciais para a escrita e outras atividades acadêmicas.

Segundo Souza (2023), essas práticas também contribuem para o fortalecimento da concentração e da paciência, pois as crianças devem prestar atenção aos detalhes e ao processo de criação. A arte, assim, funciona como um meio de aprimorar habilidades cognitivas e motoras, ao mesmo tempo que estimula a imaginação e a criatividade.

As artes visuais também desempenham um papel fundamental na construção da identidade cultural das crianças. Através da exploração de diferentes formas de arte, as crianças têm a oportunidade de conhecer e valorizar a diversidade cultural, aprendendo a respeitar diferentes tradições e formas de expressão.

Para Barbosa (2021), a educação artística na infância contribui para a construção de uma identidade cultural plural e inclusiva, ajudando as crianças a se reconhecerem como parte de uma sociedade diversa e multifacetada.

Em um contexto globalizado, as artes visuais também permitem que as crianças desenvolvam uma compreensão mais ampla do mundo, por meio do contato com diferentes culturas e formas de arte. A arte, ao ser trabalhada na educação infantil, possibilita a construção de um olhar crítico sobre a sociedade e sobre as transformações culturais que acontecem ao seu redor.

Segundo Vygotsky (2010), a arte é uma forma de mediação cultural, que permite às crianças compreenderem o mundo de maneira mais profunda, sensível e empática.

Por fim, as artes visuais na educação infantil não devem ser vistas apenas como uma ferramenta de desenvolvimento individual, mas também como um meio de construção de um ambiente escolar mais democrático e inclusivo.

As práticas artísticas podem ser uma forma de promover a igualdade de oportunidades, permitindo que todas as crianças, independentemente de suas origens, habilidades ou condições socioeconômicas, tenham acesso a uma educação de qualidade. A educação artística na infância contribui, assim, para a formação de cidadãos mais críticos, criativos e sensíveis às questões sociais e culturais.

A discussão sobre a importância das artes visuais na educação infantil revela uma diversidade de perspectivas, mas todas convergem para a ideia de que as práticas artísticas são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Muitos autores apontam que a arte oferece uma

maneira única de estimular a criatividade e a expressão emocional dos pequenos, permitindo que se comuniquem de formas não verbais e explorando dimensões cognitivas que muitas vezes não são trabalhadas em outras disciplinas.

A criatividade, portanto, não é apenas uma habilidade artística, mas uma competência essencial que impacta diretamente outras áreas do conhecimento, como a resolução de problemas, a autonomia e a flexibilidade cognitiva.

Ao mesmo tempo, a arte, como ferramenta pedagógica, é vista como um meio de promover a inclusão social e a valorização da diversidade. Através das artes visuais, as crianças têm a oportunidade de desenvolver uma compreensão mais ampla do mundo, além de aprender a respeitar as diferenças culturais e de expressão.

Esse tipo de aprendizado também favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, como a cooperação, a troca de ideias e a construção de uma identidade coletiva. Muitas vezes, o espaço artístico é onde as crianças podem se sentir mais seguras para explorar suas emoções, criando um ambiente de aprendizado que promove o bem-estar psicológico e social.

No entanto, a implementação das artes visuais no currículo da educação infantil enfrenta obstáculos que precisam ser superados. A falta de formação adequada de educadores, a resistência a metodologias mais criativas e a escassez de recursos são questões recorrentes em vários estudos.

Apesar disso, a literatura aponta que, quando as práticas artísticas são bem estruturadas e integradas ao currículo escolar, elas se tornam um instrumento poderoso de transformação educativa. Isso exige uma mudança de paradigma na maneira como as artes são vistas na escola, passando de uma atividade periférica para um componente central na formação das crianças, capaz de estimular não apenas a criatividade, mas também a cidadania e o pensamento crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As artes visuais desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Por meio das práticas artísticas, é possível estimular a criatividade, promover a expressão individual, além de proporcionar uma oportunidade para a comunicação de sentimentos e pensamentos muitas vezes difíceis de verbalizar.

Ao incorporar as artes de forma efetiva no currículo escolar, as crianças não só aprimoram suas habilidades motoras finas, mas também desenvolvem competências importantes para o pensamento crítico, a resolução de problemas e a socialização.

Contudo, a inclusão das artes visuais no ambiente escolar ainda enfrenta desafios substanciais, como a falta de formação especializada de educadores, a escassez de recursos materiais e a resistência à valorização das artes dentro do currículo tradicional.

Superar essas barreiras requer uma mudança de paradigma na visão sobre a educação artística, reconhecendo-a como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral da criança e não apenas como uma atividade secundária. A formação contínua dos educadores, bem como a adequação do ambiente escolar para práticas artísticas mais ricas e diversificadas, são passos imprescindíveis para garantir que as artes visuais desempenhem seu papel transformador no contexto da educação infantil.

Portanto, ao integrar as artes visuais de forma mais abrangente e estruturada, será possível criar um ambiente educacional que não só valorize a diversidade de formas de expressão das crianças, mas também favoreça a construção de um pensamento mais criativo, crítico e sensível à pluralidade cultural.

As artes, ao serem trabalhadas de maneira contínua e significativa, contribuem para a formação de cidadãos mais preparados para compreender e transformar o mundo ao seu redor. Dessa forma, as artes visuais não são apenas um meio de expressão estética, mas um pilar essencial no desenvolvimento pleno das capacidades humanas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria José. **A arte na educação infantil: possibilidades de mediação e expressão.** São Paulo: Editora Cortez, 2022.

BARBOSA, Luciana. **Cultura e diversidade nas práticas artísticas da educação infantil.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2021.

COSTA, Paula; MOREIRA, Luiz. **Educação infantil e a integração das artes visuais no currículo.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2024.

GOMES, Renato. **O papel da arte no desenvolvimento infantil: perspectivas pedagógicas e práticas educativas.** São Paulo: Editora Papirus, 2022.

LIMA, André; COSTA, Helena. **Desafios e possibilidades no ensino das artes visuais na educação infantil.** Campinas: Editora Mercado de Letras, 2021.

MENDES, Gabriela. **Arte e educação: reflexão e práticas no contexto da infância.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022.

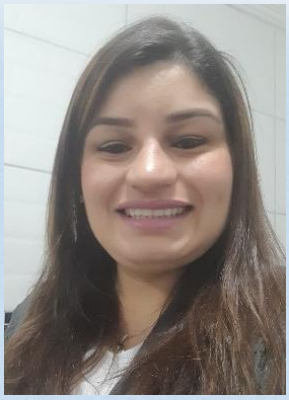
PEREIRA, Carla; SILVA, Fernando. **Criatividade e expressão: a arte como ferramenta educativa na infância.** Curitiba: Editora Penso, 2023.

SOUZA, João. **A importância das artes visuais na formação da criança: uma análise das práticas pedagógicas.** Recife: Editora Universitária, 2023.

SILVA, Roberto. **Artes na educação infantil: perspectivas inclusivas e educativas.** Fortaleza: Editora Domínio Público, 2023.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

SOUSA, Claudia. **A arte como linguagem na educação infantil: um olhar pedagógico.** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2021.



CONTOS DE FADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM

FAIRY TALES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THEIR INFLUENCE ON LEARNING

DAYANA LUCIA DOS SANTOS
Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE – Universidade Nove de Julho (2016); Especialista em Jogos e Brincadeiras na Educação Básica, pela Faculdade Abrange ABC – FABRANGE (2023); Professora de Educação Infantil no CEI Cidade Nova do Parque Novo Mundo.

RESUMO

O lúdico é tudo que traz diversão, que faz a pessoa se sentir bem, relaxar. Uma atividade de passeio com os filhos ou amigos é estar sendo lúdico. Para desenvolver-se o homem precisa do lúdico, já que o mesmo, traz prazer à vida e num mundo tão cheio de problemas como temos hoje. Há mais ou menos 300 a.c, já havia o lúdico nas atividades diárias do homem, por meio dos jogos, como na Grécia antiga, com os jogos olímpicos. Atualmente, as teorias do conhecimento na educação estão centradas na aprendizagem, na ação de aprender e de conhecer. O lúdico é muito importante na aprendizagem infantil, é feito intermédio da brincadeira, estímulos necessários e eficazes na construção do saber, necessários para o seu desenvolvimento motor e cognitivo. Conhecer tem por definição, construir categorias de pensamento, e não é possível a construção de categorias de pensamento, como se elas existissem a priori, independentemente do sujeito que conhece. Somente é possível conhecer, quando realmente se almeja, quando se quer, quando há um envolvimento total com o que aprendemos. No aprendizado, gostar é mais importante que criar hábitos de estudo. Nos dias de hoje, as metodologias de aprendizagem, as linguagens e as línguas estrangeiras são mais valorizadas do que os próprios conteúdos de ensino. Valorizam-se mais a transversalidade e a transdisciplinaridade do conhecimento do que os conteúdos longitudinais do currículo clássico.

Palavras-chave: Brincar; Aprendizagem; Desenvolvimento infantil; Conto de fadas.

SUMMARY

Playfulness is anything that brings fun, that makes a person feel good, and that relaxes. Going out with children or friends is playful. To develop, humankind needs playfulness, since it brings pleasure to life, even in a world as full of problems as we have today. Around 300 BC, playfulness already existed in human daily activities through games, as in ancient Greece with the Olympic Games. Currently, theories of knowledge in education focus on learning, the act of learning and knowing. Playfulness is very important in children's learning; it is achieved through play, a necessary and effective stimulus for the construction of knowledge, essential for motor and cognitive development. Knowing, by definition, involves the construction of categories of thought, and it is not possible to construct categories of thought as if they existed a priori, independently of the individual who knows. Knowledge is only possible when truly desired, when desired, when there is total engagement with what we learn. In learning, enjoyment is more important than developing study habits. Nowadays, learning methodologies, languages, and foreign languages are valued more than the teaching content itself. Cross-disciplinary and transdisciplinary knowledge are valued more than the longitudinal content of the traditional curriculum.

Keywords: Play; Learning; Child development; Fairy tale.

INTRODUÇÃO

Esse tema foi escolhido porque há muito tempo discute-se a questão dos contos de fadas como processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo Conto de Fadas. Por fim, iremos identificar a contribuição dos jogos e brincadeiras como ferramentas de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na educação infantil, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, além de desenvolver capacidades como atenção, imitação, memória, imaginação e socialização. De que forma o uso de jogos e brincadeiras podem ajudar no desenvolvimento da criança na Educação Infantil? A partir dessa questão, podemos pensar como o professor sendo mediador, fará com que esses instrumentos contribuam para a formação de valores sociais como o respeito, cooperação, interação e auxiliando também na construção do conhecimento de tal forma, que a criança a leve para a vida toda. Acreditamos que a partir dos jogos e brincadeiras, as crianças se desenvolvem de uma maneira mais prazerosa. Por meio dessa pesquisa, queremos de alguma forma colaborar com o corpo docente a introduzir essas ferramentas no seu dia a dia, colaborando assim com o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e integral das crianças na Educação Infantil. Sabemos que se isolarmos as crianças das brincadeiras, ignoraremos esta fase de descoberta e dos

conhecimentos. Quando a criança entra na escola, já carrega uma ampla bagagem de conhecimentos prévios. As crianças aprendem brincando, já que, o mundo em que vive é descoberto mediante a jogos, que vão dos mais fáceis até os mais variados.

Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são por meio das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades. O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimulam o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil, buscou-se os referenciais teóricos de Vygotsky, Kishimoto e Piaget.

Ambos têm em comum, o estudo sobre a importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Para Vygotsky (1984), não há uma fronteira fechada entre a fantasia e a realidade. Ele defende que existem diferentes formas de vinculação entre estas esferas da vida humana, fato que é, primeiramente, observado nos jogos e brincadeiras das crianças, que segundo ele, permite à criança reordenar o real em novas combinações. Esta atividade é marcada pela cultura, inicialmente passada à criança, por meio das pessoas com quem se relaciona, especialmente a mãe. Segundo Kishimoto (1993), foi em meados de década de 1930 que os jogos educativos começaram a ser inseridos nas instituições infantis. O sentido do jogo era considerado como uma manifestação dos interesses e necessidades das crianças e não apenas como distração. A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Por intermédio das brincadeiras, as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado.

Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo. O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final. Piaget (1976) ao conceituar “o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança” (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que por meio dos jogos, a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, visto que, aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso.

A IMPORTÂNCIA DO CONTO DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VISÃO DOS TEÓRICOS

A teoria froebeliana, ao considerar o brincar como uma atividade espontânea da criança, concebe suporte para o ensino e permite a variação do brincar, ora como atividade livre, ora orientada. As concepções froebeliana de educação, homem e sociedade estão intimamente vinculados ao

brincar. Froebel introduz o brincar para educar e desenvolver a criança; sua teoria metafísica pressupõe que o brincar permite o estabelecimento de relações entre os objetos culturais e a natureza, unificado para o mundo espiritual. Assim, o brincar como atividade livre e espontânea, é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, os dons ou brinquedos, objetos que subsidiam atividades infantis. Entende também que a criança necessita de orientação para o seu desenvolvimento, perspicácia do educador levando-a a compreender que a educação é um ato institucional que requer orientação.

O conto de fadas é uma atividade espiritual, sendo a mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típico da vida humana integral – da vida natural/interna do homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, e paz com o mundo.

> A criança que brinca sempre, com determinação auto ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção de seu bem e dos outros. O brincar, em qualquer tempo, não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (KISHIMOTO, 1999, apud FROEBEL, p.23).

Conforme Kishimoto (2009), a criança ao brincar e jogar, se envolve com a brincadeira, se entusiasma, que coloca na ação seu sentimento e emoção. Pode-se dizer que a atividade lúdica, funciona como um elo integrado entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais portanto, a partir do brincar desenvolvem-se a facilidade para a aprendizagem, o desenvolvimento social, cultural e pessoal e contribui para uma vida saudável, física e mental. Também é possível enxergar nele, um pouco de representação do real, no momento em que a criança elege como um substituto do objeto utilizando nas ações reais do dia a dia tornando-se, em alguns momentos, um representante da realidade.

> O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções tudo que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais na proposta de manipulá-los. (KISHIMOTO, 2009, p.18).

Ao brincar, a criança também adquire a capacidade da simbolização permitindo que ela possa vencer realidades angustiantes e domar medos instintivos. O brincar é um impulso natural da criança, que aliado à aprendizagem tornar-se mais fácil à obtenção do aprender devido à espontaneidade das brincadeiras, mediante a uma forma intensa e total. O mundo infantil é diferente do mundo adulto, nele podemos encontrar o faz-de-conta, o mundo da fantasia, sonhar e descobrir. Por meio das brincadeiras, que é uma ação comum da infância, a criança tem a oportunidade de se conhecer e de se constituir-se socialmente. É de pura responsabilidade do professor como educador, observar e

acompanhar seu aluno. Dizemos que um indivíduo só é alfabetizado e letrado quando conhece o código, e consegue usá-lo para decodificar e codificar, com a arte não é diferente, já que precisa se expor e identificar sua arte.

Estabelecer o contato direto com contos de fadas na educação infantil, cria uma ponte direta com os sentimentos e desejos de cada uma das crianças, afinal, quem nunca sonhou em ser princesa ou principe? ou seja, viver o real ensinando a arte. O aluno precisa somente se identificar com os contos e com o conteúdo estabelecido. Um dos segredos da prática pedagógica é falar a mesma "linguagem dos seus alunos", aproximando-se, se fazendo real, trazendo a teoria para prática. Mas não existe problemas nessa questão, pelo contrário, essas situações devem ser vistas de maneira normal. Gradativamente o professor vai sugerindo que a arte seja realizada no dialeto padrão, isso quando o aluno é um falante de outra variedade. A arte é de acesso de todos, sem distinção ou exceções, e permite que a criança se identifique e se descubra.

Uma dificuldade que essa concepção de ensinamento apresenta é de como diferenciar as artes e seus significados, porém, cabe á nós professoras usarmos nossa visão de observação e distinguir a prática, das habilidades que cada aluno traz de bagagem. Ainda, de acordo com os pesquisadores o indivíduo no processo de aprendizagem passa por fases distintas, ampliando a sua reflexão sobre o seu sistema, até chegar ao seu domínio, vivendo o lúdico.

Para Kishimoto (2009), a brincadeira, o jogo, o brinquedo, e as atividades lúdicas, devem se fazer presentes como recursos didáticos no processo educacional, sobretudo na Educação Infantil, e as séries iniciais. Compreender esse universo Conto de Fadas, torna-se indispensável para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivado pelo professor, que é o mediador destas ações. O jogo educativo é essencial, porque possibilita à criança uma aprendizagem por meio das vivências nas quais, podem experimentar sensações e explorar as possibilidades de movimentos do seu corpo e do espaço, adquirindo um saber globalizado a partir de situações concretas.

A atividade lúdica é um instrumento que possibilita que as crianças aprendam a relacionar-se com outras crianças, promove o desenvolvimento da linguagem e da concentração, consequentemente, gerando uma motivação a novos conhecimentos. O eixo da infância é o brincar, sendo um dos meios para o crescimento, e por ser um meio dinâmico, o brinquedo oportuniza o surgimento de comportamentos, padrões e normas espontâneas. Caracteriza-se por ser natural, viabilizando para a criança uma exploração do mundo exterior e interior.

A maioria das pessoas, quando crianças, ouviam contos de fadas. Eles são muito importantes para desenvolver o lado lúdico das crianças, as faz viajar para reinos encantados com príncipes elegantes e princesas charmosas e delicadas, duendes e dragões, bruxas e vilões. A criança vive em um mundo de faz de contas, no qual, tudo é fantasia. Ler para uma criança resgata além dos valores vivenciados, o aprendizado da leitura e da escrita em si.

O conto de fadas é uma das atividades específicas da infância, na quais a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. É uma atividade com contexto cultural e social. O autor relata sobre a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível atual de desenvolvimento,

determinado pela capacidade de resolver, independentemente, um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado mediante a resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz.

Para Wallon (1981), o fator mais importante para a formação da personalidade não é o meio físico, mas sim o social. Destaca o emocional e o afetivo e elege a afetividade como algo intimamente ligada a motricidade, como desencadeadora da ação e do desenvolvimento psicológico da criança.

Por meio do seu corpo e de sua projeção motora, a criança estabelece a primeira comunicação (diálogo tônico) com o meio, apoio fundamental do desenvolvimento da linguagem. Ou seja, a motricidade é ligada às emoções, que levam a representação e que, simultaneamente, precedem a construção da ação, na medida em que significam um investimento, em relação ao mundo exterior. Nesta concepção infantil é sinônimo de lúdico. Toda atividade da criança é lúdica, no sentido que se exerce por si mesma antes de poder integrar-se em um projeto de ação mais extensivo que a subordine e a transforme em meio.

A personalidade humana é um processo de construção progressivo, no qual se realiza a integração de duas funções principais: a afetividade, vinculada à sensibilidade interna e orientada pelo social e a inteligência, vinculada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico, para a construção do objeto.

Ao classificar os jogos infantis, Wallon (1981), apresenta quatro categorias de jogos:

Jogos funcionais: caracterizam-se por movimentos simples de exploração do corpo, por meio dos sentidos.

Jogos de ficção: atividades lúdicas caracterizadas pela ênfase no faz de conta, na presença da situação imaginária.

Jogos de aquisição: inicia desde que o bebê, “todos olhos, todos ouvidos”, como descreve Wallon, se empenha para compreender, conhecer, imitar canções, gestos, sons, imagens e histórias.

Jogos de fabricação: jogos nos quais a criança se entretém com atividades manuais de criar, combinar, juntar e transformar objetos.

Conforme Antunes (2004), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social, e o jogo constitui uma ferramenta pedagógica, ao mesmo tempo, promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria. Uma criança que joga, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem, e a maneira como o professor, após o jogo, trabalha suas regras, pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com jogos é levar a criança a aprender de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas, o aluno se sente feliz e motivado, e ao mesmo tempo, adquire o seu conhecimento de forma prazerosa. As regras de um jogo são feitas para que a criança adquira valores que possam ser usados durante toda a sua vida, é por isso que ao fazer as atividades, o educador deve pensar quais são os objetivos daquele jogo para aquela faixa etária, e para a realidade a que pertence àquele aluno. Na infância, os jogos são essenciais para o desenvolvimento

de construção, estimulando todos os sentidos, tais como: psicomotor, cognitivo, social e emocional, desenvolvendo a capacidade de pensar, refletir, abstrair, organizar, realizar e avaliar. Quando a criança joga, ela libera e realiza suas energias e tem o poder de transformar uma realidade proporcionando condições de liberação de fantasia.

> A criança que brinca pode adentrar o mundo do trabalho pela via da representação e da experimentação; o espaço da instituição deve ser um espaço de interação e os materiais fornecidos para crianças podem ser uma das variáveis fundamentais que auxiliam a construir a apropriar-se do conhecimento universal. (WAJSKOP,2001, p.27).

De acordo com Wajskop (2001), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência, criam autonomia e cooperação, compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representados nas brincadeiras e no processo de duração e do espaço nos diferentes temas de jogos, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e, a partir daí, construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos de fadas são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, muitas pessoas desconhecem essa prática pedagógica. Os jogos na educação infantil significam para o campo do ensino e da aprendizagem, condições para ampliar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do conto de fadas, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa, espontânea e motivadora da criança.

Segundo Ferrari (2008), em entrevista à revista Escola, Ed.216, 01 de outubro de 2008, as técnicas utilizadas na Educação Infantil devem muito a Froebel. Segundo ele, os jogos e as brincadeiras são o primeiro processo no caminho da aprendizagem, não sendo apenas diversão ou subterfúgios para passar o tempo, mas sim um modo de criar representações do mundo concreto com a finalidade de entendê-lo. Com base na observação das atividades dos pequenos com brinquedos e jogos, Froebel foi um dos primeiros pedagogos a falar em autoeducação com suas teorias na educação infantil, no século XX, durante as décadas de 50, e 70, em virtude ao movimento da Escola Nova.

O jogar está nos documentos oficiais da educação infantil, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), na Educação Infantil, as brincadeiras e os jogos devem ser bem planejados pelo educador, porque, se bem utilizadas no processo de ensino aprendizagem, se tornam um grande aliado na introdução dos conteúdos. Assim, os jogos e as brincadeiras ganham cenário e espaço na rotina escolar das crianças da educação infantil e penetram

nas instituições infantis criadas a partir de então.

Conforme Kishimoto (1994), o presente trabalho, atem-se para a compreensão da importância de se trabalha ludicamente com brincadeiras e conto de fadas na educação infantil, tem por finalidade compreender a prática pedagógica do professor e a importância dos jogos de Educação Infantil, no desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e professores:** reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FROEBEL, FRIEDRICH– **O Formador das Crianças Pequenas**, 2002. Disponível: www.revistaescola.abril.com.br/.

KSHIMOTO, Tizuco M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5ª Edição. São Paulo: Cortez,2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **"Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem."** São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988._____. **O desenvolvimento psicológico na infância** (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Creches: atividades para crianças de zero a seis Anos.** São Paulo: Moderna, 1995.

WALLON, H. (1941-1995). **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70. _____ (1959-1975). *Psicologia e educação da infância*. Lisboa.

O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

THE IMPACT OF DIGITAL TECHNOLOGIES ON THE TEACHING-LEARNING PROCESS

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

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. It also discusses the benefits and challenges of technological

integration, 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.

O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

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 ciberbullying. 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 ciberbullying. 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, ciberbullying 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.

A INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO

THE INFLUENCE OF SOCIAL MEDIA ON EDUCATION

DÉBORA AGRA VIANA SILVA
Graduação em matemática pela UNICSUL (conclusão em 2008); Graduação em pedagogia pela UNINOVE (conclusão em 2015); Graduação em ciências biológicas pela UNIJALES (conclusão em 2017); Especialista em Docência Superior pela Faculdade Valorem (conclusão em 2016); Especialista em Educação Especial e Inclusão Social pela Faculdade Nanuque (conclusão em 2018); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Nanuque (conclusão em 2019); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade EPMIG (conclusão em 2021) Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Matemática – na EMEF José Mario Pires Azanha , Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Matemática – na EE Álvaro Simões.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a influência das redes sociais na educação, considerando tanto seus aspectos positivos quanto os desafios impostos ao processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa parte de uma revisão bibliográfica, articulando conceitos teóricos e exemplos práticos do contexto educacional contemporâneo. As redes sociais, enquanto fenômeno cultural e tecnológico, transformaram-se em ferramentas de comunicação e interação que também alcançam a escola, trazendo novas possibilidades pedagógicas, mas igualmente riscos como a dispersão, a superficialidade das informações e os impactos sobre a atenção e concentração dos estudantes. Busca-se discutir de que forma o uso consciente e crítico desses ambientes pode contribuir para a construção do conhecimento, além de propor reflexões acerca do papel do professor e da escola diante dessas transformações. Conclui-se que a educação não pode ignorar tais recursos, devendo integrá-los de maneira estratégica e ética ao currículo.

Palavras-chave: Educação; Redes sociais; Ensino-aprendizagem; Tecnologia; Sociedade.

ABSTRACT

This article aims to analyze the influence of social networks on education, considering both their positive aspects and the challenges they pose to the teaching-learning process. The research is based on a literature review, articulating theoretical concepts and practical examples from the contemporary educational context. Social networks, as a cultural and technological phenomenon, have become tools for communication and interaction that also reach schools, bringing new pedagogical possibilities, but also risks such as distraction, superficiality of information, and impacts on students' attention and concentration. The aim is to discuss how the conscious and critical use of these environments can contribute to the construction of knowledge, as well as to propose reflections on the role of teachers and schools in the face of these transformations. It is concluded that education cannot ignore these resources and should integrate them strategically and ethically into the curriculum.

Keywords: Education; Social networks; Teaching-learning; Technology; Society.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a presença das tecnologias digitais transformou radicalmente o nosso dia a dia. Hoje, a forma como nos comunicamos, aprendemos e até como nos relacionamos é atravessada por essas mudanças. Entre essas inovações, as redes sociais ocupam um lugar de destaque: começaram como espaços de lazer e aproximação entre amigos, mas, pouco a pouco, passaram a ter impacto também no ambiente acadêmico e profissional.

Na educação, essa transformação é ainda mais visível. As redes sociais abriram novas possibilidades de ensino e aprendizagem, permitindo acesso rápido a informações, contato entre pessoas de diferentes lugares e a circulação de conteúdos educativos de maneira quase instantânea. Ao mesmo tempo, surgem questionamentos importantes: como lidar com o excesso de informações? Como enfrentar problemas como desinformação, cyberbullying e a distração que essas plataformas podem causar?

Discutir esses pontos é essencial, porque a escola e a universidade já não podem se manter alheias a essa realidade. Se o modo de aprender e de se relacionar mudou, as práticas pedagógicas também precisam acompanhar esse movimento.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a influência das redes sociais na educação, analisando tanto os aspectos positivos quanto as limitações do seu uso. A ideia é pensar de que forma essas ferramentas podem apoiar a construção do conhecimento, em quais momentos podem

atrapalhar o processo educativo e, principalmente, como professores e instituições podem utilizá-las de maneira crítica, criativa e responsável.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A SOCIEDADE EM REDE E AS TRANSFORMAÇÕES TECNOLÓGICAS

O avanço das tecnologias digitais tem transformado as formas de interação humana, possibilitando novas dinâmicas sociais. Castells (2003) aponta que vivemos em uma sociedade em rede, caracterizada pela conectividade, pela velocidade da informação e pela globalização dos fluxos comunicacionais. As redes sociais, enquanto produto desse contexto, tornaram-se não apenas espaços de lazer, mas também ambientes de construção de identidades, debates e aprendizagens. Segundo Lévy (1999), o ciberespaço trouxe consigo a noção de inteligência coletiva, permitindo que indivíduos de diferentes lugares compartilhem conhecimentos e colaborem em tempo real. Essa perspectiva influencia diretamente a educação, pois amplia os espaços de ensino para além da sala de aula tradicional. No entanto, tais transformações demandam novas formas de mediação pedagógica, visto que o acesso ilimitado à informação não garante, por si só, a formação crítica do sujeito (Kenski, 2012).

Nesse sentido, o papel do professor ganha centralidade. É ele quem deve mediar o uso consciente das redes sociais, propondo atividades que incentivem o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. Estudos recentes apontam que, quando bem utilizadas, essas plataformas podem se tornar ferramentas de engajamento e aprofundamento de conteúdos curriculares.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: UMA RELAÇÃO EM CONSTRUÇÃO

A relação entre educação e tecnologia sempre esteve marcada por tensões e adaptações. Moran (2015) destaca que as tecnologias digitais oferecem recursos inovadores para professores e alunos, mas exigem planejamento pedagógico adequado para que não se tornem meros instrumentos de distração. A escola contemporânea enfrenta o desafio de preparar cidadãos capazes de lidar com a complexidade informacional presente no mundo digital. Isso implica reconhecer que as redes sociais fazem parte da realidade cotidiana dos estudantes e, portanto, podem ser ressignificadas como instrumentos educativos.

Autores como Freire (1996) já defendiam a ideia de uma educação dialógica e crítica, em que o aluno não é mero receptor de conteúdos, mas sujeito ativo na construção do conhecimento. Sob esse ponto de vista, as redes sociais, quando utilizadas pedagogicamente, podem fortalecer a participação e a colaboração entre estudantes e professores.

AS REDES SOCIAIS DIGITAIS: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS

As redes sociais digitais podem ser compreendidas como plataformas que permitem a criação e o compartilhamento de conteúdo, bem como a interação entre usuários com interesses em comum (Recuero, 2009). Entre as principais características dessas redes estão a interatividade, a instantaneidade e a capacidade de alcance global. Facebook, Instagram, Twitter (atualmente X), TikTok e YouTube são exemplos de plataformas que, além de servir para o entretenimento, passaram a ser utilizadas como ambientes de divulgação científica, práticas educativas e debates acadêmicos. De acordo com Boyd e Ellison (2007), as redes sociais se diferenciam de outras ferramentas digitais por possibilitar a visibilidade das conexões entre os usuários, o que favorece a construção de comunidades virtuais de aprendizagem.

AS POTENCIALIDADES DAS REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO

Diversos estudos apontam para os benefícios do uso das redes sociais no processo de ensino-aprendizagem. Entre os principais, destacam-se:

Ampliação do acesso à informação: os estudantes podem acessar conteúdos de diversas áreas e culturas em tempo real. Estímulo à aprendizagem colaborativa: as plataformas digitais permitem discussões em grupos, compartilhamento de materiais e trocas de experiências. Motivação e engajamento: o uso de mídias digitais tende a aproximar a linguagem da educação à realidade dos jovens. Formação de comunidades virtuais: grupos de estudo e fóruns em redes sociais facilitam o aprendizado contínuo e autônomo. Para Moran (2013), as redes sociais podem ser vistas como extensões do ambiente escolar, desde que mediadas por estratégias pedagógicas claras. Além disso, professores podem utilizá-las para divulgar conteúdos, realizar debates e estimular a participação dos alunos em projetos interativos.

DESAFIOS E LIMITAÇÕES DO USO DAS REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO

Apesar das potencialidades, o uso das redes sociais também apresenta limitações e riscos. O primeiro deles é a distração, visto que muitos estudantes podem desviar-se dos objetivos de aprendizagem e dedicar-se apenas ao entretenimento. Outro problema relevante é a desinformação. Vivemos em um contexto de excesso de informações, mas nem todas são confiáveis. Nesse sentido, cabe ao professor orientar os alunos no desenvolvimento do pensamento crítico e na capacidade de selecionar fontes confiáveis (Silva, 2020). Além disso, questões como cyberbullying, exposição excessiva da vida privada e dependência tecnológica também são desafios enfrentados pelas escolas e famílias. Tais fatores indicam que a integração das redes sociais à educação não pode ocorrer de maneira acrítica, mas deve ser acompanhada de políticas educacionais e práticas pedagógicas responsáveis.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A mediação do professor é central no processo de utilização das redes sociais como recursos pedagógicos. Mais do que transmitir conteúdos, o educador atua como orientador da aprendizagem, ajudando os estudantes a interpretarem criticamente as informações encontradas no ambiente digital. Segundo Tardif (2014), o professor precisa desenvolver competências para lidar com os desafios da sociedade digital, conciliando conhecimentos técnicos, pedagógicos e éticos. Dessa forma, a prática docente deve se reinventar, incorporando metodologias ativas, como projetos colaborativos, gamificação e aprendizagem baseada em problemas, que podem ser potencializadas com o uso das redes sociais.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e qualitativa, sobre o tema da influência das redes sociais na educação. Optou-se por esse tipo de pesquisa em virtude da abrangência e atualidade do tema, considerando que a literatura científica sobre o uso das redes sociais em contextos educacionais é ampla e em constante expansão. O enfoque qualitativo foi escolhido porque busca compreender e interpretar fenômenos sociais e educacionais, não se restringindo apenas a dados estatísticos, mas valorizando as reflexões e interpretações dos autores estudados (Minayo, 2012).

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados acadêmicas, como Google Scholar, SciELO, CAPES Periódicos e ResearchGate, utilizando os seguintes descritores: redes

sociais e educação, aprendizagem digital, tecnologias educacionais e interação virtual no ensino. Também foram consultadas obras de autores clássicos e contemporâneos que discutem tecnologia, educação e sociedade, como Castells (2003), Lévy (1999), Moran (2015), Recuero (2009), entre outros. A análise dos materiais selecionados foi feita por meio de leitura exploratória e crítica, buscando identificar as principais contribuições teóricas, convergências e divergências sobre o tema. Para garantir a relevância e atualidade das fontes, priorizaram-se publicações dos últimos quinze anos, sem desconsiderar obras clássicas que fundamentam a discussão.

Assim, a metodologia adotada permite compreender como diferentes autores analisam a presença das redes sociais na educação, suas potencialidades, limitações e os desafios para sua utilização pedagógica.

DISCUSSÃO E ANÁLISE

AS REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

O uso das redes sociais em ambientes educacionais tem se intensificado, sobretudo após a popularização dos dispositivos móveis e a ampliação do acesso à internet. Muitos professores passaram a utilizá-las como extensões da sala de aula, criando grupos, compartilhando conteúdos e promovendo interações que extrapolam o espaço físico escolar.

Segundo Moran (2015), o aprendizado na contemporaneidade deve estar conectado à realidade dos alunos, valorizando as linguagens e os meios de comunicação com os quais eles já estão familiarizados. Nesse sentido, plataformas como WhatsApp, Facebook e Instagram tornam-se ferramentas estratégicas, pois permitem a criação de comunidades virtuais de aprendizagem, o compartilhamento de materiais multimídia e a realização de debates em tempo real.

No entanto, para que a utilização das redes sociais cumpra seu papel educativo, é necessário que haja intencionalidade pedagógica. Não basta inserir os estudantes em grupos virtuais; é preciso que os conteúdos e atividades sejam planejados com objetivos claros de aprendizagem.

O PAPEL DAS REDES SOCIAIS NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA

As redes sociais oferecem grande potencial para estimular a aprendizagem colaborativa, modelo no qual os estudantes deixam de ser apenas receptores de informação para se tornarem agentes ativos no processo de construção do conhecimento. De acordo com Vygotsky (1998), o

aprendizado se dá em grande parte pela interação social, o que dialoga diretamente com a dinâmica das redes sociais digitais. Em grupos de WhatsApp ou fóruns no Facebook, por exemplo, alunos podem compartilhar dúvidas, debater conceitos e construir soluções coletivas. Além disso, plataformas como o YouTube permitem que os estudantes produzam e compartilhem vídeos educativos, desenvolvendo não apenas habilidades cognitivas, mas também competências comunicacionais, tecnológicas e criativas.

EXEMPLOS PRÁTICOS DO USO DE REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO

Diversas experiências têm demonstrado como as redes sociais podem enriquecer os processos educacionais:

WhatsApp: utilizado para envio de materiais, lembretes de atividades, organização de grupos de estudo e resolução de dúvidas de forma ágil. Professores relatam aumento na participação dos alunos quando o aplicativo é usado de forma planejada.

Instagram: por meio de “perfis educativos”, docentes compartilham resumos visuais, infográficos e quiz interativos que estimulam o interesse dos alunos.

YouTube: tornou-se um dos maiores repositórios de conteúdos educacionais do mundo, com canais especializados que produzem videoaulas acessíveis gratuitamente.

TikTok: cada vez mais explorado para a produção de conteúdos curtos e dinâmicos, voltados a temas específicos de diferentes disciplinas.

Facebook e fóruns online: usados para promover debates sobre temas atuais, compartilhar artigos e incentivar a escrita reflexiva.

Esses exemplos evidenciam que, quando bem orientadas, as redes sociais se configuram como ambientes ricos para a construção de saberes.

LIMITAÇÕES E RISCOS NO PROCESSO EDUCATIVO

Apesar dos benefícios, é necessário reconhecer os riscos associados ao uso das redes sociais no contexto educacional. O primeiro deles é a distração, á que o ambiente digital é repleto de estímulos que podem afastar os alunos dos objetivos de aprendizagem. Outro desafio relevante é a superficialidade do conhecimento. Muitos estudantes acabam consumindo apenas informações

rápidas e fragmentadas, o que pode comprometer a capacidade de análise crítica e aprofundamento em determinados temas (Silva, 2020). Além disso, problemas como fakes news, cyberbullying e dependência digital representam sérios riscos. O excesso de exposição a conteúdos irrelevantes ou prejudiciais pode afetar a saúde mental dos estudantes, dificultando o processo educativo.

O PAPEL DO PROFESSOR E DA ESCOLA DIANTE DOS DESAFIOS DIGITAIS

Diante das potencialidades e limitações apresentadas, cabe ao professor e à instituição escolar assumir um papel mediador. Segundo Tardif (2014), o docente deve desenvolver competências para orientar os alunos na seleção crítica das informações, ensinando-os a diferenciar fontes confiáveis de conteúdos falsos ou superficiais. As escolas, por sua vez, precisam elaborar políticas de uso responsável das redes sociais, incluindo atividades que promovam a cidadania digital, a ética no uso da internet e o combate ao cyberbullying. Moran (2013) defende que a integração das tecnologias ao ensino não deve ser vista como substituição do papel do professor, mas como uma oportunidade de reinventar a prática pedagógica, incorporando metodologias ativas e colaborativas.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Com o avanço da inteligência artificial e o fortalecimento de plataformas digitais, as redes sociais tendem a se consolidar ainda mais como parte da vida cotidiana e do ambiente educacional. O desafio será equilibrar acesso à informação, criticidade e formação cidadã. Nesse cenário, professores e estudantes precisarão desenvolver novas habilidades, como o letramento digital e a competência midiática, que permitem não apenas consumir conteúdos, mas também analisá-los, produzi-los e transformá-los em instrumentos de aprendizado significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar a influência das redes sociais na educação, destacando suas potencialidades e limitações no processo de ensino-aprendizagem. Verificou-se que essas plataformas digitais, inicialmente concebidas como espaços de socialização e entretenimento, tornaram-se também ambientes de construção de conhecimento, troca de experiências e promoção de práticas educativas inovadoras.

Constatou-se que as redes sociais podem desempenhar papel fundamental na aprendizagem colaborativa, estimulando a participação ativa dos alunos, a produção de conteúdos e a disseminação

de informações de forma dinâmica e interativa. Exemplos como o uso do WhatsApp para grupos de estudo, do Instagram para a criação de materiais visuais, do YouTube como repositório de videoaulas e do TikTok para conteúdos curtos demonstram a versatilidade dessas ferramentas quando aplicadas ao contexto educacional.

No entanto, os desafios são igualmente significativos. Problemas como distrações constantes, superficialidade no consumo de informações, desinformação, cyberbullying e dependência digital reforçam a necessidade de uma mediação pedagógica crítica e responsável. Assim, as redes sociais não devem ser compreendidas como substitutas da escola ou do professor, mas como instrumentos complementares, cujo uso exige planejamento, ética e intencionalidade educativa.

Conclui-se, portanto, que a integração das redes sociais à educação é um caminho sem volta, dada a centralidade dessas plataformas na vida cotidiana dos estudantes. Cabe aos educadores e às instituições escolares adotar estratégias que conciliem inovação tecnológica, criticidade e compromisso ético, formando cidadãos capazes de lidar com os desafios da era digital. Dessa forma, as redes sociais podem deixar de ser apenas fontes de entretenimento e se consolidar como recursos pedagógicos relevantes para a construção de uma educação mais participativa, democrática e conectada com as demandas do século XXI.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias digitais.** Curitiba: CRV, 2015.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

RECUERO, R. **Redes sociais na interne**t. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SILVA, J. R. da. **O impacto da desinformação no processo educacional: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação e Tecnologia, v. 13, n. 2, p. 45-59, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA LINGUAGEM DE AFETO E CONHECIMENTO

MUSIC IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A LANGUAGE OF AFFECT AND KNOWLEDGE

DENISE VENCESLAU DE OLIVEIRA BUENO
Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP (2015); Especialista em Psicopedagogia (2021) e Psicomotricidade (2021) ambas pela Faculdade ITEQ; Professora de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo no CEMEI Novo Mundo.

RESUMO

A música desempenha um papel singular e fundamental na Educação Infantil, funcionando como uma linguagem multifacetada que integra diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, tais como a emoção, a cognição, o corpo e a cultura. Ela vai além de um simples recurso pedagógico, configurando-se como uma experiência estética, afetiva e social que favorece a construção de vínculos profundos entre as crianças, seus pares e educadores. Por meio da musicalização, ocorre o desenvolvimento das capacidades de expressão oral e corporal, essenciais para a comunicação e o relacionamento social. Além disso, a música contribui significativamente para aprendizagens que ultrapassam o âmbito da técnica, alcançando o universo do sentir, pensar e criar. Este artigo se propõe a apresentar uma análise detalhada e embasada sobre o papel da música na infância, estruturada em seis eixos principais: a dimensão afetiva, a construção do conhecimento musical, o desenvolvimento psicomotor, os processos de linguagem e socialização, a interdisciplinaridade e o papel fundamental do educador como mediador musical. Todos os argumentos são fundamentados em autores e pesquisas confiáveis da área da educação, buscando demonstrar como a música atua como uma linguagem poderosa de afeto e conhecimento nas práticas diárias da Educação Infantil.

Palavras-chave: Musicalização; Aprendizagem lúdica; Educação infantil.

ABSTRACT

Music plays a unique and fundamental role in early childhood education, functioning as a multifaceted language that integrates different dimensions of child development, such as emotion, cognition, body, and culture. It goes beyond a simple pedagogical resource, constituting an aesthetic, affective, and social experience that fosters the development of deep bonds between children, their peers, and educators. Through musicalization, oral and physical expression skills develop, essential for communication and social relationships. Furthermore, music contributes significantly to learning that goes beyond the realm of technique, encompassing the world of feeling, thinking, and creating. This article presents a detailed and well-founded analysis of the role of music in childhood, structured around six main axes: the affective dimension, the construction of musical knowledge, psychomotor development, language and socialization processes, interdisciplinarity, and the fundamental role of the educator as a musical mediator. All arguments are based on reliable authors and research in the field of education, seeking to demonstrate how music acts as a powerful language of affection and knowledge in the daily practices of early childhood education.

Keywords: Music education; Playful learning; Early childhood education.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui o primeiro espaço institucional onde a criança experimenta o mundo por meio de múltiplas linguagens. É nesse ambiente que ela amplia suas possibilidades de expressão, comunicação e aprendizagem, vivenciando experiências que articulam corpo, emoção, pensamento e cultura. Nesse processo de desenvolvimento integral, a música se destaca como uma linguagem potente, capaz de mobilizar afetos, estimular a imaginação, favorecer a construção do conhecimento e promover o vínculo entre os sujeitos. Desde muito cedo, as crianças manifestam-se musicalmente de forma espontânea, interagindo com sons, ritmos e movimentos, em uma relação lúdica e expressiva com o mundo que as cerca (FREITAS, 2016, p. 3).

Mais do que um instrumento didático, a música na Educação Infantil deve ser compreendida como uma vivência estética e sensível que favorece a escuta, a criação, a convivência e a autoria. Reconhecida como linguagem essencial pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a musicalização se insere no campo das experiências que valorizam o brincar, o explorar e o conviver, contribuindo de forma significativa para a formação integral da criança (BRASIL, 2017). Através dela, a infância é respeitada em sua singularidade, sendo incentivada a criar, improvisar, narrar e comunicar-se com liberdade e autenticidade.

A musicalização, portanto, não se restringe à aprendizagem de técnicas ou à repetição de repertórios, mas propõe uma escuta sensível à subjetividade infantil. Ao favorecer a livre experimentação de sons e movimentos, ela cria espaços pedagógicos mais vivos, acolhedores e significativos, em que as crianças são reconhecidas como protagonistas. Rocha (2013, p. 12) aponta que a música, quando compreendida como linguagem cultural e educativa, contribui para o

desenvolvimento humano ao integrar dimensões expressivas, cognitivas e relacionais em uma experiência plural e transformadora.

Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise fundamentada sobre o papel da música na Educação Infantil, explorando seis eixos interligados: afetividade, construção do conhecimento musical, desenvolvimento psicomotor, socialização e linguagem, práticas interdisciplinares e o papel do educador-musicalizador. Com base em referências reais da área da educação, o texto busca demonstrar como a música atua como uma linguagem que nutre o afeto, amplia o conhecimento e fortalece as práticas pedagógicas voltadas à infância.

MÚSICA E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A afetividade constitui um dos pilares essenciais para a aprendizagem na infância, e a música, por sua natureza sensível e relacional, é uma poderosa mediadora dos vínculos afetivos no ambiente educacional. Desde as primeiras interações, ainda no berçário, a criança estabelece conexões emocionais por meio de melodias, vozes e sons. No contexto da Educação Infantil, a musicalização possibilita que essa vivência seja ampliada e aprofundada, criando espaços de escuta, acolhimento e convivência que fortalecem a segurança emocional e o pertencimento ao grupo. Segundo Freitas (2016, p. 8), a prática musical promove um ambiente de empatia, em que o adulto se aproxima da criança por meio do canto, do toque e da escuta ativa, construindo vínculos afetivos significativos.

As canções de ninar, as cantigas de roda e os jogos musicais tradicionais ocupam lugar de destaque nesse processo, pois carregam valores culturais e emocionais compartilhados. Ao serem entoadas pelo professor ou vivenciadas em grupo, essas músicas provocam sentimentos de familiaridade, memória e identificação, fundamentais para o bem-estar da criança. As atividades musicais afetuosas favorecem a autorregulação emocional, permitindo que a criança reconheça e lide com suas emoções de forma saudável. Em momentos de transição, como a chegada à escola ou a separação dos pais, a presença da música suaviza tensões e transmite segurança.

O educador musicalizador, ao utilizar a música como recurso de vínculo, deve considerar a escuta atenta como ponto de partida para suas intervenções. Isso significa reconhecer os interesses, sentimentos e expressões sonoras das crianças e responder a eles com sensibilidade. O repertório musical escolhido, por exemplo, deve refletir a diversidade cultural e emocional do grupo, respeitando os contextos familiares e sociais em que estão inseridas.

Além disso, a música favorece o desenvolvimento da empatia e da cooperação entre as crianças. Ao cantar em grupo, esperar sua vez para participar ou acompanhar o ritmo do outro, a criança aprende a considerar o coletivo e a respeitar as diferenças. Pereira (2018, p. 4) enfatiza que essas práticas musicais contribuem para a construção de uma cultura de paz e diálogo no ambiente

escolar, promovendo valores como respeito, solidariedade e escuta mútua. O espaço musical torna-se, assim, um território simbólico onde as relações humanas se constroem com sensibilidade.

É importante também destacar que a afetividade na música não se limita à letra das canções, mas está presente no timbre da voz, na melodia, no ritmo e na forma como a atividade é conduzida. A qualidade estética e a intenção expressiva de uma simples canção podem provocar emoções profundas nas crianças. Quando o professor canta com alegria, gesticula com entusiasmo e convida as crianças a participarem com liberdade, ele não apenas ensina música, mas comunica afeto, criando uma atmosfera emocional positiva para o desenvolvimento da criança.

> Destacar música na educação é defender a necessidade de sua prática em nossas instituições de ensino é auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas; é auxiliá-lo a interpretar sua posição no mundo; é possibilitar-lhe a compreensão de suas vivências, é conferir sentido e significado à sua nova condição de indivíduo e cidadão (ZAMPRONHA, 2002, p. 120).

A música possibilita à criança expressar afetos que, muitas vezes, ela ainda não consegue verbalizar. Em momentos de tristeza, alegria, frustração ou euforia, a expressão musical funciona como uma via de liberação emocional e de construção de sentido sobre o que se sente. Assim, a música, enquanto linguagem sensível e não verbal, torna-se uma ferramenta poderosa para o acolhimento e a escuta das crianças na Educação Infantil, sendo indispensável na promoção de um ambiente educacional mais humano, empático e integrador.

MUSICALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A musicalização na Educação Infantil é muito mais do que a introdução de conteúdos musicais formais. Ela representa um processo contínuo de sensibilização sonora e de construção de significados por meio da vivência com os elementos da linguagem musical — como ritmo, melodia, timbre e dinâmica — em situações de brincadeira, escuta, criação e improvisação. Essa vivência estimula diversas funções cognitivas, como a atenção, a memória, a percepção auditiva e a organização do pensamento, contribuindo de forma significativa para a construção do conhecimento infantil. De acordo com Mesquita (2022, p. 11), a musicalização proporciona experiências estéticas que envolvem a criança em situações de escuta ativa, explorando sons e suas relações com o corpo, o espaço e o tempo, o que amplia sua percepção de mundo.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) reconhece a música como uma linguagem expressiva que articula sensações, sentimentos e significados por meio do som e do silêncio, estando presente em diferentes culturas e experiências humanas.

> (...) trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o

> desenvolvimento da expressão do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração. (BRASIL, 1998, p. 47).

Durante as práticas musicais, a criança é levada a explorar regularidades sonoras, repetições rítmicas e padrões melódicos, exercitando sua capacidade de observação, antecipação e inferência. Ao bater palmas no compasso de uma canção ou acompanhar com instrumentos de percussão simples o ritmo de uma música, ela desenvolve noções de ordem, sequência e organização, habilidades fundamentais para o raciocínio lógico e matemático. Silva (2025, p. 5) afirma que essas experiências sonoras promovem a compreensão de estruturas, relações temporais e categorização, integrando a musicalização a processos cognitivos complexos desde os primeiros anos de vida.

Outro aspecto relevante é a contribuição da música para o desenvolvimento da linguagem. As letras das canções, quando acompanhadas de gestos e ritmos, facilitam a aquisição de novo vocabulário, a ampliação da consciência fonológica e a internalização de estruturas sintáticas. Rocha (2013, p. 20) destaca que o uso pedagógico das cantigas populares na Educação Infantil favorece a fluência verbal e a expressão oral, pois as crianças memorizam frases completas, reproduzem sons com maior clareza e articulam melhor as palavras. Assim, a musicalização reforça o processo de alfabetização de maneira lúdica e integrada.

A criação musical espontânea também contribui para a construção de conhecimento. Ao improvisar sons, inventar letras ou experimentar diferentes formas de tocar um instrumento, a criança exercita a criatividade, o pensamento divergente e a resolução de problemas. Essas ações colocam em prática a capacidade de imaginar, planejar, testar hipóteses e refletir sobre os resultados de suas ações. Segundo a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, proposta por Swanwick e Tillman (2008), o processo de aprendizagem musical ocorre de forma não linear, por meio de vivências que envolvem compreensão intuitiva, expressiva e reflexiva do som. Essa abordagem considera a criança como sujeito ativo, capaz de produzir sentido por meio da música.

Portanto, a musicalização na Educação Infantil deve ser compreendida como um campo fértil para a construção de conhecimento, pois envolve múltiplas linguagens, estimula o pensamento crítico e promove a aprendizagem significativa. Quando inserida de maneira intencional e sensível nas práticas pedagógicas, a música potencializa o desenvolvimento intelectual das crianças, ampliando sua capacidade de perceber, analisar e expressar o mundo. Mais do que decorar melodias ou aprender ritmos, a criança se apropria da linguagem musical como instrumento de cognição e de elaboração de sentidos sobre si mesma e sobre a realidade que a cerca.

PSICOMOTRICIDADE E LINGUAGEM CORPORAL

A relação entre música e movimento é intrínseca e fundamental no desenvolvimento da criança pequena. Desde os primeiros anos, ela responde ao som com o corpo: balança-se, bate palmas,

dança espontaneamente. Na Educação Infantil, a musicalização deve contemplar essa dimensão corporal, pois é por meio do corpo que a criança interage com o mundo, organiza seus sentidos e expressa suas emoções. Segundo Ferreira (2022, p. 18), atividades musicais que envolvem movimentação rítmica favorecem a construção da consciência corporal, promovendo o reconhecimento do próprio corpo no espaço e no tempo.

> A música no cotidiano escolar pode não somente ajudar as crianças no aprendizado, mas também nos casos de crianças que tenham problemas de relacionamento ou inibição, para isso é preciso aliar música e movimento, como exemplo, atividades de dança que podem contribuir para a adaptação dessas crianças em seu meio escolar. (ESTEVÃO, 2002, p. 33).

As atividades de percussão corporal, coreografias simples e jogos rítmicos são estratégias eficazes para o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina. Quando uma criança acompanha o ritmo de uma canção com gestos, movimentos ou instrumentos simples como chocalhos e tambores, ela está não apenas se divertindo, mas também exercitando habilidades motoras e cognitivas complexas. Conforme Louro (2022, p. 1), o uso integrado da música e do movimento permite que a criança desenvolva noções espaciais (como direção, lateralidade e orientação) e temporais (como duração e velocidade), fundamentais para a construção do esquema corporal.

Além disso, a linguagem corporal na musicalização não se restringe ao movimento funcional, mas também envolve a expressão de sentimentos e ideias. Quando a criança dramatiza uma canção, inventa gestos para uma música ou interpreta uma história cantada, ela utiliza seu corpo como canal expressivo e simbólico. Essa vivência favorece o desenvolvimento da expressividade, da criatividade e da comunicação não verbal. O corpo que dança e se expressa musicalmente é também um corpo que comunica intenções, afetos e significados, ampliando a capacidade de se relacionar com o outro.

Outro aspecto relevante é a promoção da consciência corporal e da autopercepção. Através das atividades musicais com movimento, a criança aprende a reconhecer seus limites, capacidades e sensações físicas. Essa consciência contribui para o fortalecimento da autoestima e para o desenvolvimento da autonomia. Quando a criança percebe que consegue acompanhar o ritmo, criar uma sequência de movimentos ou se apresentar diante do grupo, ela se sente competente e valorizada. Esse sentimento de competência corporal é essencial para sua segurança emocional e social, como apontado por Mesquita (2022, p. 11).

O corpo em movimento ao som da música também potencializa o processo de socialização. Atividades como danças coletivas, jogos musicais em roda e brincadeiras rítmicas estimulam a cooperação, o respeito ao espaço do outro e a sincronização com o grupo. Nessas práticas, as crianças aprendem a esperar sua vez, a observar os colegas, a agir em sintonia, desenvolvendo habilidades sociais fundamentais para a vida em comunidade. De acordo com Silva (2023, p. 12), o

corpo musicalizado torna-se um corpo que convive, escuta e compartilha, construindo relações baseadas na empatia e na colaboração.

É importante destacar que o trabalho com psicomotricidade e linguagem corporal na musicalização deve respeitar o ritmo, a individualidade e as necessidades de cada criança. As propostas devem ser abertas, flexíveis e inclusivas, permitindo que cada um participe à sua maneira, sem imposições ou julgamentos. Quando o professor valoriza a diversidade de formas de expressão corporal e incentiva a participação espontânea, ele promove um ambiente seguro e acolhedor onde todos se sentem pertencentes e capazes de se expressar. Assim, a musicalização na Educação Infantil contribui para que o corpo seja vivido como fonte de prazer, conhecimento e comunicação.

SOCIALIZAÇÃO, ORALIDADE E INTERAÇÃO

A música, por sua natureza coletiva e interativa, exerce forte influência nos processos de socialização das crianças na Educação Infantil. Ao participar de atividades musicais em grupo — como rodas de cantigas, jogos cantados e brincadeiras rítmicas — a criança se insere em dinâmicas de cooperação, troca, escuta e respeito mútuo. Tais experiências favorecem a construção de vínculos sociais e o desenvolvimento de comportamentos empáticos e colaborativos. Pereira (2018, p. 6) destaca que, ao vivenciarem situações musicais coletivas, as crianças aprendem a lidar com regras, a esperar sua vez e a considerar o outro como parte ativa da atividade, ampliando sua compreensão sobre a convivência em grupo.

A oralidade também é amplamente favorecida pelas práticas musicais. As letras das canções, muitas vezes compostas por frases curtas e rítmicas, facilitam a memorização e a articulação de palavras. A repetição melódica e a entonação marcante auxiliam no desenvolvimento da consciência fonológica, habilidade essencial para o processo de alfabetização. Rocha (2013, p. 22) aponta que o uso constante de cantigas tradicionais na rotina da Educação Infantil estimula o vocabulário e a expressividade oral, promovendo avanços na fluência verbal e na clareza da fala. Além disso, o canto coletivo reforça a confiança na fala em público, pois a criança se sente segura ao expressar-se em um ambiente lúdico e acolhedor.

A interação verbal nas atividades musicais ocorre de maneira natural e espontânea. Ao cantar, brincar com os sons ou inventar músicas, as crianças dialogam, negociam sentidos, fazem perguntas, narram histórias e compartilham experiências. Essa comunicação sonora, muitas vezes acompanhada de gestos e expressões corporais, constitui uma forma rica e potente de linguagem. Freitas (2016, p. 9) observa que o ambiente musical propicia a emergência da linguagem oral como uma extensão do brincar, possibilitando à criança explorar diferentes formas de nomear o mundo e de interagir com seus pares e com os adultos.

As improvisações musicais, como a invenção de letras, melodias e ritmos, também são momentos privilegiados para o exercício da criatividade verbal. Nessas situações, a criança combina palavras, sons e movimentos para expressar ideias, sentimentos e imaginações, construindo narrativas próprias por meio da música. Segundo Mesquita (2022, p. 12), a criação musical na infância funciona como um laboratório de linguagem, onde se experimenta a musicalidade da fala, o ritmo das palavras e a expressividade vocal, de modo livre e significativo.

Além de favorecer a comunicação e a socialização, a musicalização promove o sentimento de pertencimento ao grupo. Cantar em uníssono, movimentar-se no mesmo compasso e partilhar um repertório comum gera uma identidade coletiva que fortalece os laços afetivos entre as crianças. Silva (2025, p. 5) argumenta que essas vivências contribuem para a construção de uma cultura de grupo baseada na escuta, na aceitação e na valorização das diferenças. Desse modo, a música, ao integrar oralidade e interação, torna-se ferramenta potente para o desenvolvimento da linguagem e das competências sociais na Educação Infantil.

INTERDISCIPLINARIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A musicalização na Educação Infantil não deve ser compreendida como uma atividade isolada, restrita ao campo das artes. Pelo contrário, a música se apresenta como linguagem transversal e integradora, que pode ser articulada com diversas áreas do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de habilidades múltiplas de maneira lúdica e significativa. Ao trabalhar a música de forma interdisciplinar, o professor amplia o repertório cultural das crianças, estabelece conexões entre saberes e cria situações de aprendizagem contextualizadas. Silva (2023, p. 11) ressalta que a música, quando vinculada a outras linguagens, contribui para a construção de um currículo mais dinâmico, participativo e significativo.

No campo da linguagem, por exemplo, a música pode ser utilizada para introduzir temas como rimas, aliterações, contação de histórias e dramatizações. As canções narrativas favorecem a compreensão de sequências lógicas e o desenvolvimento da oralidade. Já nas práticas com números e quantidades, é possível explorar noções matemáticas por meio de canções que envolvem contagem, comparação, ritmo e duração. Pereira (2018, p. 5) observa que o ritmo musical pode ser um excelente aliado no desenvolvimento da percepção temporal e na organização do pensamento lógico-matemático, especialmente entre crianças de 4 a 6 anos.

Na abordagem interdisciplinar com as ciências naturais, a música pode abordar conteúdos como os ciclos da natureza, os animais, os elementos do meio ambiente, o corpo humano e os fenômenos naturais. Canções com temáticas ambientais ajudam a despertar a consciência ecológica e o respeito à vida. Além disso, instrumentos construídos com materiais recicláveis tornam-se recursos para trabalhar sustentabilidade e criatividade. De acordo com Freitas (2016, p. 11), a

articulação entre música e ciência amplia a percepção sensorial e favorece o contato afetivo e reflexivo da criança com o mundo natural.

O trabalho musical também favorece o campo das artes visuais e do movimento. Ao criar instrumentos, ilustrar canções ou dramatizar histórias musicais, a criança mobiliza outras linguagens expressivas, ampliando sua capacidade criativa e seu repertório estético. Essas atividades permitem que ela explore sons, cores, formas, texturas e movimentos em uma perspectiva sensorial e multissignificativa. Raggi e Monteiro (2021, p. 8) destacam que a integração entre música, desenho, dança e teatro promove uma formação artística mais ampla, na qual a criança é estimulada a produzir, fruir e refletir sobre diferentes manifestações culturais.

A interdisciplinaridade na musicalização exige planejamento intencional, sensível e coerente com as propostas pedagógicas. O professor deve identificar possibilidades de articulação entre os conteúdos curriculares e a linguagem musical, respeitando o interesse das crianças e os contextos socioculturais em que estão inseridas. Quando bem conduzida, essa prática amplia as oportunidades de aprendizagem e fortalece o protagonismo infantil. Mesquita (2022, p. 11) defende que a música pode ser um ponto de partida para projetos integradores, que mobilizam múltiplas áreas do conhecimento de forma contextualizada e significativa.

Assim, ao ser incorporada de maneira transversal às práticas pedagógicas da Educação Infantil, a música contribui para um ensino mais sensível, lúdico e conectado com a realidade das crianças. A interdisciplinaridade promovida pela musicalização transforma a sala de aula em um espaço vivo de experimentação, escuta e criação coletiva, no qual os saberes se entrelaçam e as crianças se reconhecem como sujeitos capazes de aprender, expressar e transformar o mundo à sua volta.

O PAPEL DO EDUCADOR-MUSICALIZADOR

O educador que conduz a musicalização na Educação Infantil exerce um papel fundamental na mediação entre a criança e o universo sonoro. Mais do que um transmissor de conteúdos musicais, ele deve atuar como facilitador de experiências significativas que valorizem a escuta, a criação, a expressividade e o vínculo afetivo. Conforme Rocha (2013, p. 16), o educador-musicalizador precisa desenvolver competências que vão além do domínio técnico, incluindo sensibilidade pedagógica, conhecimento do desenvolvimento infantil e capacidade de adaptação às demandas do grupo.

Para tanto, é essencial que o professor construa uma escuta atenta às necessidades, interesses e singularidades das crianças. O planejamento das atividades deve ser flexível e contemplar diferentes formas de expressão musical, respeitando o ritmo e o tempo de cada um. Silva (2023, p. 9) destaca que essa postura sensível contribui para que a musicalização seja um espaço

de acolhimento e protagonismo infantil, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da autoestima.

Além disso, o educador deve ser capaz de articular a música com outras linguagens e áreas do conhecimento, promovendo práticas interdisciplinres que potencializem a aprendizagem. A sua postura criativa e aberta estimula as crianças a explorarem sons, movimentos e linguagens de forma integrada e lúdica. Mesquita (2022, p. 15) enfatiza que o professor musicalizador é um agente que desperta a curiosidade, estimula a imaginação e promove a construção coletiva do conhecimento.

Outro aspecto relevante do papel do educador é a criação de um ambiente seguro e acolhedor, onde as crianças possam expressar suas emoções e se sentir livres para experimentar. O professor, ao demonstrar entusiasmo e respeito pela música e pela diversidade cultural do grupo, contribui para a valorização da identidade de cada criança e para a inclusão de todas as formas de expressão musical. Freitas (2016, p. 11) ressalta que o vínculo afetivo entre professor e aluno é potencializado pela música, fortalecendo a confiança e o engajamento nas atividades.

Por fim, a formação continuada do educador em música é essencial para que ele possa atualizar suas práticas, ampliar seu repertório e refletir sobre o impacto da musicalização no desenvolvimento infantil. Investir no conhecimento musical e pedagógico contribui para a construção de uma prática intencional, qualificada e ética. A qualificação do professor é um fator determinante para o sucesso da musicalização, garantindo que a música seja vivenciada como linguagem de afeto e conhecimento na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou demonstrar que a música, na Educação Infantil, é uma linguagem rica e multifacetada que integra afeto, conhecimento, corpo e cultura. Por meio da musicalização, as crianças têm a oportunidade de vivenciar experiências expressivas que fortalecem sua identidade, desenvolvem suas habilidades cognitivas e ampliam suas relações sociais. A música aparece, assim, como elemento fundamental para a formação integral dos sujeitos em seus primeiros anos de vida.

Os seis eixos abordados — afetividade, construção do conhecimento, psicomotricidade, socialização e oralidade, interdisciplinaridade e papel do educador — evidenciam a complexidade e a profundidade do trabalho musical na Educação Infantil. Cada um desses aspectos contribui para que a música ultrapasse o status de mera atividade recreativa, assumindo seu lugar como ferramenta pedagógica potente e transformadora.

A atuação do educador-musicalizador é peça chave nesse processo, demandando sensibilidade, conhecimento e criatividade para oferecer às crianças ambientes ricos, acolhedores e

desafiadores. A valorização da diversidade cultural e a construção de práticas inclusivas e respeitosas são essenciais para que a musicalização alcance seus objetivos formativos e humanos.

Por fim, este estudo reforça a necessidade de políticas públicas e investimentos na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, para que possam integrar a música de forma qualificada e intencional em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, a música pode cumprir plenamente seu papel como linguagem de afeto e conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais sensível, criativa e colaborativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. V.3

ESTEVÃO, Vânia Andréia Bagatoli. **A importância da música e da dança no Desenvolvimento infantil**. Assis Chateaubriand – Pr, 2002. 42f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.

FERREIRA, José Reis dos Santos. **A musicalização na educação infantil: contribuições e práticas para crianças de 4 a 6 anos**. Trabalho de conclusão de curso – UEMA, 2022. Disponível em: https://repositorio.uema.br/handle/123456789/3314. Acesso em: jul. 2025.

FREITAS, Beatriz Martins. **A influência da musicalização e do afeto na oralidade: um estudo de caso na educação infantil**. 2016. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/88686. Acesso em: jul. 2025.

LOURO, Viviane. **A Música e Psicomotricidade na Educação Infantil**. Revista do Departamento de Música da UFPE, 2022. Disponível em: https://www.edocente.com.br/blog-musica-psicomotricidade-educacao-infantil/. Acesso em: 15 jun. 2025.

MESQUITA, Kallyna Karen Dantas de. **A musicalização como estratégia pedagógica na educação infantil: uma revisão sistemática da literatura**. Trabalho de Conclusão de Curso – UFPB, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29227. Acesso em: 18 jun. 2025.

PEREIRA, Lucineide Santos. **Musicalização na educação infantil: inclusão, socialização e desenvolvimento cognitivo/afetivo**. Anais III CINTEDI, Realize Editora, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/44799. Acesso em: 18 jun. 2025.

RAGGI, Désirée Gonçalves; MONTEIRO, Jocileia. A influência da musicalização na formação das crianças em um Centro de Educação Infantil do Município de Presidente Kennedy/ES. In: SILVA, Cristiane Leite da et al. (org.). **Educação Infantil: múltiplos olhares e práticas – Volume 7**. São Paulo: Atena Editora, 2021. p. 6-13. Disponível em: https://atenaeditora.com.br/catalogo/post/a-

influencia-da-musicalizacao-na-formacao-das-criancas-em-um-centro-de-educacao-infantil-do-municipio-de-presidente-kennedyes. Acesso em: 20 jun. 2025.

ROCHA, Mariane Girardo da. **Musicalização na educação infantil e o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças de zero a dois anos**. Trabalho de Conclusão (Especialização) – UTFPR, 2013. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/20823. Acesso em: 15 jun. 2025.

SILVA, Denise de Fátima. **Musicalização na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuição socioemocional e cognitivo**. Trabalho de Conclusão de Curso – UFU, 2025. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/46314. Acesso em: 13 jun. 2025.

SILVA, Valéria Monteiro da. **Musicalização na educação infantil e BNCC: propostas e abordagens**. Trabalho de Conclusão de Curso – UFAL, 2023. Disponível em: http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/12864. Acesso em: jul. 2025.

STERNWICK, Keith; TILLMAN, June. **Teoria espiral do desenvolvimento musical. In: Wikipedia: Teoria espiral do desenvolvimento musical**. 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1017/S0265051700000814. Acesso em: 15 jun. 2025.

A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR A PSICOMOTRICIDADE ATRAVÉS DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF WORKING ON PSYCHOMOTRICITY THROUGH PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

DEUZA JULIA ROMANO DA SILVA
Graduada em Pedagogia pela Faculdade Mozarteum de São Paulo, em 2011. Pós- Graduação "Lato Sensu" em Nível de Especialização em registro e Documentação Pedagógica na Educação infantil. Faculdade de Educação e Tecnologia Iracema, em 2024. Professora de Educação Infantil desde 2020 na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho traz a reflexão sobre a importância de se trabalhar a psicomotricidade através do lúdico na Educação Infantil, analisando que a educação ainda enfrenta algumas defasagens, como: a falta da ludicidade na educação infantil e a falta do brincar e das brincadeiras nos anos iniciais da educação básica. Sabe-se da singularidade da escola, os professores têm um lugar de grande importância na vida de cada aluno e precisam reconhecer e encontrar caminhos para sanar as dificuldades que eles apresentam durante a vida escolar. Para que os professores consigam esses objetivos de forma integral, é necessário que planeje com excelência as atividades, priorizando sempre o lúdico como um caminho a se seguir.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Ludicidade; Desenvolvimento; Aprendizagem.

ABSTRACT

This paper reflects on the importance of developing psychomotor skills through play in Early Childhood Education, analyzing that education still faces some shortcomings, such as the lack of playfulness in early childhood education and the lack of play and games in the early years of basic education. Knowing the uniqueness of schools, teachers play a crucial role in each student's life and need to recognize and find ways to address the difficulties they experience throughout their school years. For

teachers to achieve these goals comprehensively, they must plan activities with excellence, always prioritizing play as a path forward.
KEYWORDS: Psychomotor Skills; Playfulness; Development; Learning.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata à importância de se trabalhar a psicomotricidade nosprimeiros anos escolares, tendo como objetivo analisar que o movimento é a primeiramanifestação na vida do ser humano, sendo assim, movimentos são meios essenciaispara a construção de ensino e aprendizagem de cada criança na educação infantil.

Analisa-se que a psicomotricidade se encontra de forma clara em nossa Base Nacional Comum Curricular – BNCC, onde em um dos seus cinco campos deexperiência para a educação infantil é proposto que se trabalhe corpo, gestos e movimentos, no intuito de que a criança se desenvolva de forma integral quando se trata de psicomotricidade. Sendo assim, qual a importância de se trabalhar a psicomotricidade através do lúdico na Educação Infantil?

Tendo em vista a psicomotricidade na educação infantil, pode-se dizer que é de suma importância que seja sempre trabalhado o corpo, gesto e movimento de forma geral em todas as escolas, e neste trabalho será apresentado o porquê de tantaimportância.

Muitos pedagogos, psicólogos e também médicos falam da importância de se trabalhar a psicomotricidade nos primeiros anos de vida da criança. Segundo Assunção & Coelho (1997, p.108) a psicomotricidade é a “educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas”.

Compreende-se que a psicomotricidade na educação infantil é um processo complicado, em que a combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais, produz nele transformações qualitativas. Para tanto desenvolvimento envolve a aprendizagem de vários tipos, expandindo e aprofundando a experiência individual.

Com o intuito de compreender sobre o atual tema, trabalhar a psicomotricidadealinhada ao lúdico na educação infantil é de suma importância, pois assim asatividades desenvolvidas no grupo favorecem a integração e a socialização das crianças com os demais, portanto propõe o desenvolvimento tanto psíquico quanto motor nos anos iniciais da educação básica.

O objetivo geral deste trabalho é descrever, analisar e identificar a importânciade se trabalhar a psicomotricidade na Educação Infantil através do lúdico. Tendo comoobjetivos específicos: Entender a importância da psicomotricidade no desenvolvimento da criança durante a educação infantil; compreender como a psicomotricidade auxilia no aprendizado e desenvolvimento do aluno de zero à cincoanos e discutir sobre o trabalho da psicomotricidade e o lúdico para estimular a aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil.

A PSICOMOTRICIDADE

Segundo Goretti (1994) a Educação Psicomotora iniciou-se na França, sendo mentor Jean Lê Boulch, professor de Educação Física, próximo dos anos de 1960. Nesta época o desenvolvimento global e motor do sujeito já era visto por meio de seus movimentos, e o objetivo era evitar distúrbios de aprendizagem. É observado, nesta perspectiva, que já era evidente o uso de atividade psicomotoras lúdicas, não só para o desenvolvimento motor, mas também para o desenvolvimento afetivo e cognitivo.

A psicomotricidade chegou ao Brasil no século XX, por meio da escola francesa, quando foi necessário que as mulheres trabalhassem fora e deixassem seus filhos na escola, na época em que ocorria a Segunda Guerra Mundial.

Para compreender melhor a psicomotricidade, primeiro devemos entender o desenvolvimento motor do indivíduo, Para Martin; Jaureugui e Lopez (2004) entende- se como motricidade toda resposta motora gerada pelo nosso corpo. Esse processo ocorre quando o corpo recebe um estímulo e tem a reação como resposta do mesmo. A história dos testes psicológicos é consistente com a história do corpo. Ao longo da história, algumas questões foram registradas: como explicar as emoções, as sensações corporais e a relação entre corpo e alma? Por que distinguir entre eles? (BARTHES apud LEVIN, 2003, página 22).

O nosso corpo, desde sempre foi muito valorizado, desde os anos passados, na antiguidade, ter o físico bonito e músculos bem definidos era considerado sinal de masculinidade. O percurso histórico deste corpo discursivo e simbólico está marcado pelas diferentes concepções que o homem vai construindo acerca do corpo ao longo de toda história da humanidade. Devemos levar em consideração que a palavra "corpo" vem do sânscrito garbhas, por um lado, que significa embriões, e por outro lado, do grego karpós, que significa frutas, sementes, embrulhos e, finalmente, do latim. O corpus significa a organização dos membros, o pacote da alma e o germe da alma (LEVIN, 2003, p. 22).

Todas as civilizações, desde a civilização oriental à civilização ocidental, e dentro destas, também a civilização grega, passando pela antiguidade até os dias atuais, é perceptível que a significação do corpo humano sofreu diversas transformações.

Nas grandes cidades gregas, foi onde se deu origem a cultura do corpo humano. A civilização grega sempre deu ao corpo um lugar de eleição, nos estádios ou nos lugares de culto, nas cores ou o mármore.

Para Platão (427-428 a.C), mexer e alimentar o corpo a cada momento, é o primeiro elemento da educação do espirito corporal, Platão também afirmava haver distinção entre corpo e alma, assim concluindo que o corpo seria apenas um local de transição da existência no universo de uma alma imortal.

Aristóteles (384-322 a.C) diz que, o corpo é o templo da alma, afirma que o corpo é matéria moldada pela alma, sendo a alma forma do corpo. Anunciava, então, um primeiro pensamento psicomotor quando observou funções da atividade física para se obter melhoras no desenvolvimento espiritual. Aristóteles afirmava que o ser humano é constituído de corpo e alma, e dava grande ênfase a atividades físicas, dizendo que elas servem para “dar graça, vigor, e educar o corpo”. Ligado as suas ideias, os exercícios e atividades físicas deveriam ser desenvolvidas da infância até a adolescência, mas não deveria realizar de forma cansativa para não comprometer ou prejudicar o desenvolvimento do espírito, dando a esta uma acepção de movimento, como algo mais do que simplesmente o exercício pelo exercício. (MASSUMI, 2005).

Os poderes complementares do corpo-alma marcam a aliança por um lado, mas ao mesmo tempo contradizem sua separação. Ao longo da história, unidade e separação formaram continuidade e clareza, tentando comprovar a interpretação do corpo humano e da alma. (DESCARTES apud LEVIN, 2003, página 12).

FUNDAMENTOS DA PSICOMOTRICIDADE E SEU DIÁLOGO COM O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A Psicomotricidade é uma ciência que estuda a relação do indivíduo com o seu corpo em movimento e as implicações dessa relação no desenvolvimento global. Ela se estabelece na interface entre o movimento, a emoção e a cognição, reconhecendo o corpo como o ponto de partida e o mediador da relação da criança com o mundo. O desenvolvimento psicomotor é a base sobre a qual se estruturam as aprendizagens mais complexas, como a leitura, a escrita e o raciocínio lógico.

A importância da psicomotricidade na infância reside na necessidade de estruturar elementos como a lateralidade, o equilíbrio, a coordenação motora (fina e global), o esquema corporal e a orientação espaço-temporal. Esses elementos não são apenas habilidades físicas; são pré-requisitos neurais e cognitivos. Conforme postula Le Boulch (1983), o movimento deve ser compreendido como a manifestação do psiquismo.

> "A educação pelo movimento é um meio fundamental de desenvolvimento e de reeducação da personalidade. Através do movimento, a criança aprende a tomar consciência do seu corpo, a dominar o seu equilíbrio, a controlar os seus gestos, a organizar o seu espaço e o seu tempo."(LE BOULCH, 1983, p. 75)

Nesse sentido, a Psicomotricidade atua como um recurso terapêutico e educacional que visa a plena expressão das capacidades da criança, reconhecendo que qualquer dificuldade na aprendizagem ou na relação social pode ter suas raízes em uma desorganização corporal ou espacial. O corpo, na infância, é o veículo do pensamento e da emoção.

O LÚDICO COMO FERRAMENTA CATALISADORA DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

A eficácia da Psicomotricidade é potencializada quando ela está intrinsecamente atrelada ao **lúdico**. O brincar é o modo de ser e de aprender da criança; é através do jogo e da fantasia que ela elabora a realidade e constrói seus conhecimentos.

A atividade lúdica, ao ser espontânea e prazerosa, desativa o rigor da tarefa formal, permitindo que a criança mobilize suas funções psicomotoras de maneira natural e engajada. O jogo, com suas regras, desafios e necessidade de interação, estimula simultaneamente a coordenação, o planejamento motor e a regulação emocional. Por exemplo, em uma brincadeira de esconde-esconde, a criança trabalha a orientação espacial e a flexibilidade cognitiva; em um jogo de construção, ela aprimora a coordenação motora fina e a percepção de profundidade.

Negrine (1994) enfatiza que o jogo é a atividade que permite à criança desenvolver-se integralmente. "O ato de jogar não é apenas um divertimento; é uma atividade que possibilita o desenvolvimento da inteligência, da afetividade e da motricidade, promovendo a integração da criança no mundo." (NEGRINE, 1994, p. 11).

No ambiente da Educação Infantil, o professor deve utilizar o lúdico de forma intencional para estimular as áreas psicomotoras que necessitam de desenvolvimento, respeitando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança, conceito central de Vygotsky. Uma atividade lúdica bem planejada deve, portanto, oferecer desafios adequados que exijam o uso da motricidade grossa (saltar, correr) e fina (manipular peças pequenas, desenhar), sempre sob o manto da diversão e da motivação interna da criança.

A integração da Psicomotricidade e do lúdico garante que o desenvolvimento corporal não seja tratado como um treino mecânico, mas sim como um processo significativo, onde o corpo, a mente e o afeto atuam em sinergia para a construção de um ser humano integral, criativo e autônomo.

A PSICOMOTRICIDADE ATRELADA AO LÚDICO

A brincadeira é de fundamental importância na formação dos testes psicológicos humanos, pois fornece um mecanismo de resolução de problemas, criatividade, melhor gerenciamento das emoções e outros aspectos. Face a esta sugestão educacional, a criatividade, a medição psicológica e o lúdico são os mecanismos que permitem a integração das competências de todos, permitindo que se desenvolvam física, cognitiva e socialmente. Jogos e atividades que envolvem esportes, habilidades cognitivas e sociais permitem a livre expressão física e a formação de vínculos emocionais, mas proporcionam uma série de oportunidades para o desenvolvimento integral do ser

humano.

De acordo com a pesquisa de Boulch (1986), para se atingir o desenvolvimento satisfatório do movimento mental, quatro fatores devem ser estudados: a lateralidade do plano corporal, direção e estrutura, direção e estrutura espaço-temporal, e finalmente a estabilidade do valor. O desenvolvimento do movimento físico está relacionado à estimulação intelectual e é essencial para um melhor aproveitamento educacional. Boulch (1986, p.25) apontou:

> Se além da leitura, da escrita e da aritmética, parte do tempo da escola for utilizado para a educação psicomotora, muitos problemas de reeducação não existirão mais. O principal material da educação psicomotora é o exercício, acompanhado de exercícios gráficos e de manipulação (BOULCH; ' 986, p. 25).

O desenvolvimento do desenvolvimento psicomotor passou por várias etapas, até que o indivíduo adquiriu maturidade esportiva, social e cognitiva. Cada estágio da faixa etária proporcionará um certo grau de dificuldade e capacidade de assimilação para o progresso pessoal dos alunos. Para fazer florescer a personalidade, é muito importante a contribuição das escolas para o desenvolvimento da cultura infantil, que não só não reconhece que se limitam à abstração, mas dá um passo além, formando uma disciplina com capacidade e habilidade de comportamento social questionar. O padrão de gerar conhecimento para buscar a própria felicidade e se desenvolver de forma holística.

Em muitas áreas do conhecimento, ambientes laborais e escolares, o brincar e os testes psicológicos são frequentemente incluídos, especialmente no ensino da educação infantil, muitas vezes referido como o termo. Portanto, a maioria das pessoas desconhece sua origem e significado, o que dificulta a utilização do conceito para colocá-lo em prática. Embora o assunto tenha sido bastante estudado, fico confuso quanto à sua importância e prática, mas é necessário fortalecer teoricamente a diversão do jogo e sua aplicabilidade no ambiente escolar.

A ludicidade é condicionada pela "diversão, jogos e brinquedos", ou seja, está associada ao humor, ao prazer, à espontaneidade e ao prazer.Em primeiro lugar, a ludicidade é descrita como algo que satisfaz o desempenho de uma determinada atividade. Na descrição de uma perspectiva cultural e histórica, o brincar é definido como "a maneira como as crianças interpretam e absorvem o mundo, os objetos, a cultura, os relacionamentos e as emoções das pessoas" Por meio dessas definições, percebe-se que o brincar está relacionado ao prazer e à própria cultura, esta última se reflete no indivíduo, não se caracterizando apenas por atividades simples e sem intenção, pois mesmo que o comportamento do sujeito seja motivado pelo prazer, ele também fará a diferença. O desenvolvimento contínuo estará "em risco" no jogo.

Johann Huizinga é um estudo mais aprofundado da jogabilidade. Ele apontou em seu livro "Homo Ludens" que os jogos são coisas que subsidiam a cultura humana por meio da linguagem, rituais, sacralidade, poesia, linguagem, poesia, arte e competição., Palavras e as batalhas (guerras),

essas atividades e comportamentos humanos são movidos pelos elementos perversos que penetraram no indivíduo desde a antiguidade, promovendo assim o nascimento de sua cultura. Ao tratar os jogos com essa particularidade, Huizinga (1990) os define como:

> As atividades profissionais voluntárias são realizadas dentro de um determinado intervalo de tempo e espaço e obedecem a regras livremente acordadas, mas são absolutamente obrigatórias, acompanhadas por um sentimento de tensão, alegria e um sentido distinto da vida cotidiana (HUIZINGA; 1990, P.32).

Ao analisar esta afirmativa, é visto que o jogo não é visto e tratado somente como aqueles jogos de tabuleiros e cartas, ele tem características que lhe são próprias, tais como as regras e o prazer; as regras estão encubadas nessa atividade de forma consciente ou inconsciente que fazem parte do repertorio do jogo e que é

importante para determinar um fim a esta ação, e o prazer que se encontra na alegria,no divertimento e na espontaneidade de estar exercendo tal atividade, ou seja, para Huzinga quando se trata de jogo engloba-se toda a história da humanidade desde suas conquistas, batalhas, derrotas e competições.

O sinônimo “brincar” é visto cotidianamente em perspectivos moralistas, sendoconsiderado muitas vezes como algo inútil, desprovido de qualquer comprometimentoe seriedade, contudo, o brincar e a brincadeira não se encaixam nessa visão simplificada e errônea.

Luckesi (2002) desperta o brincar e o comportamento criativo das pessoas, que ocorrem em todas as fases da vida humana, livre das limitações do domínio ingênuo, apoiado na teoria do autor Winnicott, ele propôs que o brincar faz parte da vida humana. O fenômeno psicológico de transição entre subjetivo e objetivo. Com isso, podemos perceber que brincar, criar e imaginar brincar está longe de ser fútil.

O autor citado em um dos parágrafos mencionou o comportamento absurdo, isto é, comportamento absurdo e criativo, assim como Huizinga conecta esse elemento à experiência social e humana com seu comportamento. Para Luckesi (2002), a vida humana está constantemente desempenhando um papel nas pessoas de qualquer idade, pois o jogo inclui a experiência do sujeito com o meio envolvente e o faz em constante mudança ao criar o ambiente. Ainda segundo Luckesi (2002):

> Todo mundo está jogando, ou seja, todo mundo muda de subjetivo para objetivo em seu processo criativo de acordo com sua idade e maturidade. No processo de pesquisa, os cientistas também. O mesmo é verdade para a criação de artistas; o mesmo é verdade para os criadores de produtos tecnológicos; o mesmo é verdade para aqueles que trazem beleza para a terra; o mesmo é verdade para crianças brincando nas ruas ou parques; o mesmo é verdade para os adolescentes jovens, que continuarão a criar E reproduzir seus dias felizes e sorridentes

(LUCKESI; 2002,P.21).

Silva e Haetinger (2008) acreditam que os jogos são uma forma de interagir com diferentes objetos e formas de conhecimento, implicando no processo de aprendizagem. Observa-se que por meio do brincar, a criança pode desenvolver sua habilidade de coordenação motora, habilidades visuais e auditivas, habilidade de raciocínio criativo e inteligência. Atividades relacionadas com jogos infantis de 0 a 5 anos.

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E O PAPEL DO PROFESSOR

As principais dificuldades de aprendizagem são associadas a algum comprometimento no funcionamento de certas áreas do cérebro. Porém, é arriscado falar somente em uma causa biológica, alunos que apresentam sintomas relativos a problemas de atenção, ansiedade ou agitação desenvolvem esses problemas por causa de algum conflito pessoal ou familiar. A escola deve ser aliada do aluno.

Paín define a aprendizagem da seguinte forma:

> (...) a aprendizagem é um processo dinâmico que determina uma mudança, com a particularidade de que o processo supõe um processamento da realidade e de que a mudança no sujeito é um aumento qualitativo em sua possibilidade de atuar sobre ela. Sob o ponto de vista dinâmico a aprendizagem é o efeito do comportamento, o que se conserva como disposição mais econômica e equilibrada para responder a uma situação definida. De acordo com isto, a aprendizagem será tanto mais rápida quanto maior for a necessidade do sujeito, pois a urgência da compensação dará mais relevância ao recurso encontrado para superá-la (1985, p.23).

É sabido que o desempenho escolar individual de cada aluno depende não apenas do seu rendimento em sala de aula e da competência de seus professores, mas também, do apoio da base familiar que este aluno encontra em sua casa. A relação entre família e estudos e, principalmente, a maneira como a família de cada aluno se comporta em relação ao seu desempenho escolar, influencia os resultados obtidos por crianças e adolescentes, independente de classe social. Uma base sólida, com pais que se interessam e, até mesmo, ajudam na execução das tarefas escolares faz com que este aluno renda mais em todos os âmbitos de sua carreira escolar.

O papel do professor no processo de aprendizagem da criança é de fundamental importância; pois é ele quem irá mediar, interagir entre escola e o meio ao qual a criança está inserida. Sendo assim, a educação necessita de mediação pedagógica na linguagem da criança para que ela entenda através de experiências lúdicas que favoreçam a assimilação gradativa dos princípios norteadores.

Segundo Becker, (2003): Aprender é o ato de construir estruturas de assimilação, onde a fonte de aprendizagem é a ação do sujeito, ou seja, do estudante que é o indivíduo que aprende por força das ações que ele mesmo pratica: ações essas que buscam êxitos e ações que a partir do êxito conquistado, buscam a verdade nas ações que tiveram sucesso na aprendizagem.

Resumindo os pais deveriam ser mais presentes, participar ativamente da vida dos seus filhos, tanto em casa quanto na escola. No entanto, a escola, junto com os pais, deve encontrar formas diferentes de relacionamento que sejam compatíveis com a realidade de pais, professores, alunos e direção.

Não tem como negar que a participação dos pais na vida escolar de crianças e adolescentes é, sim, imprescindível; mas, ao mesmo tempo, é necessário devemos tomar cuidado para que esta participação tenha 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.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Essa convivência com alunos de salas regulares faz com que eles superem os preconceitos estereotipados e que interajam com eles sem nenhum tipo de rejeição. São através das interações que eles passam a desenvolver suas subjetividades e se transformam assim em cidadãos conscientes de seus papéis na sociedade na qual os excluem sistematicamente. Os autores pesquisados foram unânimes em dar ênfase à importância da convivência no âmbito escolar para a construção da subjetividade e da cidadania.

Não podemos esperar que a escola esteja pronta para incluir esses alunos, se já no convívio familiar eles se sentem e são excluídos. É necessário acreditar no ser humano, independente de possuir ou não alguma necessidade especial. Todos têm dificuldades e todos podem superá-las e fazerem parte construtiva da sociedade contemporânea.

O profissional da educação que irá atuar diretamente com crianças, adolescentes, adultos e seniores com deficiência deve compreender formas de atendimento na área valendo-se de estratégicas metodológicas específicas que tratem a educação especial e inclusão de forma assertiva. Vale salientar que a Educação Especial e Inclusão está articulada com a Base Nacional Comum Curricular (B.N.C.C.) e contempla o ensino universal a todos os cidadãos.

ASPECTOS CONCEITUAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

A historicidade acerca da educação Especial e inclusão vêm sofrendo inúmeros percalços que lavam a crer a necessidade de novas mudanças em atendimento as pessoas com deficiência.

Desde o período industrial brasileiro na década de 30, o Brasil vivenciou um crescente número de trabalhadores que precisariam de qualificação para o trabalho, sendo incumbido de discernir nesse processo as instituições precursoras SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e SENAI – Serviço Nacional Industrial.

Dentre as recentes instituições de ensino ficou atribuído a formação integral do trabalhador para as diversas áreas do mercado em atendimento a necessidade nacional. Nesse sentido, percebe-se que há uma demanda que apresenta alguma deficiência e, portanto, deve ser atendida de forma igualitária em suas limitações.

> A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas ,há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógigos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1500, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANNUZZI, 2004, p.34).

As Organizações não Governamentais (O.N.G.´s) e Instituições Filantrópicas ficaram incumbidas de realizar projetos a fim de atender a demanda nacional, visto que não havia ainda políticas públicas assertivas acerca do atendimento a pessoa com deficiência.

Nessa perspectiva, surge em 1954 o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que institui atendimento as pessoas com deficiência, sobretudo com amparo da organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América.

Mesmo com tantos avanços, a educação especial apresenta constantes revisões sendo necessário um aprofundamento em suas políticas públicas e formas de atendimento nas diversas áreas do conhecimento.

As concepções acerca da educação especial e inclusiva ganham no século presente, novas olhares, levando em consideração a necessidade de dialogar com instituições afins da educação, saúde e desenvolvimento social, bem como ministério do trabalho em prol de unificar forças no atendimento e qualificação para o mercado de trabalho.

De acordo com Ferreira & Ferreira (2004), há uma ligação entre as instituições, sendo necessárias oficializar, todavia a criança matriculada em centros de atendimento especial passa a frequentar as redes de ensino regular. Esse processo permite uma inclusão da criança com deficiência e ao mesmo tempo uma aprendizagem aos demais discentes e colegiados quanto às pessoas com alguma deficiência.

Cabe-se no momento de inclusão de crianças e adolescentes nas redes públicas e particulares de ensino uma reflexão quanto à formação dos profissionais da educação, uma vez que deva haver um entendimento sobre as deficiências e distúrbios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das pesquisas realizadas nesta monografia, é possível reconhecerclaramente a importância de se trabalhar a psicomotricidade através do lúdico na educação infantil, pois é através da ludicidade e do movimentar-se que a criança se comunica com o mundo ao seu redor de forma clara e objetiva.

Tendo em vista a psicomotricidade na educação infantil, pode-se dizer que é indispensável que seja sempre trabalhado o corpo, gesto e movimento de forma geralem todas as escolas, através de jogos, brincadeiras, faz-de-contas, imitações e expressões livres. No presente trabalho foi possível descrever, analisar e identificar que o brincar é extremamente fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar e se expressar por meio de gesto, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva e mature a sua imaginação e conviva favoravelmente no meio em que está inserida, tendo uma vida pessoal alegre e positiva.

Ao oferecer um ambiente em que a criança possa brincar de forma espontâneausando a sua imaginação, é possível notar gradativamente o seu amadurecimento e desenvolvimento da autonomia, pois a brincadeira favorece a autoestima das crianças ajudando a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa, contribuindo para a interiorização de determinado modelo adulto

Nota-se também a importância de reforçar as atividades e planejamentos voltados ao lúdico e também ao movimento dentro das creches e pré-escolas,estimulando as crianças a serem quem realmente são, e a se autoconhecerem de maneira integral, afinal, o brincar não é apenas uma ação saudável, mas é também um direito da criança.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade:** corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Wak, 2003. Acesso 02 out. 2025.

Art.16 do **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei 8069/90. Disponível em: www.jusbrasil.com.br em: Acesso 02 out. 2025..

ASSUNÇÃO, Elizabete/COELHO **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997. José Maia Tereza. Acesso 02 out. 2025..

BOULCH, L. **A Educação pelo movimento:** A psicocinética na idade escolar. 3. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. P 24-61.

COSTE, J. C.A **Psicomotricidade.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. Acesso em: 01 de maio de 2020.

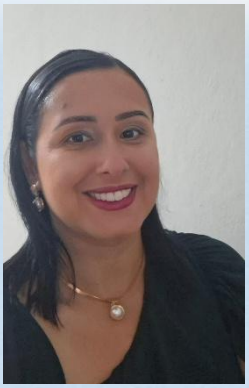
GALLAHUE, D.J.C. **Compreendendo o desenvolvimento motor dos bebês e crianças.** Porto Alegre: AMGH Editora ltda, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

NEGRINE, Airton. **Instrumentos de coleta e análise de dados**. In: **Aprendizagem e desenvolvimento psicomotor**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: de corpo e alma**. Porto Alegre: Est, 1992. (Esta é uma referência de apoio que trata da importância do corpo na educação).

A CRIANÇA COM TEA NA ESCOLA: COMO ATENDER ÀS DIFICULDADES REAIS EM SALA DE AULA, COM BASE NAS LEIS E TEXTOS TEÓRICOS



CHILDREN WITH ASD AT SCHOOL: HOW TO ADDRESS REAL DIFFICULTIES IN THE CLASSROOM, BASED ON LAWS AND THEORETICAL TEXTS

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 – EMEI Profa. Sebastiana de Arruda Cruz Oliveira.

RESUMO

O presente artigo discute a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar regular, abordando as dificuldades reais enfrentadas em sala de aula, as práticas pedagógicas eficazes, as estratégias de mediação e os fundamentos legais que orientam a educação inclusiva. Analisa-se a legislação brasileira, incluindo a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), além de marcos teóricos de autores como Mantoan, Attwood e Vygotsky. O estudo enfatiza a necessidade de formação docente, adaptação curricular, uso de recursos pedagógicos diferenciados e a importância da interação entre escola, família e comunidade para garantir o desenvolvimento integral, socialização e participação efetiva da criança com TEA. Apresenta também estratégias práticas que promovem aprendizagem significativa e inclusão plena, reforçando a importância de um ambiente escolar acolhedor e estruturado.

Palavras-chave: Inclusão; Autismo; Educação-Inclusiva; Prática-Pedagógica; Legislação.

ABSTRACT

This article discusses the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the regular school setting, addressing the real difficulties faced in the classroom, effective pedagogical practices,

mediation strategies, and the legal foundations that guide inclusive education. It analyzes Brazilian legislation, including Law No. 12,764/2012 (Berenice Piana Law) and the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008), as well as theoretical frameworks from authors such as Mantoan, Attwood, and Vygotsky. The study emphasizes the need for teacher training, curricular adaptation, the use of differentiated pedagogical resources, and the importance of interaction between school, family, and community to ensure the comprehensive development, socialization, and effective participation of children with ASD. It also presents practical strategies that promote meaningful learning and full inclusion, reinforcing the importance of a welcoming and structured school environment.
Keywords: Inclusion; Autism; Inclusive Education; Pedagogical Practice; Legislation.

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares tem se mostrado um desafio e uma oportunidade para a educação contemporânea. Este estudo buscou analisar e propor estratégias pedagógicas para o atendimento efetivo da criança com TEA, considerando a legislação vigente, teorias de aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas. Para isso, revisaram-se textos legais, pesquisas acadêmicas e obras de referência sobre educação inclusiva e TEA, além de experiências de aplicação prática em contextos escolares. A justificativa para o estudo baseia-se na necessidade de compreender e minimizar as barreiras enfrentadas pelas crianças com TEA, garantindo-lhes direito à educação de qualidade e participação social plena. O problema investigado centra-se em como adaptar o currículo, estratégias pedagógicas e ambientes escolares para atender às necessidades específicas da criança com TEA. O objetivo geral é analisar formas de promover inclusão efetiva e aprendizagem significativa para crianças com TEA. Os objetivos específicos incluem: (1) identificar desafios e barreiras na inclusão escolar; (2) propor estratégias pedagógicas e recursos de mediação; (3) orientar professores quanto à formação continuada e adaptação curricular. Este artigo oferece uma visão global sobre o tema, situando o leitor quanto à importância da inclusão escolar, práticas pedagógicas adequadas e cumprimento da legislação, destacando como a escola pode se tornar um espaço de desenvolvimento integral e socialização para crianças com TEA.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

A legislação brasileira voltada à inclusão escolar das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) reflete avanços significativos nas políticas de direitos humanos e de equidade educacional. A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, constitui um marco fundamental ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Essa lei estabelece o direito ao

acesso à educação regular, à inclusão social plena e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de assegurar que o estudante autista tenha acompanhamento adequado em todas as etapas da vida escolar. Tal legislação reforça a necessidade de eliminar barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas que dificultam a aprendizagem e a convivência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) representa outro documento basilar, pois redefine o conceito de inclusão ao afirmar que esta não se limita à matrícula do aluno na escola regular, mas implica garantir condições efetivas de participação e aprendizagem. O documento propõe uma reestruturação do sistema educacional, orientando que todos os níveis e modalidades de ensino sejam acessíveis, com currículos flexíveis, recursos pedagógicos adaptados e apoio especializado. A política também destaca o papel do AEE como um serviço complementar e não substitutivo da escolarização, com foco em eliminar barreiras e promover a autonomia do estudante.

A Constituição Federal de 1988, por sua vez, em seu artigo 205, define a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, sendo promovida com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Já o artigo 208, inciso III, assegura o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, às pessoas com deficiência. Essa base constitucional sustenta todas as políticas subsequentes de educação inclusiva no país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reforça esse compromisso em seu artigo 58, ao definir a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação, voltada ao atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A LDB orienta que a educação inclusiva deve ocorrer, preferencialmente, em classes comuns, com apoio especializado, recursos pedagógicos acessíveis e formação adequada dos docentes.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecido como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), consolida e amplia o arcabouço legal da inclusão, garantindo o direito à educação em igualdade de oportunidades. O estatuto estabelece que é dever do poder público, das instituições privadas e da sociedade eliminar todas as formas de discriminação e assegurar o acesso a ambientes educacionais inclusivos, com recursos de acessibilidade, profissionais de apoio e medidas que promovam a aprendizagem significativa e a participação social.

No campo teórico, Mantoan (2003) destaca que a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação das práticas pedagógicas e institucionais, e não apenas como uma política de integração. Para a autora, incluir significa reconhecer as potencialidades de cada criança, respeitar suas singularidades e possibilitar experiências de aprendizagem e convivência que valorizem a diversidade. Nesse sentido, a formação dos professores é um eixo estruturante, pois somente um docente preparado e sensível às diferenças pode transformar o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente inclusivo.

Além disso, a legislação brasileira está em consonância com documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que orienta os países signatários a promoverem uma educação para todos em escolas inclusivas, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, que reafirma o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

Esses dispositivos legais e normativos apontam para a responsabilidade compartilhada entre o Estado, as instituições escolares e os profissionais da educação na efetivação da inclusão. No contexto da criança com TEA, isso implica garantir apoio pedagógico individualizado, planejamento diferenciado, recursos de comunicação alternativa, tecnologias assistivas e ambiente escolar acolhedor.

Por fim, é fundamental compreender que as políticas públicas só se concretizam plenamente quando articuladas à prática pedagógica diária. A aplicação das leis requer gestão escolar comprometida, financiamento adequado, formação continuada dos professores e acompanhamento interdisciplinar. Assim, a inclusão deixa de ser apenas um princípio legal e torna-se uma realidade educativa, ética e social, orientada pelos valores de respeito, equidade e valorização da diversidade humana.

PERSPECTIVA TEÓRICA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Para compreender as necessidades da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é fundamental recorrer a referenciais teóricos que abordam o desenvolvimento humano e a aprendizagem em uma perspectiva interacionista e inclusiva. Autores como Vygotsky (1991) destacam que o aprendizado ocorre a partir da interação social e da mediação simbólica, sendo o meio social determinante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito central em sua teoria, evidencia que a criança aprende de forma mais eficaz quando recebe apoio de um mediador — seja o professor, um colega mais experiente ou outro adulto — que a auxilia a realizar tarefas inicialmente impossíveis de serem feitas sozinhas. Essa mediação intencional e planejada é essencial para o avanço cognitivo e social da criança com TEA, pois permite a construção gradual da autonomia e da autoconfiança.

Nessa mesma perspectiva, Piaget (1978) contribui para a compreensão do desenvolvimento cognitivo ao enfatizar que a aprendizagem ocorre por meio da ação, da exploração e da experimentação. A criança constrói o conhecimento de forma ativa, interagindo com o ambiente, manipulando objetos, formulando hipóteses e reorganizando suas estruturas mentais a partir da experiência. No caso das crianças com TEA, essa teoria reforça a necessidade de propostas pedagógicas que valorizem o fazer concreto, o jogo simbólico, a experimentação e a repetição como meios de internalização de novos conhecimentos. A adaptação das atividades ao ritmo e às particularidades de cada criança é um princípio essencial da prática pedagógica inclusiva.

Já Tony Attwood (2003) aprofunda a compreensão sobre as especificidades do autismo ao descrever os desafios enfrentados na comunicação, na socialização e na compreensão das normas sociais e emocionais. O autor defende o uso de estratégias estruturadas e previsíveis, que auxiliem na

organização e na redução da ansiedade, tão comum em alunos com TEA. Nesse sentido, recursos como quadros de rotina, agendas visuais, pictogramas, histórias sociais e comunicação alternativa e aumentativa (CAA) são fundamentais para promover a compreensão, a segurança emocional e a autonomia. Attwood também destaca a importância de um ambiente sensorialmente adequado, respeitando as sensibilidades auditivas, táteis e visuais que muitas vezes interferem no aprendizado e na permanência do aluno na escola.

Além desses teóricos clássicos, pesquisas contemporâneas vêm ampliando a compreensão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com TEA. Autores como Oliveira (2019) e Schmidt (2021) apontam que a aprendizagem significativa depende de práticas pedagógicas que integrem a dimensão afetiva, cognitiva e social do sujeito, considerando suas potencialidades e interesses. O uso de tecnologias assistivas, jogos educativos digitais e ferramentas multimodais tem se mostrado uma estratégia eficaz para potencializar a aprendizagem, favorecer a atenção compartilhada e estimular a comunicação e a autonomia. Tais recursos, quando bem planejados e integrados às propostas pedagógicas, possibilitam experiências de ensino mais dinâmicas, interativas e personalizadas.

Outro ponto relevante é a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, conforme defendido por Henri Wallon (1968), que considera a emoção como um elemento constitutivo do desenvolvimento humano. No caso das crianças com TEA, a construção de vínculos de confiança e respeito entre educador e educando é condição básica para o engajamento e para a superação de barreiras comunicativas. Assim, a afetividade se torna mediadora do conhecimento, permitindo que a criança se sinta acolhida e motivada a participar das interações e atividades propostas.

Dessa forma, compreender o desenvolvimento e a aprendizagem sob uma perspectiva teórica ampla e integrada é essencial para promover uma educação inclusiva de qualidade. O papel do professor vai além da simples transmissão de conteúdos: ele atua como mediador, pesquisador e observador sensível, capaz de planejar intervenções pedagógicas significativas, respeitando o ritmo, o interesse e as particularidades de cada aluno com TEA. A escola, portanto, deve se consolidar como um espaço de escuta, acolhimento e construção coletiva do conhecimento, onde a diversidade seja reconhecida como potencial de aprendizagem e não como limitação.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Atender uma criança com TEA exige planejamento intencional e estratégico, considerando:

- Adaptação curricular: adequar conteúdos, métodos e avaliação às necessidades específicas da criança, contemplando diferentes estilos de aprendizagem;
- Recursos visuais e tecnológicos: utilizar pictogramas, quadros de rotina, softwares educativos, tablets e aplicativos de comunicação aumentativa;
- Rotina estruturada e previsível: reduzir ansiedade, aumentar segurança e favorecer a autonomia;

- Trabalho colaborativo: integrar professores, equipe de apoio, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e familiares;
- Formação continuada: capacitar docentes em estratégias inclusivas, mediação pedagógica, gestão de comportamento e uso de tecnologias assistivas;
- Promoção da interação social: criar oportunidades para que a criança socialize, participe e colabore com colegas, promovendo habilidades de cooperação;
- Atenção às habilidades socioemocionais: favorecer desenvolvimento da empatia, autorregulação, comunicação, resolução de conflitos e autoestima. Segundo Attwood (2003) e Mantoan (2003), a escola deve priorizar não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento social, emocional e comunicativo, garantindo um ambiente seguro, acolhedor e estimulante.

PRÁTICAS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

A avaliação na Educação Inclusiva deve ser concebida como um processo contínuo, formativo e flexível, que considera o progresso individual do estudante e não apenas o seu desempenho em relação a padrões homogêneos. Em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o foco avaliativo deve estar no desenvolvimento global do aluno, reconhecendo suas conquistas cognitivas, emocionais, sociais e comunicativas.

De acordo com Luckesi (2011), a avaliação deve ter um caráter diagnóstico e mediador, servindo como instrumento de reflexão e reorientação das práticas pedagógicas. No caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a avaliação precisa considerar suas especificidades, respeitando o ritmo, as formas de expressão e os modos particulares de interação com o conhecimento. O processo deve privilegiar critérios qualitativos, com ênfase na observação do progresso e na análise das estratégias que melhor favorecem o aprendizado.

Ferramentas diversificadas como portfólios, registros de observação, diários de bordo, mapas de desenvolvimento, relatórios descritivos, autoavaliação e registros fotográficos permitem documentar evidências do percurso de aprendizagem da criança. Esses instrumentos são fundamentais para que o professor acompanhe a evolução do aluno em diferentes dimensões — cognitiva, social, emocional e motora —, ajustando suas intervenções pedagógicas conforme as necessidades identificadas.

A avaliação formativa, segundo Perrenoud (1999), deve estar integrada ao processo de ensino, servindo como uma prática contínua de observação e retroalimentação, que auxilia o educador na tomada de decisões e no planejamento de novas estratégias. Nesse sentido, a avaliação da criança com TEA deve ser compreendida como um processo colaborativo e interdisciplinar, envolvendo professores, equipe de apoio pedagógico, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e outros profissionais que participam do processo educativo.

Outro aspecto essencial é o diálogo permanente com a família, que deve ser vista como parceira ativa no acompanhamento da aprendizagem. A troca de informações entre escola e família permite

compreender melhor as necessidades, preferências, sensibilidades e potencialidades da criança, além de contribuir para a coerência entre o que é trabalhado no ambiente escolar e o que é vivenciado no contexto doméstico. Reuniões periódicas, devolutivas individuais e relatórios compartilhados fortalecem essa parceria e promovem uma visão integral do desenvolvimento do estudante.

Além das dimensões acadêmicas, é imprescindível valorizar aspectos socioemocionais — como a autonomia, a autorregulação, a empatia e a capacidade de convivência — como critérios de progresso. Assim, a avaliação na educação inclusiva deve priorizar a dimensão humana da aprendizagem, observando o esforço, o engajamento e a ampliação das possibilidades comunicativas e relacionais da criança com TEA.

A utilização de recursos tecnológicos e de tecnologias assistivas também tem se mostrado uma aliada importante nos processos avaliativos. Softwares educativos, jogos digitais e plataformas interativas podem gerar dados e evidências sobre a evolução da criança, permitindo um acompanhamento mais sistemático e personalizado. Dessa forma, a avaliação se torna um instrumento não apenas de diagnóstico, mas de transformação pedagógica e inclusão efetiva, garantindo o direito de todos à aprendizagem significativa e contextualizada.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Apesar da legislação e das recomendações teóricas, a prática da inclusão enfrenta desafios concretos:

- Falta de formação específica dos docentes;
- Turmas numerosas, dificultando atenção individualizada;
- Resistência de parte da comunidade escolar;
- Recursos pedagógicos insuficientes;
- Necessidade de adaptação contínua do currículo e das atividades. Para superar esses desafios, é necessário: planejamento colaborativo, investimento em formação continuada, sensibilização da comunidade escolar, utilização de tecnologias assistivas, adaptação de materiais pedagógicos, promoção de uma cultura de respeito à diversidade e valorização das singularidades de cada criança. A criação de redes de apoio e a articulação com políticas públicas complementares contribuem para consolidar práticas inclusivas efetivas e transformadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular representa um avanço expressivo na consolidação dos direitos humanos e na democratização do acesso à educação de qualidade. No entanto, para que a inclusão se efetive de maneira plena, é imprescindível que as práticas pedagógicas estejam alicerçadas em fundamentação teórica consistente, planejamento intencional e formação continuada dos profissionais da educação.

O professor, como mediador do conhecimento, exerce papel central nesse processo. Ele é o responsável por adaptar estratégias, criar ambientes de aprendizagem acessíveis, favorecer a interação social e promover a autonomia da criança. Sua atuação deve ser pautada na sensibilidade, na observação atenta e no respeito às singularidades de cada aluno, reconhecendo que cada criança possui um modo próprio de aprender, comunicar-se e interagir.

A efetivação da inclusão escolar exige também o engajamento coletivo da comunidade educativa. A escola deve ser compreendida como um espaço de convivência, acolhimento e valorização da diversidade, onde as diferenças não sejam vistas como obstáculos, mas como possibilidades de enriquecimento mútuo. A gestão escolar, por sua vez, precisa garantir condições institucionais adequadas — como o acesso a recursos pedagógicos, formação docente, suporte especializado e parcerias intersetoriais — que assegurem a continuidade das ações inclusivas.

As políticas públicas de educação especial e as legislações vigentes, como a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), a LDB nº 9.394/1996 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), oferecem a base legal e os princípios orientadores da inclusão. Contudo, a prática cotidiana é o espaço onde esses princípios se concretizam. É na sala de aula, nas relações interpessoais e nas experiências diárias que a inclusão se torna realidade.

Assim, incluir uma criança com TEA vai muito além do cumprimento de uma obrigação legal: é um ato ético, político e pedagógico. Significa reconhecer sua humanidade, respeitar suas diferenças, valorizar suas potencialidades e garantir seu direito de aprender, conviver e se desenvolver plenamente no ambiente escolar. A verdadeira inclusão nasce do compromisso coletivo com a equidade e com o reconhecimento da diversidade como valor essencial da educação contemporânea.

Em síntese, o caminho para uma educação inclusiva de qualidade passa pelo investimento em formação docente, avaliação humanizada, planejamento colaborativo e práticas pedagógicas sensíveis às singularidades. A escola inclusiva é aquela que aprende com seus alunos, que se transforma com eles e que acredita, de forma incondicional, que toda criança é capaz de aprender, desde que lhe sejam oferecidas as condições adequadas para isso.

REFERÊNCIAS

ATTWOOD, Tony. O Cérebro Autista: Pensando Através do Espectro. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 12. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. A Psicologia da Criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1978.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA: FUNDAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

PLAY IN EARLY CHILDHOOD: A FOUNDATION FOR INTEGRAL DEVELOPMENT

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

O presente artigo discute o brincar na primeira infância como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, abordando suas dimensões simbólica, sensorial e motora. O brincar é entendido como um direito e um meio de aprendizagem significativo, que promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Entretanto, observa-se, na contemporaneidade, a redução das oportunidades de brincadeiras livres, substituídas por rotinas adultas e pelo uso excessivo de telas. Nesse contexto, torna-se fundamental refletir sobre práticas pedagógicas que valorizem o brincar no ambiente da creche, compreendendo-o como instrumento de formação integral. O estudo fundamenta-se em autores como Vygotsky (1998), Piaget (1978), Kishimoto (2010), Winnicott (1975) e Brougère (1998), que reconhecem o brincar como linguagem fundamental da infância e forma privilegiada de interação e aprendizagem.

Palavras-chave: Brincar; Primeira infância; Desenvolvimento integral; Educação infantil; Ludicidade.

ABSTRACT

This article discusses play in early childhood as an essential element for a child's comprehensive development, addressing its symbolic, sensory, and motor dimensions. Play is understood as a right and a significant means of learning, promoting cognitive, emotional, and social development. However, in contemporary times, opportunities for free play are decreasing, replaced by adult routines and excessive screen time. In this context, it is essential to reflect on pedagogical practices that value play in the daycare environment, understanding it as a tool for comprehensive development. The study is based on authors such as Vygotsky (1998), Piaget (1978), Kishimoto (2010), Winnicott (1975), and Brougère (1998), who recognize play as a fundamental language of childhood and a privileged form of interaction and learning.

Keywords: Play; Early childhood; Comprehensive development; Early childhood education; Playfulness.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase de intensas descobertas e transformações, marcada pela curiosidade e pela necessidade de interação com o mundo. Nesse cenário, o brincar ocupa papel central, sendo mais do que um simples passatempo: é uma forma de expressão, de comunicação e de elaboração de experiências. Através das brincadeiras, a criança explora o ambiente, desenvolve habilidades cognitivas e emocionais e aprende a conviver socialmente.

Segundo Kishimoto (2010, p. 35), “brincar é uma forma de a criança compreender o mundo e atribuir sentido às suas vivências”. Desse modo, a brincadeira torna-se uma linguagem própria da infância, que deve ser respeitada e valorizada nos espaços educativos. No entanto, a vida moderna e as mudanças sociais vêm reduzindo o tempo e o espaço dedicados ao brincar, o que traz consequências significativas para o desenvolvimento infantil.

Este artigo tem como objetivo discutir o brincar na primeira infância como fundamento para o desenvolvimento integral, analisando: o papel do brincar simbólico, sensorial e motor no desenvolvimento cognitivo e emocional; as consequências da falta de brincadeiras na formação da criança; e as práticas pedagógicas que favorecem o brincar no cotidiano da creche.

O PAPEL DO BRINCAR SIMBÓLICO, SENSORIAL E MOTOR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL

O brincar é uma das atividades mais significativas da infância, pois representa uma forma de expressão e de construção do conhecimento. Por meio dele, a criança recria o mundo, atribui significados às experiências e desenvolve habilidades cognitivas e emocionais. Conforme destaca Kishimoto (2010), o brincar não deve ser entendido apenas como diversão, mas como uma prática cultural que permite à criança compreender e reinterpretar a realidade social na qual está inserida.

Para Vygotsky (1998), o brincar é uma atividade essencial no desenvolvimento humano, pois possibilita que a criança aja em um campo de significados simbólicos e não apenas diante de objetos concretos. Segundo o autor, é no faz de conta que a criança exerce sua capacidade de imaginar, planejar e resolver problemas, o que contribui diretamente para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Em suas palavras:

> “No brinquedo, a criança cria uma situação imaginária. Essa situação contém regras de comportamento e, ao agir de acordo com essas regras, a criança aprende a se auto dominar, a subordinar seus impulsos imediatos a um modelo socialmente aceito de conduta” (VYGOTSKY, 1998, p. 122).

Esse aspecto simbólico do brincar é fundamental para a formação da consciência e da autonomia infantil, pois permite à criança experimentar papéis e compreender as normas sociais de forma lúdica e significativa. Piaget (1978) também ressalta que o jogo simbólico constitui um espaço de construção do pensamento, no qual a criança “assimila a realidade ao eu”, transformando o mundo conforme sua imaginação e suas necessidades. Assim, o brincar simbólico é um meio de equilíbrio entre o real e o imaginário, essencial para o desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Além do aspecto simbólico, o brincar sensorial e motor tem papel determinante na formação da inteligência e da coordenação corporal. Wallon (2007) argumenta que o desenvolvimento da criança é inicialmente dominado pelo movimento e pela emoção, sendo o corpo o primeiro instrumento de conhecimento. Nesse sentido, atividades que envolvem o toque, o som, o ritmo e o movimento permitem que a criança construa noções espaciais, temporais e de causalidade.

> “É através da ação e da emoção que a criança começa a compreender o mundo. O gesto, antes de ser instrumento de comunicação, é meio de construção do pensamento” (WALLON, 2007, p. 64).

Esse contato com o mundo sensorial favorece não apenas o desenvolvimento físico, mas também a estruturação do pensamento e a regulação emocional. Brincadeiras que envolvem explorar texturas, manipular objetos e interagir com o ambiente estimulam a curiosidade e a capacidade de observação.

Winnicott (1975) complementa essa perspectiva ao afirmar que o brincar é um espaço potencial de criação e autoconhecimento. O autor enfatiza que, no ato de brincar, a criança manifesta sua subjetividade e encontra um território seguro entre o mundo interno e o externo.

> “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto podem ser criativos e utilizar a totalidade de sua personalidade, e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu” (WINNICOTT, 1975, p. 80).

Dessa forma, o brincar simbólico, sensorial e motor deve ser compreendido como um processo integrado que articula emoção, cognição e ação. Por meio dessas experiências, a criança desenvolve a atenção, a imaginação, a empatia e a capacidade de resolver problemas. Kishimoto (2010) reforça que o brincar possibilita à criança construir aprendizagens significativas, pois envolve prazer, desafio e interação social.

> “O brincar é uma atividade que integra múltiplas dimensões do desenvolvimento: o corpo, a emoção, o pensamento e a cultura. Brincando, a criança aprende a ser e a conviver” (KISHIMOTO, 2010, p. 47).

Portanto, o brincar é um campo de experiência que favorece o desenvolvimento integral da criança. Ele une o simbólico ao motor e o sensorial ao afetivo, configurando-se como prática indispensável à educação infantil. Valorizar o brincar é reconhecer a infância como um tempo próprio de aprender, sentir e imaginar, condição fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional pleno.

COMO A FALTA DE BRINCADEIRAS PREJUDICA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A infância contemporânea tem passado por profundas transformações que afetam diretamente a forma como as crianças brincam e se relacionam com o mundo. A rotina acelerada das famílias, o avanço das tecnologias e a crescente valorização de atividades dirigidas têm reduzido o tempo destinado ao brincar espontâneo. Essa ausência, muitas vezes imperceptível aos adultos, traz impactos significativos ao desenvolvimento infantil, comprometendo dimensões cognitivas, emocionais e sociais.

De acordo com Brougère (1998), o brincar é uma construção cultural e social que envolve significados, regras e trocas simbólicas. Quando a criança é privada desse processo, perde oportunidades de desenvolver a imaginação, a criatividade e a empatia. Como afirma o autor:

> “A brincadeira é uma atividade de expressão e de comunicação que se fundamenta na cultura. Privar a criança da experiência lúdica é limitar suas possibilidades de compreender o mundo e de expressar-se dentro dele” (BROUGÈRE, 1998, p. 42).

A ausência de brincadeiras livres também restringe a autonomia da criança e sua capacidade de resolver problemas. Segundo Kishimoto (2010), o brincar é um meio de desenvolver a função simbólica, o raciocínio lógico e a capacidade de abstração. Quando substituído por estímulos passivos — como o uso excessivo de telas — o processo de aprendizagem torna-se empobrecido, pois a criança passa a receber informações prontas, sem exercitar a imaginação e o pensamento criativo.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2021) alerta que o tempo de exposição a telas digitais entre crianças pequenas tem aumentado de forma preocupante. O uso precoce desses dispositivos pode causar prejuízos à linguagem, ao sono e à interação social, além de reduzir a capacidade de atenção e o interesse por atividades motoras e simbólicas.

> “Crianças menores de dois anos não devem ser expostas a telas, e, para as maiores, o tempo deve ser controlado e supervisionado, pois o uso excessivo compromete o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social” (SBP, 2021, p. 15).

Esses efeitos são potencializados quando a rotina infantil é excessivamente preenchida por atividades formais e adultas. Muitas vezes, a infância é invadida por uma lógica produtivista, na qual o brincar é visto como perda de tempo. Conforme destaca Winnicott (1975), a falta de espaço para a brincadeira prejudica a constituição emocional e o equilíbrio psíquico da criança, pois ela deixa de experimentar o prazer da criação e da espontaneidade.

> “Quando a criança é impedida de brincar, algo de vital importância se perde. O brincar é uma experiência viva, que conecta o ser humano à sua realidade interna e externa. Sua ausência empobrece o self e limita o desenvolvimento da personalidade” (WINNICOTT, 1975, p. 88).

Além das consequências emocionais, a ausência do brincar interfere diretamente na construção do pensamento e na socialização. Vygotsky (1998) explica que a aprendizagem significativa ocorre por meio da interação social e da mediação cultural. Ao brincar, a criança exercita papéis, aprende a negociar e a cooperar, desenvolvendo valores de convivência e respeito. Quando essa oportunidade é suprimida, ela se torna mais passiva e dependente de estímulos externos, o que enfraquece seu desenvolvimento autônomo.

> “No brinquedo, a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, imaginária, e é essa experiência que prepara o caminho para o pensamento abstrato” (VYGOTSKY, 1998, p. 124).

A falta de brincadeiras também afeta a criatividade e a capacidade de adaptação a situações novas. O brincar, segundo Kishimoto (2010), é um campo de experimentação e erro, onde a criança aprende a testar hipóteses e a lidar com frustrações. Quando privada dessa vivência, torna-se menos resiliente e menos inventiva diante dos desafios do cotidiano.

Brougère (1998) acrescenta que o brincar não é apenas uma atividade individual, mas uma forma de inserção social e de transmissão cultural. Sua ausência pode gerar empobrecimento simbólico e dificuldade de compreender as regras da vida em grupo. A criança que não brinca tende a apresentar dificuldades de comunicação e de empatia, pois o brincar é o primeiro espaço de negociação de significados e de convivência com o outro.

Portanto, a falta de brincadeiras na primeira infância — seja pela substituição por telas, seja pela imposição de rotinas adultas — compromete o desenvolvimento integral da criança. O brincar é um direito previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e deve ser garantido como parte fundamental da formação humana. Sem ele, a infância perde sua essência, e o processo de aprendizagem torna-se fragmentado e superficial.

Como conclui Winnicott (1975, p. 93):

> “O brincar é uma ponte entre o mundo interno e o externo. Quando essa ponte se rompe, a criança perde o contato com sua espontaneidade e com sua capacidade de criar.”

Dessa maneira, garantir o brincar é garantir não apenas o direito de ser criança, mas também o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM O BRINCAR NO COTIDIANO DA CRECHE

Garantir o brincar como parte do cotidiano na creche é reconhecer a infância como tempo de descoberta, criação e experimentação. O ambiente educativo deve ser planejado para acolher a ludicidade como eixo estruturante do processo de aprendizagem e desenvolvimento. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) estabelece o “direito de brincar” como um dos fundamentos da Educação Infantil, compreendendo-o como prática que promove o desenvolvimento integral e a interação com o mundo social e cultural.

Para que o brincar cumpra seu papel pedagógico, é necessário que o educador compreenda sua importância e atue como mediador das experiências lúdicas. De acordo com Oliveira (2011), o professor deve estar atento às manifestações da criança durante o brincar, pois é nesse espaço simbólico que ela revela seus modos de pensar, sentir e agir. Assim, o papel do educador é favorecer o surgimento de situações que ampliem a imaginação, a comunicação e a autonomia.

> “A mediação do educador no brincar não significa conduzir a atividade, mas possibilitar que a criança explore o ambiente, descubra suas potencialidades e construa significados próprios a partir da interação com os outros” (OLIVEIRA, 2011, p. 72).

Essa postura implica uma mudança de olhar: o professor deixa de ser o centro do processo e passa a ser um parceiro na construção do conhecimento, reconhecendo a criança como sujeito ativo e criador. Vygotsky (1998) afirma que a aprendizagem ocorre na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, no espaço entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que pode realizar com ajuda de um adulto ou de seus pares. Assim, o brincar na creche torna-se um poderoso instrumento de mediação cultural e social.

> “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de ocorrer” (VYGOTSKY, 1998, p. 104).

Nesse sentido, a creche deve ser um espaço de experimentação, onde as brincadeiras — livres ou orientadas — ocorram em ambientes ricos e desafiadores. Kishimoto (2010) destaca que a organização do espaço físico e dos materiais influencia diretamente a qualidade das experiências lúdicas. Ambientes amplos, arejados e flexíveis, com brinquedos diversos e acessíveis, favorecem a autonomia, a cooperação e a criatividade infantil.

> “O brinquedo é um objeto de cultura e, ao mesmo tempo, um mediador da relação entre a criança e o mundo. Quando a escola valoriza o brincar, permite que o saber cultural seja apropriado de forma prazerosa e significativa” (KISHIMOTO, 2010, p. 53).

As práticas pedagógicas que estimulam o brincar devem contemplar diferentes linguagens — corporal, artística, musical e verbal —, permitindo que a criança expresse sua visão de mundo. Para Brougère (1998), o brincar é uma forma de diálogo simbólico entre o educador e a criança, na qual ambos compartilham sentidos e constroem uma cultura comum. O professor deve, portanto, observar, registrar e refletir sobre as brincadeiras, integrando-as às demais experiências educativas.

> “Brincar é também aprender a viver em sociedade. Ao observar o brincar, o educador tem acesso à forma como a criança compreende as regras, os papéis e as relações sociais” (BROUGÈRE, 1998, p. 76).

Além do ambiente e da mediação docente, é fundamental que o planejamento pedagógico valorize o tempo e o espaço do brincar. A rotina na creche deve incluir momentos destinados ao jogo livre, às brincadeiras simbólicas e às atividades de exploração sensorial e motora. Segundo Winnicott (1975), o brincar é um “espaço potencial” que permite à criança transitar entre a realidade interna e a externa, encontrando equilíbrio emocional e desenvolvendo a criatividade.

> “O brincar é essencial à saúde, pois é através dele que a criança se relaciona com o mundo e com as pessoas, e é nesse espaço que ela experimenta a liberdade de ser e de criar” (WINNICOTT, 1975, p. 94).

A BNCC (BRASIL, 2017) reforça que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ser fundamentadas em experiências que integrem “interações e brincadeiras”, as quais possibilitam que as crianças aprendam por meio da curiosidade, da investigação e da expressão de sentimentos. Assim, o brincar deixa de ser visto como simples recreação e passa a ocupar o centro do processo educativo, articulando corpo, mente e emoção.

> “As interações e brincadeiras são eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, pois constituem-se como formas de as crianças conhecerem a si mesmas, aos outros e ao mundo” (BRASIL, 2017, p. 36).

Em síntese, favorecer o brincar na creche significa garantir que o ambiente educativo seja inclusivo, afetivo e desafiador. Cabe ao educador valorizar a espontaneidade da criança, planejar propostas lúdicas que respeitem sua curiosidade e assegurar que o tempo do brincar seja vivido com liberdade e significado. Quando a creche reconhece o brincar como fundamento pedagógico, contribui para a formação de sujeitos criativos, críticos e emocionalmente equilibrados.

Como sintetiza Kishimoto (2010, p. 61):

> “Educar brincando é possibilitar à criança viver a infância em sua plenitude, aprendendo com prazer, construindo saberes e desenvolvendo sua humanidade.”

Portanto, as práticas pedagógicas que favorecem o brincar no cotidiano da creche não apenas promovem aprendizagens cognitivas, mas também fortalecem os vínculos afetivos, a identidade e a autonomia infantil — pilares indispensáveis para o desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o brincar na primeira infância é, sobretudo, reconhecer a infância como uma fase única e essencial na formação do ser humano. O brincar, longe de ser um simples passatempo, é uma atividade estruturante que favorece o desenvolvimento integral, unindo o cognitivo, o emocional, o motor e o social. Ao brincar, a criança elabora suas experiências, expressa sentimentos, experimenta papéis sociais e constrói sua própria compreensão de mundo. Assim, o brincar constitui-se como um direito fundamental e uma necessidade vital para o crescimento saudável.

Vygotsky (1998) destaca que a brincadeira é uma forma de aprendizagem profundamente significativa, pois envolve a criação de situações imaginárias e a internalização de regras sociais, permitindo que a criança atue em um plano simbólico que antecede o pensamento abstrato. O autor ressalta que “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, acima de seu comportamento diário” (VYGOTSKY, 1998, p. 128), evidenciando que o brincar impulsiona o desenvolvimento para além das capacidades imediatas.

De modo complementar, Piaget (1978) observa que o jogo é o espaço no qual a criança assimila a realidade e constrói seus próprios esquemas mentais, desenvolvendo a autonomia e a criatividade. Já para Winnicott (1975), o brincar é uma experiência que conecta o mundo interno e externo da criança, possibilitando o surgimento da espontaneidade e do sentimento de continuidade do ser.

“É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto podem ser criativos e utilizar a totalidade da sua personalidade, e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu” (WINNICOTT, 1975, p. 80).

Essas perspectivas convergem ao reconhecer o brincar como elemento constitutivo da formação humana. Entretanto, na sociedade contemporânea, marcada pelo avanço tecnológico e pela aceleração das rotinas, o tempo e o espaço do brincar vêm sendo reduzidos. A substituição das brincadeiras livres por atividades estruturadas ou pelo uso excessivo de telas compromete o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. A Sociedade Brasileira de Pediatria (2021) alerta que o uso precoce e descontrolado de dispositivos digitais pode causar prejuízos à linguagem, ao sono, à atenção e às interações interpessoais.

Nesse contexto, torna-se urgente resgatar o brincar como prática educativa e cultural. As creches e pré-escolas assumem papel essencial na promoção de experiências lúdicas que valorizem a curiosidade, a imaginação e a expressão simbólica. O educador, como mediador desse processo, deve reconhecer o brincar como eixo norteador do currículo e não como atividade secundária. Kishimoto (2010) reforça que o brinquedo é um “objeto de cultura” que articula o prazer e o conhecimento, sendo por meio dele que a criança constrói saberes sobre o mundo e sobre si mesma.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) estabelece o direito de brincar como um dos pilares da Educação Infantil, reconhecendo que as interações e as brincadeiras são eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Assim, o compromisso das instituições educativas deve ser o de garantir tempos, espaços e materiais que favoreçam o brincar livre e criativo, promovendo o desenvolvimento integral em suas múltiplas dimensões.

Em síntese, o brincar é um ato de resistência à adultização precoce da infância e uma afirmação da liberdade de ser e de aprender. Cabe aos educadores, gestores e famílias assegurar que as crianças possam vivenciar plenamente essa experiência, pois brincar é também aprender, conviver, imaginar e sentir. Como conclui Kishimoto (2010, p. 61):

“Educar brincando é possibilitar à criança viver a infância em sua plenitude, aprendendo com prazer, construindo saberes e desenvolvendo sua humanidade.”

Garantir o direito ao brincar é, portanto, garantir o direito à infância e à própria condição humana. A ludicidade, quando reconhecida como fundamento pedagógico, não apenas ensina — ela transforma, humaniza e emancipa. O brincar é, em última instância, o alicerce sobre o qual se constrói uma infância feliz, saudável e integralmente desenvolvida.

REFERÊNCIAS

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

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2011.

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

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). **Manual de Orientação: Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital.** São Paulo, 2021.

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Estampa, 2007.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM SALAS DE AULA REGULARES

CHALLENGES OF INCLUDING STUDENTS WITH HIGH SKILLS/GIFTEDNESS IN REGULAR CLASSROOMS

DORA CELIA PICON LOIOLA
Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Faculdade FINTEC (2009); Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade FATECE (2012); Licenciatura em Pedagogia Gestão pela Faculdade ÍTALO BRASILEIRO (2021); Professora de Educação Básica II de Língua Inglesa pelo Governo do Estado de São Paulo (2009); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Inglesa – na EMEF Carlos Francisco Gaspar (2012).

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados pelas instituições escolares na inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) em salas de aula regulares. A partir de uma abordagem teórica, fundamentada em revisão bibliográfica, discute-se a invisibilidade desses estudantes no contexto escolar, a insuficiência da formação docente, a rigidez curricular e a ausência de políticas públicas específicas. Além disso, são apresentadas estratégias pedagógicas que podem favorecer a inclusão efetiva, como o enriquecimento curricular, a aceleração escolar, o agrupamento flexível e o atendimento educacional especializado (AEE). Conclui-se que a inclusão de alunos superdotados requer práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e comprometidas com o desenvolvimento integral de cada estudante.

PALAVRAS-CHAVE: Altas habilidades/superdotação; Inclusão escolar; Educação especial; Formação docente; Práticas pedagógicas inclusivas.

ABSTRACT

This article aims to analyze the main challenges faced by schools in including gifted/highly able students (HA/GD) in regular classrooms. Using a theoretical approach and a literature review, the article discusses the invisibility of these students in the school context, insufficient teacher training, curricular rigidity, and the absence of specific public policies. Furthermore, pedagogical strategies that can promote effective inclusion are presented, such as curricular enrichment, accelerated learning, flexible grouping, and specialized educational services (SEAs). The conclusion is that the inclusion of gifted students requires pedagogical practices that are sensitive to diversity and committed to the comprehensive development of each student.

KEYWORDS: Gifted/highly able students; School inclusion; Special education; Teacher training; Inclusive pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar constitui um dos pilares fundamentais da educação contemporânea, orientada pelos princípios da equidade, diversidade e justiça social. No contexto da educação especial, os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) representam um grupo que, embora contemplado pelas diretrizes legais brasileiras, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ainda enfrenta obstáculos significativos para a efetivação de práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades específicas.

Caracterizados por elevado desempenho em uma ou mais áreas do conhecimento, criatividade acentuada, pensamento crítico e sensibilidade emocional, os estudantes superdotados frequentemente não recebem o suporte necessário para o pleno desenvolvimento de seu potencial. A invisibilidade desses sujeitos no ambiente escolar pode ser atribuída, em grande parte, à ausência de formação docente adequada, à rigidez dos currículos escolares e à escassez de políticas públicas voltadas ao atendimento especializado.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados pelas instituições escolares e pelos profissionais da educação na inclusão de alunos com AH/SD em salas de aula regulares, discutindo aspectos relacionados à identificação, ao atendimento pedagógico e à formação docente, com vistas à promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

JUSTIFICATIVA

A inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) em salas de aula regulares representa um desafio significativo para o sistema educacional brasileiro. Embora esses estudantes

estejam legalmente amparados pelas políticas de educação especial, observa-se uma lacuna entre o discurso inclusivo e a prática pedagógica cotidiana. A invisibilidade desses sujeitos no ambiente escolar é frequentemente resultado da ausência de mecanismos eficazes de identificação, da escassez de formação docente específica e da predominância de modelos pedagógicos que não contemplam a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem.

Além disso, o paradigma da inclusão tende a concentrar esforços no atendimento de alunos com deficiências, relegando os superdotados a uma posição marginal dentro das políticas educacionais. Tal negligência pode comprometer o desenvolvimento integral desses estudantes, que, apesar de apresentarem elevado potencial cognitivo, estão sujeitos a vivências de frustração, desmotivação e isolamento social quando suas necessidades não são reconhecidas e atendidas.

Diante desse cenário, torna-se urgente refletir sobre os obstáculos que dificultam a efetiva inclusão de alunos com AH/SD em salas de aula regulares, bem como propor estratégias que favoreçam práticas pedagógicas mais equitativas e sensíveis à complexidade das altas habilidades. A presente investigação se justifica pela necessidade de ampliar o debate sobre esse público específico, contribuindo para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

OBJETIVO GERAL

Analisar os principais desafios enfrentados pelas instituições escolares e pelos profissionais da educação na inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) em salas de aula regulares, considerando aspectos relacionados à identificação, ao atendimento pedagógico e à formação docente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Investigar os fatores que dificultam a identificação de alunos com AH/SD no contexto escolar.
2. Examinar as limitações das práticas pedagógicas convencionais frente às necessidades dos estudantes superdotados.
3. Discutir a formação docente voltada ao atendimento de alunos com AH/SD.
4. Refletir sobre estratégias e propostas que possam favorecer a inclusão efetiva desse público na escola regular.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão das altas habilidades/superdotação (AH/SD) na educação especial exige uma abordagem multidimensional, que vá além da concepção tradicional baseada exclusivamente em desempenho acadêmico ou quociente de inteligência (QI). Diversos estudiosos contribuíram para ampliar essa visão, propondo modelos que consideram aspectos cognitivos, criativos, motivacionais e socioemocionais.

Joseph Renzulli, um dos principais teóricos da área, propôs a Teoria dos Três Anéis, segundo a qual a superdotação resulta da interação entre três traços: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Esse modelo rompe com a ideia de que apenas o alto QI define a superdotação, valorizando também o engajamento e a originalidade do aluno.

Howard Gardner, por sua vez, introduziu a Teoria das Inteligências Múltiplas, que reconhece diferentes formas de inteligência, como a linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista e existencial. Essa perspectiva amplia as possibilidades de identificação de alunos superdotados, permitindo que talentos diversos sejam reconhecidos e valorizados no ambiente escolar.

Angela Virgolim, pesquisadora brasileira de destaque na área, reforça a importância de uma abordagem contextualizada e crítica para a identificação e o atendimento de alunos com AH/SD. Ela destaca que esses estudantes frequentemente enfrentam barreiras invisíveis na escola regular, como a falta de estímulo adequado, o preconceito e a ausência de práticas pedagógicas diferenciadas.

Maia-Pinto e Fleith (2004), alertam que se alunos com rendimentos abaixo da média são rapidamente identificados no ambiente escolar e recebem atendimento especializados, o mesmo não acontece com alunos com AH/SD. De acordo com as autoras, “[...] se a criança apresenta um desempenho acima da média, sobressaindo-se de alguma maneira, na maioria das vezes, o que acontece é o reconhecimento de que este é um ótimo aluno, com um futuro brilhante”. Todavia, “[...] são oferecidas, a este aluno, poucas oportunidades de incremento de suas habilidades”. (MAIA-PINTO; FLEITH, 2004, p. 55).

Além das contribuições teóricas, é fundamental considerar o marco legal que sustenta o atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com AH/SD. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reconhecem esse público como parte da educação especial, garantindo-lhes o direito ao acesso, à permanência e ao desenvolvimento pleno na escola regular.

A literatura aponta, ainda, para a necessidade de formação continuada dos professores, que muitas vezes não se sentem preparados para identificar e atender alunos superdotados. A ausência de conhecimento específico pode levar à negligência das necessidades desses estudantes, comprometendo seu desenvolvimento acadêmico e emocional.

Diante do exposto, é necessário estimular esses alunos em sala de aula, a fim de que possam desenvolver todas as suas potencialidades.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza teórica, com abordagem exploratória. A metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica de publicações acadêmicas, documentos oficiais e obras de referência que tratam das altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto da educação inclusiva.

A seleção dos materiais foi realizada por meio de bases de dados como SciELO, Google Scholar e periódicos da CAPES, priorizando textos publicados entre os anos de 2010 e 2025. Os critérios de inclusão consideraram a relevância dos autores, a atualidade das discussões e a pertinência dos conteúdos ao tema proposto. Foram analisadas contribuições teóricas de estudiosos como Joseph Renzulli, Howard Gardner, Angela Virgolim, entre outros, além de documentos normativos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O objetivo da revisão foi identificar os principais desafios enfrentados pelas escolas na inclusão de alunos com AH/SD em salas regulares, bem como reunir propostas e estratégias que possam contribuir para a superação dessas barreiras.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A análise da literatura revelou que, embora os alunos com AH/SD estejam legalmente incluídos no público da educação especial, sua presença nas escolas regulares ainda é marcada por invisibilidade e negligência.

Um dos desafios identificados foi a falta de formação docentes, pois a maioria dos professores não recebe formação específica para identificar e atender alunos superdotados. Isso contribui para a perpetuação de mitos, como a ideia de que todo aluno superdotado apresenta alto rendimento escolar, o que dificulta a identificação de talentos não convencionais.

Outro desafio contempla um currículo rígido e pouco flexível, onde as práticas pedagógicas convencionais não contemplam a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Alunos com AH/SD frequentemente se sentem desmotivados diante de atividades repetitivas ou pouco desafiadoras, o que pode levar à evasão ou ao baixo desempenho.

A ausência de políticas específicas também se torna um desafio, já que apesar de estarem incluídos na legislação, os alunos superdotados raramente são contemplados por políticas públicas efetivas. A falta de programas específicos e de recursos pedagógicos dificulta o atendimento adequado.

A literatura aponta também que muitos alunos com AH/SD enfrentam dificuldades de socialização, sentimentos de inadequação e até quadros de ansiedade ou depressão, especialmente quando suas necessidades não são reconhecidas pela escola, causando grandes impactos socioemocionais.

Através de todos estes desafios, autores como Virgolim e Renzulli sugerem práticas como o enriquecimento curricular, a aceleração escolar, e o agrupamento flexível como alternativas viáveis de propostas e estratégias. Além disso, o atendimento educacional especializado (AEE) pode ser um espaço importante para o desenvolvimento desses alunos, desde que seja planejado com intencionalidade e sensibilidade.

POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS E CAMINHOS

Diante dos desafios identificados, a literatura propõe diversas estratégias que podem contribuir para a inclusão efetiva dos alunos com AH/SD.

A primeira delas, diz respeito ao enriquecimento curricular, já que proporcionar atividades mais complexas, criativas e desafiadoras, podem estimular o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. Isso pode ocorrer dentro da sala de aula regular ou em espaços específicos.

Outra estratégia é permitir que o aluno avance mais rapidamente nos conteúdos, respeitando seu ritmo de aprendizagem. A aceleração pode ser parcial (em disciplinas específicas) ou total (mudança de série).

Organizar grupos de alunos com interesses ou habilidades semelhantes para desenvolver projetos e atividades diferenciadas, promovem o estímulo mútuo e a socialização. O agrupamento flexível confirma o que traz Anjos (2011) em sua tese a fala de Piirto (1999), no qual acredita “[...] que a construção da superdotação não é linear, mas uma esfera, um círculo, que envolve todos os tipos de talentos.”. Neste sentido, apresenta as seguintes características: “[...] elevada inteligência, talentos acadêmicos, criatividade, talentos musicais, talentos mecânicos, talentos para o relacionamento, talentos religiosos”. (ANJOS, 2011, p. 22).

Oferecer suporte complementar fora do turno regular, o atendimento educacional especializado (AEE), com atividades planejadas para desenvolver as potencialidades dos alunos superdotados, respeitando suas singularidades também se torna uma estratégia eficaz, onde podemos incentivar ainda mais seus talentos.

A formação continuada de professores é uma importante estratégia, pois investir em cursos, oficinas e materiais que capacitem os docentes para identificar e atender alunos com AH/SD, promovem uma prática pedagógica mais inclusiva e sensível à diversidade.

E por fim, mas não menos importante a parceria escola-família, pois estabelecer diálogo constante com as famílias, reconhece seu papel no desenvolvimento dos alunos, promovendo ações conjuntas para potencializar o processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) em salas de aula regulares representa um desafio complexo e multifacetado para o sistema educacional brasileiro. Embora esses estudantes estejam legalmente reconhecidos como público da educação especial, a prática pedagógica ainda revela lacunas significativas no que diz respeito à sua identificação, atendimento e valorização.

A revisão da literatura evidenciou que a invisibilidade desses alunos decorre, em grande parte, da ausência de formação docente específica, da rigidez curricular e da escassez de políticas públicas voltadas ao seu desenvolvimento. Além disso, os impactos socioemocionais vivenciados por esses estudantes, como isolamento e desmotivação, reforçam a urgência de práticas pedagógicas mais sensíveis e inclusivas.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível investir em estratégias como o enriquecimento curricular, a aceleração escolar, o agrupamento flexível e o atendimento educacional especializado (AEE), bem como promover a formação continuada dos professores e o fortalecimento da parceria entre escola e família. Tais ações podem contribuir para a construção de ambientes escolares mais equitativos, nos quais os alunos com AH/SD tenham suas potencialidades reconhecidas e estimuladas.

Por fim, este estudo reforça a necessidade de ampliar o debate sobre a inclusão dos superdotados, reconhecendo que a verdadeira inclusão não se limita à presença física na escola, mas exige o compromisso com o desenvolvimento integral de cada estudante, respeitando suas singularidades e promovendo o acesso a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANJOS, I. R. S. Dotação e talento: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2011. Disponível em https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2880/3654.pdf?sequence=1&isAllow ed=y Acesso em maio de 2021.

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

DELPRETTO, B. M. L.; GIFFONI, F. A. O.; ZARDO, S. P. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: altas habilidades/superdotação*. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Altas habilidades/superdotação: o que é? Como identificar? Como atender? In: **MAIA-PINTO, R. R.** (Org.). *Altas habilidades/superdotação: contribuições para a prática educacional*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 45–66.

PASIAN, M. S. *Alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Especial: Terminologia e Origem*. Revista FUCAMP, 2023.

RENZULLI, J. S. *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity*. Storrs: University of Connecticut, 2004.

SILVA, A. R. da et al. *A Educação de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação: Perspectivas, Processos e Práticas*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2023.

VIRGOLIM, A. M. *Altas habilidades/superdotação: identificando e atendendo necessidades*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

ALMEIDA, L. S.; FREITAS, S. N. *Altas habilidades/superdotação: implicações para a formação de professores*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 16–33, 2019.

NEVES MATOS, A. D. et al. *Potencializando talentos: a prática de inclusão para alunos com altas habilidades*. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, 2025.

FABER, J. A.; ALVES, A. G. *Altas habilidades/superdotação no Brasil: uma revisão de literatura no período de 2012 a 2022*. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 2023.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

EDENISE PEREIRA DOS SANTOS
Graduação em História pela Faculdade UNICV (2025).

RESUMO

O presente trabalho explora a inclusão de crianças atípicas na educação infantil, com o objetivo de compreender como práticas pedagógicas podem ser adaptadas para atender a essa diversidade garantindo uma experiência educacional equitativa e enriquecedora para todos os discentes. A inclusão de crianças com necessidades especiais é um aspecto crucial da educação contemporânea, demandando um olhar atento sobre as estratégias e práticas que promovem um ambiente escolar acessível e eficaz. A pesquisa também destaca a necessidade de adaptar os currículos e práticas pedagógicas. O currículo inclusivo das instituições deve ser flexível, com recursos didáticos e metodológicos que eliminem barreiras ao aprendizado. Isso inclui a criação de materiais e estratégias de ensino que se ajustem às diversas formas de aprendizagem e a construção de um ambiente escolar que celebre as diferenças, promovendo a participação de todos os educandos. Para que a inclusão dessas crianças seja bem-sucedida, é necessário que a instituição adote uma abordagem dinâmica e adaptativa. A melhoria da qualidade da educação está fortemente ligada à capacidade da instituição de reconhecer e atender às necessidades individuais de cada um. Isso exige não apenas a formação contínua dos educadores e a adaptação das práticas pedagógicas, mas também a criação de um ambiente que favoreça a interação social e o desenvolvimento cognitivo de todos os discentes. A adoção de práticas inclusivas deve ser vista não apenas como uma exigência legal, mas como uma

oportunidade para enriquecer o processo educacional e promover uma sociedade mais justa e inclusiva
Palavras-chave: Inclusão; Educação; Aprendizagem; Práticas; Inclusiva.

ABSTRACT

This paper explores the inclusion of atypical children in early childhood education, aiming to understand how pedagogical practices can be adapted to address this diversity, ensuring an equitable and enriching educational experience for all students. The inclusion of children with special needs is a crucial aspect of contemporary education, requiring careful consideration of strategies and practices that promote an accessible and effective school environment. The research also highlights the need to adapt curricula and pedagogical practices. Institutions' inclusive curricula must be flexible, with didactic and methodological resources that eliminate barriers to learning. This includes creating teaching materials and strategies that adapt to diverse learning styles and building a school environment that celebrates differences, promoting the participation of all students. Successful inclusion of these children requires a dynamic and adaptive approach. Improving the quality of education is closely linked to an institution's ability to recognize and meet the individual needs of each student. This requires not only ongoing training for educators and adaptation of pedagogical practices, but also the creation of an environment that fosters social interaction and cognitive development for all students. The adoption of inclusive practices should be seen not only as a legal requirement, but as an opportunity to enrich the educational process and promote a more just and inclusive society.
Keywords: Inclusion; Education; Learning; Practices; Inclusive.

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças atípicas na educação infantil é uma questão de grande relevância e urgência no campo educacional. A escolha deste tema está diretamente relacionada ao compromisso de compreender e discutir como o sistema educacional pode ser mais adaptado para receber, apoiar e desenvolver as potencialidades de crianças com características neurodiversas, como aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e outras condições atípicas. Ao abordar essa questão, o objetivo é contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre a inclusão efetiva dessas crianças, garantindo que a escola seja um espaço de respeito à diversidade desde os primeiros anos da vida escolar.

A importância deste estudo está na necessidade de repensar e aprimorar as práticas pedagógicas que, muitas vezes, ainda não são suficientemente inclusivas. A educação infantil é uma etapa crucial para o desenvolvimento integral dos discentes, e promover a inclusão de crianças atípicas neste ambiente não só favorece o crescimento individual, mas também enriquece a dinâmica social do grupo. O tema é relevante para o campo educacional por contribuir com novas perspectivas

sobre as transformações necessárias na educação para que ela seja, de fato, inclusiva e acessível para todos, proporcionando oportunidades equitativas de aprendizado e convivência.

O problema que norteia esta pesquisa é: de que forma a inclusão de crianças atípicas pode ser promovida de maneira eficiente nas instituições de educação infantil? Essa questão direciona a investigação para a análise dos desafios enfrentados pelos educadores e pelas escolas na implementação de práticas inclusivas, além de buscar estratégias que promovam um ambiente mais acessível e acolhedor para essas crianças. A pesquisa visa compreender como o processo de inclusão pode ser melhorado, não apenas do ponto de vista pedagógico, mas também nas políticas e práticas escolares.

Os objetivos deste estudo incluem, de forma geral, analisar as práticas de inclusão de crianças atípicas na educação infantil e avaliar sua efetividade para o desenvolvimento dos discentes. Os objetivos específicos são: a) Identificar as principais barreiras enfrentadas pelas escolas no processo de inclusão; b) Analisar a visão dos educadores sobre a aplicação de práticas inclusivas no cotidiano escolar; c) Examinar a atuação das políticas públicas voltadas para a inclusão na educação infantil; d) Propor alternativas pedagógicas que possam melhorar as práticas de inclusão. A pesquisa será desenvolvida por meio de uma análise de textos acadêmicos, artigos científicos e documentos institucionais oferecendo uma base teórica sólida para discutir e propor melhorias nas práticas de inclusão.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS ATÍPICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão de crianças atípicas na educação infantil é um tema amplamente explorado na literatura atual, refletindo a crescente preocupação com práticas educacionais que atendam à diversidade das necessidades dos alunos. Estudos recentes de Silva (2022), Colombo (2023), Viana (2020), Araújo, Santos e Borges (2021), Almeida (2023) e Borges (2023) oferecem valiosas pesquisas sobre como promover a inclusão efetiva dessas crianças, destacando as práticas, desafios e estratégias envolvidas.

Conforme discutido por Silva (2022), a necessidade de adaptações contínuas nas práticas pedagógicas é crucial para atender às demandas das crianças atípicas. A abordagem deve ser personalizada, levando em consideração as especificidades individuais de cada aluno. A pesquisa de Silva revela que a flexibilidade curricular e a implementação de adaptações são essenciais para garantir a participação ativa das crianças nas atividades escolares. As adaptações curriculares não apenas facilitam a inclusão, mas também asseguram que os alunos possam se envolver de maneira significativa no ambiente escolar.

Silva (2022) também destaca o uso de recursos visuais e atividades sensoriais como ferramentas eficazes para melhorar a compreensão e a participação dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Estes métodos, amplamente adotados por educadores, demonstram como a

personalização das atividades pode promover a inclusão e facilitar a interação dos alunos com o conteúdo educacional.

No âmbito das tecnologias assistivas, Almeida (2023) explora como ferramentas tecnológicas, como aplicativos de comunicação e dispositivos de apoio à aprendizagem, têm sido utilizadas para melhorar a interação e o desempenho acadêmico dos alunos atípicos. As tecnologias assistivas oferecem suporte na superação de barreiras comunicacionais e na personalização do ensino, uma vez que muitas crianças com TEA respondem positivamente a estímulos visuais. De acordo com Mendes (2024), essas ferramentas têm se mostrado eficazes na inclusão escolar, potencializando a comunicação e a aprendizagem dos alunos.

O papel fundamental da formação contínua dos docentes é enfatizado por Colombo (2023), que ressalta a importância de programas de formação que abordem estratégias inclusivas específicas para o autismo. A maioria dos educadores ainda se sente despreparada para lidar com situações de inclusão, indicando uma necessidade urgente de formação contínua que prepare os professores para enfrentar os desafios da inclusão. Cursos de especialização e formação prática têm demonstrado eficácia na preparação dos profissionais para lidar com as necessidades específicas das crianças com TEA, conforme observado em instituições que oferecem essas formações. As escolas devem direcionar seus profissionais para aperfeiçoar suas práticas para que tanto a instituição quanto os profissionais estejam preparados e qualificados para práticas apropriadas:

> As escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizações, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades. A inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes (VELTRONE; MENDES, 2007, p. 2).

O levantamento acima aborda a necessidade das instituições na criação de propostas inclusivas de se adaptarem às diversas dificuldades apresentadas pelos alunos, ajustando suas práticas pedagógicas e currículos para promover uma educação de qualidade para todos. Onde revela a importância de uma abordagem flexível, em que as instituições reconheçam e respondam aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Os autores também destacam que a inclusão não se limita à inserção física do aluno, mas exige um esforço contínuo de modernização do ensino e aperfeiçoamento dos educadores. Reforçando que a inclusão requer novas posturas institucionais, envolvendo a reestruturação das condições educacionais, o uso de recursos adequados e a construção de parcerias com as comunidades para que a diversidade seja respeitada e atendida de maneira efetiva.

Oliveira (2021) complementa que a formação contínua é essencial para garantir que os professores estejam preparados para aplicar metodologias inclusivas e promover a integração dos alunos. Costa (2022) reforça a importância das adaptações curriculares, afirmando que estas são fundamentais para atender às necessidades individuais dos alunos com autismo, permitindo acesso equitativo ao conhecimento.

Arantes (2019) destaca a necessidade de reformulação das práticas pedagógicas para promover a inclusão, sublinhando que o papel do educador deve ser central na criação de um ambiente de aprendizagem adaptado e acolhedor. A inclusão de crianças com necessidades especiais exige uma abordagem que considere as especificidades de cada aluno, utilizando recursos visuais, tecnologias assistivas e atividades sensoriais. Para completar esse apontamento do pesquisador, é possível notar que diversos autores falam de formação especializadas e da importância dela, principalmente quando se trata de educação e inclusão:

> Para que a escola possa promover a inclusão do autista é necessário que os profissionais que nela atuam tenham uma formação especializada, que lhes permita conhecer as características e as possibilidades de atuação destas crianças. Tal conhecimento deveria ser efetivado no processo de formação desses profissionais, sobretudo dos professores que atuam no ensino fundamental (SILVA; BROTHERHOOD, 2009, p. 3).

Os autores chamam atenção para a necessidade de os profissionais da educação possuírem uma formação especializada quando se trata da inclusão de crianças com autismo. Esse preparo permite que os educadores compreendam as características e necessidades específicas desses educandos, facilitando sua integração no ambiente escolar.

Eles ressaltam que essa capacitação deveria ocorrer ainda durante a formação inicial dos docentes, principalmente para aqueles que atuam no ensino fundamental. Enfatizando que a inclusão efetiva exige mais do que boa vontade, sendo necessário um conhecimento técnico que oriente práticas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento e ao aprendizado das crianças que se encontram dentro do espectro.

As práticas e formações são importantes pincipalmente no envolvimento de abordagem individuais e no entendimento das particularidades e individualidade de cada criança, segundo Viana (2020) é possível observar que, devido à diversidade nas manifestações do autismo, é crucial adotar uma abordagem individualizada. A personalização das estratégias educacionais e o uso de Planos de Ensino Individualizados (PEI) têm mostrado ser ferramentas valiosas para atender às necessidades específicas dos alunos.

A colaboração entre escola e família é destacada por Araújo, Santos e Borges (2021), que apontam que a comunicação eficaz entre educadores e responsáveis contribui significativamente para o desenvolvimento das crianças. Reuniões regulares e o uso de agendas de comunicação diária promovem uma maior consistência entre o ambiente escolar e doméstico, facilitando o progresso das

crianças com TEA. Almeida (2023) também afirma que a parceria entre escola e família é essencial para o sucesso da inclusão, facilitando a troca de informações e o alinhamento das estratégias educativas.

Borges (2023) argumenta que a inclusão requer uma abordagem multidisciplinar, com a colaboração entre psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos. A presença de equipes multidisciplinares nas escolas, ou o envolvimento de profissionais externos, promove uma abordagem integrada e eficaz para atender às necessidades complexas das crianças.

O filósofo Carlos Henrique da Silva (2020) destaca que a presença de equipes multidisciplinares é fundamental para o sucesso da inclusão escolar de crianças com TEA, permitindo uma abordagem personalizada e integrada das necessidades educacionais especiais.

A legislação brasileira, incluindo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelece diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência, incluindo o autismo, nas escolas regulares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996 (Lei nº 9.394/96) reforça a necessidade de adaptações curriculares e metodológicas para atender às necessidades dos alunos.

A LDBN defende a inclusão na educação infantil, é possível observar no Artigo 4º. Onde estabelece que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com cada etapa do desenvolvimento da pessoa e suas necessidades educacionais especiais, ofertando, inclusive, educação especial para aqueles que apresentarem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Abaixo será apontado algumas dessas leis:

> I – Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
> II – Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV – Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2007).

Os levantamentos acima apresentam princípios fundamentais para a efetivação de uma educação inclusiva. O primeiro ponto trata da necessidade de garantir que todos os discentes tenham acesso ao ensino regular, participem ativamente e recebam suporte individualizado conforme suas necessidades. O segundo princípio destacado é a importância da educação especial como uma ação transversal no ensino regular, ou seja, que permeie todas as etapas da educação.

Sendo dessa forma essencial desenvolver recursos pedagógicos que eliminem as barreiras que dificultam o aprendizado, conforme o terceiro ponto. O último princípio assegura a continuidade dos estudos em outros níveis e modalidades, reforçando o compromisso de que a inclusão se

mantenha ao longo de toda a jornada educacional. Essas diretrizes apontam para um sistema educacional mais equitativo, no qual todas as crianças possam se desenvolver plenamente.

Um ambiente escolar inclusivo deve ser acolhedor e acessível, promovendo a interação social e o desenvolvimento das habilidades dos alunos. A infraestrutura física deve garantir segurança e os materiais didáticos devem ser diversificados, conforme necessário. A inclusão educacional deve garantir que todas as crianças tenham acesso a um ambiente educativo enriquecedor, respeitando suas diferenças e promovendo uma aprendizagem significativa, pensando em um todo, pensando nas necessidades de cada discente.

> Pensar numa proposta curricular vai além dos conteúdos. Ou são os conteúdos mais importantes que o processo educativo? Ao educador faz-se necessário observar a real necessidade do aprendente autista e como esse currículo vai ajudá-lo no seu desenvolvimento cognitivo (CHAVES; ABREU, 2014, p. 6).

Os autores questionam a centralidade dos conteúdos no currículo, sugerindo que os processos educativos devem ir além da simples transmissão de informações, especialmente no caso dos discentes atípicos. Eles destacam a importância de o educador observar as necessidades específicas desses estudantes e refletir sobre como o currículo pode ser ajustado para contribuir com o desenvolvimento cognitivo deles. Essa abordagem sugere que, mais do que focar apenas nos conteúdos, os professores devem adaptar as suas práticas pedagógicas para que o aprendizado se alinhe às capacidades e potencialidades de cada aluno, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva.

> Ensinar é criar condições para que todos os alunos possam explorar e desenvolver suas capacidades, independentemente de suas diferenças. A educação deve ser um meio para conscientizar e empoderar os alunos, garantindo que a prática pedagógica seja adaptada às necessidades de cada um. Em um contexto inclusivo, é crucial que os educadores reconheçam e atendam às particularidades dos alunos, oferecendo apoio e recursos que permitam a todos participar do processo educativo de maneira equitativa (FREIRE, 1970, p. 102).

Ferreira (2011) afirma que a Educação Especial está garantida nas leis educacionais brasileiras, fundamentando-se nos princípios da integração, normalização, simplificação, interiorização e participação. Uma instituição de qualidade deve oferecer espaços de aprendizagem que contemplem recursos metodológicos variados, incluindo atividades lúdicas, que têm mostrado eficácia no desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual.

Autores como Montessori (1965), Rosamilha (1979), Cunha (1998), Maluf (2003), Dalabona e Mendes (2004), Kishimoto (2004) e Antunes (2005; 2006) têm demonstrado a eficácia do lúdico na aprendizagem. As práticas lúdicas oferecem oportunidades para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social, promovendo a inclusão e a aceitação entre os alunos.

A inclusão na Educação Infantil é um desafio complexo, especialmente quando muitas crianças não possuem diagnóstico na chegada à escola. No entanto, a escola deve promover a inclusão,

criando estratégias que facilitem o processo de aprendizagem. Como Montoan (2007) ressalta, a inclusão é um desafio que melhora a qualidade da educação, exigindo que a escola aprimore suas práticas para atender às diferenças:

> A inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria na qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e em deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças. (MONTOAN, 2007, p. 45).

Nesse caso a autora aponta que a inclusão representa um desafio significativo para as escolas regulares, mas que, quando adequadamente abordado, pode levar a melhorias substanciais na qualidade da educação oferecida. A citação sugere que, para que os alunos com deficiência tenham pleno acesso à educação, é crucial que as instituições se ajustem e aperfeiçoem suas práticas pedagógicas para atender às diversas necessidades dos discentes.

Assim, ao enfrentar esses desafios, as instituições não só promovem a inclusão, mas também elevam o padrão educacional geral, beneficiando todos os estudantes e contribuindo para uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade.

A formação contínua dos educadores deve ser vista como um processo de reflexividade crítica e construção permanente da identidade profissional. É fundamental investir na formação dos professores, garantindo que eles possam adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dos alunos. Viana (2002) observa que a criança deve ser vista como um ser ativo no processo de aprendizagem, e Freire (1997) enfatiza a importância da interação e troca na educação.

> Aprendemos a pensar com o outro... Aprendemos a ler construindo hipóteses na interação com o outro. Aprendemos a escrever organizando nossas hipóteses no confronto com as hipóteses do outro... A ação, interação e troca, movem o processo de aprendizagem. (FREIRE, 1997, p. 7).

O pesquisador aponta que o aprendizado é um processo profundamente social, onde a interação com outros desempenha um papel crucial. Ele argumenta que a construção do conhecimento acontece através da colaboração, onde indivíduos desenvolvem as suas habilidades de leitura e escrita ao trocar ideias e construir hipóteses em conjunto. Sugerindo que o verdadeiro avanço no aprendizado ocorre quando há uma dinâmica de ação e troca de perspectivas, reforçando a ideia de que a aprendizagem é movida pela interação e pelo confronto respeitoso de ideias, promovendo uma compreensão mais rica e complexa dos conteúdos, ou seja, a socialização no meio educacional.

O autor ainda aponta que:

> A educação é um ato de criação e transformação, que deve ser orientado para a inclusão de todos os alunos, respeitando suas particularidades e promovendo um ambiente de aprendizado

> onde cada um possa desenvolver seu potencial. A prática educativa deve ser baseada no diálogo constante e na interação, de modo que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências, possam participar ativamente do processo de aprendizagem e construir conhecimento de forma colaborativa (FREIRE, 1970, p. 89).

Esse apontamento leva a análise do filósofo (Vygotsky 1978) que enfatiza a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo e como um ambiente inclusivo pode ajudar a transformar a aprendizagem em um processo mais eficaz para crianças atípicas.

> O processo de internalização é uma transformação das ações externas em processos internos, e é essencial para o desenvolvimento cognitivo. A aprendizagem não ocorre isoladamente; ela é um processo mediado socialmente. As interações sociais desempenham um papel crucial na formação dos processos mentais internos, e, portanto, um ambiente educacional que promove a interação social é vital para o desenvolvimento das crianças, especialmente aquelas com necessidades especiais (VYGOTSKY, 1978, p. 57).

Trazendo outro levantamento do autor (FREIRE, 1970) onde ele enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas adaptativas para garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, tenham a oportunidade de participar e se desenvolver plenamente no ambiente escolar:

> Ensinar é criar condições para que todos os alunos possam explorar e desenvolver suas capacidades, independentemente de suas diferenças. A educação deve ser um meio para conscientizar e empoderar os alunos, garantindo que a prática pedagógica seja adaptada às necessidades de cada um. Em um contexto inclusivo, é crucial que os educadores reconheçam e atendam às particularidades dos alunos, oferecendo apoio e recursos que permitam a todos participar do processo educativo de maneira equitativa. (FREIRE, 1970, p. 102).

Em suma, a inclusão de crianças atípicas na educação infantil representa um desafio significativo e uma oportunidade valiosa para o sistema educacional. A efetiva inclusão vai além do simples acesso físico à escola; trata-se de criar um ambiente onde todas as crianças possam aprender, crescer e prosperar. A implementação de práticas inclusivas eficazes, a formação contínua dos professores, o uso de tecnologias assistivas e a colaboração entre escola e família são essenciais para promover uma educação inclusiva e equitativa.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E O PAPEL DO EDUCADOR NA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE ACOLHEDOR

A inclusão escolar, especialmente na educação infantil, representa um dos maiores desafios e conquistas do sistema educacional contemporâneo. Nesse contexto, as práticas pedagógicas

inclusivas tornam-se o alicerce da transformação social, pois elas reconhecem e respeitam a singularidade de cada criança, permitindo que todas tenham acesso à aprendizagem e ao convívio social em igualdade de condições. O papel do educador é essencial nesse processo, já que ele atua como mediador do conhecimento e agente de humanização, criando um espaço onde o aprender e o conviver acontecem de forma integrada e afetiva.

A escola, como primeira instituição social que a criança frequenta, deve oferecer um ambiente acolhedor, sensível e comprometido com a diversidade. Para que isso ocorra, é necessário que os educadores adotem uma postura ética e reflexiva diante das diferenças. Segundo Paixão de Jesus, da Silva e Böck (2025, p. 83):

> A ética do cuidado assume papel central na construção de ambientes escolares inclusivos para crianças autistas na educação infantil. Esse princípio não se restringe apenas à afetividade, mas se estende ao compromisso do educador com a escuta, a observação e a adaptação de suas práticas, reconhecendo as especificidades de cada aluno.

Essa visão evidencia que a inclusão não se resume à inserção física da criança com deficiência no espaço escolar, mas exige uma mudança de paradigma no modo como o ensino é planejado e executado. O professor precisa compreender que cada criança aprende de maneira única, e por isso deve diversificar suas estratégias, adaptando metodologias, recursos e linguagens para garantir a participação efetiva de todos.

De acordo com Reis, Duarte e Martins (2023, p. 261),

> A educação inclusiva na educação infantil e a gestão escolar ainda enfrentam desafios estruturais que demandam articulação entre recursos, formação docente e práticas pedagógicas. É preciso compreender que a inclusão não é um ato isolado, mas um processo contínuo que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Essa reflexão reforça que a responsabilidade pela inclusão deve ser compartilhada entre professores, gestores, famílias e equipe de apoio. A prática inclusiva só se torna efetiva quando há colaboração, diálogo e compromisso coletivo com o desenvolvimento integral das crianças.

Outro aspecto essencial é o papel da formação docente. O professor é o principal agente transformador dentro da escola, e, portanto, deve estar preparado para lidar com a diversidade. Entretanto, muitos estudos apontam que ainda há lacunas significativas na formação inicial e continuada dos educadores. Freitas et al. (2021/2024, p. 42) afirmam que:

> As contribuições dos artigos indicam ainda obstáculos para a garantia da inclusão escolar, sobretudo pelas dificuldades de infraestrutura e formação apropriada dos docentes para atuarem na área. Observa-se que, embora haja políticas públicas voltadas para a inclusão, a realidade das escolas demonstra a necessidade urgente de capacitação e acompanhamento pedagógico.

A fala dos autores evidencia a importância da formação permanente como um caminho para fortalecer práticas inclusivas fundamentadas na reflexão e na pesquisa. Um educador que compreende as especificidades de seus alunos e domina diferentes metodologias é capaz de transformar o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente democrático e participativo.

Além disso, as práticas pedagógicas inclusivas demandam o uso de recursos diversificados, como o lúdico, as tecnologias assistivas e o ensino colaborativo. Segundo Santos et al. (2023, p. 350):

> As práticas de inclusão de alunos autistas na Educação Infantil: do lúdico ao uso de softwares, têm apresentado resultados positivos quando as tecnologias assistivas são integradas ao cotidiano escolar, promovendo maior engajamento e interação. A ludicidade, nesse contexto, atua como mediadora do aprendizado e possibilita que a criança se expresse de forma autêntica e criativa.

Essa abordagem reforça que o brincar e o uso de tecnologias não são apenas ferramentas de ensino, mas caminhos de comunicação e expressão que favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. O lúdico torna-se um instrumento de inclusão, pois valoriza a subjetividade e o ritmo individual de cada estudante.

De modo semelhante, Teixeira (2023, p. 78) destaca o valor da afetividade e do trabalho em equipe na efetivação da inclusão escolar:

> A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: práticas pedagógicas e possibilidades do ensino colaborativo evidência que o cuidado e a colaboração entre docentes, equipe de apoio e família são fatores decisivos para promover o bem-estar e a aprendizagem das crianças atípicas. A construção de um ambiente acolhedor passa pela escuta sensível e pela valorização das diferenças como parte da identidade do grupo.

Essa perspectiva coloca a afetividade como eixo estruturante do trabalho docente, reforçando que o vínculo emocional entre professor e aluno é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. O educador, ao agir com empatia, respeito e paciência, cria condições para que a criança se sinta segura e capaz de participar ativamente das atividades escolares.

Paixão de Jesus, da Silva e Böck (2025, p. 84) reforçam essa ideia ao afirmarem que:

> A prática inclusiva exige do educador uma postura de sensibilidade ética e política. É necessário reconhecer que cada criança é um ser de direitos, portador de saberes e potencialidades. Assim, o educador deixa de ser mero transmissor de conteúdo para tornar-se um mediador de experiências e um agente de transformação social.

Esse trecho sintetiza a essência da educação inclusiva: um ato político e humano que vai além do ensino formal e alcança a formação integral da pessoa. A escola, nesse sentido, é chamada a promover a convivência na diversidade, respeitando as diferenças como parte constitutiva da humanidade.

Outro elemento importante é a parceria entre escola e família. Reis, Duarte e Martins (2023, p. 263) ressaltam que:

> Um dos desafios da gestão educacional é oferecer subsídios para a oferta da educação inclusiva nas escolas regulares; impedimentos como falta de infraestrutura, formação de professores e recursos financeiros são evidentes. É imprescindível que haja uma rede de apoio entre escola, família e comunidade para garantir a continuidade das ações inclusivas.

Essa relação de cooperação é essencial para fortalecer o sentimento de pertencimento das crianças e assegurar que a inclusão não se restrinja ao ambiente escolar, mas se estenda à vida cotidiana. A família, ao participar ativamente do processo educativo, contribui para o desenvolvimento afetivo e social da criança, além de reforçar a importância do acolhimento e do respeito mútuo.

Portanto, compreender as práticas pedagógicas inclusivas implica reconhecer que a inclusão não é apenas um ideal pedagógico, mas um compromisso ético e social. O educador, ao atuar com empatia, criatividade e responsabilidade, transforma o espaço escolar em um ambiente de escuta, partilha e acolhimento. Assim, promove-se uma educação que não exclui, mas amplia horizontes, respeitando o tempo, o modo e o ritmo de cada aprendiz.

A efetivação das práticas pedagógicas inclusivas depende, sobretudo, da capacidade do educador de reconhecer as diferentes formas de ser, aprender e se relacionar das crianças. A diversidade que compõe a sala de aula exige um olhar sensível e atento às singularidades, bem como a criação de um ambiente onde o erro, a curiosidade e a expressão individual sejam valorizados. Nessa perspectiva, a educação inclusiva não deve ser compreendida como uma metodologia isolada, mas como uma filosofia de trabalho que perpassa toda a ação pedagógica.

Segundo Santos (2025, p. 1290), em estudo recente sobre a realidade da inclusão na educação infantil brasileira:

> Com base no Censo Escolar de 2023, observa-se avanços na ampliação do acesso e na matrícula de crianças com deficiência, mas ainda persistem desigualdades regionais, carência de infraestrutura e falta de preparo docente. A inclusão escolar, para além de uma meta política, deve ser um compromisso ético assumido por todos os profissionais da educação.

Essa afirmação reforça que a inclusão só se torna verdadeira quando transcende o discurso institucional e se traduz em ações concretas. As práticas inclusivas, portanto, devem ser construídas coletivamente e baseadas em uma escuta ativa das necessidades de cada criança.

Nesse cenário, o planejamento pedagógico ganha um papel estratégico. A inclusão só é possível quando o professor planeja suas aulas de maneira flexível, incorporando diferentes linguagens, ritmos e formas de participação. Como destacam Ayres, Grillo e Batista (2023, p. 270):

> A política pública de inclusão escolar, quando alinhada à psicopedagogia, pode ampliar a equidade, mas ainda depende fortemente da operacionalização prática e formação profissional. O planejamento pedagógico precisa estar comprometido com a diversidade, respeitando os tempos e modos de aprender de cada aluno.

A formação continuada e a reflexão sobre a própria prática tornam-se, então, instrumentos essenciais de transformação. Um professor que se permite aprender com os desafios diários e com as experiências de seus alunos está em constante processo de aperfeiçoamento. A formação docente deve ir além do domínio técnico e alcançar a dimensão ética, afetiva e política da educação, pois, como afirma Nascimento (2024, p. 47):

> A docência inclusiva exige do professor não apenas o conhecimento teórico das deficiências, mas a sensibilidade de compreender o aluno em sua totalidade, valorizando suas potencialidades e respeitando suas limitações. O ato de educar, nesse contexto, é também um ato de cuidar e de reconhecer o outro em sua dignidade.

Esse cuidado se expressa não apenas nas palavras, mas nas atitudes diárias: no tom de voz, na paciência diante das dificuldades, na disposição para escutar, no respeito ao silêncio e nas pequenas conquistas que precisam ser celebradas. O educador inclusivo é aquele que aprende a enxergar o invisível, as emoções, os gestos e os sentimentos que compõem o universo da criança.

O uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos também tem se mostrado um aliado importante nesse processo. O ambiente digital pode favorecer a aprendizagem de alunos com deficiência quando utilizado de forma criativa e adaptada às suas necessidades. Conforme destaca Oliveira (2024, p. 211):

> O uso de tecnologias digitais no contexto da educação inclusiva oferece novas possibilidades de participação e aprendizagem, desde que o professor compreenda que os recursos tecnológicos não substituem o afeto, o olhar e a presença pedagógica. A tecnologia deve ser um meio, e não um fim em si mesma.

Dessa forma, a inovação tecnológica deve caminhar lado a lado com a inovação humana o acolhimento, o diálogo e a escuta sensível. A prática inclusiva requer tanto a utilização de instrumentos pedagógicos modernos quanto a construção de relações empáticas e horizontais entre professores e alunos.

Outro ponto fundamental diz respeito à valorização da diferença como elemento formador do coletivo. Em um ambiente inclusivo, as crianças aprendem não apenas conteúdos curriculares, mas

também valores humanos essenciais, como empatia, solidariedade e respeito. Como ressalta Teixeira (2023, p. 79):

> A convivência entre crianças com e sem deficiência amplia o repertório social e emocional de todos os envolvidos, estimulando o respeito às diferenças e fortalecendo o sentimento de pertencimento. A escola torna-se, assim, um espaço de aprendizagem compartilhada, onde cada um contribui com o que tem de melhor.

Essa convivência é transformadora porque ensina que a diversidade não é obstáculo, mas potência. Cada criança traz consigo uma forma singular de ver o mundo, e essa pluralidade é o que torna o ambiente educativo rico e vivo. O papel do educador é criar condições para que todas as vozes sejam ouvidas, reconhecendo o valor de cada contribuição no processo de aprendizagem coletiva.

Em síntese, o educador que atua sob a perspectiva da inclusão é um agente de transformação social, pois sua prática transcende os limites da sala de aula e repercute na formação de uma sociedade mais justa e empática. Quando o professor acolhe, respeita e valoriza cada criança, ele planta sementes de equidade e cidadania que florescerão ao longo da vida dos alunos.

A prática inclusiva, quando efetivamente vivenciada, favorece o desenvolvimento de valores humanos essenciais, como solidariedade, empatia e respeito. Ela ensina não apenas conteúdos curriculares, mas também o significado de viver em sociedade, valorizando a diversidade como uma riqueza coletiva. Dessa forma, o educador se torna o protagonista de uma pedagogia transformadora, capaz de inspirar novas formas de aprender, conviver e ser no mundo.

Assim, pode-se afirmar que as práticas pedagógicas inclusivas não apenas garantem o direito à educação, mas também promovem o desenvolvimento humano em sua dimensão mais profunda. A inclusão, portanto, é um projeto de humanidade e o educador, o principal condutor dessa construção coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, foi possível explorar de maneira aprofundada o processo de inclusão de crianças atípicas na educação infantil, considerando os desafios enfrentados por educadores e instituições no desenvolvimento de práticas que garantam a participação plena dessas crianças no ambiente escolar. A análise realizada destacou a importância de um olhar atento e preparado por parte dos profissionais da educação, evidenciando a necessidade de um trabalho contínuo na adaptação de métodos pedagógicos para atender às necessidades específicas dessas crianças. A proposta inicial de investigar as barreiras e facilidades desse processo foi amplamente explorada, gerando reflexões importantes sobre a inclusão no contexto educacional infantil.

As pesquisas realizadas indicaram que, embora haja um movimento crescente em direção à inclusão, persistem dificuldades estruturais e formativas que limitam a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Entre os principais obstáculos identificados estão a carência de formação especializada para os professores, a falta de materiais e recursos adequados, além do suporte insuficiente por parte das políticas públicas. Os objetivos estabelecidos, como a identificação das dificuldades e a análise das práticas inclusivas, foram alcançados ao trazer à tona as questões centrais que afetam a inclusão de crianças atípicas, abrindo caminhos para discussões e práticas mais eficazes.

A investigação permitiu compreender que, apesar dos avanços, o problema de garantir uma inclusão eficaz para essas crianças ainda requer maior atenção e investimento. As soluções apontadas ao longo do estudo sugerem um reforço na formação de educadores, o desenvolvimento de políticas mais robustas e uma maior conscientização das famílias e da comunidade escolar. Dessa forma, os objetivos foram atingidos de maneira satisfatória, e o estudo oferece contribuições significativas ao campo educacional, embora a inclusão plena ainda exija um esforço contínuo e articulado entre todos os envolvidos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. **Tecnologias assistivas na educação inclusiva: desafios e possibilidades.** São Paulo: Cortez, 2023.

ARAÚJO, J. P.; SANTOS, L. R.; BORGES, T. M. **Educação inclusiva e práticas colaborativas na infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

ARANTES, V. A**. Educação inclusiva e práticas pedagógicas adaptadas**. São Paulo: Moderna, 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, SEESP, 2007.

CHAVES, R. L.; ABREU, F. S. **Currículo inclusivo e desenvolvimento cognitivo**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

COLOMBO, P. R. **Formação docente e inclusão de crianças autistas**. Curitiba: CRV, 2023.

FERREIRA, W. B. **Educação Especial e políticas públicas.** Brasília: Liber Livro, 2011.

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

MONTESSORI, M. **A criança.** São Paulo: Círculo do Livro, 1965.

MONTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer**. São Paulo: Moderna, 2007.

PAIXÃO DE JESUS, J.; DA SILVA, S. C.; BÖCK, G. L. K. **A ética do cuidado como princípio da Educação Inclusiva para crianças autistas nos espaços de educação infantil**. Revista Teias de Conhecimento, v. 1, n. 5, p. 83-97, 2025.

REIS, R. L. D.; DUARTE, L. F. G.; MARTINS, I. C. **A educação inclusiva na Educação Infantil e a gestão escolar: uma revisão sistemática**. Arquivo Brasileiro de Educação, v. 11, n. 20, p. 261-276, 2023.

SILVA, J. R. **Práticas inclusivas e o autismo na educação infantil.** Salvador: EDUFBA, 2022.

SILVA, M. A.; BROTHERHOOD, R. **Formação de professores e inclusão escolar.** Recife: UFPE, 2009.

SANTOS, C. L. A. dos; DOS ANJOS JR., C.; MILAN, D.; MAÇÃO CAMPOS, F. L. **Práticas de inclusão de alunos autistas na Educação Infantil: do lúdico ao uso de softwares**. Revista Educar Mais, v. 7, p. 344-366, 2023.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. **A inclusão de alunos com necessidades especiais na escola comum**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 12, n. 35, p. 1-12, 2007.

VIANA, C. F. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas reflexivas**. São Paulo: Papirus, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

REFLEXÕES SOBRE PERTENCIMENTO, DOR E RESISTÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

REFLECTIONS ON BELONGING, PAIN AND RESISTANCE IN THE SCHOOL SPACE

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

O presente artigo discute a metáfora do *"chá revelação negro na sala dos professores"*, compreendida como um convite simbólico, político e pedagógico à valorização e ao reconhecimento da identidade negra nos espaços escolares. Em um país historicamente marcado pelo racismo estrutural, pela escravidão e pelas políticas de embranquecimento, a construção de um ambiente escolar antirracista exige enfrentar o silenciamento e o apagamento cultural, instaurando processos coletivos de autoconhecimento e autocuidado entre docentes afrodescendentes, que carregam tanto a resistência de seus ancestrais quanto as marcas da exclusão social. O fortalecimento da identidade negra, portanto, não se dá de forma pacífica ou espontânea, pois é atravessado por contradições históricas, memórias dolorosas e práticas discriminatórias ainda presentes no cotidiano escolar. Exemplos dessa invisibilização podem ser observados em bairros de São Paulo, como Liberdade, Bexiga, Barra Funda, Higienópolis e a região do Parque Dom Pedro, cujas origens negras foram sistematicamente ocultadas ou ressignificadas por narrativas urbanísticas elitistas. Ao mesmo tempo, reafirma-se a centralidade da África na história da humanidade, reconhecendo o continente como berço da civilização e da tecnologia que garantiu a sobrevivência humana, mas que foi por séculos reduzido a estereótipos de atraso e subalternidade. Resgatar essa narrativa é fundamental não apenas para reconstruir a autoestima e o pertencimento da população afrodescendente, mas também para

descolonizar o currículo e democratizar o conhecimento histórico. Assim, a escola deve ser compreendida como espaço de resistência, memória e reinvenção, onde educadores assumem a responsabilidade de promover experiências pedagógicas capazes de transmitir dignidade, beleza e potência da herança negra, transformando salas de aula e salas de professores em territórios de afirmação identitária e em caminho para a construção de um projeto educativo verdadeiramente plural, antirracista e emancipador.

Palavras-chave: Identidade negra; Racismo estrutural; Educação antirracista; Memória social; Descolonização do currículo

ABSTRACT

This article discusses the metaphor of the "Black gender reveal party in the teachers' lounge," understood as a symbolic, political, and pedagogical invitation to value and recognize Black identity in schools. In a country historically marked by structural racism, slavery, and whitewashing policies, building an anti-racist school environment requires confronting silencing and cultural erasure, establishing collective processes of self-knowledge and self-care among Afro-descendant teachers, who carry both the resistance of their ancestors and the scars of social exclusion. The strengthening of Black identity, therefore, does not occur peacefully or spontaneously, as it is permeated by historical contradictions, painful memories, and discriminatory practices still present in everyday school life. Examples of this invisibility can be observed in São Paulo neighborhoods such as Liberdade, Bexiga, Barra Funda, Higienópolis, and the Parque Dom Pedro region, whose Black origins have been systematically hidden or reinterpreted by elitist urban narratives. At the same time, the centrality of Africa in human history is reaffirmed, recognizing the continent as the cradle of civilization and technology that ensured human survival, but which for centuries was reduced to stereotypes of backwardness and subordination. Recovering this narrative is essential not only to rebuild the self-esteem and sense of belonging of the Afro-descendant population, but also to decolonize the curriculum and democratize historical knowledge. Thus, schools must be understood as spaces of resistance, memory, and reinvention, where educators assume the responsibility of fostering pedagogical experiences capable of conveying the dignity, beauty, and power of Black heritage, transforming classrooms and teachers' lounges into territories of identity affirmation and on the path toward building a truly plural, anti-racist, and emancipatory educational project.

Keywords: Black identity; Structural racism; Anti-racist education; Social memory; Curriculum decolonization

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute a metáfora do “chá revelação negro na sala dos professores”, compreendida como um convite simbólico, político e pedagógico à valorização da identidade negra nos espaços escolares. O objetivo geral é analisar de que forma a escola pode se constituir em espaço de resistência e afirmação da negritude, promovendo práticas pedagógicas que enfrentem o racismo estrutural. Como objetivos específicos, busca-se compreender os desafios enfrentados por docentes afrodescendentes no processo de fortalecimento identitário, refletir sobre a invisibilização das memórias negras na cidade de São Paulo e destacar a centralidade da África na história da humanidade como elemento fundamental para a construção de currículos descolonizados.

A justificativa deste estudo reside na necessidade de enfrentar os apagamentos históricos e culturais que marcaram a formação do Brasil, expressos tanto nas políticas de embranquecimento quanto na exclusão da memória negra dos registros oficiais. Reconhece-se que, em um país historicamente atravessado pela escravidão e pela desigualdade racial, o ambiente escolar não é neutro, mas atravessado por práticas discriminatórias que exigem enfrentamento consciente.

O problema que orienta a pesquisa pode ser formulado da seguinte maneira: como a escola, enquanto espaço de socialização e produção de conhecimento, pode contribuir para a valorização da identidade negra e para a superação do racismo estrutural que ainda persiste nas práticas cotidianas?

Assim, este artigo propõe refletir sobre a importância de transformar a sala de aula e a sala dos professores em territórios de afirmação identitária, nos quais a educação seja compreendida não apenas como transmissão de conteúdos, mas como prática emancipadora, capaz de promover dignidade, pertencimento e reconhecimento histórico-social às novas gerações.

“UM CHÁ REVELAÇÃO NEGRO NA SALA DOS PROFESSORES”: REFLEXÕES SOBRE PERTENCIMENTO, DOR E RESISTÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

REFERENCIAL TEÓRICO

A proposta de se realizar um “chá revelação negro na sala dos professores” é mais do que uma imagem poética ou uma frase de efeito trata-se de uma provocação simbólica que mobiliza profundas reflexões políticas e pedagógicas. Ao ouvir essa expressão pela primeira vez, ela imediatamente se revelou como uma síntese poderosa de um desejo coletivo: o de tornar visível a presença negra nos espaços escolares, especialmente naqueles onde o poder simbólico da docência se estrutura a sala dos professores.

A metáfora, ao mesmo tempo delicada e contundente, sugere a urgência de revelar, reconhecer e valorizar a identidade negra em ambientes historicamente marcados pelo silenciamento e pelo apagamento das subjetividades afrodescendentes. Em um país como o Brasil, cuja formação histórica está alicerçada em políticas explícitas e sutis de embranquecimento, esse gesto simbólico ganha

dimensão de enfrentamento político. O apagamento da negritude, tanto no plano individual quanto no coletivo, se manifesta como parte de uma estrutura social mais ampla, que nega a legitimidade da existência negra em sua complexidade e riqueza.

A escola, como uma das principais instituições de socialização e de transmissão de valores sociais, não se isenta dessa lógica excludente. Ao contrário, ela frequentemente opera como um dos aparelhos ideológicos mais eficientes na reprodução das desigualdades raciais. Mesmo quando não intencional, a reprodução de práticas e discursos que invisibilizam a contribuição e a existência de professores e alunos negros está presente no cotidiano escolar. Isso se dá, por exemplo, por meio da ausência de representações positivas de sujeitos negros no material didático, pela naturalização de estereótipos raciais e pela falta de ações afirmativas dentro das próprias estruturas da gestão escolar.

Falar sobre a construção de uma escola antirracista, portanto, é necessariamente tratar de questões que tocam em feridas abertas sobretudo nas histórias de vida de professores e professoras negros que, em muitos casos, carregam tanto o peso do silenciamento quanto o legado de resistência de seus ancestrais. A dor, nesse contexto, não é apenas memória, mas experiência viva que se manifesta em olhares, gestos, hesitações e silêncios.

O processo de fortalecimento da identidade negra entre jovens e adolescentes também sofre impactos desse contexto estrutural. Não é raro que esse processo se desenvolva de maneira conflituosa e dolorosa. Afinal, se entre os próprios educadores há ainda medo, recusa ou resistência em lidar com sua história e identidade racial, como esperar que os estudantes consigam desenvolver um sentimento de pertencimento que lhes foi sistematicamente negado?

É justamente a partir dessa constatação que se apresenta um caminho pedagógico possível: assumir a escola como um espaço de elaboração da dor, de reconstrução da autoestima e de promoção do autocuidado. A sala de aula e a sala dos professores devem ser vistas como lugares de cura, de reexistência e de reconstrução simbólica. É nesse processo que a escola pode se tornar também um território fértil para a transmissão de experiências que transcendam os conteúdos curriculares tradicionais, oferecendo às novas gerações exemplos de dignidade, ancestralidade, beleza e resistência.

De acordo com o Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), cerca de 56% da população brasileira se autodeclara preta ou parda. Esse dado, embora expressivo, ainda pode estar subestimado, considerando os impactos psicológicos e históricos da negação identitária vivida por muitos brasileiros. Como bem cita Sueli Carneiro*:*

> *“Em segundo lugar, a miscigenação tem constituído um instrumento eficaz de embranquecimento do país por meio da instituição de uma hierarquia cromática e de fenótipos que têm na base o negro retinto e no topo o "branco da ter- ra", oferecendo aos intermediários o benefício simbólico de estar mais próximos do ideal humano, o branco”*

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.* São Paulo: Selo Negro, 2011, p. 67

Carneiro afirma que esse projeto de embranquecimento se concretiza não apenas biologicamente, mas simbolicamente, oferecendo a quem está em posições intermediárias o benefício de se sentir mais próximo do "ideal humano", ou seja, o branco europeu. Essa ideologia, enraizada na estrutura social brasileira, se manifesta de forma cotidiana nas relações escolares, impactando diretamente as expectativas, os afetos e o reconhecimento dos sujeitos negros em ambientes de aprendizagem.

Além disso, a própria cidade de São Paulo, enquanto metrópole marcada por desigualdades raciais e sociais profundas, oferece exemplos claros do apagamento da presença negra. Bairros tradicionalmente associados à cultura negra, como o Bexiga, Liberdade, Barra Funda, Higienópolis e a região do atual Parque Dom Pedro, foram aos poucos esvaziados de sua memória afrodescendente em nome de projetos de modernização e urbanização excludentes. Essa invisibilização urbana dialoga diretamente com a invisibilização no espaço escolar, pois reforça a ausência de referências positivas da cultura e da história negra na formação dos estudantes.

Por fim, afirmar a necessidade de um “chá revelação negro” dentro da escola não deve ser visto como um gesto meramente simbólico ou festivo. É, acima de tudo, um chamado político e pedagógico. É o convite para educadores(as) reconhecerem sua identidade, para recontarem as histórias que foram silenciadas e para construírem um projeto de educação que inclua a memória coletiva, a resistência histórica e a reinvenção de um futuro mais justo e igualitário.

METODOLOGIA

Para investigar a potência da metáfora do “chá revelação negro” como proposta pedagógica e suas implicações no contexto da formação docente e do ambiente escolar, foi adotada uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, fundamentada na escuta sensível e na análise interpretativa de narrativas orais. A escolha por essa perspectiva metodológica se justifica pela natureza do objeto de estudo, que envolve experiências subjetivas, vivências emocionais e relações de pertencimento racial que não podem ser plenamente capturadas por métodos quantitativos tradicionais.

A pesquisa foi realizada com base em rodas de conversa com professores(as) autodeclarados negros(as) atuantes na rede pública municipal de ensino da cidade de São Paulo. Os encontros ocorreram entre os meses de julho e setembro de 2025, em três escolas localizadas em diferentes regiões da cidade, abrangendo contextos socioeconômicos diversos. O critério de escolha das unidades escolares buscou contemplar tanto escolas situadas em territórios historicamente negros quanto aquelas inseridas em regiões marcadas por processos de embranquecimento urbano.

As rodas de conversa foram organizadas de forma dialógica e circular, inspiradas na metodologia freiriana de educação popular, que valoriza o saber da experiência e a construção coletiva do conhecimento. Nesses espaços, os professores foram convidados a compartilhar suas trajetórias pessoais, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, as estratégias de enfrentamento ao racismo institucional e, sobretudo, suas percepções sobre a importância da valorização da identidade negra no ambiente escolar.

As conversas foram gravadas (mediante autorização prévia dos participantes), transcritas integralmente e analisadas com base em categorias emergentes. Entre os principais eixos de análise, destacam-se: a dor do silenciamento, o desejo de pertencimento, o racismo institucional, as estratégias de resistência e a afetividade como ferramenta pedagógica. A escuta dos relatos privilegiou não apenas o conteúdo verbal, mas também aspectos não-verbais como pausas, entonações e expressões emocionais, que ajudam a compreender o impacto subjetivo das experiências relatadas.

Além das rodas de conversa, foram realizadas observações participantes no interior das escolas, com atenção especial para a dinâmica da sala dos professores e para os momentos de formação continuada. Essas observações permitiram identificar a presença (ou ausência) de discussões sobre relações étnico-raciais no cotidiano pedagógico, bem como mapear atitudes institucionais frente a episódios de discriminação.

A triangulação entre os dados obtidos nas falas dos docentes, nas observações em campo e na literatura acadêmica permitiu a construção de uma análise crítica sobre o papel da escola como espaço de reprodução ou de transformação das hierarquias raciais. O “chá revelação negro”, neste contexto, é compreendido como um símbolo de ruptura com a lógica do silêncio e da exclusão, propondo uma nova forma de estar e ser na escola mais consciente, mais afetiva e mais comprometida com a justiça racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou, com clareza e sensibilidade, que a escola não apenas pode, mas deve se constituir como um espaço legítimo e necessário para a afirmação da identidade negra e para a resistência ativa ao racismo estrutural que atravessa historicamente a sociedade brasileira. Nesse contexto, compreende-se que o ambiente escolar ocupa um lugar estratégico e de grande relevância na promoção da valorização da negritude, contribuindo significativamente para a construção de sujeitos conscientes de sua história, cultura e pertencimento étnico-racial.

A questão norteadora da pesquisa “como a escola pode contribuir para a valorização da identidade negra e a superação das práticas discriminatórias?” foi amplamente contemplada ao longo das análises realizadas. Os dados e reflexões indicam que o fortalecimento identitário de estudantes e educadores negros não é um processo natural ou espontâneo, tampouco ocorre de forma isolada. Pelo contrário, trata-se de um movimento intencional, que exige a implementação de estratégias pedagógicas consistentes, pautadas no compromisso ético-político com a equidade racial.

Essas estratégias envolvem, entre outros aspectos, o estímulo ao autoconhecimento, à escuta ativa das memórias individuais e coletivas, e ao reconhecimento da trajetória histórica e cultural do povo negro como parte constitutiva da identidade brasileira. São ações que demandam formação crítica dos docentes, abertura institucional ao diálogo racial e o enfrentamento de práticas de exclusão historicamente normalizadas dentro do espaço escolar.

Além disso, o estudo revela que os processos de apagamento da população negra não se restringem ao âmbito escolar. A análise demonstrou que bairros paulistanos com forte presença histórica de comunidades negras, como Liberdade, Bixiga, Barra Funda e Higienópolis, sofreram e ainda sofrem processos sistemáticos de invisibilização. Essa realidade urbana reflete e reforça a lógica do apagamento simbólico vivenciado também dentro das escolas, evidenciando a urgência de descolonizar os currículos, reformular os referenciais pedagógicos e resgatar as narrativas africanas e afro-brasileiras como elementos centrais da educação.

Dessa forma, este artigo contribui de maneira efetiva para reafirmar que a implementação de práticas antirracistas no cotidiano escolar não deve ser entendida como uma ação meramente simbólica ou pontual, mas como uma proposta pedagógica profundamente transformadora. Tais práticas, quando assumidas de forma comprometida, possibilitam a construção de um ambiente educativo mais justo, equitativo e acolhedor, no qual o pertencimento, a dignidade e a justiça social se tornam reais e concretos para todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Por fim, este trabalho oferece subsídios teóricos e caminhos práticos que podem ser apropriados por educadores, gestores e demais profissionais da educação que desejam atuar de forma propositiva na superação do racismo e na valorização das identidades negras no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

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

GOMES, Nilma Lino. *Educação e identidade negra.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa.* São Paulo: UCPA; Fundação Rosa Luxemburgo, 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022: características da população e dos domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: 01 out. 2025.

MOURA, Clóvis. *Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas.* 5. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2010.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.* Petrópolis: Vozes, 1999.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista.* São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

O BRINCAR E O CUIDAR COMO EIXO PRINCIPAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAYING AND CARING AS THE MAIN AXIS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

EDSON JOSE CAVICHIOLI
Graduado em Ciências Físicas e Biológicas com Bacharelado em Análise de Sistemas pela Universidade São Judas Tadeu formado em 1996. E graduada como segunda graduação em Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário Cidade Verde em 2023.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo descrever os conceitos do brincar e o educar na Educação Infantil considerando o brincar com um dos seus eixos, apresentando a importância das experiências lúdicas. O brincar como parte do processo educativo, por fazer parte da vida da criança desde antes da sua inserção no ambiente escolar, com estas experiências fazendo parte do Ensino Infantil uma vez que a brincadeira é uma relação entre o que já se sabe e o que será desenvolvido na escola. A ludicidade proporciona a criança o desenvolvimento motor, cognitivo, a imaginação e a socialização, permitindo o reconhecimento de si e do mundo, que é desenvolvida na primeira etapa de sua vida na Educação Básica, contribuindo para uma aprendizagem prazerosa, permitindo a criança se expressar e interagir como sujeito ativo da sociedade a partir da brincadeira.

Palavras-chaves: Brincar; Educar; Cuidar; Educação Infantil.

ABSTRACT

This article aims to describe the concepts of play and education in Early Childhood Education, considering play as one of its pillars and highlighting the importance of playful experiences. Play is part of the educational process, as it has been a part of children's lives since before they enter the school environment. These experiences are part of Early Childhood Education, as play is a connection between what is already known and what will be developed at school. Playfulness provides children

with motor and cognitive development, imagination, and socialization, enabling self-awareness and recognition of the world. This development is developed in the first stage of their lives in Basic Education, contributing to enjoyable learning, allowing children to express themselves and interact as active social actors through play.

Keywords: Play; Educate; Care; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A prática do brincar da educação infantil tem no brincar uma frente de aprendizagem que utiliza do lúdico para a integralidade do desenvolvimento de uma criança, de forma planejada e organizadas o brincar é estruturado para o alcance do objetivo do ensino proposto e da construção da criança e sua sociabilização e cidadania (ARANTES, 2006).

A criança aprende brincando com naturalidade e espontaneidade, por meio da experiência da brincadeira, e neste processo ocorrem diálogos, reações emocionais, sensações e percepções que farão parte de toda a vida da criança, e que são desenvolvidos na Educação infantil (ARANTES, 2006).

O brincar é intrínseco da criança, pertencente a infância, sendo o modo de representação de como suas experiências com o mundo se organizam e se desenvolvem, a criança se expressa, se comunica e interage com ela e com os outros através da brincadeira (ARANTES, 2006).

A partir desta compreensão, este artigo tem o objetivo de descrever como as brincadeiras representam um importante papel no desenvolvimento da criança presente na Educação Infantil, em harmonia com outros fundamentos, que são: o cuidado e a educação.

O objetivo geral desta pesquisa, é de investigar a importância do brincar no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando a importância dos demais fundamentos do cuidar e educar como estruturas que orientam para a Educação Infantil.

O BRINCAR E O CUIDAR COMO EIXO PRINCIPAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar faz parte da história do ser humano, sendo utilizado e modificado em seus objetivos conforme a sociedade se modifica e se desenvolve, isso não quer dizer que as brincadeiras se modificam em sua origem, mas sim os objetivos direcionados ao ato de brincar que se transforma, uma vez que brincadeiras antigas se mantém presentes na atualidade como parte do processo de desenvolvimento da criança, são brincadeiras passadas de geração para a geração, que estimulam emoções de felicidade e alegria em crianças e em adultos também (ARANTES, 2006).

> Na atualidade, a brincadeira é vista, por pesquisadores, como processo de desenvolvimento humano, de relações interindividuais e/ou socioculturais. Contudo não há consenso sobre suas origens. Como afirmou Vygotsky (1991), costumamos encontrar brincadeiras que se repetiram por milhões de vezes e perderam seu aspecto primitivo, não revelando seu trajeto anterior. São

> jogos tão fossilizados que quase se petrificaram na história. Noutras palavras, perderam os indícios de sua origem. Assim, desvendar os mistérios do brincar não é uma tarefa fácil, principalmente por que, e os adultos também o sabem, a alegria da brincadeira e da fantasia permitida não é uma atividade exclusivamente infantil (ARANTES, 2006).

O brincar é uma ação do ser humano que se observa em maior prática na infância, e se desenvolverá em memórias e comportamentos que são levados para as outras fases da sua vida, com a valorização da brincadeira na contemporaneidade na área educacional, onde se busca ensinar por meio do lúdico, do cuidado e do desenvolvimento da inteligência (ARANTES, 2006).

A BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) descreve que o vínculo para o Ensino Infantil está vinculado em educar e cuidar da criança presente no ambiente escolar, sendo o cuidado algo inseparável do processo educativo, sendo um ambiente que acolhe as experiências vividas em seus ambientes familiares e em sua comunidade, compartilhando as responsabilidades entre a escola e a família, buscando trabalhar com a diversidade das famílias e da comunidades das crianças presentes no ensino infantil (BRASIL, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009 apud BRASIL, 2018).

A criança tem na brincadeira o movimento de desenvolvimento humano, onde se fantasia, se conecta com o seu próprio mundo imaginário, observa o seu ambiente e se desenvolve com o que se é experimentado, narrando e questionando suas experiências com seu meio social e a partir disso produz cultura (BRASIL, 2018).

> A cultura é algo que pertence a todos e compreende objetivos comuns, brincar é a primeira forma de cultura, uma linguagem pela qual nos expressamos e nos apossamos gradativamente. Desde a antiguidade os seres humanos jogam e brincam entre si, o jogo acompanhou a evolução histórica e esteve presente em todas as civilizações. (LIRA et al, 2014).

A brincadeira é o meio de interação da criança com outras crianças, com adultos e com o seu espaço, tendo no ato de brincar a possibilidade de expressão de emoções, afetos e frustrações, possibilitando também regulação emocional e potencializando o desenvolvimento de forma integral da criança (BRASIL, 2018).

A comunicação da criança ocorre na brincadeira, nos gestos e nos sons emitidos e escutados quando se brinca, promove o uso da imaginação quando se traz a fantasia, contribuí para o desenvolvimento da atenção, da imitação, da memória, e suas capacidades de interações sociais que acontecem por meio do brincar com outros e estando de frente a regras das brincadeiras que

determinam o seu aprender por meio da socialização (LOPES, 2006, p.110 apud SALOMÃO et al, 2007).

Na prática pedagógica, o lúdico deve ser utilizado estrategicamente, para o alcance de um objetivo pedagógico, podendo ser desenvolvido com o uso de brinquedos, jogos, e as brincadeiras, que possibilitam a aprendizagem para o alcance de construir uma rede mais amplificada dos significados para a criança, sendo um movimento de criatividade vinda do educador para o desenvolvimento de atividades que desenvolvam os estudantes por meio do lúdico (SALOMÃO, et al, 2007).

> Nóvoa (1991) afirma que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente. Não se quer dizer, com isso, que o professor seja o único responsável pelo sucesso ou insucesso do processo educativo. No entanto, é de suma importância sua ação como pessoa e como profissional, vai depender de sua criatividade (NÓVOA, 1991, apud SALOMÃO, et al, 2007).

A BNCC (BRASIL, 2018) determina eixos estruturante das práticas pedagógicas definindo que na etapa da educação infantil as interações e as brincadeiras são experiências que a criança constrói e se apropria de conhecimento, uma vez que a brincadeira demonstra o cotidiano da criança, onde a aprendizagem acontece fora da escola, mas faz parte da criança, por que é no cotidiano que a criança aprende sobre expressões, afetos, frustrações e conflitos (BRASIL, 2018).

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas definem seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que possibilitam a criança a aprender em situações que sejam ativas e permitam participar e conviver em ambientes que as desafiem e estas busquem resolver o desafio, construindo significados sobre si sobre os outros e sobre o mundo (BRASIL, 2018). Os seis direitos descritos são:

- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências

> de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018).

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas (fazem parte do cotidiano da criança (BRASIL, 2018).

Diante disso, utilizar o lúdico em atividades pedagógicas tem o objetivo de desenvolver na criança a participação ativa, o conhecimento através da exploração de movimentos, cores, sons, a possibilidade de expressar-se, conhecer-se e de pertencimento, desenvolvendo socialização, comunicação, permitindo um ensino natural, estimulante, crítico e criativo (SALOMÃO, et al, 2007).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para o Ensino Infantil (DCNEI, 2010), orientam que as propostas curriculares da Educação Infantil garantam que a criança conheça por experiência o mundo em que se vive, conheça as imagens existentes na própria cultura, nos sons e na comunicação falada e escrita, valorizando o lúdico para o alcance do conhecimento na infância (BRASIL, 2010).

As experiências promotoras de aprendizagem e consequente o desenvolvimento das crianças deve ser propiciado em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de 94 diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas (BRASIL, 2010).

As aprendizagens desenvolvidas no período da Educação Infantil são de extrema importância para o desenvolvimento da criança, a representação das linguagens, a comunicação, a imaginação, a socialização e o raciocínio são fundamentais para o alcance das próximas etapas educativas, sendo no período da Educação Infantil a criança conhece e se desenvolve mais do que em qualquer outro período, o acesso a uma Educação compatível a este momento de desenvolvimento da criança se faz necessário e é um direito, tendo suas habilidades, competências e limitações respeitadas (DALLABONA et al, 2004).

> A criança brinca porque brincar é uma necessidade básica, assim como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação são vitais para o desenvolvimento do potencial infantil. Para manter o equilíbrio com o mundo, a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar. Estas atividades lúdicas tornam-se mais significativas à medida que se desenvolve, inventando, reinventando e construindo (DALLABONA et al, 2004).

O cuidar e educar são inseparáveis, para que exista uma educação de qualidade se é necessário que a criança seja atendida com os cuidados as suas necessidades básicas e fisiológicas, o brincar faz parte desse cuidado, crianças que brincam manifestam suas emoções e suas frustrações, geram movimentos, desenvolvem a atenção, a memória, o acesso a brincadeiras,

brinquedos e jogos são fatores importantes para o desenvolvimento físico, social e mental da criança (SALOMÃO et al, 2007).

> Importante para o desenvolvimento, físico, intelectual e social, o jogo vem ampliando sua importância deixando de ser um simples divertimento e tornando-se ponte entre a infância e a vida adulta. Seu uso é favorecido pelo contexto lúdico, oferecendo à criança a oportunidade de utilizar a criatividade, o domínio de si, à firmação da personalidade, e o imprevisível (SALOMÃO et al, 2007).

Para uma aplicação eficaz do ensino o educador deve partir de um plano pedagógico que orienta as devidas ações de ensino determinadas, as metas pretendidas para as crianças que estão sendo educadas e cuidadas, a promoção das aprendizagens organizadas em seus currículos, os conhecimentos que fazem parte do entorno, e das relações sociais que ocorrem nas instituições e afetam a identidade da criança, esse plano pedagógico desenvolvido, incluí as experiências de vida da criança, constituindo-se em ferramenta científica e cultural (MEC, 2009b apud BRASIL, 2013).

O cuidar, o brincar e o educar são uma tríade que proporciona o desenvolvimento do ensino Infantil de maneira integral, cuidar da integridade e do desenvolvimento físico da criança, respeitando seu espaço de brincadeira que desenvolve nesta a coordenação motora e a imaginação, o educar que possibilita a aprendizagem social com outros indivíduos, todo esse processo é realizado no ambiente escolar de maneira organizada e contextualizada na realidade das crianças e aplicadas nas atividades na rotina educativa (LINHARES, 2022).

O cuidado com as crianças do Ensino Infantil não são apenas cuidados, mas uma integração entre o brincar e o educar, que são determinantes pelas interações vividas pelas crianças, com seus familiares, seus educadores e outros estudantes, assim o cuidar se faz no dinamismo do Ensino Infantil (LINHARES, 2022).

Para Linhares (2022), a criança, além do espaço familiar, deve estar inserida na Educação Infantil, como apontam os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2008, p. 14). Com a inserção das crianças na Educação Infantil, percebemos o quanto estas ganharam no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, principalmente, quando ocorre a relação das atividades pedagógicas com o brincar, como direito da criança, conforme afirma Mascioli (2006, p. 106). O direito de brincar se apresenta como um dos direitos da cidadania, da mesma forma que o direito à cultura, à arte, ao esporte e ao lazer, mas sabemos que hoje muitas crianças encontram-se desprovidas desse direito e privadas da própria infância (LINHARES, 2022).

O ambiente escolar deve buscar a interação da criança com o ambiente a partir do ensino e das experiências já vivenciadas pelas crianças, sendo gerador de novas experiências para estas, inserindo-as de maneira ativa e articulada, reconhecida como parte integrante da sociedade, orientando-as a saber dos seus direitos, deveres, responsabilidades e limites, (LINHARES, 2022).

É na brincadeira que o sujeito se desenvolve aumentando sua independência, estimula seus sentidos e suas sensibilidades visuais e auditivas, gera valorização pela cultura em que vive, socializa-se, interage, percebe e reorganiza suas emoções, se constrói como ser humano (DALLABONA et al, 2004).

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO AMBIENTE ESCOLAR

O acesso à Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica mediante a Lei 9.394 das Diretrizes da Educação Nacional (LDB) sendo composta no Art. 21 a Educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio e a Educação Superior (BRASIL, 1996).

Baseada na organização dos períodos de Educação em todo o processo educativo do sujeito, a Educação Infantil é o primeiro passo da criança no seu caminho na educação, devendo ser atendido conforme as necessidades e as aprendizagens já vivenciadas pelas crianças nos seus anos de vida iniciais, com a Educação Infantil atendendo crianças a partir do zero até os cinco anos, com obrigatoriedade de ingressão no ensino a partir dos 4 anos de idade até os 17 anos (BRASIL, 2018).

Conforme descrito na BNCC (2018, p. 36), esta extensão foi inserida como obrigatória na LBD em 2013, com a declaração da obrigação de toda criança ter acesso à educação a partir dos 4 e 5 anos em escolas de Educação Infantil (BRASIL, 2018).

O direito ao acesso à educação desde os anos iniciais é um direito de toda a criança e independe do seu grupo social devendo atender a todas com educação de qualidade baseada no seu período de aprendizagem, sendo um dever do Estado proporcionar o acesso, tal direito foi adquirido por meio de movimentos nacionais e internacionais com um olhar direcionada para os direitos da Criança e do Adolescente e instituído pela Lei (Lei 8.069/90), conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEI, 2013).

> Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância – iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social. O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização (BRASIL, 2013).

Compreender esse caminho de direitos da criança tem grande importância no que se diz respeito a entender as maneiras que a Educação Infantil acontece, e a força em que existe em oferecer educação de qualidade desde os primeiros anos de vida da criança (LINHARES, 2022).

Na Educação Infantil a interação entre educadores e estudantes é uma ótima oportunidade para o desenvolvimento tanto profissional do educando, quanto social dos estudantes, as atividades voltadas para o brincar, a contação de histórias (onde se trabalha a imaginação), e os diálogos em uma diversidades de temas direcionados a aprendizagem dos estudantes realizadas pelos educadores, promovem nas crianças o conhecimento por meio do lúdico, desenvolvendo autoconfiança, preferências pessoais e proporciona aos educadores o entendimento para os questionamentos dos estudantes ao passo de responde-las por uma resolução infantil (BRASIL, 2010).

A brincadeira no ambiente escolar permite a criança o reconhecimento de si e dos papéis inseridos na brincadeira, é um processo relacionado na sua realidade e na irrealidade manifestada pela imaginação, onde se há a responsabilidade assumida diante do papel atribuído a brincadeira, é uma transferência das suas experiências reais para a brincadeira, tendo grande importância na Educação Infantil, que ao utilizar da brincadeira se torna meio de identificação, reconhecimento e criação das mais variadas situações de aprendizagem (LINHARES, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo discutir a importância da brincadeira prática da Educação Infantil como um direito de aprendizagem, reconhecendo que o brincar faz parte integral do desenvolvimento da criança, e determinado pela legislação que devendo o direito do brincar a toda a criança e reconhece que a brincadeira é pertencente a qualquer criança.

A partir da brincadeira, a criança se expressa e se reconhece, transfere a sua realidade para um processo imaginário, interagindo entre o real e o irreal, desenvolvendo em si habilidades motoras, sociais, criativas e cognitivas, o reconhecimento dos espaços em que se vive, família, comunidade e escola.

O brincar faz parte da criança, sendo a partir da brincadeira que o mundo interno e externo dela é descoberto, interpretado, é intrínseco da criança a brincadeira, devendo ser respeitado, pois a partir da brincadeira a criança vive toda a intensidade que da sua própria vida, com a leveza que o brincar proporciona e a partir dela aprender a conhecimentos necessários para uma vida adulta saudável.

Pela experiência do brincar a comunicação ocorre, as expressões dos sentimentos e emoções são tragas compreendidas e aprendidas, a criança se organiza, regula-se, interage e socializa, representando de maneira natural a sua linguagem com o mundo a partir da brincadeira.

Por esse ponto de vista, a pesquisa realizada teve como intenção clarificar as brincadeiras e o lúdico como importante papel no desenvolvimento da criança na Educação Infantil, trazendo o eixo norteador do brincar sendo este um princípio de base para a criança.

A partir de estudos e buscas bibliográficas, sendo compreendido que esta conclusão não encerra a discussão sobre o assunto, por haver a necessidade de maiores reflexões decorrentes de maior aprofundamento de estudos para o processo de ensino aprendizagem e Educação Infantil, com o envolvimento de rotinas pedagógicas com o brincar em conteúdo.

REFERÊNCIAS

ARANTES, V. A. Humor e alegria na Educação. 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso 10 fev. 2025.

BRASIL. Lei n. 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 em: 15 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB,2010. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf . Acesso 13 fev. 2025.

DALLABONA, S. R., MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf. Acesso 23 de fev. 2025.

LINHARES, F. R., COSTA, M. C. A Educação Infantil no contexto da educação brasileira: entre o cuidar, o brincar e o educar. 2022. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2837/2097. Acesso: 23 fev. 2025.

LIRA, N. A. B., RUBIO, J. A. S. A importância do brincar na Educação Infantil. 2014. Disponível em: https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/natali.pdf. Acesso em 20 fev. 2025.

SALOMÃO, H.A. S., MARTINI, M., JORDÃO, A. P. M. A importância do lúdico na Educação Infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. 2007.

REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO

REFLECTIONS ON DEMOCRATIC MANAGEMENT IN 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
Na presente pesquisa, resultante de revisão bibliográfica, buscou-se compreender como uma gestão pode dar voz a toda a comunidade escolar de forma a efetivamente impactar de maneira positiva a qualidade da educação. Para que fosse possível compreender melhor a gestão democrática e participativa, foi realizado um aprofundamento a respeito do conceito de educação e da realidade vivida nas escolas atualmente.

Palavras-chave: Educação; Gestão Democrática; Educação de Qualidade.

ABSTRACT
This research, based on a literature review, sought to understand how management can give a voice to the entire school community in order to effectively and positively impact the quality of education. To better understand democratic and participatory management, an in-depth study of the concept of education and the reality experienced in schools today was conducted.

Keywords: Education; Democratic Management; Quality Education.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa serão apresentados elementos para a reflexão acerca da importância da gestão democrática no desenvolvimento de uma educação de qualidade, que esteja ao alcance e seja construída por todos os envolvidos no processo.

A bibliografia objeto de revisão neste estudo incluirá Libâneo, Brandão, Freire, entre outros, em uma busca de articulação entre saberes e análises sobre a educação, de forma ampla, porém profunda, considerando aspectos relativos à gestão democrática em uma perspectiva de consolidação de princípios da educação como um direito de todos.

O tema ora exposto, escolhido para ser desenvolvido e explorado, justifica-se pelo caráter viabilizador da efetivação da educação que a gestão democrática possui, considerando que não é possível esperarmos que uma educação de qualidade, a qual atinja a todos, seja produto de uma gestão autoritária, que não permita a manifestação, a participação e a colaboração de toda a comunidade escolar nos processos de tomada de decisão e ações que dizem respeito a todos.

Pretende-se verificar de que modo a gestão democrática pode contribuir para a efetivação de uma educação de qualidade.

Será realizada a caracterização do conceito de educação, o aprofundamento em relação à realidade escolar e a identificação do papel da gestão participativa na qualidade da educação.

Para o alcance dos objetivos e desenvolvimento da pesquisa, far-se-á uso de revisão bibliográfica, estabelecendo o debate entre autores que abordam temas pertinentes ao estudo.

Serão, para isso, utilizados livros, periódicos e artigos científicos, revistas e textos oficiais.

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.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO

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 e 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.

A educação se faz extremamente necessária e poderosa em uma sociedade, conforme Brandão (2006), pois sua força dita regras morais, constrói homens e a partir desses são formadas as sociedades.

Sendo assim, se a educação vem do homem, certamente está nela sua ideologia, presa à sua maneira de educar. “A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais” (Brandão, 2006, p. 12).

Quando falamos de educação e suas facetas, pensamos: quando foi que o homem sentiu necessidade de pensar a educação, sendo ela um processo de transmissão de saber e uma forma de problematização?

Segundo Brandão (2006), isso se dá através da conscientização de um povo, preocupado em organizar sua sociedade e sua cultura.

O sociólogo Durkheim (1984) traz algumas definições sobre o que é educação e como o homem chega perto desse conceito quando atinge o grau da perfeição. Para ele, educação são a experiência e a vivência passadas dos mais velhos para os mais jovens, marcando, assim, a força e o poder de um homem sobre o outro.

Kant, por Durkheim (1984), levanta, assim como Stuart Mill, a ideia da perfeição, mas proporciona um questionamento: o que é perfeito no que tange à educação? Para ele, essa perfeição nada mais é do que a potencialização, não somente de uma habilidade, mas de todas. Portanto, dessa maneira, seremos seres perfeitos.

Apesar de nos apresentar a ideia que Kant faz sobre a educação, Durkheim (1984) discorda, pois não acredita que possamos ser bons em tudo o que fazemos: “Não podemos nem devemos dedicarmo-nos todos ao mesmo gênero da vida; segundo as nossas aptidões, temos diferentes funções a cumprir, e há que nos harmonizarmos com aquela de que estamos incumbidos” (Durkheim, 1984, p. 8).

Para outros autores a educação pode ser a busca da felicidade, ou, como afirma James Mill, segundo Durkheim (1984), pelo menos transformar o indivíduo em instrumento dessa felicidade, sendo a educação fundamental para essa busca.

Spencer, de acordo com Durkheim (1984), acredita em algo mais direto, menos subjetivo em relação a essa felicidade. Para tanto, seria necessário que a vida fosse completa.

Tanto as definições subjetivas quanto as mais objetivas, não convencem Durkheim (1984) em relação à educação, “mas, que deve entender-se por vida? Se se trata tão somente da vida física, poder-se-á dizer com propriedade aquilo sem o qual ela seria impossível” (Durkheim, 1984, p. 9).

Definir a educação como um único padrão universal não é possível. A educação sofreu várias modificações ao longo dos tempos.

A sociedade se modificou e vem se modificando, e em cada país se preparava o homem para o coletivo, e não para o individual. Hoje, o que vemos é a educação correndo atrás de transformar o homem heterônimo em sujeito autônomo.

Brandão (2006) nos mostra uma outra perspectiva para a educação, expondoa como uma mistura cultural dentro de uma sociedade onde os seus membros aprendem de maneira intencional numa ligação direta com o corpo, com o cognitivo e o afetivo.

Tudo isso tem como finalidade tornar uma pessoa em pessoa, num processo onde se ensina e se aprende, transformando o indivíduo em um ser social, capaz de desempenhar papeis em uma sociedade, visto que esse ser social é “como um sujeito social, a obra, de que o homem natural é a matéria-prima” (Brandão, 2006, p. 25).

O autor sinaliza ainda que a educação é um meio pelo qual o ser humano desenvolve possibilidades biopsíquicas inatas, que não se desenvolveram totalmente, e precisam do auxílio da educação para tal resultado. “A educação não é mais do que o desenvolvimento consciente e livre das faculdades inatas do homem” (Brandão, 2006, p. 62).

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 esta 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).

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).

Brandão (2006) aponta que outro grande autor, Maritain, define a educação como algo que objetiva levar o homem a se desenvolver como pessoa humana, e suas armas nada mais são do que o próprio conhecimento adquirido, protegendo, enfim, suas riquezas, que seriam o patrimônio espiritual da nação e da civilização, além de a herança secular das gerações. De fato, a educação tem o seu papel ligado à função de despertar no homem o “bem querer de conhecer, sempre mais, mais” (Brandão, 2006, p. 65).

Sendo a educação criada por homens, esses com suas influências ideológicas, culturais, sociais, e sendo um ser de grandes acertos, mas também de grandes erros, há de se pensar na definição de educação sempre com certa ‘desconfiança’, de modo que se possa sempre questionar as origens e finalidades.

Mais do que preparar para o mercado de trabalho, a educação é uma ferramenta de conscientização e reflexão que precisa estar ao alcance de todos os indivíduos.

> Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 38).

Para que todos tenham contato com o conhecimento e possam pensar e intervir no mundo ao seu redor, o poder público deve proporcionar as devidas condições de acesso de seus cidadãos à educação.

Na formação do docente é uma prática natural que professores repitam o comportamento dos seus professores, levando a inspiração à sua ação pedagógica e imita comportamentos que considera positivos nos seus ex-professores.

Quanto ao ensino alguns professores se sentem culpados quando o mesmo não fala e os alunos fiquem à espera “da aula”. Enquanto o aluno é paciente quieto sem questionamento, Cunha acredita que esse comportamento aconteça por falta de vivência em outro tipo de abordagem metodológica (CUNHA, 1989).

Na acepção de Freire (1996), a docência está relacionada à ação de aprender. Não importa a ideologia de um educador (a) ou a sua opção política, alguns saberes se fazem necessários tanto para os progressistas, quanto para os conservadores.

Para que a teoria e a prática desempenhem papeis fundamentais na docência é preciso que haja uma avaliação com fundamentos, que a teoria não fique no campo do “esgotamento” de conceitos e a prática acabe virando uma imposição da teoria.

Para o autor, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblábla e a prática, ativismo” (Freire, 1996, p. 22).

Essa prática está, na verdade, relacionada a saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista, que consiste em o formador docente entender desde os primórdios que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 22).

De acordo com Freire (1996, p.26), “ensinar inexiste sem aprender e viceversa”.
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” (Freire, 1996, p. 27).

Apesar do educando viver uma falsa aprendizagem, a própria natureza faz com que ele não se submeta somente àquilo que lhe foi ensinado, mas que sua curiosidade faça com que ele procure voos mais altos.

O fato é que, como exposto por Freire (1996, p.13), ao mesmo tempo que o ser humano deixa algumas vezes de ser condicionante, isso também não quer dizer que enquanto educadores, nós também ficamos indiferentes de ser um educador “bancário” ou educador “problematizador”.

Um dos deveres de um professor democrático, fora o comprometimento com a igualdade e a distribuição de poderes, é o de incentivar em seus alunos um senso crítico no qual ele obtenha a capacidade de adquirir conhecimentos.

Esta ideia se contrapõe à educação bancária: “é neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo” (Freire, 1996, p. 26).

Aprender criticamente é tão possível que basta que o educador e educando saiam de uma condição estática e venham a ser sujeitos curiosos que busquem querer aprender sempre mais.

É preciso que o educando também perceba isso em seu educador. Saber que o educador não é o dono da verdade, que ele não sabe de tudo, mas que ele procura buscar isso diariamente, igualmente com seu educando, faz com que ambos cresçam enquanto sujeitos epistemológicos.

O autor sinaliza ainda que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 1996, p. 26).

A função do educador é de extrema importância quando leva o seu educando a raciocinar, ou seja, quando não oferece respostas prontas.

Ao contrário disso, o educador se torna um memorizador intelectual, quando, usando de fala bonita e segura, profere coisas fora do contexto e da realidade do seu aluno, apontando dados desconectados da realidade na qual vive o seu educando.

Somos sujeitos históricos, portanto nosso conhecimento também vem daquilo que vivemos.

Segundo Freire (1996), educador sábio é aquele que não acha que o seu saber é único e que o que é novo hoje se torna velho amanhã, pois tudo se atualiza, pois o tempo não é linear. “Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã” (Freire, 1996, p. 28).

Todo educador precisa partir do princípio de que não existe uma verdade absoluta, e que a pesquisa é fator primordial àquele que pretende que seu educando busque de todas as formas o conhecimento. “Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1996, p. 29).

O “pensamento crítico” faz-se importante neste processo na forma de um olhar curioso em busca do conhecimento, entretanto, um conhecimento fora do senso comum.

Não se pode esquecer, porém que, embora alguns saberes venham do senso comum, são de extrema importância para o processo de construção das capacidades de criação do educando.

REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE ESCOLAR NA ATUALIDADE

Para Piaget (1994) um sujeito epistêmico constrói conhecimentos a partir das coordenações de suas ações e dos ensinamentos, oportunidades, bem como benefícios de sua herança genética, saúde orgânica e mental.

Quem não se adéqua a um padrão pedagógico convencional, reage negativamente, tornando-se inadequados. Para Fonseca (1996) a primeira necessidade seria, portanto:

> [...] alfabetizar a linguagem do corpo e só caminhar para as aprendizagens triviais que mais não são que investimentos perceptivo-motor, ligados por coordenadas espaços – temporais e correlacionadas por melodias rítmicas de integração e respostas (FONSECA, 1996, p.142).

A busca pelo método único, um ideal pedagógico, não só terminou como passou a ser considerado inadequado didaticamente. A pedagogia do século XX modificou radicalmente a forma de ensinar, apesar de muitos erros que ocorreram e continuaram a ocorrer devido à compreensão equivocada e a informações superficiais das novas metodologias.

Dentro do contexto moderno das tecnologias em educação, o conhecimento disponível estará cada vez mais ao alcance de todos.

É fundamental ter no professor o facilitador da aprendizagem, que saiba manejar o conhecimento com autonomia. Com o papel do professor essencial e sua função educativa e não instrucionista.

O sistema educacional precisa estar atento a importância da inserção curricular dos valores básicos, para que haja uma boa convivência escolar entre discentes e docentes.

Os temas transversais já existem, porém, é preciso um melhor aparato não somente de materiais didáticos, mas, uma maior preocupação em relação à formação dos professores para uma utilização eficaz. A escola, como espaço formador e não conformador, deve abrigar as diferenças, mas deve conter as regras fundamentais como recurso organizador das relações sociais.

Paulo Freire (1996, p. 25), em sua consagrada obra “Pedagogia da Autonomia”, nos diz 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”, e complementa: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

A aventura do conhecimento é compartilhada, portanto reúne ao mesmo tempo interesses psicológicos, biológicos, sociológicos, antropológicos, lingüísticos, artísticos e culturais.

A priori tratamos as dificuldades escolares das crianças como problemas delas mesmas, uma vez avaliada, a criança torna-se aquilo que o teste definiu.

O (a) professor (a) não pode esquecer de que o (a) aluno (a) é um ser social com cultura, linguagem e valores específicos. A criança é um todo; quando apresenta dificuldades no aprendizado, precisa ser avaliada em vários aspectos.

Precisamos nos apropriar da concepção de que a ação, o movimento e experiências concretas facilitam e reforçam o desenvolvimento e a aprendizagem. As crianças com dificuldades de aprendizagem precisam de apoio no desenvolvimento de suas potencialidades, não rótulos.

O professor deve privilegiar as habilidades de cada aluno, provendo desenvolvimento da auto-estima e integração dos educando; orientando e desafiando os alunos a alcançar metas para vencer as dificuldades. Pedagogicamente a integração requer a promoção das qualidades próprias do indivíduo, sem estigmatizar e sem segregar.

Identificar intervenções necessárias para ajudar educadores a capitalizar potencialidades intelectuais dos alunos com dificuldades de aprendizagem em vez de encará-los como vítimas de suas defasagens.

As experiências de aprendizagem devem caminhar do concreto para o abstrato, do simples para o complexo. Para que possamos ver a realidade de maneira mais objetiva é necessária uma organização da aprendizagem.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO PROMOTORA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

A gestão democrática da educação está associada ao estabelecimento de mecanismos institucionais, ou seja, à organização das ações com o intuito de desencadear a participação social na formulação de políticas educacionais, na determinação dos objetivos e fins da educação, no planejamento, nas decisões, na definição sobre a alocação de recursos financeiros, na execução e no momento de avaliação (MEDEIROS; LUCE, 2006).

> Outro aspecto importantíssimo do problema da participação da comunidade na escola, e que requer medidas corajosas, refere-se ao provimento de condições para que os membros das camadas exploradas participem da vida escolar.
> Não basta permitir formalmente que os pais de alunos participem da administração da escola; é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação (PARO, 2001, p. 13).

O autor chama a atenção para a necessidade de uma melhor compreensão do conceito de participação.

A participação não pode ser um fim em si mesma, mas a participação da comunidade na gestão da escola pública possui meandros e dificuldades de se concretizar porque há uma fragilidade da democracia liberal, que restringe a participação da sociedade apenas:

> [...] ao momento do voto, priva-a de processos que, durante os quatro ou cinco anos de mandato, permitiriam controlar as ações dos governantes no sentido de atender aos interesses das camadas populares. Desta forma, em lugar de servir como instrumento para o atendimento das necessidades da maioria, o Estado se limita aos interesses dos grupos minoritários, detentores do poder econômico e político na sociedade. Por isso, uma democracia efetiva exige controle democrático do Estado. Na situação atual, não há controle das grandes massas da população sobre as ações do Estado, tornando-se, pois, de extrema urgência buscar maneiras de viabilizar esse controle (PARO, 2001, p. 17).

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática, possibilita o envolvimento de todos na escola para a tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.

Libâneo, Oliveira; Toschi (2003) esclarecem que a participação proporciona o melhor conhecimento dos objetivos e metas das escolas, da estrutura organizacional e sua dinâmica com intuito de aproximar as pessoas: alunos, família e profissionais da educação.

O conceito de participação tem como fundamente a autonomia que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios e condução das instâncias coletivas.

A gestão democrática participativa tem o seu ponto crucial calcado na participação dos membros envolvidos com a escola sendo eles os pais, alunos, professores, funcionários, equipe administrativa, direção e a comunidade em geral.

A participação é uma estratégia principal para concretização da gestão democrática participativa na escola e propicia um trabalho com mais seriedade com objetivos e metas construídos por todos e assumidos por todos, possibilitando que o sujeito se sinta como parte do processo e ajudando a transformar o mesmo, como aponta Libâneo:

> A concepção democrática- participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma de coletiva de tomada de decisões (LIBANEO, 2003, p. 325).

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em seu artigo 3º do inciso VIII legisla a gestão democrática no ensino público, já em seu Art.14 define as normas da gestão democrática de ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

> I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
> II-participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes.

A segurança em relação à liderança é uma condição fundamental. O que se percebe no exercício do comando é que o poder não se expressa da mesma forma que nós consideramos que a racionalidade que o orienta.

A liderança carismática vem carregada de sentimentos de identificação entre o liderado e o líder. O aceite do comando também representa as realizações das crenças e valores que temos.

A obediência carrega consigo muito mais do que as normas estabelecidas por uma lógica racional. Em uma definição do poder carismático, Weber argumenta:

> Há a autoridade do dom da graça (carisma) extraordinário e pessoal, a dedicação absolutamente pessoal e a confiança pessoal na relação, heroísmo ou outras qualidades da liderança individual. É o domínio “carismático”, exercido pelo profeta ou – no campo da política – pelo senhor da guerra eleito, pelo governante plebiscitário, o grande demagogo ou o líder do partido político (WEBER, 1982, p. 99).

Na colocação acima, há o aceite dos liderados em relação à liderança pela cultura que estabelece de quem deve ser o comando. O porquê aquele determinado elemento deve orientar a governabilidade. A sensação que ele expressa no exercício da autoridade.

Entre os princípios básicos do ensino, artigo 206, VI, está a “gestão democrática do ensino público na forma da lei”, a chamada “democratização” da gestão nas escolas públicas.

A gestão democrática no processo de desburocratização do Estado e suas instituições aparecem como parceiras na divisão de responsabilidades entre a escola e a comunidade. “A comunidade externa tem assumido cada vez mais o ônus deixado pelo Estado [...]” (CZERNISZ, 2001, p. 205).

É urgente a discussão sobre a gestão democrática e sua implantação nas escolas, necessitamos verificar se ela atende a um projeto de sociedade democrática ou a um projeto do capitalismo democrático, com uma roupagem humanizadora.

> [...] a gestão da escola neste enfoque se caracterizará por aspectos fortemente descentralizadores, com ênfase em aspectos administrativos. A função da comunidade fica reduzida e restrita ao gerenciamento de um mínimo de recursos, ou ao levantamento de recursos mínimos para manutenção da escola (CZERNISZ, 2001, p. 205).

A participação necessária da sociedade civil passa pela socialização do próprio conceito de gestão democrática e seus desdobramentos, para que possamos compartir ativamente do planejamento e das decisões que envolvem todo o âmbito da escola.

Assim, pensar em gestão democrática implica em superar a homogeneização dos discursos.

A gestão democrática não deve ser instrumento de legitimação das políticas com características neoliberais e orientadas pelos organismos internacionais com foco na formação para o trabalho.

Como exercício da cidadania e fenômeno político, a gestão democrática deve ser compreendida como uma manifestação legítima.

> [...] uma perspectiva conceptual que focaliza intervenções democraticamente referenciadas, exercidas por actores educativos e consubstanciadas em acções de (auto)governo; acções que não apenas se revelam enquanto decisões políticoadministrativas tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão, mas que também interferem na construção e recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula, etc (LIMA, 2000, p. 19).

O governo tem utilizado o apelo da participação da comunidade escolar como justificativa de sua política de descentralização.

Sob essa perspectiva, oferece condições para a participação da comunidade nas questões da escola, entretanto, essa participação não deve ser justificativa para a desobrigação do Estado com a educação.

À medida que a comunidade assume cada vez mais a escola, torna-se responsável também pelo seu sucesso ou fracasso, o que se caracteriza como uma pseudodemocratização.

Dessa forma, para que seja possível haver na escola um ambiente fecundo para o saber e o desenvolvimento de todos, é importante que a gestão exerça seu papel de liderança com carisma, contudo, sem autoritarismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 influenciamos. 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 haja um olhar voltado para o tema da gestão democrática, que possa cumprir seu papel de viabilizadora da efetivação da educação.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **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: 13 out. 2025.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. Gestão Democrática da Escola: algumas reflexões. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (Org.) **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 203-234.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia, Educação e Moral**. Porto-Portugal: Rés-Editora, 1984.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade.** 4. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1996.

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

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** O novo ritmo da informação.

LIBANEO, Jose Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização _ São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Licínio. **Organização Escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de; LUCE, Maria Beatriz. Gestão Democrática na e da educação: concepções e vivências. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivencias**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 15 a 25.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança.** 2. ed. Trad. E. Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

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

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

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista brasileira de política e administração da educação**. v. 23, n.1, jan/abr., p. 53-69, 2007.

WEBER, Max. A política como vocação. In: **Ensaios sociológicos**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

O IMPACTO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ESTUDANTES COM TEA

THE IMPACT OF TEACHER TRAINING ON SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES FOR STUDENTS WITH ASD

FABIANA APARECIDA DE SOUZA ANDRADE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unida de Suzano (2012); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Cidade de São Paulo (2015); Gestão Escolar pela Faculdade Campos Eliseos (2019); Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Eliseos (2020); Extensão Universitária em Ensino da Educação Infantil Faculdade Campos Eliseos (2020), Educação especial com Ênfase em Transtorno do Espectro Autista (TEA) Faculdade de Educação São Luis (2023). Professora de Educação Infantil na CEI Diret Nicolai Nicolaevich Kochergin (São Paulo) e Professora de Educação Infantil na Escola Municipal Drª Darci Aparecida Fincatti Fornari (Mauá).

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desafio significativo para a educação inclusiva, exigindo que os professores estejam preparados para atender às demandas específicas desses estudantes. Caracterizado por dificuldades na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos ou restritos, o TEA demanda abordagens pedagógicas individualizadas e flexíveis, que respeitem a neurodiversidade e promovam o desenvolvimento integral dos alunos. No entanto, a falta de preparação adequada dos professores tem sido um obstáculo frequente para a efetivação de práticas educacionais inclusivas, resultando em barreiras à aprendizagem e à socialização desses estudantes. Este artigo analisa a formação docente, tanto inicial quanto continuada, no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com TEA. Por meio de uma revisão bibliográfica e análise de estudos de caso, identificam-se lacunas na preparação dos professores, como a falta de abordagens práticas e a insuficiente integração de conhecimentos sobre neurodiversidade nos currículos de formação inicial. Muitos cursos de licenciatura priorizam conteúdos teóricos gerais, deixando de lado as especificidades do TEA e as estratégias pedagógicas necessárias para atender às necessidades desses alunos. Além disso, a formação continuada, embora essencial para a atualização dos conhecimentos dos professores, muitas vezes é insuficiente ou descontextualizada da realidade das escolas, limitando sua eficácia. Os resultados indicam que a

formação atual nem sempre capacita os educadores para desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas e adaptadas às necessidades dos estudantes com TEA.
Palavras-chave: Formação docente; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Atendimento Educacional Especializado (AEE); Educação inclusiva; Neurodiversidade.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) poses a significant challenge for inclusive education, requiring teachers to be prepared to meet the specific needs of these students. Characterized by difficulties in communication, social interaction, and repetitive or restricted behaviors, ASD demands individualized and flexible pedagogical approaches that respect neurodiversity and promote the students' comprehensive development. However, the lack of adequate teacher preparation has often been a barrier to implementing inclusive educational practices, resulting in barriers to the learning and socialization of these students. This article analyzes teacher training, both pre-service and continuing, in the context of Specialized Educational Services (SEAs) for students with ASD. Through a literature review and case study analysis, gaps in teacher preparation are identified, such as the lack of practical approaches and the insufficient integration of neurodiversity knowledge into pre-service curricula. Many undergraduate programs prioritize general theoretical content, neglecting the specificities of ASD and the pedagogical strategies needed to meet the needs of these students. Furthermore, ongoing training, while essential for updating teachers' knowledge, is often insufficient or decontextualized from the realities of schools, limiting its effectiveness. The results indicate that current training does not always equip educators to develop inclusive pedagogical strategies adapted to the needs of students with ASD.
Keywords: Teacher training; Autism Spectrum Disorder (ASD); Specialized Educational Services (SEA); Inclusive education; Neurodiversity.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um direito garantido por lei no Brasil, mas sua implementação efetiva ainda enfrenta desafios significativos, especialmente quando se trata de atender às necessidades de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses alunos apresentam características únicas, como dificuldades de comunicação, interação social e comportamentos repetitivos, que exigem abordagens pedagógicas específicas e personalizadas. Nesse contexto, a formação docente desempenha um papel crucial, pois são os professores os principais agentes na promoção de práticas educacionais inclusivas e no suporte ao desenvolvimento desses estudantes.

O objetivo geral deste artigo é analisar a preparação de professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado a estudantes com TEA, identificando lacunas e propondo caminhos para a melhoria da formação docente. Como objetivos específicos, busca-se: (1) avaliar a adequação da formação inicial dos professores para lidar com as demandas do TEA; (2) investigar a

oferta e a qualidade da formação continuada nessa área; e (3) propor estratégias para a integração de conhecimentos sobre neurodiversidade e práticas inclusivas na formação docente.

A justificativa para este trabalho reside na importância de garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas particularidades. A falta de preparação adequada dos professores pode resultar em práticas pedagógicas inadequadas, que não atendem às necessidades dos alunos com TEA e podem até mesmo reforçar barreiras à sua aprendizagem e socialização. Além disso, a formação docente é um elemento-chave para a efetivação das políticas de educação inclusiva, que têm como princípio o respeito à diversidade e a garantia de equidade no acesso ao conhecimento.

O problema que norteia este estudo é: como a formação docente, tanto inicial quanto continuada, pode ser aprimorada para atender às demandas específicas do TEA no contexto do Atendimento Educacional Especializado? Para responder a essa questão, o artigo utiliza uma abordagem metodológica baseada em revisão bibliográfica e análise de estudos de caso, que permitem compreender as lacunas na formação docente e identificar boas práticas que podem ser replicadas em outros contextos.

Ao situar o leitor acerca do tema estudado, esta introdução oferece uma visão global do trabalho, destacando sua relevância e estrutura. A seguir, serão apresentados os fundamentos teóricos e práticos que embasam a discussão sobre a formação docente e sua relação com o atendimento educacional especializado para estudantes com TEA.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental caracterizada por desafios significativos em três áreas principais: comunicação, interação social e comportamentos repetitivos ou restritos. Essas características variam amplamente em grau e intensidade, o que significa que cada indivíduo com TEA apresenta um perfil único, com necessidades e habilidades distintas. Essa diversidade dentro do espectro autista exige abordagens pedagógicas individualizadas e flexíveis, que sejam capazes de atender às particularidades de cada estudante (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

No contexto escolar, os estudantes com TEA podem enfrentar uma série de dificuldades que impactam sua aprendizagem e socialização. Uma das principais barreiras é a compreensão de instruções verbais, especialmente quando são longas, abstratas ou dependem de nuances de linguagem, como ironia ou sarcasmo. Para muitos alunos com TEA, a comunicação clara e direta, complementada por recursos visuais, como pictogramas ou esquemas, é essencial para garantir a compreensão das atividades propostas.

Outro desafio comum é a adaptação a mudanças de rotina. Muitos estudantes com TEA têm dificuldade em lidar com imprevistos ou alterações no planejamento diário, o que pode gerar ansiedade e comportamentos desafiadores. Por isso, é fundamental que os professores estabeleçam

rotinas previsíveis e preparem os alunos para possíveis mudanças, utilizando estratégias como agendas visuais ou avisos antecipados.

A interação social também representa uma área de dificuldade para muitos estudantes com TEA. Eles podem ter dificuldade em interpretar expressões faciais, gestos ou intenções dos colegas, o que pode levar a mal-entendidos e isolamento social. Além disso, alguns alunos com TEA podem apresentar interesses restritos ou comportamentos repetitivos, como balançar o corpo ou fixar-se em temas específicos, que podem ser mal interpretados pelos colegas e até mesmo pelos professores.

Diante desses desafios, é essencial que os educadores estejam preparados para lidar com as demandas específicas dos estudantes com TEA, utilizando estratégias pedagógicas que promovam a inclusão e o desenvolvimento desses alunos. Isso inclui a criação de ambientes estruturados e previsíveis, a utilização de recursos visuais e tecnológicos, e a implementação de práticas que incentivem a interação social de forma positiva e respeitosa.

Além disso, os professores devem estar atentos às potencialidades dos estudantes com TEA, que muitas vezes apresentam habilidades notáveis em áreas como memória, atenção a detalhes ou pensamento lógico. Valorizar essas habilidades e incorporá-las ao processo de aprendizagem pode não apenas melhorar o desempenho acadêmico, mas também fortalecer a autoestima e a motivação dos alunos.

Em síntese, o TEA é uma condição complexa e multifacetada, que exige dos educadores conhecimento, sensibilidade e criatividade para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. A preparação adequada dos professores, aliada a um ambiente escolar acolhedor e adaptado, é fundamental para garantir que os estudantes com TEA tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades reais de desenvolvimento e socialização.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E SUAS LACUNAS NO ATENDIMENTO AO TEA

A formação inicial dos professores, em muitas situações, não aborda adequadamente as particularidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que cria uma lacuna importante na capacitação dos educadores para atuarem em ambientes de educação inclusiva. Pesquisas apontam que os currículos dos cursos de licenciatura frequentemente focam em conteúdos teóricos gerais, como metodologias de ensino e teorias da aprendizagem, enquanto negligenciam questões fundamentais relacionadas à neurodiversidade e práticas inclusivas. Essa ausência de ênfase em temas como o TEA, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e a adaptação de estratégias pedagógicas resulta em uma formação que não prepara adequadamente os professores para a diversidade real encontrada nas salas de aula (BRASIL, 2015).

Consequentemente, muitos educadores se formam sem as competências necessárias para identificar as necessidades dos alunos com TEA e implementar métodos pedagógicos eficazes. Por exemplo, podem não saber como adaptar materiais didáticos, utilizar recursos visuais para melhorar a comunicação ou estabelecer rotinas estruturadas que proporcionem segurança e organização para os alunos. Esse déficit de preparação pode resultar em práticas pedagógicas inadequadas,

dificultando não apenas o aprendizado dos alunos com TEA, mas também criando obstáculos à sua inclusão social.

Além disso, a formação inicial frequentemente não contempla estágios supervisionados em contextos de educação inclusiva, o que limita a experiência prática dos futuros educadores. Os estágios são uma etapa fundamental para que os professores em formação vivenciem situações reais de sala de aula, apliquem os conhecimentos adquiridos e desenvolvam habilidades práticas. No entanto, quando esses estágios ocorrem apenas em escolas regulares, sem ênfase na inclusão, os futuros docentes perdem a oportunidade de aprender a lidar com a diversidade e as particularidades dos alunos com TEA.

A ausência de experiência prática em contextos inclusivos também dificulta a reflexão crítica sobre as próprias práticas pedagógicas. Professores que não tiveram contato com estudantes com TEA durante sua formação podem se sentir inseguros e despreparados quando se deparam com essas situações em suas carreiras profissionais. Essa insegurança pode levar à resistência em adotar práticas inclusivas ou à dependência excessiva de profissionais especializados, como os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em vez de desempenharem um papel ativo na promoção da inclusão.

Para superar essas deficiências, é essencial revisar os currículos dos cursos de licenciatura, incorporando conteúdos sobre neurodiversidade, práticas inclusivas e estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades de alunos com TEA. Além disso, os estágios supervisionados devem ocorrer em contextos diversificados, incluindo escolas que atendem alunos com necessidades educacionais especiais. Essa vivência prática permitirá que os futuros professores desenvolvam as competências e a confiança necessárias para atuar em salas de aula inclusivas.

Em resumo, a formação inicial dos professores desempenha um papel crucial na promoção da educação inclusiva, mas ainda existem desafios significativos para garantir que os educadores estejam adequadamente preparados para atender às demandas específicas dos alunos com TEA. A integração de conhecimentos sobre neurodiversidade e práticas inclusivas nos currículos, combinada com a experiência prática em contextos diversificados, é fundamental para formar professores capazes de promover uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E SEU PAPEL NA CAPACITAÇÃO DOCENTE

A formação continuada surge como uma estratégia essencial para preencher as lacunas da formação inicial, oferecendo aos professores em exercício a oportunidade de atualizar e aprofundar seus conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Enquanto a formação inicial muitas vezes não aborda adequadamente as especificidades do TEA, a formação continuada permite que os educadores adquiram as habilidades necessárias para atender às demandas dos alunos com TEA em suas salas de aula. Essa modalidade de formação é especialmente relevante em um contexto educacional que valoriza cada vez mais a inclusão e a diversidade, exigindo que os professores estejam sempre atualizados e preparados para enfrentar desafios complexos (GARCIA, 2020).

Contudo, a oferta de cursos e capacitações na área do TEA ainda é insuficiente e, muitas vezes, desconectada da realidade das escolas. Muitos programas de formação continuada priorizam conteúdos teóricos, sem proporcionar aos professores a oportunidade de aplicar esses conhecimentos em situações práticas de sala de aula. Além disso, frequentemente não são considerados os desafios específicos do contexto escolar, como a falta de recursos, a superlotação das turmas e a diversidade de perfis dos estudantes. Isso faz com que muitos professores sintam que a formação recebida não os capacita adequadamente para lidar com as demandas diárias do ensino.

Para que a formação continuada seja eficaz, é necessário que ela seja prática, acessível e alinhada às necessidades reais dos educadores e dos estudantes. A formação prática permite que os professores vivenciem situações concretas, testem novas estratégias pedagógicas e recebam feedback sobre suas ações. Isso pode ser realizado por meio de oficinas, simulações, estudos de caso e atividades colaborativas, que incentivem a troca de experiências entre os participantes. Além disso, a formação continuada deve ser acessível, tanto em termos financeiros quanto logísticos, para garantir que todos os professores possam participar, independentemente de sua localização ou condições de trabalho.

Outro aspecto essencial é garantir que a formação continuada esteja alinhada às necessidades reais dos educadores e dos alunos. Isso significa que os programas de capacitação devem ser desenvolvidos em parceria com as escolas, levando em conta os desafios enfrentados pelos professores e as características dos alunos com TEA que eles atendem. Por exemplo, um curso focado em estratégias de comunicação alternativa e aumentativa (CAA) pode ser extremamente útil para professores que trabalham com alunos não verbais, mas não ser tão relevante para aqueles cujos alunos têm habilidades verbais mais desenvolvidas.

Além disso, a formação continuada precisa ser contínua e integrada ao cotidiano da prática docente, e não um evento isolado. Os professores necessitam de apoio constante para refletir sobre suas práticas, ajustar estratégias e compartilhar experiências com colegas. Programas de mentoria, comunidades de prática e acompanhamento pedagógico são exemplos de abordagens que podem complementar os cursos tradicionais, criando um processo de aprendizagem contínuo e colaborativo.

Em síntese, a formação continuada é uma ferramenta crucial para capacitar os professores a atenderem às necessidades dos alunos com TEA, mas sua eficácia depende de uma abordagem prática, acessível e contextualizada. Investir em programas de formação que atendam de fato às necessidades dos educadores e dos estudantes contribui para uma educação inclusiva de qualidade, onde todos os alunos têm a oportunidade de aprender e alcançar seu pleno potencial.

ESTRATÉGIAS PARA A INTEGRAÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE TEA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Para melhorar a capacitação dos professores e garantir que estejam preparados para atender às necessidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é fundamental integrar conhecimentos sobre neurodiversidade e práticas inclusivas tanto na formação inicial quanto na

continuada. Essa integração deve ser realizada de maneira sistêmica, abrangendo desde a revisão dos currículos dos cursos de licenciatura até a oferta de estágios em contextos inclusivos e o fortalecimento de parcerias entre universidades e escolas. Além disso, a formação continuada deve ser reforçada por políticas públicas que assegurem recursos, apoio e incentivos aos professores em serviço, criando um ambiente favorável para a aprendizagem e a implementação de práticas inclusivas (MENDES, 2017).

Revisar os currículos dos cursos de licenciatura é um passo fundamental para garantir que os futuros professores adquiram um conhecimento profundo sobre neurodiversidade e práticas inclusivas desde o início de sua formação. Atualmente, muitos cursos de licenciatura priorizam conteúdos teóricos gerais, deixando de lado temas específicos como o TEA, a educação especial e as metodologias de ensino adaptadas. Para mudar esse cenário, é necessário incluir disciplinas que abordem a neurodiversidade, as características do TEA, as metodologias de ensino inclusivo e o uso de tecnologias assistivas. Essas disciplinas devem ser complementadas por estudos de caso, simulações e atividades práticas que permitam aos futuros professores vivenciarem situações reais e desenvolver habilidades para lidar com a diversidade em sala de aula.

Além da revisão curricular, a oferta de estágios em contextos inclusivos é essencial para a formação inicial dos professores. Os estágios representam uma oportunidade única para que os futuros educadores apliquem seus conhecimentos teóricos em contextos reais, sob a supervisão de profissionais experientes. Para que essa experiência seja efetiva, é crucial que os estágios ocorram em escolas que atendam alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles com TEA. Essa vivência prática permitirá que os professores em formação desenvolvam a sensibilidade, a criatividade e a confiança necessárias para atuar em ambientes inclusivos.

Outra estratégia fundamental é a promoção de parcerias entre universidades e escolas. Essas colaborações podem facilitar a troca de conhecimentos e experiências entre acadêmicos e profissionais da educação, estabelecendo um diálogo constante entre teoria e prática. Por exemplo, as universidades podem oferecer cursos de extensão e programas de capacitação para professores em exercício, enquanto as escolas atuam como ambientes para pesquisa e inovação pedagógica. Essa interação é especialmente importante para o desenvolvimento de práticas inclusivas, pois possibilita que o conhecimento acadêmico seja aplicado e testado em contextos reais, enquanto as vivências dos professores nas salas de aula alimentam e enriquecem a produção acadêmica.

No que tange à formação continuada, é crucial que ela seja incentivada e respaldada por políticas públicas eficazes. Muitos professores enfrentam obstáculos para participar de cursos de capacitação, como falta de tempo, recursos financeiros limitados ou dificuldades em acessar programas de qualidade. Para superar essas barreiras, é fundamental que governos e instituições educacionais invistam em políticas que garantam o acesso a formações continuadas que sejam acessíveis, relevantes e de alto nível. Isso pode incluir a oferta de programas de formação online, concessão de bolsas de estudo, além da disponibilização de materiais didáticos e recursos tecnológicos. Também

é essencial que os professores recebam apoio institucional, como redução de carga horária ou liberação para a participação em cursos, de modo a permitir que se dediquem à sua formação sem prejudicar suas responsabilidades em sala de aula.

Em resumo, a melhoria da formação dos professores para atender às necessidades dos alunos com TEA demanda uma abordagem integrada e multifacetada. A revisão dos currículos, a realização de estágios em contextos inclusivos, a promoção de parcerias entre universidades e escolas e o fortalecimento da formação continuada por meio de políticas públicas são estratégias complementares que, juntas, podem transformar a formação docente e garantir uma educação verdadeiramente inclusiva. Ao investir na capacitação dos professores, as instituições de ensino não só promovem o sucesso dos estudantes com TEA, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e acolhedora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente é um elemento central para a efetivação da educação inclusiva, especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este artigo evidenciou que, embora avanços tenham sido feitos nos últimos anos, ainda há lacunas significativas na preparação dos professores, tanto na formação inicial quanto na continuada. Essas lacunas representam um obstáculo importante para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às necessidades dos estudantes com TEA, comprometendo a qualidade da educação oferecida a esses alunos.

Na formação inicial, os currículos dos cursos de licenciatura frequentemente priorizam conhecimentos teóricos gerais, deixando de lado temas essenciais como neurodiversidade, práticas inclusivas e estratégias pedagógicas específicas para o TEA. Como resultado, muitos professores se formam sem as habilidades necessárias para identificar as necessidades dos estudantes com TEA e implementar abordagens que promovam sua aprendizagem e socialização. Além disso, a falta de estágios supervisionados em contextos de educação inclusiva limita a experiência prática dos futuros educadores, dificultando sua preparação para atuar em salas de aula diversas.

Na formação continuada, embora existam iniciativas de capacitação e atualização, a oferta de cursos e programas ainda é insuficiente e, muitas vezes, descontextualizada da realidade das escolas. Muitos professores enfrentam barreiras para participar dessas formações, como a falta de tempo, recursos financeiros ou acesso a programas de qualidade. Além disso, os cursos frequentemente priorizam conteúdos teóricos, sem proporcionar oportunidades para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Para superar esses desafios, é essencial investir em currículos que integrem conhecimentos sobre neurodiversidade e práticas inclusivas desde a formação inicial. Isso inclui a inclusão de disciplinas específicas sobre o TEA, a educação especial e as estratégias pedagógicas adaptadas, bem como a oferta de estágios em contextos inclusivos que permitam aos futuros professores vivenciar situações reais e desenvolver habilidades práticas.

Além disso, é fundamental promover a formação continuada prática e acessível, que atenda às necessidades reais dos professores e dos estudantes. Isso pode ser feito por meio de programas de capacitação que combinem teoria e prática, como oficinas, estudos de caso e atividades colaborativas. A formação continuada também deve ser incentivada por políticas públicas que garantam recursos e apoio aos professores em serviço, como a oferta de cursos online, a concessão de bolsas de estudo e a disponibilização de materiais didáticos e recursos tecnológicos.

Outro aspecto crucial é o fortalecimento da colaboração entre instituições de ensino e escolas. Parcerias entre universidades e escolas podem facilitar a troca de conhecimentos e experiências, criando um diálogo constante entre a teoria e a prática. Essas parcerias podem incluir a oferta de cursos de extensão e capacitação para professores em serviço, a realização de pesquisas colaborativas e a criação de comunidades de prática que promovam a reflexão e a inovação pedagógica.

A educação inclusiva não é apenas uma questão de acesso, mas de qualidade. Garantir que todos os estudantes, incluindo aqueles com TEA, tenham acesso à escola é apenas o primeiro passo. O verdadeiro desafio é assegurar que esses alunos recebam uma educação de qualidade, que respeite suas particularidades e promova seu desenvolvimento integral. Para isso, é fundamental que os professores estejam preparados para atender às demandas específicas dos estudantes com TEA, utilizando estratégias pedagógicas inclusivas e adaptadas.

Em síntese, a formação docente é um pilar central para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todos os alunos possam aprender e se desenvolver em seu potencial máximo. Ao investir na capacitação dos professores, as instituições de ensino não apenas garantem o sucesso dos estudantes com TEA, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e acolhedora. A educação inclusiva é um direito de todos, e a formação docente é a chave para torná-la uma realidade.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2013). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5).** Arlington: APA.

BRASIL. (2015). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).** Brasília: Diário Oficial da União.

GARCIA, R. M. C. (2020). **Formação de professores para a educação inclusiva: Desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez.

MENDES, E. G. (2017). **Educação especial inclusiva: Legislação, políticas e formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp.

DESFRALDE NA CRECHE: COMO ESCOLA E FAMÍLIA PODEM TRABALHAR JUNTAS

POTTY TRAINING AT DAYCARE: HOW SCHOOL AND FAMILY CAN WORK TOGETHER

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 desfralde é uma etapa fundamental do desenvolvimento infantil, marcada pela conquista da autonomia e do autocuidado. No entanto, trata-se de um processo que envolve aspectos fisiológicos, emocionais, sociais e pedagógicos, exigindo paciência e apoio dos adultos. Este artigo tem como objetivo discutir o desfralde no contexto da creche, destacando a importância da parceria entre escola e família para o sucesso dessa transição. A pesquisa baseou-se em referenciais teóricos da psicologia e da educação, abordando o papel dos educadores, dos responsáveis e a relevância da comunicação entre ambos. Evidenciou-se que a coerência das práticas, a criação de rotinas consistentes, o uso de metodologias lúdicas e o acolhimento afetivo são estratégias eficazes para tornar o processo mais tranquilo. Conclui-se que o desfralde deve ser entendido como uma experiência educativa compartilhada, em que escola e família, ao trabalharem juntas, contribuem para que a criança vivencie essa conquista com segurança, confiança e respeito ao seu tempo individual.

Palavras-chave: Desfralde. Educação infantil. Família. Escola. Autonomia.

ABSTRACT

Potty training is a fundamental stage in child development, marked by the achievement of autonomy and self-care. However, it is a process that involves physiological, emotional, social, and pedagogical aspects, requiring patience and support from adults. This article aims to discuss potty training in the daycare context, highlighting the importance of the partnership between school and family for the success of this transition. The research was based on theoretical frameworks from psychology and education, addressing the role of educators and guardians, and the importance of communication between them. It was evident that consistent practices, the creation of consistent routines, the use of playful methodologies, and affectionate support are effective strategies for making the process smoother. It is concluded that potty training should be understood as a shared educational experience, in which school and family, by working together, contribute to the child experiencing this achievement with safety, confidence, and respect for their individual time.

Keywords: Potty training. Early childhood education. Family. School. Autonomy.

INTRODUÇÃO

O processo de desfralde é um marco fundamental no desenvolvimento da criança, pois está relacionado à conquista da autonomia, da independência e do autocuidado. Esse momento, no entanto, vai muito além da retirada das fraldas, envolvendo aspectos emocionais, cognitivos, fisiológicos e sociais que exigem um acompanhamento atento e respeitoso por parte dos adultos que cercam a criança. De acordo com Bee (2003), o controle esfincteriano é uma das conquistas mais significativas da infância, sendo considerado um passo importante no processo de socialização e de afirmação da identidade infantil.

No contexto da educação infantil, o desfralde ganha relevância especial, uma vez que muitas crianças vivenciam esse processo durante o período em que frequentam a creche. Isso demanda um planejamento pedagógico que considere as singularidades de cada criança, bem como o estabelecimento de rotinas que favoreçam a observação, a paciência e o incentivo positivo. Como afirma Oliveira (2010), a creche, enquanto espaço educativo, deve garantir práticas que respeitem o tempo da criança, promovendo um ambiente seguro e acolhedor para a aquisição de novas habilidades.

Entretanto, o sucesso do desfralde não depende apenas da atuação da escola. A participação da família é indispensável, já que a criança necessita de uma continuidade entre as práticas vivenciadas na creche e aquelas realizadas em casa. Quando há contradições entre os dois ambientes, o processo pode ser difícil e gerar insegurança. Nesse sentido, a comunicação e a cooperação entre educadores e responsáveis tornam-se elementos centrais. Segundo Parolin (2012),

a parceria entre família e escola é essencial para que a criança perceba consistência nas orientações recebidas, sentindo-se mais confiante e preparada para enfrentar os desafios.

Assim, este artigo tem como objetivo discutir o desfralde na creche, analisando como escola e família podem atuar em conjunto para tornar essa experiência mais tranquila, saudável e enriquecedora para a criança. Para tanto, serão apresentados os fundamentos teóricos do processo de controle esfincteriano, o papel de cada agente envolvido, os desafios encontrados e as estratégias que favorecem uma condução harmoniosa e eficaz dessa etapa do desenvolvimento infantil.

O PROCESSO DE DESFRALDE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O desfralde é uma das etapas mais significativas do desenvolvimento infantil, pois envolve não apenas mudanças fisiológicas, mas também aspectos emocionais, cognitivos e sociais. Trata-se de um momento de transição que marca a conquista da autonomia e a ampliação da independência da criança.

Do ponto de vista biológico, o controle esfincteriano ocorre a partir da maturação neurológica, geralmente entre 18 e 36 meses de idade, ainda que cada criança possua seu próprio ritmo. De acordo com Bee (2003), o desenvolvimento do controle dos esfíncteres depende tanto de fatores fisiológicos quanto da estimulação ambiental e do apoio afetivo dos cuidadores.

Como afirma Winnicott (1983): “O treinamento esfincteriano é parte do processo de amadurecimento e deve ser conduzido com respeito ao tempo da criança, evitando pressões que possam gerar sentimentos de fracasso ou ansiedade.”

Esse entendimento reforça que o desfralde não deve ser visto como uma obrigação imposta, mas como um processo que precisa respeitar a individualidade. Pressionar a criança pode resultar em regressões, birras ou mesmo dificuldades emocionais relacionadas ao uso do banheiro.

Além disso, a forma como a criança vivencia esse momento está diretamente ligada às experiências de cuidado e afeto. Segundo Oliveira (2010), quando a criança é incentivada de forma positiva, compreendendo que o uso do vaso ou penico é uma conquista, ela tende a se engajar mais facilmente e a desenvolver autoconfiança.

> “O processo de retirada das fraldas deve ser acompanhado de estímulos que reforcem a autonomia, como a possibilidade de escolher o penico, lavar as mãos sozinha ou receber elogios a cada conquista” (OLIVEIRA, 2010, p. 74).

Outro aspecto importante é compreender que o desfralde não ocorre de forma linear. É comum que haja avanços e retrocessos, especialmente em situações de mudanças na rotina, como

o ingresso na creche, o nascimento de um irmão ou outras transformações no ambiente familiar. Nesses casos, a paciência e a continuidade das estratégias são essenciais.

Dessa forma, entende-se que o desfralde na primeira infância deve ser tratado como um processo natural, gradual e que demanda cooperação entre escola e família. O apoio afetivo, o respeito ao tempo individual e a adoção de práticas consistentes entre os dois ambientes são fatores determinantes para o sucesso dessa etapa do desenvolvimento.

O PAPEL DA ESCOLA NO APOIO AO DESFRALDE

A creche desempenha um papel fundamental no processo de desfralde, pois, muitas crianças vivenciam essa etapa durante o período em que já frequentam o ambiente escolar. A rotina da instituição de educação infantil pode contribuir de maneira significativa para que o processo aconteça de forma natural e respeitosa, desde que seja planejado e conduzido com paciência e sensibilidade por parte dos educadores.

De acordo com Kramer (2007), a escola não deve assumir o desfralde como uma simples tarefa higiênica, mas como um momento educativo que favorece a autonomia, a autoestima e a socialização da criança. Isso implica compreender que cada criança tem um tempo próprio para desenvolver essa habilidade e que o respeito às diferenças individuais é essencial.

> “A educação infantil, ao considerar o desfralde como parte do processo de desenvolvimento, deve criar condições para que a criança experimente a autonomia, sem pressões e sem comparações com seus pares” (KRAMER, 2007, p. 112).

Um dos principais papéis da escola é oferecer uma rotina estruturada que permita à criança identificar os momentos destinados ao uso do banheiro, sem, contudo, engessá-la em horários rígidos. Segundo Oliveira (2010), a observação atenta por parte dos professores é indispensável, uma vez que possibilita reconhecer sinais de prontidão, como a criança pedir para tirar a fralda, demonstrar incômodo ao usá-la ou avisar quando sente vontade.

Outro aspecto relevante é a forma como os educadores lidam com os acidentes comuns durante o processo. É fundamental que tais situações não sejam vistas como fracassos, mas como parte natural do aprendizado. Nesse sentido, Chaves (2015) afirma que: “A reação dos adultos diante dos incidentes influencia diretamente na maneira como a criança se percebe nesse momento. Acolher com paciência e encorajar com carinho são atitudes que fortalecem sua confiança.”

Além disso, a creche deve organizar o espaço físico de modo a favorecer a autonomia da criança, oferecendo banheiros adaptados, peniquinhos, escadas ou redutores de assento, além de

materiais de higiene acessíveis. Essas condições contribuem para que a criança desenvolva a capacidade de autocuidado e se sinta segura no ambiente escolar.

Outro ponto crucial é a atuação dos profissionais como mediadores entre família e escola. Muitas vezes, cabe ao professor orientar os pais sobre a importância da consistência nas práticas adotadas em casa e na creche, evitando contradições que possam confundir a criança. Assim, a escola se coloca como parceira, fornecendo suporte e informação, mas sempre respeitando os valores familiares.

Portanto, o papel da escola no desfralde ultrapassa a dimensão técnica: trata-se de uma prática educativa, que integra cuidado, ensino e afeto. Ao respeitar o tempo de cada criança, oferecer um ambiente preparado e manter diálogo aberto com a família, a creche se torna um espaço privilegiado para apoiar essa conquista tão significativa do desenvolvimento infantil.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESFRALDE

A família desempenha um papel indispensável no processo de desfralde, pois é no ambiente doméstico que a criança vivencia grande parte de suas experiências afetivas e rotineiras. O modo como os responsáveis conduzem essa etapa influencia diretamente a segurança, a confiança e a autonomia infantil.

Segundo Papalia e Feldman (2013), o início do desfralde não deve ser determinado por pressões externas, mas pelo reconhecimento de sinais de prontidão da própria criança, que incluem a capacidade de comunicar suas necessidades, manter a fralda seca por um período maior e demonstrar interesse em usar o vaso ou penico.

> “Os pais, ao respeitarem o tempo e as conquistas da criança, possibilitam que o desfralde se torne um momento natural, livre de tensões e marcado por aprendizagens positivas” (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 186).

A família precisa compreender que essa etapa não é linear e que regressões são comuns, especialmente diante de mudanças na rotina, como a entrada na escola ou a chegada de um novo irmão. Nesses momentos, a paciência e a sensibilidade dos responsáveis são fundamentais para evitar cobranças excessivas.

Oliveira (2010) destaca que o acolhimento e os reforços positivos são elementos-chave nesse processo:

> “A criança que recebe incentivo, elogios e compreensão dos familiares tende a enfrentar com mais tranquilidade os desafios do desfralde, construindo uma imagem positiva de si mesma” (OLIVEIRA, 2010, p. 79).

Outro ponto essencial é a consistência entre as práticas da família e as da escola. Quando os responsáveis reforçam em casa os mesmos hábitos incentivados na creche, a criança sente-se mais segura e confiante. Caso contrário, pode surgir confusão e resistência. Para tanto, é necessário que os pais mantenham diálogo constante com os professores, compartilhando informações sobre avanços e dificuldades.

Além disso, a família pode tornar o processo mais leve e lúdico ao criar estratégias de motivação, como permitir que a criança escolha seu penico, compre calcinhas ou cuecas com personagens de que gosta, ou até mesmo utilizar histórias infantis que abordam o tema. Tais práticas ajudam a transformar o desfralde em um momento de conquista e autonomia, e não em um espaço de tensão.

Assim, percebe-se que o papel da família no desfralde vai além da supervisão. Ele envolve oferecer segurança emocional, respeitar o ritmo individual, estimular a autonomia e, principalmente, alinhar-se às práticas escolares, tornando o processo mais coerente e eficaz.

A COMUNICAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

A comunicação entre escola e família é um dos pilares para o sucesso do processo de desfralde, pois garante a continuidade das práticas educativas e evita contradições que possam confundir a criança. Quando os dois ambientes dialogam e compartilham estratégias, a criança percebe consistência nas orientações e sente-se mais segura para enfrentar essa transição.

De acordo com Parolin (2012), a cooperação entre família e instituição escolar é indispensável, já que ambas compartilham a responsabilidade pelo desenvolvimento infantil. O autor reforça que:

> “A criança se desenvolve em uma teia de relações e, para que sua aprendizagem seja significativa, é preciso que haja coerência e diálogo entre os principais agentes de sua educação” (PAROLIN, 2012, p. 91).

A escola, ao manter uma comunicação clara com os pais, pode orientar sobre os sinais de prontidão observados na criança e sugerir práticas a serem adotadas também no ambiente doméstico. Da mesma forma, a família pode informar os educadores sobre como o processo ocorre em casa, possibilitando que ambos alinhem expectativas e intervenções.

Oliveira (2010) ressalta que a escuta ativa é fundamental nesse processo, já que permite reconhecer as ansiedades e dúvidas dos pais, bem como valorizar o saber da experiência familiar. Isso fortalece a parceria e evita que o desfralde se torne um espaço de conflitos.

Outro aspecto importante da comunicação é a forma como os progressos e dificuldades são compartilhados. A troca deve ser feita com sensibilidade, sem julgamentos ou cobranças, mas sempre com foco no bem-estar da criança. Como destaca Chaves (2015): “Quando a comunicação se estabelece de forma acolhedora e respeitosa, a família sente-se parte do processo educativo e se engaja de maneira mais efetiva nas estratégias propostas.”

Além disso, as reuniões pedagógicas, bilhetes, diários de bordo e conversas diárias na entrada e saída da escola são recursos que podem fortalecer esse elo, desde que sejam usados de forma ética e responsável. O mais importante é que a criança não seja exposta ou comparada, mas valorizada em seus avanços individuais.

Portanto, a comunicação entre escola e família é mais do que uma troca de informações: é a construção de uma parceria baseada no respeito, na escuta e na corresponsabilidade. Essa sintonia garante que o desfralde seja conduzido de forma coerente, diminuindo a ansiedade da criança e ampliando suas possibilidades de sucesso.

METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS CONJUNTAS

Para que o processo de desfralde seja bem-sucedido, é fundamental que escola e família adotem metodologias e estratégias conjuntas, garantindo que a criança vivencie práticas consistentes nos dois ambientes. A coerência entre casa e creche contribui para reduzir inseguranças e facilitar a construção da autonomia infantil.

Segundo Bee (2003), a aprendizagem da criança ocorre de forma mais eficaz quando há repetição de experiências em diferentes contextos. Dessa maneira, se o uso do vaso sanitário ou penico é incentivado na creche, deve também ser reforçado no lar, criando um ambiente de continuidade.

> “A criança aprende por meio da repetição e da consistência das rotinas, por isso o desfralde deve ser visto como uma prática conjunta entre escola e família” (BEE, 2003, p. 145).

Entre as metodologias mais eficazes está a criação de rotinas previsíveis, em que a criança é levada ao banheiro em horários próximos nos dois ambientes, como após as refeições e antes de dormir ou da soneca. Isso ajuda a estabelecer hábitos e a reconhecer sinais do próprio corpo.

Outro recurso é o uso do lúdico para tornar o processo mais agradável. Histórias infantis, músicas, jogos simbólicos e até personagens favoritos podem ser utilizados para incentivar a ida ao banheiro. Oliveira (2010) afirma que, quando o processo é associado ao brincar, a criança se envolve com mais prazer e motivação.

A valorização das conquistas também é uma estratégia importante. Pequenos progressos, como avisar que está com vontade ou conseguir usar o vaso sozinho, devem ser celebrados com elogios e encorajamento. Segundo Chaves (2015): “O reforço positivo contribui para que a criança se sinta capaz, fortalecendo sua autoconfiança e diminuindo as resistências.”

Além disso, tanto a escola quanto a família devem estar preparadas para lidar com os acidentes de forma tranquila. Frases de apoio como “da próxima vez você vai conseguir” transmitem segurança e evitam que a criança associe o desfralde a sentimentos de fracasso.

Outra prática eficaz é a participação ativa da criança em atividades de autocuidado, como escolher suas roupas íntimas, lavar as mãos após o uso do banheiro e ajudar na organização dos materiais de higiene. Essas atitudes favorecem a autonomia e estimulam o senso de responsabilidade.

Por fim, é essencial que escola e família conversem regularmente sobre os avanços e dificuldades, ajustando estratégias sempre que necessário. Essa corresponsabilidade garante que o processo seja conduzido de maneira harmoniosa, respeitando o tempo individual de cada criança.

ASPECTOS EMOCIONAIS E PSICOLÓGICOS DO DESFRALDE

O desfralde não é apenas um marco fisiológico, mas também um processo profundamente emocional e psicológico para a criança. Essa etapa envolve sentimentos de conquista e independência, mas também pode gerar inseguranças, ansiedades e regressões. Por isso, a forma como os adultos conduzem esse momento tem impacto direto no desenvolvimento emocional infantil.

Segundo Winnicott (1983), a criança precisa sentir-se segura para conquistar o controle esfincteriano, e essa segurança é construída a partir do vínculo de confiança estabelecido com os cuidadores. Pressões, punições ou comparações com outras crianças podem gerar medos e bloqueios.

> “Quando o desfralde é imposto de forma rígida, sem respeitar o tempo da criança, podem surgir angústias que dificultam o amadurecimento emocional e comprometem a autoestima” (WINNICOTT, 1983, p. 67).

Outro ponto importante é compreender que regressões são comuns. Crianças que já haviam conquistado o uso do banheiro podem voltar a apresentar escapes diante de mudanças significativas, como a entrada na escola ou o nascimento de um irmão. Oliveira (2010) destaca que, nesses casos, a paciência e a compreensão dos adultos são essenciais para que a criança retome a confiança sem se sentir envergonhada.

O acolhimento afetivo é, portanto, uma estratégia indispensável. Gestos simples, como abraçar, conversar e encorajar, ajudam a criança a elaborar suas inseguranças. De acordo com

Chaves (2015): “O olhar empático do adulto transmite à criança a certeza de que o erro faz parte do aprendizado e que ela é amada independentemente de seus avanços ou dificuldades.”

Além disso, o desfralde está diretamente relacionado à construção da autonomia psicológica. Quando a criança percebe que consegue realizar sozinha uma tarefa antes dependente do adulto, fortalece sua autoconfiança e sua identidade. Essa conquista simbólica vai além do banheiro, refletindo-se em outras áreas do desenvolvimento, como a linguagem e as interações sociais.

Cabe ainda ressaltar que o apoio emocional deve ser compartilhado entre escola e família. Quando ambos os ambientes tratam os acidentes com naturalidade, valorizam as conquistas e evitam cobranças excessivas, a criança se sente acolhida e fortalecida para superar os desafios.

Assim, os aspectos emocionais e psicológicos do desfralde mostram que essa etapa não pode ser reduzida a uma questão de higiene. Trata-se de um processo de amadurecimento integral, no qual afeto, respeito e segurança são condições fundamentais para que a criança avance de forma saudável e confiante.

DESAFIOS FREQUENTES E POSSÍVEIS SOLUÇÕES

O processo de desfralde, embora natural, apresenta desafios que podem gerar insegurança tanto para a criança quanto para os adultos envolvidos. Reconhecer essas dificuldades e buscar estratégias adequadas é essencial para que a transição ocorra de forma tranquila e positiva.

- **Resistência ao uso do vaso ou penico**

É comum que algumas crianças rejeitem inicialmente o uso do vaso sanitário ou penico, demonstrando medo ou desconforto. Segundo Bee (2003), essa resistência pode estar ligada ao desconhecido ou a experiências negativas anteriores.

> “A resistência ao penico ou vaso sanitário deve ser enfrentada com paciência e incentivo lúdico, evitando punições que apenas intensificam a ansiedade da criança” (BEE, 2003, p. 148).

Uma solução eficaz é apresentar o objeto de forma gradual, permitindo que a criança explore, brinque ou escolha um modelo que lhe agrade, associando-o a um ambiente seguro.

- **Diferenças de tempo entre crianças**

Cada criança tem um ritmo próprio, e comparações entre colegas ou irmãos podem gerar sentimentos de inferioridade. Oliveira (2010) destaca que respeitar a individualidade é essencial para evitar pressões que causem bloqueios emocionais. Nesse sentido, os educadores devem reforçar

junto às famílias que o desfralde não deve ser visto como uma corrida, mas como um processo de amadurecimento único.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desfralde é um processo natural, porém complexo, que ultrapassa a dimensão fisiológica e envolve aspectos emocionais, sociais e pedagógicos. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que essa etapa é marcada pela construção da autonomia infantil, exigindo sensibilidade, paciência e acolhimento por parte dos adultos responsáveis por sua condução.

A análise permitiu compreender que tanto a creche quanto a família desempenham papéis essenciais e complementares. A escola contribui ao oferecer um ambiente estruturado, seguro e adaptado, além de profissionais capacitados para observar, orientar e incentivar a criança. Já a família garante a continuidade desse processo em casa, transmitindo afeto, segurança e consistência nas práticas.

Ficou evidente, ainda, que a comunicação entre os dois contextos é o fator determinante para o sucesso do desfralde. Quando escola e família compartilham informações, alinham estratégias e respeitam o ritmo individual da criança, o processo torna-se mais coerente e menos conflituoso, favorecendo o desenvolvimento saudável e confiante.

Outro ponto importante refere-se à necessidade de tratar o desfralde como um momento de aprendizado e não de cobrança. Regressões, resistências e acidentes são naturais e devem ser encarados como parte da trajetória, e não como fracassos. O incentivo positivo e o acolhimento afetuoso, tanto no lar quanto na creche, contribuem para que a criança vivencie essa transição de forma tranquila e prazerosa.

Conclui-se, portanto, que o desfralde deve ser visto como uma experiência educativa compartilhada entre escola e família, em que o diálogo, o respeito e a cooperação são indispensáveis. Mais do que retirar a fralda, trata-se de ajudar a criança a conquistar autonomia, autoconfiança e habilidades que repercutirão em outras dimensões de sua vida.

REFERÊNCIAS

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CHAVES, Simone. **Educação infantil: práticas de cuidado e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2015.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

PAROLIN, Isabel. **Família e escola: uma relação possível.** Curitiba: Positivo, 2012.

WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

VIVÊNCIAS CULTURAIS BOLIVIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE

BOLIVIAN CULTURAL EXPERIENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PEDAGOGICAL PRACTICES FOR VALUE OF DIVERSITY

FABIANA SOUZA GUILHERME MAYER
Graduação em Educação Física (2008) | Graduação em Pedagogia (2014) | Pós-graduação em Educação Especial (2017) | Pós-graduação em Alfabetização e Letramento (2020)

RESUMO

Este artigo aborda a relevância de valorizar a cultura boliviana na Educação Infantil, mostrando como a escola pode se tornar um espaço acolhedor e inclusivo, onde cada criança se sente reconhecida e respeitada em sua identidade cultural. Com enfoque qualitativo, a pesquisa fundamenta-se em estudos de educação intercultural, refletindo sobre práticas pedagógicas que promovem o respeito, a empatia e o pertencimento das crianças imigrantes no cotidiano escolar. Por meio de experiências educativas que incorporam músicas, histórias, brincadeiras e festividades da cultura boliviana, o trabalho evidencia que a valorização da diversidade não é apenas uma questão de conhecimento, mas uma oportunidade de fortalecer vínculos afetivos e sociais. Além disso, o estudo ressalta a importância de envolver educadores, famílias e a comunidade na construção de práticas sensíveis às diferentes culturas, mostrando que o acolhimento e a inclusão cultural enriquecem não apenas o aprendizado, mas também o desenvolvimento emocional e social das crianças. Dessa forma, a Educação Infantil, quando atenta à diversidade cultural, torna-se um espaço transformador, capaz de promover respeito, empatia e a construção de uma sociedade mais justa, plural e acolhedora, onde cada criança se sente parte de uma história maior.

Palavras-chave: Cultura Boliviana; Educação Infantil; Diversidade Cultural; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This article addresses the importance of valuing Bolivian culture in early childhood education, demonstrating how schools can become welcoming and inclusive spaces where each child feels recognized and respected for their cultural identity. With a qualitative approach, the research is grounded in intercultural education studies, reflecting on pedagogical practices that promote respect, empathy, and belonging among immigrant children in their daily school life. Through educational experiences that incorporate songs, stories, games, and festivities from Bolivian culture, the work demonstrates that valuing diversity is not just a matter of knowledge, but an opportunity to strengthen emotional and social bonds. Furthermore, the study highlights the importance of involving educators, families, and the community in developing culturally sensitive practices, demonstrating that welcoming and cultural inclusion enrich not only learning but also children's emotional and social development. Thus, early childhood education, when attentive to cultural diversity, becomes a transformative space, capable of fostering respect, empathy, and the construction of a more just, pluralistic, and welcoming society, where each child feels part of a greater story.

Keywords: Bolivian Culture; Early Childhood Education; Cultural Diversity; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A presença crescente de imigrantes no Brasil tem ampliado o cenário multicultural das escolas, especialmente nas regiões urbanas. Em cidades como São Paulo, a diversidade cultural está presente nas salas de aula desde a Educação Infantil, onde crianças de diferentes origens convivem diariamente. Nesse contexto, o papel do educador torna-se fundamental para promover uma educação que valorize as identidades culturais e assegure o direito de pertencimento de todos os alunos.

Nas últimas décadas, o Brasil tem se consolidado como destino de diversas famílias imigrantes, especialmente de países latino-americanos como a Bolívia. Esse movimento migratório tem impactado diretamente o cotidiano das instituições escolares, sobretudo nas grandes metrópoles. Em cidades como São Paulo, a diversidade cultural deixou de ser exceção para tornar-se parte constitutiva da realidade escolar, estando presente desde a Educação Infantil, onde crianças com diferentes histórias, línguas, sotaques e modos de viver passam a compartilhar diariamente o mesmo espaço de aprendizagem.

Diante desse cenário, a escola assume um papel que vai muito além da transmissão de conteúdos: ela se torna um espaço de acolhimento, reconhecimento e legitimação das identidades culturais que ali convivem. Cabe ao educador criar ambientes que favoreçam o pertencimento, o diálogo e a valorização das diferenças, evitando práticas que invisibilizem ou padronizem as experiências infantis. Quando a escola se abre para ouvir e aprender com as vivências das crianças

imigrantes, fortalece vínculos afetivos e contribui para a construção de uma educação mais justa, sensível e humanizada.

A valorização da cultura boliviana na Educação Infantil, nesse contexto, vai muito além da simples inserção pontual de conteúdos no currículo. Trata-se de uma ação pedagógica intencional, fundamentada em princípios éticos e educativos que buscam promover a inclusão real e significativa das crianças bolivianas no ambiente escolar. Reconhecer e inserir elementos dessa cultura no cotidiano das crianças não é apenas uma estratégia didática, mas um ato de justiça e respeito. Ao se depararem com músicas, histórias, brincadeiras e alimentos típicos de sua terra natal, as crianças bolivianas passam a se ver representadas, sentem orgulho de sua origem e percebem que seus saberes e tradições são legítimos e valorizados. Esse reconhecimento fortalece a autoestima, cria um sentimento de pertencimento e contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, incluindo aspectos emocionais, sociais e cognitivos.

Além disso, a presença de experiências culturais bolivianas beneficia também os demais alunos, que têm a oportunidade de ampliar seu repertório cultural e desenvolver atitudes de respeito e empatia. Desde os primeiros anos de vida, as crianças são capazes de perceber diferenças culturais e, quando essas diferenças são apresentadas de forma positiva e afetiva, aprendem a valorizá-las em vez de julgá-las. Atividades como rodas de conversa mediadas por imagens da Bolívia, músicas infantis em espanhol ou quéchua, contação de histórias andinas e exploração de alimentos típicos, como a quinoa, o milho colorido e a salteña, possibilitam uma experiência de aprendizagem sensorial e afetiva. Ao participarem dessas práticas, as crianças não apenas assimilam informações sobre outra cultura, mas vivenciam ritmos, sabores, cores e gestos, tornando o aprendizado mais significativo e memorável.

Brincadeiras e danças tradicionais, por exemplo, contribuem de maneira única para a integração social e a formação de vínculos entre os colegas. Ao se engajarem em atividades lúdicas que envolvem movimentos, sons e expressões culturais diversas, as crianças desenvolvem coordenação motora, habilidades de comunicação e capacidade de trabalhar em grupo. Mais do que uma simples apresentação de conteúdos, essas experiências permitem que as crianças explorem, experimentem, perguntem e compartilhem descobertas em um ambiente seguro e acolhedor. A vivência cultural, nesse sentido, torna-se um espaço de diálogo, escuta e respeito, onde todos têm voz e vez, e onde o conhecimento não é imposto, mas construído coletivamente.

Inserir a cultura boliviana na Educação Infantil é, portanto, uma prática profundamente transformadora, que reconhece a diversidade como uma riqueza e não como um desafio. Desde cedo, as crianças aprendem que a diferença é motivo de celebração e que cada cultura possui contribuições únicas para a sociedade. Esse tipo de abordagem também atua preventivamente na formação de valores como tolerância e solidariedade, combatendo preconceitos e estereótipos que podem se perpetuar se não forem questionados. Valorizar as tradições bolivianas é, ao mesmo tempo, valorizar a história e a diversidade da América Latina, reconhecendo a presença e a influência de diferentes povos na formação da sociedade brasileira.

Além dos benefícios individuais e coletivos para as crianças, o envolvimento com a cultura boliviana na Educação Infantil reforça a importância de uma educação democrática, inclusiva e plural. Para o educador, esse compromisso exige sensibilidade, planejamento e pesquisa constante, a fim de oferecer atividades autênticas e respeitosas, evitando reducionismos ou estereótipos. Trabalhar com a diversidade cultural é, portanto, um ato pedagógico e ético, que conecta teoria e prática, aprendizagem e vida, conhecimento e afeto. Quando bem articuladas, essas experiências promovem um ambiente escolar mais justo e humano, no qual cada criança pode se sentir parte de uma comunidade maior, onde diferenças são compreendidas, respeitadas e celebradas.

Em suma, a inserção da cultura boliviana na Educação Infantil vai muito além de um simples acréscimo ao currículo escolar. Trata-se de uma oportunidade valiosa para formar crianças mais conscientes, empáticas e sensíveis às diferentes culturas que compõem a sociedade. Ao reconhecer e valorizar a diversidade desde os primeiros anos, a escola contribui para a construção de cidadãos que compreendem e respeitam as diferenças.

Ao criar espaços de vivência cultural, o educador fortalece a identidade das crianças, permitindo que elas se vejam representadas e sintam orgulho de suas origens. Essa prática também fomenta o respeito mútuo e ensina, de maneira concreta, a importância da convivência harmoniosa entre indivíduos de diferentes contextos culturais. Cada atividade, cada experiência compartilhada, é uma oportunidade de aprendizado que transcende o conteúdo e toca o desenvolvimento emocional e social dos pequenos.

Mais do que simplesmente trabalhar com conteúdos ou atividades pedagógicas, a valorização da cultura boliviana constitui um compromisso profundo e multifacetado. É um gesto humano, político e educativo que visa formar sujeitos capazes de conviver de forma solidária, consciente e respeitosa em um mundo cada vez mais diverso e interconectado. Nesse sentido, a Educação Infantil se transforma em um espaço de construção de valores, empatia e justiça social, preparando as crianças para uma vida de diálogo e compreensão.

DESENVOLVIMENTO

Ao discutir a presença de crianças bolivianas na Educação Infantil brasileira, é fundamental compreender que esse movimento migratório possui raízes históricas ligadas a fatores econômicos, sociais e culturais. A Bolívia, país marcado por uma forte riqueza cultural andina, com tradições que envolvem línguas indígenas como o quéchua e o aimará, tem vivenciado intensos fluxos migratórios ao longo das últimas décadas, principalmente rumo às grandes capitais sul-americanas em busca de melhores condições de vida. São Paulo tornou-se um dos principais destinos dessas famílias, acolhendo comunidades que preservam seus costumes e organização comunitária, sobretudo em bairros como Brás e Pari.

No espaço escolar, as crianças chegam trazendo consigo repertórios culturais únicos, que se manifestam em suas formas de falar, brincar, vestir-se, alimentar-se e interagir. Esses modos de

viver, muitas vezes diferentes da cultura majoritária presente nas instituições brasileiras, revelam a riqueza e a diversidade que cada aluno carrega em sua bagagem pessoal e familiar.

O que poderia ser encarado como um desafio se transforma em uma oportunidade pedagógica valiosa quando o educador adota uma postura investigativa e aberta ao diálogo intercultural. Ao observar, escutar e compreender esses diferentes modos de ser e de estar, o professor enriquece sua prática e fortalece o vínculo com cada criança, promovendo um ambiente de respeito e acolhimento.

Em vez de tentar moldar a criança para se adaptar à cultura escolar dominante, a escola tem a chance de reconhecer que todos aprendem com a diversidade. Dessa forma, constrói-se um currículo vivo, plural e significativo, capaz de integrar saberes diversos e transformar o cotidiano escolar em um espaço de aprendizagem que valoriza as experiências de cada aluno. Nessa perspectiva, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a multiculturalidade e respeitem os diferentes modos de ser e viver. Ao tratar dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil — como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se —, o documento destaca que as experiências das crianças devem ser acolhidas e incorporadas às práticas educativas. Isso implica ir além de datas comemorativas ou atividades pontuais, promovendo ações contínuas e intencionalmente planejadas.

Para tanto, a escola pode criar projetos pedagógicos que envolvam a participação ativa das famílias imigrantes, convidando-as a compartilhar memórias, saberes e tradições. Uma mãe boliviana pode, por exemplo, apresentar uma receita tradicional de salteñas, ensinar cantigas de roda de sua infância ou mostrar fotografias de festas folclóricas como o Carnaval de Oruro. Esses momentos fortalecem a autonomia e o protagonismo das crianças, que passam a se reconhecer como sujeitos pertencentes àquela comunidade.

Outro caminho potente é a construção de cantos temáticos permanentes dentro da sala de aula, como um espaço de cultura latino-americana, com tecidos coloridos, instrumentos musicais típicos, livros bilíngues, bonecos representativos e mapas afetivos. Esse tipo de ambientação não apenas valoriza a cultura boliviana, como também incentiva a curiosidade espontânea das crianças brasileiras, que passam a interagir com os materiais de forma lúdica e investigativa, ampliando sua visão de mundo.

Além disso, práticas de contação de histórias com narrativas da tradição oral andina — como lendas sobre deuses da natureza, montanhas sagradas ou animais da Cordilheira dos Andes — favorecem a construção de vínculos afetivos e o respeito às ancestralidades. Tais narrativas podem ser exploradas por meio de diferentes linguagens: pintura, modelagem com argila, dramatizações e criação de paisagens coletivas. A arte, nesse contexto, assume um papel central como linguagem universal que conecta culturas e gera empatia entre as crianças.

Ao humanizar essas práticas, é essencial compreender que cada criança imigrante carrega uma história atravessada por sentimentos, viagens, rupturas e recomeços. Muitas chegam ao Brasil acompanhando os pais em jornadas longas e silenciosas, deixando para trás familiares, paisagens e

memórias. Na sala de aula, essas emoções nem sempre são verbalizadas, mas emergem nos desenhos, nas expressões faciais e nas escolhas durante as brincadeiras. Um olhar sensível do educador permite reconhecer esses sinais e criar espaços de acolhimento que respeitem o tempo de cada criança.

Em contextos reais observados na Educação Infantil paulista, é comum que crianças bolivianas inicialmente observem mais do que falem, participando timidamente das rodas de conversa. No entanto, quando a escola cria momentos em que sua cultura não aparece apenas como conteúdo “do outro”, mas como parte legítima do cotidiano, esses mesmos alunos começam a se expressar com orgulho: cantam músicas de sua infância, mostram palavras em espanhol ou quéchua aos colegas, compartilham lembranças de festas, sabores e brincadeiras da Bolívia. São gestos que transformam o ambiente, despertam a curiosidade do grupo e fortalecem laços de pertencimento.

Nesse processo, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de saberes e se transforma em um ambiente vivo de trocas culturais. Cada experiência passa a ter significado, e o aprendizado se torna mais próximo da realidade e das vivências das crianças, fortalecendo o vínculo entre conhecimento e vida cotidiana.

As possibilidades pedagógicas se ampliam quando o educador adota uma postura investigativa e se torna coautor das experiências, criando oportunidades para que as crianças sejam protagonistas de seu próprio aprendizado. Nesse cenário, o papel do professor se aproxima mais do de guia e mediador, incentivando a curiosidade e o envolvimento ativo dos pequenos.

Projetos de longa duração podem surgir a partir de perguntas genuínas feitas pelas próprias crianças, como “Como é a escola na Bolívia?”, “Que danças eles fazem lá?” ou “Que comidas as famílias de lá comem?”. Essas questões autênticas estimulam investigações mais profundas e conectam a curiosidade infantil a experiências pedagógicas concretas.

A partir dessas perguntas, diversas atividades podem ser desenvolvidas: rodas de conversa com famílias, produção de murais culturais, oficinas culinárias e visitas a feiras culturais latino-americanas. Cada ação fortalece a compreensão da diversidade cultural, promove a participação ativa e transforma a escola em um espaço de aprendizagem dinâmico, inclusivo e significativo. Essas vivências podem culminar em documentações pedagógicas — painéis visuais, portfólios, registros fotográficos acompanhados de falas das crianças — que valorizam não apenas o produto final, mas os processos, as descobertas e os afetos envolvidos. A documentação, nesse sentido, deixa de ser mero registro e passa a comunicar ao coletivo escolar e às famílias a importância da cultura boliviana como saber vivo, legítimo e necessário para pensar uma educação verdadeiramente intercultural.

Historicamente, muitas famílias bolivianas que chegam ao Brasil se inserem em trabalhos ligados ao setor têxtil, especialmente na região do Brás e Pari, onde redes de costura e oficinas se tornaram espaços de sobrevivência, mas também de resistência cultural. Apesar disso, não raro essas famílias enfrentam preconceito, xenofobia e condições de trabalho precárias — realidades que repercutem diretamente no emocional das crianças. Ao compreender esse contexto, o educador evita interpretações simplistas sobre comportamentos como timidez, silêncio ou dificuldade inicial de

interação, compreendendo-os como partes de um processo de adaptação que exige acolhimento genuíno.

Nessa perspectiva, a escola não pode limitar-se a celebrar a cultura boliviana apenas em datas festivas, sob risco de transformar a diversidade em um enfeite. É fundamental que a presença dessa cultura esteja incorporada ao cotidiano escolar, de modo contínuo, respeitoso e afetivo. Um exemplo potente é a criação de um “cantinho das memórias”, onde as crianças e suas famílias podem trazer objetos significativos — tecidos coloridos, pequenos instrumentos, fotografias, embalagens de alimentos típicos, bonecos com trajes tradicionais — construindo um espaço vivo, que se transforma conforme novas histórias chegam.

Outra possibilidade é organizar rodas bilíngues, nas quais palavras em espanhol e quéchua são trazidas pelas próprias crianças ou familiares, incentivando todas as crianças a explorar diferentes sonoridades de forma lúdica. Utilizar pequenas expressões do cotidiano — como “gracias”, “buenos días”, “vamos jugar?” — nas interações diárias reforça sentimentos de pertencimento e mostra que a língua materna das crianças imigrantes é bem-vinda, e não um obstáculo.

Projetos pedagógicos podem se desenvolver a partir de perguntas reais feitas pelas crianças, respeitando sua curiosidade e protagonismo. A partir de uma simples pergunta — como “Por que a bandeira da Bolívia tem essas cores?” ou “Como é a escola das crianças de lá?” —, o professor pode organizar investigações, buscar materiais visuais, convidar familiares para conversas e até promover pequenas vivências, como experimentar uma dança típica ao som de músicas andinas. Não como espetáculo para apresentação, mas como experiência compartilhada, em que todos aprendem e se reconhecem.

É importante destacar que, embora a presença boliviana nas escolas traga riqueza cultural, ela também evidencia desafios estruturais e sociais. O preconceito e a discriminação, muitas vezes sutis, podem se manifestar no dia a dia, seja na forma como as crianças são tratadas pelos colegas, seja na invisibilidade de suas culturas nos materiais didáticos ou nas dinâmicas escolares. A escola, como instituição social, corre o risco de reproduzir desigualdades e estereótipos se não adotar uma postura crítica e reflexiva sobre essas questões.

Ao reconhecer esse cenário, o educador assume um papel ativo na promoção da justiça social e da equidade. Isso significa observar, questionar e transformar práticas que silenciem ou padronizem as experiências das crianças imigrantes. A abordagem crítica implica analisar como o currículo, os livros, as atividades e até mesmo a linguagem usada no dia a dia podem reforçar ou desafiar preconceitos e desigualdades. Por exemplo, ao trabalhar conteúdos de história ou geografia, o professor pode incluir narrativas bolivianas ou latino-americanas que valorizem saberes locais, evitando representações estereotipadas ou folclorizadas.

Além disso, a análise crítica envolve compreender que as dificuldades de aprendizagem ou adaptação de algumas crianças podem estar relacionadas a fatores sociais e econômicos, e não apenas individuais. Situações de vulnerabilidade, separação familiar ou experiências de exclusão social afetam diretamente o desenvolvimento e a participação infantil. Portanto, práticas pedagógicas

humanizadas e intencionais não devem se limitar à celebração cultural, mas se estender à criação de ambientes seguros, inclusivos e atentos às múltiplas dimensões da vida das crianças.

Trabalhar com a cultura boliviana nesse contexto oferece uma oportunidade valiosa de formar crianças conscientes e empáticas. Desde cedo, elas aprendem a reconhecer e valorizar a diversidade que existe ao seu redor, desenvolvendo respeito e sensibilidade pelas diferentes culturas que compõem a sociedade.

A educação, nesse sentido, deixa de ser apenas neutra ou formal; ela se transforma em um espaço de resistência e de reflexão, onde práticas pedagógicas podem promover mudanças significativas na maneira como as crianças percebem o mundo e as relações humanas.

Dessa forma, a escola se torna um lugar de construção social e de justiça, onde cada criança tem o direito de se ver representada, ser ouvida e sentir que pertence. Trabalhar a cultura boliviana é, portanto, investir na formação de sujeitos capazes de conviver de maneira solidária, respeitosa e consciente em um ambiente diverso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a inserção da cultura boliviana nas práticas pedagógicas da Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, indo muito além da simples transmissão de conteúdos acadêmicos. Ao propor experiências que aproximam os alunos de seus próprios contextos culturais, as práticas pedagógicas favorecem a construção de uma identidade sólida, fortalecem vínculos afetivos e promovem o reconhecimento e respeito pela diversidade que permeia o ambiente escolar. Atividades como a contação de histórias tradicionais, a exploração de músicas folclóricas, a confecção de elementos culturais e artesanais, a experimentação de receitas típicas e a valorização da língua materna representam estratégias concretas e significativas, que permitem às crianças vivenciar a cultura de maneira sensorial, afetiva e cognitiva, despertando curiosidade, imaginação e sentimento de pertencimento.

Ao envolver elementos culturais de maneira lúdica e interativa, a Educação Infantil oferece às crianças oportunidades de aprendizagem que ultrapassam o conteúdo formal, permitindo que desenvolvam competências socioemocionais essenciais. A empatia, o respeito ao outro, a colaboração e a capacidade de reconhecer diferenças são habilidades que se consolidam quando os pequenos experienciam culturas diversas e percebem que cada expressão cultural tem valor e significado. Nesse contexto, a cultura boliviana torna-se um instrumento pedagógico que estimula não apenas a compreensão do mundo, mas também a construção de relações mais humanas, respeitosas e conscientes, desde a primeira infância.

A participação das famílias e da comunidade escolar se mostra igualmente crucial para o sucesso dessas práticas. Rodas de conversa, apresentações culturais, oficinas colaborativas e eventos que envolvam pais, avós e membros da comunidade fortalecem os laços entre escola e lar,

valorizando saberes e vivências que muitas vezes permanecem à margem da rotina escolar tradicional. Quando as famílias percebem que suas histórias, tradições e práticas culturais são reconhecidas e celebradas, sentem-se parte integrante do processo educativo, contribuindo para uma experiência de aprendizagem mais rica e significativa. Essa aproximação também oferece aos educadores subsídios para compreender melhor o contexto de cada criança, possibilitando que a mediação pedagógica seja sensível às particularidades culturais e sociais de seu grupo.

Outro aspecto essencial destacado pelo estudo é a necessidade da formação continuada dos professores. O trabalho com a diversidade cultural requer preparo, reflexão e estratégias pedagógicas bem fundamentadas. Formação e capacitação profissional contínuas permitem que os educadores se sintam seguros e criativos ao implementar atividades que envolvam cultura boliviana, garantindo que as experiências sejam planejadas de forma intencional, consistente e articulada. Ao compreenderem o valor do patrimônio cultural e o papel da diversidade no desenvolvimento infantil, os professores podem mediar de forma eficaz o aprendizado, criando ambientes acolhedores, inclusivos e desafiadores, onde cada criança se sente reconhecida, ouvida e valorizada.

As práticas pedagógicas centradas na cultura boliviana oferecem um caminho rico para a aprendizagem interdisciplinar. Nesse contexto, diferentes áreas do conhecimento, como história, geografia, artes e ciências sociais, se conectam de maneira orgânica, proporcionando experiências de aprendizado mais significativas e integradas para as crianças.

Ao explorar músicas, danças e histórias típicas da cultura boliviana, os pequenos são convidados a observar, comparar e refletir sobre diferentes formas de expressão cultural. Essas atividades estimulam o pensamento crítico e contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, ao mesmo tempo em que despertam curiosidade e criatividade.

A confecção de artesanatos e a experimentação de receitas tradicionais, por sua vez, transformam o aprendizado em uma experiência prática e sensorial. Através do toque, do paladar e da observação, as crianças vivenciam conhecimentos de maneira concreta, fortalecendo conexões entre o que aprendem e o mundo à sua volta.

Além disso, essas experiências permitem que as crianças reconheçam a riqueza e a diversidade cultural presente em sua própria comunidade e em diferentes partes do mundo.

Elas aprendem que cada cultura possui singularidades valiosas, dignas de respeito e preservação, ampliando seus horizontes e promovendo uma compreensão mais profunda da convivência intercultural.

No campo socioemocional, os resultados observados indicam que a valorização da cultura boliviana contribui para a formação de crianças mais confiantes e empáticas.

O contato com tradições, expressões artísticas e histórias de vida diferentes daquelas que vivenciam diariamente estimula a curiosidade, o diálogo, a reflexão e a solidariedade. Ao reconhecerem e celebrarem a diversidade cultural, as crianças aprendem a se colocar no lugar do outro, a valorizar a diferença e a compreender que cada indivíduo traz consigo experiências, valores e saberes que merecem ser respeitados e celebrados. Esse aprendizado precoce é determinante

para a construção de cidadãos conscientes, tolerantes e socialmente responsáveis, capazes de conviver harmoniosamente em sociedades pluralistas.

Portanto, a valorização da cultura boliviana na Educação Infantil revela-se como uma prática transformadora, que contribui para a formação integral das crianças. Ao promover o respeito, a empatia, a inclusão e o pertencimento, essas experiências culturais não apenas enriquecem o processo de aprendizagem, mas também fortalecem a identidade, o vínculo com a comunidade e o reconhecimento do outro. A educação que integra cultura, história e tradição prepara crianças para uma convivência mais justa, consciente e colaborativa, lançando as bases para uma sociedade que valoriza a diversidade como um patrimônio coletivo.

Em síntese, este estudo reforça que a integração da cultura boliviana no cotidiano escolar não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um compromisso ético e social com a formação de cidadãos críticos, solidários e culturalmente sensíveis. Ao proporcionar experiências que unem aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, a escola se torna um espaço de acolhimento, pertencimento e reconhecimento, capaz de transformar vidas e fortalecer a diversidade como um bem precioso para toda a comunidade educativa. A promoção dessas práticas deve ser contínua e intencional, garantindo que cada criança tenha a oportunidade de crescer e aprender em um ambiente que respeita e celebra suas origens, suas tradições e sua identidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 20 maio 2025.

CANDAU, Vera Maria. Educação e diversidade cultural: desafios teóricos e práticos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Currículo da cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Currículo da cidade: povos migrantes: orientações pedagógicas. São Paulo: SME/COPED, 2021.

PAIVA, Aparecida. A cultura boliviana: manifestações e identidade na América Latina. São Paulo: Cortez, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB/Dicei, 2013.

A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E AS DESIGUALDADES SOCIAIS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS MECANISMOS DE REPRODUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

THE SOCIOLOGY OF EDUCATION AND SOCIAL INEQUALITIES: A CRITICAL ANALYSIS OF THE MECHANISMS OF SOCIAL REPRODUCTION AND TRANSFORMATION IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL SYSTEM

FERNANDA CRISTINA PISCITELLO FONTES
Graduação Em Pedagogia – Centro Universitário Assunção (2005); Especialista Em Psicopedagogia – Centro Universitário Assunção (2010); Professora De Ensino Fundamental L – Emef Dr. Abrão Huck

RESUMO

Este artigo se dedica a uma análise crítica da intersecção entre educação e desigualdades sociais no Brasil, fundamentando-se nos principais paradigmas da sociologia da educação. A investigação aprofunda-se na maneira como o sistema educacional brasileiro opera simultaneamente como um vetor de reprodução e um potencial agente de transformação das estruturas sociais, explorando as dinâmicas entre a democratização do ensino e a persistência das hierarquias sociais. O estudo abrange as contribuições teóricas, tanto as clássicas quanto as contemporâneas, da sociologia da educação, desde as abordagens funcionalistas até as teorias críticas da reprodução social, avaliando sua pertinência ao contexto educacional brasileiro. A metodologia empregada envolve uma revisão bibliográfica sistemática, complementada pela interpretação de dados socioeducacionais brasileiros, com base em pesquisas empíricas recentes sobre a desigualdade educacional. Os achados indicam que, apesar da notável expansão do sistema educacional brasileiro nas últimas décadas, subsistem

mecanismos sutis de reprodução das desigualdades sociais que restringem o poder transformador da educação. Conclui-se que uma compreensão sociológica dos processos educacionais é indispensável para a formulação de políticas educacionais mais eficazes na promoção da equidade social, exigindo abordagens que contemplem as múltiplas facetas da desigualdade e seus impactos no âmbito educacional.

Palavras-chave: Sociologia da Educação; Desigualdades Sociais; Reprodução Social; Sistema Educacional Brasileiro; Democratização do Ensino.

ABSTRACT

This article critically analyzes the intersection between education and social inequalities in Brazil, drawing on the main paradigms of the sociology of education. The research delves into how the Brazilian education system simultaneously operates as a vector of reproduction and a potential agent of transformation of social structures, exploring the dynamics between the democratization of education and the persistence of social hierarchies. The study encompasses both classical and contemporary theoretical contributions from the sociology of education, from functionalist approaches to critical theories of social reproduction, assessing their relevance to the Brazilian educational context. The methodology employed involves a systematic literature review, complemented by the interpretation of Brazilian socio-educational data, based on recent empirical research on educational inequality. The findings indicate that, despite the remarkable expansion of the Brazilian education system in recent decades, subtle mechanisms of reproduction of social inequalities persist, limiting the transformative power of education. It is concluded that a sociological understanding of educational processes is essential for formulating more effective educational policies that promote social equity, requiring approaches that consider the multiple facets of inequality and their impacts on the educational sphere.

Keywords: Sociology of Education; Social Inequalities; Social Reproduction; Brazilian Educational System; Democratization of Education.

INTRODUÇÃO

A sociologia da educação se estabelece como um campo disciplinar de suma importância para a compreensão das intrincadas relações entre educação e sociedade, oferecendo arcabouços teóricos e metodológicos cruciais para a análise crítica dos sistemas educacionais contemporâneos. Sua relevância ultrapassa as fronteiras acadêmicas, provendo subsídios para a elaboração de políticas públicas educacionais e para a elucidação dos mecanismos pelos quais a educação contribui para a reprodução ou a modificação das estruturas sociais. No cenário brasileiro, caracterizado por

acentuadas desigualdades sociais e regionais, a sociologia da educação assume uma posição estratégica na investigação dos elementos que perpetuam ou alteram essas disparidades por meio do sistema educacional (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 67).

Sendo assim, a educação, como um fenômeno social de grande complexidade, exibe características paradoxais que dificultam interpretações simplificadas sobre seu papel na sociedade. Reconhecida tanto como um vetor de ascensão social quanto como um instrumento de perpetuação das desigualdades existentes, a educação revela tensões fundamentais que perpassam as sociedades atuais. Essa ambivalência se manifesta de forma mais acentuada em contextos marcados por significativas disparidades socioeconômicas, onde o sistema educacional opera sob pressões contraditórias entre a ampliação do acesso e a manutenção de uma qualidade diferenciada (DUBET, 2015, p. 89).

Desta forma, a trajetória histórica da sociologia da educação no Brasil reflete uma influência tanto das correntes teóricas internacionais quanto das particularidades do cenário nacional. Desde as primeiras análises sobre a função da educação na modernização do país até os estudos mais recentes sobre inclusão e diversidade, observa-se uma evolução teórica e metodológica que acompanha as transformações sociais e educacionais brasileiras. Essa progressão sublinha a necessidade de compreender os fenômenos educacionais em sua dimensão histórica e contextual, superando visões universalistas que desconsideram as especificidades nacionais e regionais (SILVA, 2017, p. 134).

Neste interim, as transformações socioeconômicas e culturais das últimas décadas impõem uma reavaliação crítica dos paradigmas tradicionais da sociologia da educação, exigindo abordagens teóricas mais flexíveis e adaptadas às realidades contemporâneas. O surgimento de novos atores sociais, a diversificação dos ambientes educacionais e a crescente complexidade das relações entre educação, trabalho e sociedade demandam ferramentas analíticas renovadas que permitam uma compreensão adequada dos fenômenos educacionais atuais. Essa renovação teórica deve considerar tanto as continuidades quanto as rupturas em relação aos paradigmas clássicos da área (CHARLOT, 2018, p. 156).

Contudo, o propósito central desta investigação é analisar criticamente os mecanismos pelos quais o sistema educacional brasileiro contribui para a reprodução e a potencial transformação das desigualdades sociais, utilizando como base teórica as principais contribuições da sociologia da educação. Busca-se examinar as tensões entre a democratização educacional e a persistência das hierarquias sociais, identificando os fatores que favorecem ou dificultam o potencial transformador da educação no contexto brasileiro. A relevância desta análise reside na necessidade de aprofundar a compreensão dos condicionantes sociais dos processos educacionais, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes na promoção da equidade social.

DESENVOLVIMENTO

A sociologia da educação se estabelece como disciplina autônoma no início do século XX, consolidando-se por meio das contribuições pioneiras de Émile Durkheim, que lançou as bases teóricas para a compreensão sociológica dos fenômenos educacionais. Durkheim concebia a educação como um fato social total, caracterizado por sua exterioridade, coercitividade e generalidade, argumentando que os sistemas educacionais espelham e perpetuam os valores, normas e estruturas da sociedade em que estão inseridos. Sua análise funcionalista da educação enfatizava seu papel na integração social e na transmissão cultural, estabelecendo os alicerces para uma compreensão sistemática das relações entre educação e sociedade (DURKHEIM, 2016, p. 78).

Nesta lógica, as contribuições de Max Weber para a sociologia da educação englobam sua análise sobre a conexão entre educação e estratificação social, bem como sua percepção dos processos de burocratização que afetam os sistemas educacionais modernos. Weber demonstrou como a educação formal adquire uma importância crescente na determinação do status social em sociedades contemporâneas, gerando novas formas de legitimação da desigualdade baseadas no mérito educacional. Sua classificação das formas de dominação oferece ferramentas analíticas valiosas para compreender como a autoridade se estabelece e se manifesta no contexto educacional (WEBER, 2017, p. 234).

Vale elencar que, a teoria da reprodução social, desenvolvida por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, transformou a compreensão sociológica da educação, revelando os mecanismos sutis pelos quais o sistema educacional reproduz e legitima as desigualdades sociais preexistentes. A análise desses autores sobre o capital cultural evidencia como as distinções de origem social se convertem em vantagens ou desvantagens educacionais, perpetuando as hierarquias sociais por meio de mecanismos aparentemente meritocráticos. A concepção de habitus oferece uma compreensão aprofundada sobre como as disposições socialmente condicionadas influenciam as trajetórias educacionais individuais (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 156).

Ademais, as teorias críticas da educação, elaboradas por pensadores como Samuel Bowles e Herbert Gintis, destacam as conexões entre o sistema educacional e o modo de produção capitalista, argumentando que as instituições escolares funcionam como aparatos ideológicos que preparam os indivíduos para uma inserção subordinada no mercado de trabalho. Essa perspectiva examina como a organização escolar reflete as relações sociais de produção, moldando subjetividades que se alinham às exigências do sistema econômico. A teoria da correspondência ilustra como a estrutura hierárquica da escola condiciona os estudantes a aceitarem a autoridade e a disciplina necessárias no ambiente profissional (BOWLES; GINTIS, 2015, p. 189).

Necessariamente, a sociologia da educação brasileira desenvolveu características singulares, influenciada tanto pelas correntes teóricas internacionais quanto pelas particularidades do contexto nacional. Os estudos pioneiros de Florestan Fernandes sobre educação e transformação social estabeleceram os alicerces para uma compreensão sociológica dos desafios educacionais brasileiros, enfatizando o papel da educação nos processos de modernização e democratização da sociedade. Sua análise sobre as relações entre educação e desenvolvimento nacional continua a

oferecer percepções relevantes para a compreensão dos dilemas educacionais contemporâneos (FERNANDES, 2018, p. 123).

Sendo assim, as investigações atuais sobre as desigualdades educacionais no Brasil revelam a persistência de disparidades significativas, intrinsecamente ligadas a fatores socioeconômicos, regionais, raciais e de gênero. Estudos de caráter longitudinal demonstram que, apesar da ampliação do acesso à educação, subsistem diferenças substanciais na qualidade do ensino oferecido a distintos grupos sociais, perpetuando, assim, mecanismos de reprodução da desigualdade. A análise das trajetórias educacionais evidencia como as distinções de origem social se materializam em percursos escolares diversificados, influenciando as futuras oportunidades de inserção social e profissional (RIBEIRO, 2017, p. 267).

Desta forma, a democratização do ensino no Brasil exibe características ambivalentes, combinando uma notável expansão do acesso com a manutenção de mecanismos de diferenciação interna que salvaguardam privilégios educacionais. A universalização do ensino fundamental e a ampliação do ensino médio e superior representam avanços importantes, contudo, coexistem com processos de segmentação que estabelecem hierarquias dentro do próprio sistema educacional. Essa segmentação se manifesta por meio de distintas modalidades institucionais, currículos diversificados e recursos desiguais, reproduzindo as desigualdades sociais em novas configurações (OLIVEIRA, 2019, p. 145).

Vale elencar que, as políticas de ação afirmativa na educação superior brasileira representam um exemplo significativo de como o sistema educacional pode ser utilizado como ferramenta de transformação social. A implementação de cotas raciais e sociais em universidades públicas reflete o reconhecimento institucional dos mecanismos de reprodução da desigualdade e busca promover maior equidade no acesso ao ensino superior. Estudos empíricos sobre os resultados dessas políticas demonstram sua eficácia na diversificação do perfil socioeconômico e racial dos estudantes universitários, embora ainda existam desafios relacionados à permanência e ao sucesso acadêmico dos beneficiários (SANTOS, 2018, p. 198).

Denota-se que a relação entre educação e mercado de trabalho no contexto brasileiro revela complexidades que desafiam interpretações lineares sobre o papel da educação na mobilidade social. Embora a escolarização continue sendo um fator importante para a inserção profissional, observam-se fenômenos como o credencialismo e o desemprego educado, que questionam a correspondência direta entre o nível educacional e as oportunidades de trabalho. Essas tendências sugerem que os mecanismos de reprodução social se adaptam às transformações educacionais, criando novas formas de diferenciação que preservam as hierarquias sociais existentes (POCHMANN, 2016, p. 234).

Vale mencionar, o papel dos professores como agentes sociais no processo educativo tem recebido atenção crescente na sociologia da educação brasileira. Análises sobre o perfil socioeconômico, a formação e as condições de trabalho dos educadores revelam como as características do corpo docente influenciam a qualidade da educação oferecida e,

consequentemente, os resultados educacionais. A precarização das condições de trabalho docente e os desafios da formação inicial e continuada constituem fatores que afetam diretamente a capacidade do sistema educacional de promover aprendizagens significativas e equitativas (GATTI, 2017, p. 178).

Nota-se que as desigualdades regionais na educação brasileira refletem e reproduzem as disparidades socioeconômicas que caracterizam o país, evidenciando como fatores estruturais condicionam as oportunidades educacionais. Diferenças significativas nos recursos disponíveis, na infraestrutura escolar e na qualificação docente entre regiões e municípios criam contextos educacionais profundamente desiguais, que tendem a perpetuar as vantagens e desvantagens regionais. Essas disparidades demonstram como as desigualdades educacionais não podem ser compreendidas isoladamente, mas devem ser analisadas em sua articulação com as desigualdades sociais mais amplas (ARROYO, 2015, p. 156).

Ademais, a questão racial na educação brasileira representa uma dimensão fundamental das desigualdades educacionais, revelando como o racismo estrutural se manifesta por meio de mecanismos educacionais aparentemente neutros. Pesquisas indicam a persistência de disparidades nos indicadores educacionais entre diferentes grupos raciais, evidenciando que a democratização formal do acesso não eliminou automaticamente as barreiras raciais à educação. A análise das trajetórias educacionais de estudantes negros revela processos de exclusão e marginalização que operam de forma sutil, mas sistemática, ao longo da escolarização (SILVA, 2019, p. 289).

As relações de gênero no contexto educacional brasileiro exibem características complexas que desafiam interpretações simplificadas sobre vantagens e desvantagens educacionais. Embora as mulheres tenham alcançado uma superioridade numérica em diversos níveis de ensino, persistem desigualdades qualitativas relacionadas à escolha de carreiras, às expectativas sociais e às futuras oportunidades profissionais. A análise sociológica dessas relações revela como estereótipos de gênero influenciam as trajetórias educacionais, criando direcionamentos que encaminham homens e mulheres para distintas áreas do conhecimento e oportunidades profissionais (ROSEMBERG, 2016, p. 201).

Vale mencionar também que, a educação rural no Brasil ilustra de forma clara como as desigualdades sociais se manifestam por meio de disparidades educacionais. As escolas em áreas rurais enfrentam desafios específicos relacionados à infraestrutura, à formação de professores, à adequação curricular e às condições socioeconômicas dos estudantes, gerando contextos educacionais significativamente distintos daqueles encontrados em áreas urbanas. Essa situação evidencia como fatores geográficos e socioeconômicos se articulam para criar oportunidades educacionais desiguais, perpetuando as vantagens urbanas e as desvantagens rurais (CALDART, 2017, p. 145).

Contudo, a juventude e sua conexão com a educação constituem um tema central na sociologia da educação contemporânea, especialmente ao considerar as transformações culturais e tecnológicas que caracterizam as sociedades atuais. Os jovens brasileiros enfrentam desafios

específicos relacionados à articulação entre educação, trabalho e projetos de vida, em um cenário marcado por incertezas econômicas e mudanças no mundo do trabalho. A análise sociológica das culturas juvenis e sua interface com a cultura escolar revela tensões e conflitos que influenciam significativamente os processos educacionais (DAYRELL, 2018, p. 223).

Necessariamente, as tecnologias digitais introduziram novas dimensões nas desigualdades educacionais, gerando o fenômeno da exclusão digital, que se entrelaça com outras formas de exclusão social. A disparidade na disponibilidade de recursos tecnológicos e nas competências digitais entre diferentes grupos sociais cria novas modalidades de diferenciação educacional, as quais podem intensificar as desigualdades já existentes.

Vale elencar que, a educação superior brasileira passou por transformações significativas nas últimas décadas, incluindo a expansão do sistema, a diversificação institucional e a implementação de políticas de democratização do acesso. Essas mudanças refletem esforços para utilizar a educação superior como um instrumento de mobilidade social e de redução das desigualdades, mas também revelam novos mecanismos de diferenciação que preservam as hierarquias sociais. A análise sociológica da expansão do ensino superior demonstra como processos aparentemente democratizantes podem coexistir com a manutenção ou até mesmo o aprofundamento de certas formas de desigualdade (SCHWARTZMAN, 2016, p. 198).

É interessante evidenciar que, a violência escolar emerge como um fenômeno social complexo que reflete e reproduz as tensões sociais mais amplas, exigindo uma análise sociológica que considere suas múltiplas dimensões e determinantes. Os incidentes de violência nas escolas não podem ser compreendidos como eventos isolados, mas devem ser analisados em sua articulação com fatores socioeconômicos, culturais e institucionais que caracterizam os contextos educacionais. A sociologia da educação oferece instrumentos teóricos valiosos para entender como as desigualdades sociais se manifestam por meio de diferentes formas de violência no ambiente escolar (ABRAMOVAY, 2015, p. 234).

De fato, as reformas educacionais brasileiras das últimas décadas podem ser analisadas sob a ótica sociológica como tentativas de responder às pressões sociais por democratização e qualidade educacional, mas também como um reflexo de interesses políticos e econômicos específicos. A implementação de políticas como o Fundeb, o Prouni e o sistema de cotas revela tensões entre diferentes concepções sobre o papel da educação na sociedade e sobre as estratégias mais adequadas para promover a equidade educacional. A análise sociológica dessas reformas demonstra como os processos de mudança educacional são permeados por conflitos e negociações entre distintos grupos sociais (SAVIANI, 2018, p. 289).

Nesta lógica, a formação e profissionalização docente no Brasil apresentam características que espelham as desigualdades sociais mais amplas, influenciando diretamente a qualidade da educação oferecida. O perfil socioeconômico dos professores, suas condições de formação inicial e continuada, bem como suas condições de trabalho, constituem fatores que afetam significativamente os processos educacionais. A análise sociológica da profissão docente revela como as desigualdades

sociais se reproduzem por meio das condições diferenciadas de trabalho e formação oferecidas aos educadores em diversos contextos (NÓVOA, 2017, p. 156).

Ademais, a educação inclusiva no contexto brasileiro representa um desafio complexo que articula questões educacionais com demandas por justiça social e reconhecimento da diversidade. A implementação de políticas inclusivas enfrenta resistências e obstáculos que refletem preconceitos e estruturas discriminatórias presentes na sociedade em geral. A sociologia da educação oferece ferramentas analíticas para compreender como os processos de inclusão e exclusão educacional se articulam com outras formas de exclusão social, evidenciando a necessidade de abordagens integradas que considerem as múltiplas dimensões da desigualdade (MANTOAN, 2016, p. 201).

Necessariamente, o currículo escolar, quando analisado sob uma perspectiva sociológica, revela-se como um campo de disputa entre diferentes grupos sociais que buscam influenciar os conteúdos e valores transmitidos pela educação formal. A seleção dos conhecimentos considerados legítimos e relevantes para a educação reflete relações de poder e hierarquias culturais que caracterizam a sociedade. No contexto brasileiro, debates curriculares recentes evidenciam tensões entre distintas concepções sobre o papel da educação e sobre os conhecimentos que devem ser priorizados na formação dos jovens (MOREIRA; SILVA, 2015, p. 178).

Não obstante, a gestão educacional brasileira apresenta características que espelham as complexidades da administração pública no país, incluindo questões relacionadas ao federalismo, à descentralização e à participação social. A análise sociológica da gestão educacional revela como fatores políticos, econômicos e sociais influenciam as decisões sobre políticas educacionais e sua implementação. Os desafios da gestão democrática nas escolas evidenciam tensões entre as demandas por participação social e as estruturas burocráticas tradicionais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017, p. 234).

Contudo, as famílias e sua relação com a educação constituem um tema central na sociologia da educação, especialmente ao considerar como as diferentes configurações familiares influenciam os processos educacionais. No contexto brasileiro, marcado por uma significativa diversidade de arranjos familiares e condições socioeconômicas, a análise das estratégias familiares em relação à educação revela como as desigualdades sociais se reproduzem por meio das possibilidades diferenciadas de apoio familiar ao processo educativo. As expectativas familiares, o capital cultural disponível e as condições materiais de vida representam fatores determinantes para o sucesso ou o fracasso escolar (THIN, 2016, p. 167).

Necessariamente, a educação de jovens e adultos no Brasil representa uma modalidade educacional que evidencia claramente as articulações entre educação e desigualdades sociais. O perfil dos estudantes da EJA, caracterizado por um histórico de exclusão educacional e vulnerabilidade socioeconômica, demonstra como as desigualdades sociais se perpetuam por meio de trajetórias educacionais interrompidas ou inadequadas. A análise sociológica dessa modalidade revela os desafios específicos enfrentados por adultos que retornam aos estudos, incluindo questões relacionadas ao trabalho, à família e à autoestima (GADOTTI, 2018, p. 145).

Contudo, a privatização da educação brasileira constitui um fenômeno que tem gerado intensos debates sobre seus impactos nas desigualdades educacionais. A expansão do setor privado em todos os níveis educacionais cria novos mecanismos de diferenciação social, permitindo que famílias com maior poder aquisitivo adquiram vantagens educacionais por meio do mercado. A análise sociológica desse processo revela como a mercantilização da educação pode ampliar as desigualdades existentes, criando circuitos educacionais diferenciados que reproduzem e legitimam as hierarquias sociais (ADRIÃO, 2019, p. 189).

Observa-se que, a avaliação educacional em larga escala no Brasil exemplifica como instrumentos aparentemente técnicos podem reproduzir e legitimar desigualdades sociais. Sistemas como o SAEB, o ENEM e a Prova Brasil, embora concebidos como mecanismos de monitoramento e aprimoramento da qualidade educacional, podem inadvertidamente penalizar escolas e estudantes em situação de vulnerabilidade social. A análise sociológica desses sistemas revela como indicadores educacionais podem mascarar ou naturalizar desigualdades sociais, transformando problemas estruturais em questões técnicas ou individuais (FREITAS, 2017, p. 223).

Evidencia-se que a educação profissional e tecnológica no Brasil apresenta características que refletem as tensões entre a formação para o trabalho e a educação como um direito social. A expansão da rede federal de educação profissional representa uma tentativa de democratizar o acesso à formação técnica de qualidade, mas enfrenta desafios relacionados à articulação com o mercado de trabalho e às expectativas dos estudantes. A análise sociológica dessa modalidade revela como as oportunidades de formação profissional se distribuem desigualmente entre diferentes grupos sociais, influenciando as possibilidades futuras de inserção no mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2018, p. 167).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo ressalta a importância fundamental da sociologia da educação para uma compreensão crítica dos mecanismos pelos quais o sistema educacional brasileiro contribui para a reprodução e a potencial transformação das desigualdades sociais. As contribuições teóricas, tanto as clássicas quanto as contemporâneas, dessa área oferecem instrumentos analíticos essenciais para desvendar as complexas relações entre educação e estrutura social, revelando como processos aparentemente neutros podem perpetuar ou modificar as hierarquias sociais existentes. A aplicação desses referenciais teóricos ao contexto brasileiro demonstra a necessidade de análises contextualizadas que considerem as especificidades históricas, culturais e socioeconômicas nacionais.

Sendo assim, a persistência das desigualdades educacionais no Brasil, mesmo diante dos significativos avanços na democratização do acesso, evidencia a complexidade dos mecanismos de reprodução social e a necessidade de abordagens mais sofisticadas para a promoção da equidade

educacional. Os dados examinados indicam que a expansão quantitativa do sistema educacional, embora indispensável, não é suficiente para eliminar as disparidades sociais na educação. Torna-se crucial desenvolver estratégias que contemplem as múltiplas dimensões da desigualdade e seus reflexos específicos no campo educacional.

Desta forma, a teoria da reprodução social, apesar das críticas recebidas por seu aparente determinismo, continua a oferecer insights valiosos para a compreensão dos obstáculos à democratização educacional. Sua aplicação ao contexto brasileiro revela como mecanismos sutis de diferenciação social operam no interior do sistema educacional, criando trajetórias educacionais distintas que reproduzem as vantagens e desvantagens sociais de origem. Essa compreensão é fundamental para o desenvolvimento de políticas educacionais que efetivamente promovam a equidade.

Ademais, as políticas de ação afirmativa representam tentativas importantes de utilizar o sistema educacional como instrumento de transformação social, demonstrando que é possível intervir nos mecanismos de reprodução da desigualdade por meio de ações deliberadas e sistemáticas. Os resultados dessas políticas, embora ainda limitados no tempo, sugerem que a educação pode desempenhar um papel transformador quando acompanhada de medidas específicas que considerem as barreiras estruturais enfrentadas por grupos historicamente excluídos.

Necessariamente, a formação e a valorização dos professores emergem como uma questão central para a melhoria da qualidade educacional e a promoção da equidade. A análise sociológica da profissão docente revela que as condições de trabalho e formação dos educadores constituem fatores determinantes para a qualidade da educação oferecida, especialmente para os estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Evidencia-se que investimentos na formação docente e na melhoria das condições de trabalho representam estratégias fundamentais para a construção de um sistema educacional mais equitativo.

Em suma, a sociologia da educação oferece um arcabouço teórico e metodológico robusto para a análise das desigualdades sociais no sistema educacional brasileiro. A compreensão aprofundada dos mecanismos de reprodução e transformação social é essencial para a formulação de políticas educacionais que visem à construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A educação, nesse sentido, não é apenas um reflexo das desigualdades, mas também um campo de possibilidades para a sua superação, desde que as intervenções sejam pautadas por uma análise crítica e contextualizada das realidades sociais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Violência nas escolas: situação e perspectivas**. Brasília: UNESCO, 2015.

ADRIÃO, T. **Privatização da educação básica no Brasil: caracterização, tendências e estratégias de análise**. São Paulo: Xamã, 2019.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life**. Chicago: University of Chicago Press, 2015.

CALDART, R. S. **Educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DAYRELL, J. **A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

DUBET, F. **A escola e a exclusão**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 119, p. 29-45, 2015.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Hedra, 2016.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Global, 2018.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FRIGOTTO, G. **Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora**. São Paulo: Cortez, 2018.

GADOTTI, M. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2017.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2019.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 3. ed. São Paulo: Summus, 2016.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, R. P. **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 2019.

POCHMANN, M. **Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, 2016.

RIBEIRO, C. A. C. **Classe, raça e mobilidade social no Brasil**. Dados, Rio de Janeiro, v. 49, n. 4, p. 833-873, 2017.

ROSEMBERG, F. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2016.

SANTOS, J. T. **Cotas nas universidades: análise dos processos de decisão**. Salvador: EDUFBA, 2018.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SCHWARTZMAN, S. **A educação superior no Brasil e os desafios do século XXI**. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

SILVA, N. V. **Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil**. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. (Org.). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2017.

SILVA, P. B. G. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do limoeiro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

THIN, D. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, 2016.

WEBER, M. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. 4. ed. Brasília: Editora UnB, 2017.

AS DISCUSSÕES DE MATEMÁTICA QUE APARECEM NAS REVISTAS ACADÊMICAS DE ENSINO E EDUCAÇÃO

MATHEMATICS DISCUSSIONS THAT APPEAR IN ACADEMIC JOURNALS ON TEACHING AND EDUCATION

FERNANDA DA ROCHA CARVALHO
Graduada em Licenciatura em Física pelo Instituto Federal de Tecnologia de São Paulo – IFSP **(2012)**. Segunda Licenciatura em Matemática pela Faculdade Campos Elíseos (**2022**). Mestra em Ensino e História das Ciências e da Matemática pelo programa de pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal do ABC – UFABC **(2016).** Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (**2021**). Doutora em Ensino e História das Ciências e da Matemática pelo programa de pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal do ABC – UFABC **(2024).** Professora do Ensino Médio – Física – na EE Martha Figueira Netto da Silva. Professora de Ensino Fundamental II – Matemática – na EMEF Antonio de Sampaio.

RESUMO

Essa pesquisa discute de que forma as discussões em matemática vem sendo abordada nos trabalhos publicados em revistas sobre Educação e Ensino. Vale ressaltar que a principal motivação para essa análise foi a percepção da ausência de materiais sobre matemática disponíveis para apoiar o trabalho em sala de aula, desta forma, este trabalho tem como objetivo identificar a presença da matemática nas produções acadêmicas de ensino e educação, tendo como foco uma visão geral das produções acadêmicas. Metodologicamente, procura-se identificar as principais ideias acerca das questões voltadas para as discussões sobre o ensino de matemática através das categorias que emergiram durante a análise, para essa análise toma-se como referência os aspectos da Análise Textual Discursiva. Dos resultados, identifica-se que os trabalhos que vêm sendo produzidos pautam-se, em parte, em uma perspectiva ainda simplificadora quando pensamos na prática na sala de aula.

Palavras–chave: Ensino De Matemática; Educação Em Matemática; Produções Acadêmicas

ABSTRACT

This research discusses how discussions about mathematics have been addressed in works published in journals on Education and Teaching. It is worth noting that the main motivation for this analysis was the perceived lack of mathematics materials available to support classroom work. Therefore, this work aims to identify the presence of mathematics in academic productions on teaching and education, focusing on an overview of academic productions. Methodologically, we seek to

identify the main ideas regarding the issues surrounding discussions on mathematics teaching through the categories that emerged during the analysis, using aspects of Discursive Textual Analysis as a reference. The results indicate that the work being produced is partly based on a perspective that is still simplistic when considering classroom practice.

Keywords: Mathematics Teaching; Mathematics Education; Academic Productions

INTRODUÇÃO

No contexto educacional, cabe refletir sobre os materiais usados pelos professores diante da construção de um trabalho em sala de aula, a didática desenvolvida no contexto escolar ou as limitações que os livros didáticos trazem quanto aos processos históricos, sociais, culturais e econômicos. Desta forma, essa pesquisa identifica diferentes ***problemas*** acerca da falta de materiais ou discussão que abordam as questões no ensino de matemática, em convergência com essas ideias, partimos da ***justificativa*** que a inserção da matemática na formação escolar pode proporcionar condições para que os indivíduos sejam capazes de lidar com situações-problemas que encontram ao seu redor. Nota-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2002) apontam para a necessidade de abarcar nas escolas essa discussão, em especial, ao considerar a potencialidade da matemática integrada aos conceitos específicos das áreas do conhecimento no espaço curricular.

Assim, a análise dos trabalhos publicados em revistas se deu pela necessidade de compreender o cenário e reconhecer, no mundo acadêmico, *como* o ensino de matemática se aproxima do contexto atual da escola e do currículo da educação básica. Desta forma, o ***objetivo geral*** desta pesquisa é analisar e identificar como os artigos acadêmicos abordam o ensino de matemática no contexto escolar. O início dessa reflexão se deu durante os estudos para o planejamento das aulas de matemática. Desta forma, essa pesquisa visa discutir **especificamente**: (i) a presença da matemática nas produções acadêmicas de ensino e educação, tendo como foco uma visão geral das produções acadêmicas; em seguida, (ii) considerar os trabalhos encontrados estabelecendo uma análise comparativa entre as categorias que surgem ao longo das análises.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção do conhecimento pautado no ensino de matemática abordado nas escolas, muitas vezes são tratados de forma deterministas e lineares diante da construção de um conceito, o que pode conduzir a uma discussão pouco reflexiva, conduzindo o aluno a um pensamento simplificador e fantasiado da construção da ciência exata. Assim, compreender as perspectivas abordadas nas produções sobre a questão do ensino de matemática nos parece um elemento essencial para aproximar as reflexões mais atuais da escola real. De modo geral, nota-se que distintas abordagens

apresentadas e defendidas nas reflexões acadêmicas podem potencializar as ações no contexto da sala de aula.

Do ponto de vista da formação, Paulo Freire (1974) traz uma discussão sobre a uma prática de ensino que reproduz a sociedade opressora, em que o educador se coloca em posição superior, um saber que ele transfere, deposita nos educandos. A educação bancária argumentada pelo autor, projetada no ensino de matemática, pode fortalecer a memorização de equações/fórmulas, sem qualquer possibilidade de questionamentos, reflexão ou pensar como foram desenvolvidas, esta formação para o autor não considera o sujeito com valores, crenças e ideias, mas sim, um sujeito vazio. A construção de um conhecimento “É um ato de criação” (Freire, 1974 p. 110).

Do ponto de vista do García (1998) o estudo diante da temática não deve se resumir apenas ao conteúdo de ciências, mas é fundamental considerar outras esferas do conhecimento, reconhecendo a importância da interdisciplinaridade na prática dentro da sala de aula. Para o autor, o aluno deve ocupar o papel de participante do processo ativo da sua formação, sendo seu autor na construção do conhecimento. Garcia (1998) afirma que o contexto escolar é capaz de trazer discussões sobre a natureza própria do conhecimento e que pode contribuir para o ensino básico pautado na criticidade e complexidade. De modo geral, acreditamos que a diversidade na construção desse conhecimento desenvolvido em sala de aula pode ser aplicado no contexto do ensino de matemática, por meio de um episódio histórico, social, cultural ou econômico destinado ao ensino médio.

Um dos problemas na organização do conhecimento ao longo da história se faz ao tentar selecionar e/ou rejeitar os dados para a pesquisa, tal disjunção e redução das análises é chamado pelo Morin (2005) de *paradigma de simplificação*. Para o autor, esse fenômeno, no âmbito da construção do conhecimento científico, leva à reflexão voltada ao reconhecimento da evolução da ciência ao longo dos séculos, porém distanciada do desenvolvimento da filosofia. Essa disjunção para Morin (2005) leva a *inteligência cega* dentro de um sistema de ideias, teorias, ideologias etc. O autor argumenta que a cegueira está ligada ao desenvolvimento de uma visão unidimensional, abstrata e neutra, desta forma não é capaz de compreender a complexidade do problema.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O procedimento metodológico dessa pesquisa envolve a coleta e análise de dados, tendo por base seus objetivos. Gil (1996) e Vergara (2004) propõem a definição da metodologia de pesquisa a ser adotada com base em seus objetivos gerais (fins) e nos procedimentos de coleta de dados (meios) a serem utilizados. Desta forma, esse trabalho se caracteriza como uma pesquisa exploratória, pois proporciona maior familiaridade com o problema e objetivo explicitado. Em particular, desenvolvemos levantamento bibliográfico, ou seja, a partir dos materiais já elaborados e publicados em revistas analisamos como a matemática é abordada.

Para o levantamento bibliográfico da amostra tomou-se como ponto de partida os trabalhos apresentados em duas revistas: **Revista de Educação Matemática** (REMat) que tem ênfase em

educação e a **Revista de Matemática, Ensino e Cultura** (REMATEC) que tem foco em ensino. Vale ressaltar que para esse estudo, optou-se em não se resumir apenas a revista, assim, ambas revistas foram escolhidas pois visam a produção científica-acadêmica nas áreas da educação básica e superior, apresentando contribuições regionais, nacionais e internacionais.

A **REMat** é uma revista que publica pesquisas e experiências em Educação Matemática que podem favorecer a reflexão e o debate sobre a prática pedagógica dos professores que ensinam matemática, a revista aceita publicações de artigos em língua portuguesa, espanhola e inglesa. Para essa análise olhamos para o sistema de publicação contínua (rolling pass) que é publicado em um único volume por ano (v. 18 2021).

A **REMATEC** é uma revista vinculada à Universidade Federal do Pará (UFPA) que publica a cada quadrimestre com foco na área de ensino e pesquisa de Práticas Socioculturais e Educação Matemática tendo como objetivo dar visibilidade à produção científica-acadêmica. Para essa análise, olhamos para os dois volumes publicados em 2021 (v. 16 n. 37 e v. 16 n. 38).

Para a realização da análise dos trabalhos considerou-se a Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2007), que trata dos significados construídos em um conjunto de textos tomando-o enquanto um processo de auto-organização de novas compreensões. A partir disso, no primeiro momento da pesquisa (I) foi possível identificar a quantidade de amostra de artigos que ambas revistas publicaram em 2021, tendo como foco uma visão geral das produções acadêmicas.

Já no segundo momento (II) optou-se estabelecer essas amostras em categorias, a saber: (C1) investigação das concepções dos alunos, professores, gestores. (C2) "estado da arte"; (C3) proposição de atividades/práticas educativas; (C4) reflexões teóricas e (C5) formação professor.

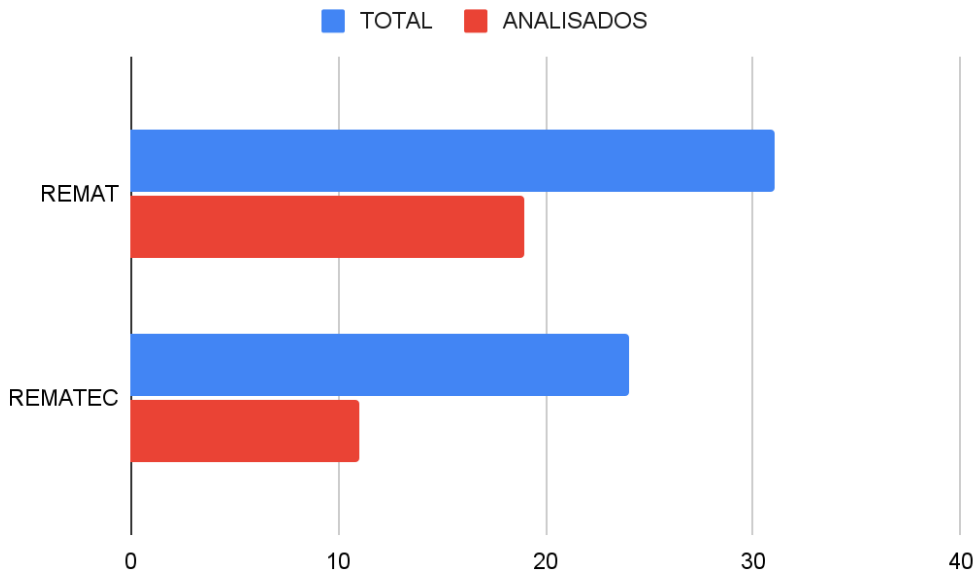
RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

I. Identificação da quantidade de artigos nas produções acadêmicas

O procedimento para a coleta do material se deu no período de 2021 através da consulta dos sites das revistas, analisando os títulos dos trabalhos, tomando como referência as palavras-chave: ***matemática; ensino de matemática e educação matemática.*** Desta análise foram encontrados 31 artigos de uma amostra de 59 trabalhos publicados no período 2021.

No que se refere aos dados encontrados nas revistas, nota-se no **Gráfico 1** os principais elementos que vão ajudar a sistematizar a análise. Assim, observa-se que do total de artigos encontrados em cada revista foram analisados aproximadamente 56,4% na revista de Educação Matemática (REMat) e 43,6% na revista de Matemática, Ensino e Cultura (REMATEC)

Gráfico 1: Revistas analisadas e quantidade de trabalhos



Fonte: Gráfico criado pela autora, de acordo com os dados analisados

Tais dados obtidos nesse primeiro levantamento são reflexos do objetivo de cada revista, assim por exemplo, a revista REMAT tem em suas seções de publicações artigos que tratam de questões da natureza mais abrangentes (ensino e educação), esse fato é representado no gráfico com a aproximação entre os artigos analisados com o total de artigos publicados pelas revistas. Já a revista REMATEC é referência para as publicações de trabalhos relacionados ao papel do ensino-educação e também das questões culturais, isso justifica a quantidade de artigos encontrados e consequentemente a pequena quantidade de trabalhos analisados.

II. Categorias que emergiram da análise dos artigos

No segundo momento da pesquisa optou-se estabelecer essas amostras em categorias. O **Quadro 1** apresenta a sistematização das produções acadêmicas encontradas na Revista de Educação Matemática (REMat) e na Revista de Matemática, Ensino e Cultura (REMATEC) respectivamente. Tais produções são identificadas como T01, T02, T03, Tn, Título do Trabalho, os autores da obra e as Categorias.

*V*ale ressaltar que as categorias que emergiram, das análises dos trabalhos encontrados nas revistas, foram classificadas através da leitura do título e do resumo de cada produção. Assim estabelecemos as categorias, a saber: **C1** que discute as concepções de alunos, professor, gestores ou pesquisadores acerca de diversos assuntos que envolvem a matemática, **C2** discute as análises feitas em pesquisas acadêmicas, livros didáticos ou currículo com foco na questão voltadas ao ensino e educação de matemática- estado da arte; a **C3** propõe atividades para a sala de aula, assim como ações que envolvem a educação não formal; **C4** trata das reflexões teóricas, trabalhos preocupados em discutir referenciais teóricos, cientistas ou conceitos de ciência que dão suporte para a discussão da matemática e a **C5** que discute as ações que foram implementadas em curso de formação de professor.

Quadro 1: Trabalhos encontrados nas revistas

Revista de Educação Matemática (REMAT)			
TRABALHO	**TÍTULOS DO TRABALHO**	**AUTORES**	**CATEGORIA**
T1	Aulas de Matemática nos anos iniciais: números e operações em um início de integração de tecnologias digitais.	Ivanete Fátima Blauth, Suely Scherer	C3
T2	Elementos Históricos do Saber Profissional do Professor de Matemática: um estudo do 'Caderno VII' da professora Anna Franchi (São Paulo, 1971)	Relicler Pardim Gouveia	C2
T3	O Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática para Promover o Raciocínio Matemático	Flávia Marcatto	C5
T4	Uma análise da produção acadêmica brasileira sobre o Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Matemática	Cirléia Pereira Barbosa, Celi Espasandin Lopes	C2
T5	O Jogo Digital Quiz PG nas Aulas de Matemática: possibilidades para o Ensino e Aprendizagem de Progressão Geométrica	Carloney Alves de Oliveira, Williane Costa Ferreira	C3
T6	A Disciplina Didática da Matemática nos cursos de Licenciatura em Matemática a Distância: o que apresentem os documentos destes cursos	Claudia Witt, Maria Lucia Panossian	C2
T7	Memes, Matemática e formação com professores/professoras : uma perspectiva sociopolítica	Andréia Friske, Maurício Rosa	C5
T8	A modelagem (matemática) implícita nos processos criativos de uma arquiteta	Zulma Elizabete de Freitas Madruga	C1
T9	Um estudo sobre o uso da estimativa na resolução de tarefas matemáticas por alunos do quinto ano do Ensino Fundamental	Wagner Monger, Giovana Sander, Evandro Tortora	C3
T10	Narrativas de professoras dos anos iniciais sobre a matemática na sua trajetória formativa e profissional	Letícia Fernandes, Sandra Oliveira	C5
T11	Sobre a noção de Situação Didática Olímpica aplicada ao contexto das Olimpíadas Internacionais de Matemática	Paulo Santiago, Francisco Régis, Beatriz Maia	C1
T12	Investigações Matemáticas sob a ótica da epistemologia de Lakatos: percepções a partir de uma meta-análise	Araceli Gonçalves, Morgana Scheller	C4

T13	Etnomatemática e formação de professores de matemática: uma reflexão sobre currículos de universidades públicas brasileiras	Antônio Junior, Stéfany Araújo, Victor Oliveira, José Pinheiro	C5
T14	Apresentação da Seção Temática: Ensino de Matemática, diversas possibilidades	Claudinei Sant'Ana, Irani Sant'Ana	C3
T15	As Tendências em Educação Matemática na percepção de professores de matemática	Lucas Santos, Mariana Matos , Irani Sant'Ana	C1
T16	Resolução de Problemas: uma proposta de organização do ensino para a aprendizagem de conceitos matemáticos	Marcelo Carlos de Proença	C3
T17	Resolução de Problemas: explorando suas potencialidades a partir de um projeto de intervenção envolvendo a matemática financeira	Zenildo Santos, Claudinei Sant'Ana, Lúcio Campos Costa	C3
T18	Modelagem Matemática e Algoritmo de Programação Associados à Simulação Matemática do Volume de um Tanque	João Socorro Pinheiro Ferreira	C3
T19	Formação inicial de professores de Matemática: um estudo de conceito sobre o Teorema Fundamental da Aritmética	Gabriela dos santos barbosa	C5

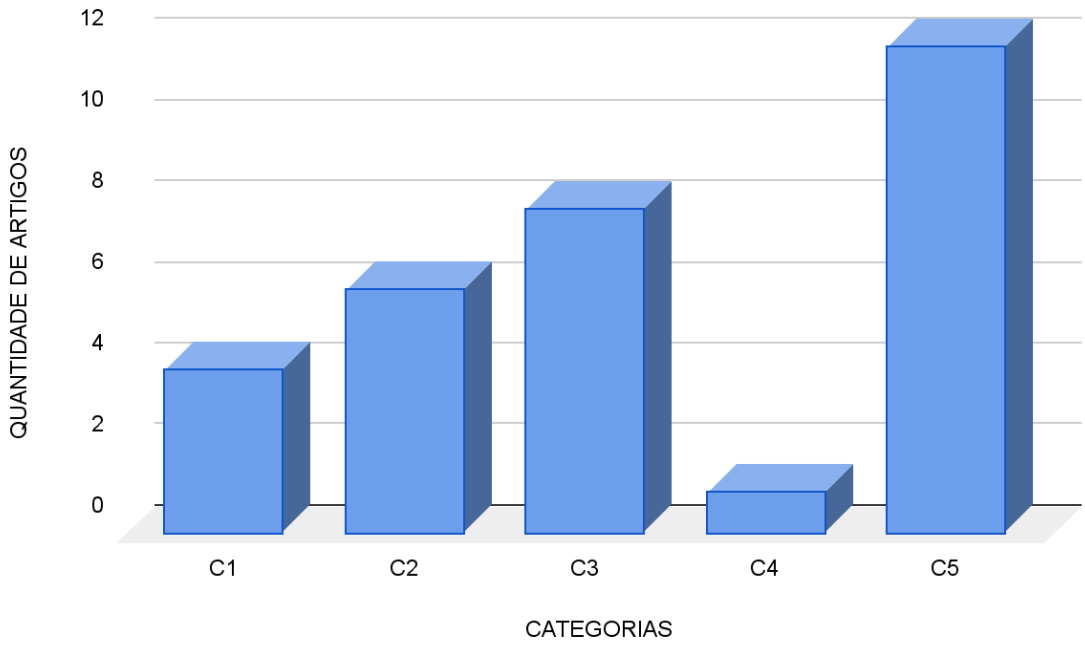
Revista de Matemática, Ensino e Cultura (REMATEC)

TRABALHO	TÍTULOS	AUTORES	CATEGORIA
T20	Engenharia didática reversa e o desenvolvimento da matemática mista usando o software GeoGebra na formação de professores para o campo	Renata da Silva, Renato Guerra	C5
T21	O GeoGebra no estudo da reta e circunferência com estudantes de licenciatura em matemática	Lucas Souza, Natanael Cabral	C5
T22	Formação Inicial de Professores de Matemática na Perspectiva da Educação Inclusiva	Priscila Costa, Sani Silva, Adriela Noronha	C5
T23	El lugar de la investigación educativa en el profesorado de matemática: Una experiencia de trabajo articulado	Manuel Verón, Rocio Cristal Clasen	C5
T24	Reflexões sobre as compreensões de planejamento na Formação Inicial de Professores de Matemática	Rosi Marmitt, Rúbia Emmel, Danusa Bonotto	C5
T25	Heurística de problemas en la formación de profesores de matemática	Sandra Virginia Leal Huise	C5
T26	¿Cómo un profesor de Matemáticas percibe e interpreta respuestas matemáticas de sus estudiantes en clase?	Ana Cristina Ferreira	C1
T27	La Retroalimentación como instancia de configuración de la Práctica Profesional Docente en el Profesorado en Matemática	Natalia Sgreccia, Eliana Dominguez	C5

T28	Organizaciones matemáticas de geometría estudiadas en la escuela secundaria argentina: propuesta de un profesor	María de la Trinidad Quijano, Ana Rosa Corica	C3
T29	Mapeamento de pesquisas sobre Jogos e Materiais na Formação Inicial de Professores de Matemática	Jean Carlos Lemes, Eliane Matesco Cristovão	C2
T30	O Professor de Matemática, o Ensino de Estatística e a Formação Inicial e Contínua: um estudo de caso	Cristina Dias, Carla Santos	C2
T31	Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Matemática: Análise de Artigos Publicados na Plataforma SciELO	Jorge Lima Loiola, Sandro Rogério Vargas Ustra	C2

No que se refere às classificações de acordo com as categorias, de modo geral, os resumos dos trabalhos foram lidos e classificados em categorias de acordo com os objetivos específicos ou conteúdos conceituais de cada artigo analisado. Assim, a análise realizada neste item trouxe alguns elementos específicos acerca das produções na área de ensino em matemática, abordando uma visão geral acerca da quantidade de artigos analisados e as categorias. Observa-se no **Gráfico 2** a apresentação da quantidade de artigos acadêmicos relacionados à temática e publicados ao longo do ano de 2021.

Gráfico 2: categorias presentes nas produções no período de 2021.



Fonte: Gráfico criado pela autora, de acordo com os dados analisados

Nota-se no **Gráfico 2** que a abordagem predominante se encontra na C5 com 38,7% que abordam discussões sobre a formação inicial ou continuada dos docentes. E com a menor abordagem nas

discussões, a C4 com 3,4% que têm como objetivo tratar das reflexões teóricas, ou seja, aos trabalhos preocupados em discutir referenciais teóricos, obras de cientistas ou conceitos de ciência que dão suporte para a discussão da temática, de modo geral.

De modo geral, na C1 encontra-se 12,3% de trabalhos que vem discutir as concepções de alunos ou professores acerca de diversos assuntos que envolvem a matemática. Com 19,4% a C2 apresenta trabalhos que discutem ou fazem análises em pesquisas acadêmicas, livros didáticos ou currículo. E com 25,8% os trabalhos estão concentrados no C3 que propõem ou analisam atividades voltadas para a sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a análise realizada nesta pesquisa se resume a apenas duas revistas acadêmicas e um período de um ano, foi possível compreender alguns elementos específicos acerca das produções na área de ensino e educação com viés a matemática. De forma geral, nota-se que os trabalhos que vêm sendo produzidos pautam-se em sua grande maioria, em uma perspectiva simplificadora, em especial, no que se referem às discussões relacionadas concepções de alunos, professores etc (C1) e nas análises de pesquisas acadêmicas ou livros didáticos (C2) e pode-se assumir a quase ausência de reflexões em torno das discussões sobre teoria (C4). Por outro lado, há de salientar que as produções voltadas à formação de professores (C5) são as mais trabalhadas nas produções acadêmicas.

Para essa pesquisa, tornou-se importante encontrar trabalhos que propõem atividades e materiais para a sala de aula e práticas educativas como eventos, saídas educativas, projetos etc (C3). Essa preocupação é relevante visto que essa pesquisa tem como objetivo identificar como a matemática se aproxima do contexto atual da escola e do currículo. Desta forma, dos 59 artigos encontrados nas duas revistas, apenas 25,8% dos trabalhos estão voltados para a categoria C3 referente às atividades para a sala de aula. Esse resultado nos mostra que ainda temos poucos artigos que produzem materiais para auxiliar a prática na sala de aula. De modo geral, a promoção de uma formação mais crítica, complexa e reflexiva do sujeito vai ao encontro da necessidade de cessar com as formas isoladas e neutras quando se trata da matemática e isso se dar pela construção de materiais com proposta de reflexões mais interessantes para a formação de um cidadão.

Desta forma, podemos concluir que a problematização inicial busca trazer indicações para o ensino de matemática com uma visão mais geral, através da aproximação com os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da área. Assim, não se pretende apontar fórmulas mágicas, nem simples, nem imediatas diante dos resultados encontrados nessa pesquisa, mas, certamente, pretende-se que, a partir dos encaminhamentos desenvolvidos, possam ser explicitadas relações mais amplas ao tema.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCNs+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GARCÍA, J. E. Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares. Espanha: Díada Editora S. L. 1998.

GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva. Ijuí, Editora Unijuí. 2007.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2005.

VERGARA, S. C. Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE ARTES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

INCLUSIVE PRACTICES IN ARTS EDUCATION FOR ELEMENTARY SCHOOLS

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

O presente artigo investiga as práticas inclusivas no ensino de artes voltadas para o Ensino Fundamental I, analisando metodologias, estratégias pedagógicas e recursos didáticos que promovem a participação efetiva de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais ou necessidades específicas. A pesquisa bibliográfica examina como a educação artística pode ser estruturada de forma a contemplar a diversidade presente nas salas de aula contemporâneas, considerando aspectos relacionados às deficiências, diferenças culturais, socioeconômicas e de aprendizagem. Os resultados indicam que o ensino de artes inclusivo não apenas beneficia estudantes com necessidades educacionais especiais, mas enriquece a experiência de aprendizagem de toda a turma, promovendo valores de respeito, empatia e colaboração. Conclui-se que a arte, por sua natureza expressiva e comunicativa, constitui uma ferramenta pedagógica fundamental para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Ensino de Artes; Ensino Fundamental; Práticas Pedagógicas; Diversidade.

ABSTRACT

This article investigates inclusive practices in arts education for elementary school students, analyzing methodologies, pedagogical strategies, and teaching resources that promote the effective participation of all students, regardless of their individual characteristics or specific needs. The bibliographic research examines how arts education can be structured to address the diversity present in contemporary classrooms, considering aspects related to disabilities, cultural, socioeconomic, and learning differences. The results indicate that inclusive arts education not only benefits students with special educational needs, but also enriches the learning experience of the entire class, promoting values of respect, empathy, and collaboration. It is concluded that art, due to its expressive and communicative nature, is a fundamental pedagogical tool for building a truly inclusive school.

Keywords: Inclusive Education; Arts Education; Elementary School; Pedagogical Practices; Diversity.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um paradigma educacional que busca garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes no sistema educacional, respeitando suas diferenças individuais e promovendo igualdade de oportunidades. No contexto brasileiro, a implementação de práticas inclusivas nas escolas tornou-se uma exigência legal e uma necessidade pedagógica, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Segundo Mantoan (2015, p. 23), "a inclusão escolar é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte". Esta perspectiva ampla da inclusão transcende a simples inserção de estudantes com deficiência no ensino regular, abrangendo todas as formas de diversidade humana presentes no ambiente escolar.

Sendo assim, o ensino de artes, tradicionalmente reconhecido por sua capacidade de desenvolver a criatividade, a expressão individual e a sensibilidade estética, assume papel fundamental nesse processo inclusivo. Barbosa (2014, p. 34) enfatiza que "a arte-educação é epistemologicamente multiculturalista, ou seja, lida com o desenvolvimento de múltiplas competências, linguagens e formas de conhecimento". Esta característica torna o componente

curricular de artes especialmente adequado para atender à diversidade de estudantes presentes nas salas de aula do Ensino Fundamental I, uma vez que oferece diferentes canais de expressão e comunicação que podem ser adaptados às necessidades individuais de cada aluno. A natureza multissensorial das atividades artísticas permite que estudantes com diferentes estilos de aprendizagem, habilidades cognitivas e características físicas encontrem formas apropriadas de participação e desenvolvimento.

Não obstante, a relevância do tema justifica-se pela necessidade de compreender como as práticas pedagógicas em artes podem ser adaptadas e desenvolvidas para contemplar estudantes com diferentes necessidades educacionais, características socioculturais e ritmos de aprendizagem. Fusari e Ferraz (2010, p. 45) argumentam que "o ensino de arte deve estar comprometido com a diversidade cultural e com a formação de cidadãos críticos e participativos". Nesse contexto, torna-se essencial investigar metodologias que promovam a participação ativa de todos os alunos nas atividades artísticas, considerando que a exclusão ou marginalização de determinados grupos pode perpetuar desigualdades sociais e educacionais. A arte, como linguagem universal, possui o potencial de transcender barreiras comunicativas e culturais, proporcionando experiências significativas de aprendizagem para todos os estudantes.

Desta forma, o objetivo geral deste trabalho consiste em analisar as práticas inclusivas no ensino de artes para o Ensino Fundamental I, identificando estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem de todos os estudantes. Como objetivos específicos, pretende-se examinar os fundamentos teóricos da educação inclusiva aplicados ao ensino de artes, identificar metodologias e recursos didáticos adequados para a promoção da inclusão, e discutir os desafios e possibilidades encontrados pelos educadores na implementação dessas práticas. A pesquisa busca contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre educação inclusiva no contexto específico do ensino de artes, oferecendo subsídios teóricos e práticos para profissionais da educação comprometidos com a construção de uma escola mais democrática e acessível.

Vale elencar que, a metodologia adotada caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, baseada na análise de produções acadêmicas, documentos oficiais e experiências pedagógicas relatadas na literatura especializada. A fundamentação teórica apoia-se nos princípios da educação inclusiva, nas teorias da arte-educação e nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino de artes no Ensino Fundamental. A seleção das fontes bibliográficas priorizou trabalhos que abordam a intersecção entre educação inclusiva e ensino de artes, bem como estudos que apresentam experiências práticas de implementação de metodologias inclusivas em contextos educacionais similares.

DESENVOLVIMENTO

A compreensão das práticas inclusivas no ensino de artes requer, primeiramente, o entendimento dos fundamentos teóricos que sustentam a educação inclusiva. Sassaki (2009, p. 67) define inclusão como "um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos". Esta perspectiva bilateral implica que tanto os sistemas educacionais quanto os indivíduos devem adaptar-se mutuamente para garantir a participação efetiva de todos, superando a visão tradicional que responsabilizava apenas o estudante por sua adaptação ao sistema escolar. No contexto das artes, essa bilateralidade manifesta-se através da flexibilização de metodologias, adaptação de recursos e reorganização dos espaços de aprendizagem, ao mesmo tempo em que se reconhece e valoriza as diferentes formas de expressão trazidas pelos estudantes. A escola, portanto, deve modificar suas estruturas e práticas para acolher a diversidade, enquanto os estudantes são incentivados a contribuir com suas experiências únicas para o enriquecimento do processo educativo.

Sendo assim, no contexto específico do ensino de artes, a inclusão manifesta-se através da valorização das diferentes formas de expressão e comunicação dos estudantes. Lowenfeld e Brittain (2017, p. 89) destacam que "a arte é uma atividade dinâmica e unificadora, com um papel potencialmente vital na educação de nossas crianças". Esta característica unificadora da arte permite que estudantes com diferentes habilidades e necessidades encontrem formas próprias de expressão e participação nas atividades propostas, transformando as diferenças individuais em recursos pedagógicos valiosos. A expressão artística não depende exclusivamente de habilidades verbais ou lógico-matemáticas, abrindo espaço para inteligências múltiplas e formas alternativas de demonstração de conhecimento. Dessa forma, um estudante com dificuldades na linguagem escrita pode expressar suas compreensões através do desenho, da pintura ou da modelagem, encontrando no fazer artístico um canal privilegiado para comunicar suas ideias e sentimentos.

Não obstante, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da diversidade no processo educativo e estabelece que o componente curricular Arte deve "propiciar a participação de estudantes que apresentam diferentes características, interesses, condições de vida e múltiplas identidades". Segundo o documento oficial (BRASIL, 2018, p. 195), o ensino de artes deve "promover o diálogo entre as diversas culturas e suas visões de mundo, respeitando as diferenças e combatendo os preconceitos". Esta diretriz fundamenta a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a multiplicidade cultural presente nas escolas brasileiras, reconhecendo que cada estudante traz consigo um repertório cultural único que deve ser valorizado e integrado ao processo de aprendizagem. A diversidade cultural não deve ser vista como obstáculo, mas como oportunidade de enriquecimento mútuo, onde diferentes tradições artísticas podem dialogar e se complementar. O professor de artes torna-se, assim, um mediador cultural que facilita esses diálogos e promove o reconhecimento da riqueza presente na diversidade.

Necessariamente, a implementação de práticas inclusivas no ensino de artes para o Ensino Fundamental I envolve múltiplas dimensões pedagógicas que se entrelaçam de forma complexa. Duarte Júnior (2012, p. 56) argumenta que "a educação estética deve considerar as particularidades sensoriais, cognitivas e emotivas de cada educando". Esta consideração implica na necessidade de diversificar as estratégias metodológicas, permitindo que diferentes formas de percepção e expressão sejam valorizadas no ambiente escolar. O reconhecimento das particularidades individuais não significa individualizar completamente o ensino, mas sim oferecer múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento artístico, de forma que cada estudante possa encontrar caminhos adequados às suas características pessoais. A dimensão sensorial das artes é particularmente importante nesse processo, pois permite que estudantes com diferentes habilidades perceptivas participem ativamente das atividades propostas. Por exemplo, a exploração tátil de materiais e texturas pode compensar limitações visuais, enquanto a percepção de vibrações musicais pode complementar dificuldades auditivas.

Contudo, uma das principais estratégias inclusivas consiste na adaptação criativa e reflexiva de materiais e recursos didáticos, processo que exige do professor conhecimento aprofundado sobre as necessidades específicas de seus estudantes. Para estudantes com deficiência visual, podem ser utilizados materiais com diferentes texturas, relevos e contrastes que possibilitem a exploração tátil das obras de arte, criando experiências estéticas alternativas que não dependem exclusivamente da visão. Reily (2010, p. 78) enfatiza que "a adaptação de materiais não deve empobrecer a experiência estética, mas sim ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento artístico". Nesse sentido, a criatividade do professor torna-se fundamental para desenvolver recursos que mantenham a qualidade e a riqueza da experiência artística, evitando simplificações excessivas que possam limitar o potencial de aprendizagem dos estudantes. A adaptação eficaz requer pesquisa, experimentação e avaliação constante dos resultados obtidos, em um processo contínuo de aprimoramento das práticas pedagógicas. Além disso, é importante envolver os próprios estudantes no processo de criação e avaliação dos materiais adaptados, valorizando suas percepções e sugestões para melhorar a adequação dos recursos às suas necessidades específicas.

Vale predizer que, para estudantes com deficiência auditiva, as estratégias inclusivas devem considerar as especificidades da cultura surda e as potencialidades da comunicação visual e gestual. Quadros (2014, p. 112) destaca que "a língua de sinais pode ser incorporada como elemento expressivo nas atividades teatrais e de dança", transformando uma necessidade comunicativa em recurso artístico enriquecedor. Além disso, a visualização de ritmos através de movimentos corporais e a percepção de vibrações musicais permitem que esses estudantes participem ativamente das atividades musicais, desenvolvendo sua sensibilidade rítmica através de canais perceptivos alternativos. O trabalho com estudantes surdos no ensino de artes também oferece oportunidades únicas para toda a turma explorar formas não verbais de comunicação e expressão, ampliando o

repertório comunicativo de todos os alunos. A arte visual ganha particular relevância nesse contexto, uma vez que oferece formas diretas de expressão que independem da audição, permitindo que estudantes surdos demonstrem plenamente suas capacidades criativas e interpretativas.

Ademais, as práticas inclusivas no ensino de artes também devem considerar cuidadosamente as necessidades de estudantes com deficiências intelectuais e transtornos do espectro autista, adaptando metodologias e expectativas sem reduzir a qualidade das experiências oferecidas. Ferreira (2016, p. 134) observa que "a arte oferece múltiplas possibilidades de comunicação e expressão para estudantes que apresentam dificuldades na linguagem verbal". As atividades artísticas podem servir como pontes comunicativas, permitindo que esses estudantes expressem ideias, sentimentos e percepções de forma alternativa à comunicação tradicional, desenvolvendo gradualmente suas habilidades comunicativas através da prática artística. Para estudantes com autismo, a previsibilidade das rotinas artísticas pode oferecer segurança emocional, enquanto a natureza estruturada de muitas técnicas artísticas pode atender à necessidade de organização e sistematização. Simultaneamente, as artes oferecem oportunidades controladas de flexibilização e experimentação, contribuindo para o desenvolvimento da tolerância a mudanças e da capacidade de adaptação. O trabalho colaborativo em projetos artísticos pode facilitar o desenvolvimento de habilidades sociais, oferecendo contextos naturais e significativos para a interação com colegas.

Em contrapartida, a diferenciação pedagógica representa outro aspecto fundamental das práticas inclusivas no ensino de artes, exigindo do professor a capacidade de planejar atividades que atendam simultaneamente a diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem. Tomlinson (2013, p. 78) define diferenciação como "uma abordagem de ensino que reconhece que os estudantes diferem em suas habilidades, interesses e estilos de aprendizagem". No contexto das artes, essa diferenciação pode manifestar-se através da oferta de múltiplas opções de atividades, permitindo que cada estudante escolha formas de expressão mais adequadas às suas características individuais, sem que isso signifique redução da qualidade ou do desafio pedagógico. A diferenciação eficaz requer o equilíbrio entre flexibilidade e estrutura, oferecendo opções suficientes para atender à diversidade sem criar caos ou dispersão excessiva. Por exemplo, em uma atividade de pintura, diferentes estudantes podem trabalhar com diversos materiais (aquarela, tinta guache, lápis de cor), diferentes suportes (papel, tela, papelão) e diferentes escalas (miniatura, formato tradicional, mural coletivo), mantendo os mesmos objetivos de aprendizagem relacionados a cor, composição e expressão pessoal.

Além do mais, o desenvolvimento de uma avaliação verdadeiramente inclusiva no ensino de artes constitui um dos maiores desafios enfrentados pelos educadores, pois requer a superação de modelos tradicionais baseados em produtos padronizados em favor de abordagens que valorizem processos individualizados de aprendizagem. Hoffmann (2012, p. 89) defende que "a avaliação deve ser processual, diagnóstica e formativa, focando no desenvolvimento individual de cada estudante".

No componente curricular de artes, isso implica em valorizar o processo criativo tanto quanto o produto final, reconhecendo os progressos individuais e as diferentes formas de expressão artística como igualmente válidas e importantes. A avaliação inclusiva deve considerar não apenas o resultado final das produções artísticas, mas também o envolvimento do estudante nas atividades, sua evolução pessoal, sua capacidade de experimentação e sua disposição para enfrentar desafios criativos. Instrumentos diversificados de avaliação, como portfólios, registros fotográficos, autoavaliações e relatos reflexivos, podem fornecer informações mais completas e justas sobre o desenvolvimento de cada estudante. A participação ativa dos próprios alunos no processo avaliativo, através de reflexões sobre seu próprio trabalho e progressos, contribui para o desenvolvimento da autonomia e da consciência sobre o próprio processo de aprendizagem.

Vale mencionar que, a questão da formação docente emerge como elemento absolutamente crucial para a efetiva implementação de práticas inclusivas no ensino de artes, pois sem professores adequadamente preparados, mesmo as melhores intenções e recursos podem resultar em práticas excludentes ou inadequadas. Pimenta (2015, p. 123) enfatiza que "a formação de professores deve contemplar conhecimentos específicos sobre diversidade e inclusão". No caso específico dos professores de arte, essa formação deve abranger tanto os fundamentos teóricos da educação inclusiva quanto as estratégias específicas para adaptar metodologias artísticas às diferentes necessidades dos estudantes, incluindo conhecimentos sobre diferentes tipos de deficiência, estratégias de comunicação alternativa, uso de tecnologias assistivas e técnicas de diferenciação pedagógica. A formação não pode ser pontual ou superficial, mas deve constituir um processo contínuo de desenvolvimento profissional que combine estudos teóricos, experiências práticas supervisionadas e reflexão sobre a própria prática. Além disso, a formação deve abordar questões atitudinais, auxiliando os professores a desenvolver perspectivas positivas sobre a diversidade e a superar preconceitos que podem interferir na qualidade do atendimento oferecido aos estudantes. A formação em serviço, realizada no próprio contexto escolar, pode ser particularmente eficaz, pois permite que os professores apliquem imediatamente os conhecimentos adquiridos e recebam apoio para resolver dificuldades específicas de sua realidade profissional.

Há de se considerar também que, as tecnologias assistivas e digitais representam recursos cada vez mais importantes para promover a inclusão no ensino de artes, oferecendo possibilidades inovadoras para superar barreiras tradicionais e ampliar as formas de expressão artística disponíveis para todos os estudantes. Bersch (2017, p. 67) define tecnologia assistiva como "uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade". No contexto específico das artes, essas tecnologias podem incluir softwares de edição de imagem adaptados para uso com comandos de voz ou movimentos oculares, instrumentos musicais modificados que respondem a diferentes tipos de movimento ou pressão, aplicativos que transformam movimentos corporais em

sons ou imagens, e dispositivos de comunicação alternativa que permitem a participação em discussões sobre arte e estética. A integração eficaz dessas tecnologias requer formação específica dos professores, investimento em equipamentos adequados e adaptação das metodologias de ensino para incorporar naturalmente essas ferramentas ao processo educativo. É importante ressaltar que a tecnologia deve ser vista como meio, não como fim, sempre a serviço dos objetivos pedagógicos e da inclusão efetiva dos estudantes. O uso adequado da tecnologia pode democratizar o acesso às experiências artísticas, permitindo que estudantes com diferentes habilidades participem plenamente das atividades propostas e desenvolvam suas capacidades criativas e expressivas.

Nesta lógica, a dimensão cultural da inclusão no ensino de artes merece atenção especial, pois as diferenças culturais podem se transformar em barreiras de aprendizagem quando não adequadamente compreendidas e valorizadas pelos educadores. Hall (2016, p. 145) argumenta que "a cultura é um dos elementos mais importantes na formação da identidade individual e coletiva". O ensino de artes inclusivo deve valorizar as diferentes manifestações culturais presentes na comunidade escolar, promovendo o diálogo intercultural e combatendo estereótipos e preconceitos que podem marginalizar determinadas tradições artísticas ou grupos culturais. A inclusão cultural vai além da simples apresentação de diferentes manifestações artísticas; ela requer o reconhecimento da legitimidade e do valor intrínseco de todas as tradições culturais, criando oportunidades para que estudantes de diferentes origens compartilhem seus conhecimentos e experiências. Isso pode incluir o convite a famílias e membros da comunidade para apresentar manifestações culturais específicas, a pesquisa sobre tradições artísticas locais, a criação de projetos que integrem diferentes referências culturais, e a reflexão crítica sobre questões de poder e representação no campo das artes. O professor deve atuar como facilitador desses diálogos interculturais, promovendo o respeito mútuo e a valorização da diversidade como fonte de enriquecimento para toda a comunidade escolar.

Ademais, a parceria entre escola e família constitui elemento essencial para o sucesso das práticas inclusivas, pois a continuidade entre os diferentes ambientes de aprendizagem fortalece o desenvolvimento integral dos estudantes e garante maior coerência nas estratégias educativas utilizadas. Glat e Blanco (2017, p. 98) destacam que "a participação das famílias no processo educativo fortalece as estratégias inclusivas e promove maior coerência entre os ambientes de aprendizagem". No ensino de artes, essa parceria pode envolver a participação das famílias em projetos artísticos, a valorização dos saberes culturais familiares, o acompanhamento do desenvolvimento artístico dos estudantes em casa, e a comunicação regular sobre progressos e dificuldades observadas. As famílias podem contribuir significativamente com materiais, conhecimentos culturais, experiências artísticas e apoio emocional para seus filhos, desde que sejam adequadamente orientadas e incluídas no processo educativo. É importante que a escola desenvolva estratégias diferenciadas de comunicação e participação familiar, considerando as diferentes realidades socioeconômicas, culturais e linguísticas das famílias atendidas. A valorização dos

saberes familiares e comunitários pode enriquecer enormemente o currículo de artes, trazendo para a escola conhecimentos tradicionais, técnicas artesanais locais, histórias culturais e perspectivas diversificadas sobre arte e estética. Esta parceria também é fundamental para garantir que as adaptações e estratégias utilizadas na escola sejam compreendidas e, quando possível, replicadas no ambiente familiar, potencializando os resultados do trabalho educativo.

Há de se considerar também que, o ambiente físico e organizacional da sala de aula representa um fator frequentemente subestimado, mas fundamental para o sucesso das práticas inclusivas no ensino de artes. Carvalho (2013, p. 156) observa que "a organização espacial deve favorecer a mobilidade, a comunicação e a participação de todos os estudantes". No caso específico das aulas de arte, isso implica em considerar diferentes necessidades de locomoção, organizar materiais de forma acessível, criar espaços que permitam diferentes formas de trabalho e expressão, e adaptar a iluminação, ventilação e organização mobiliária para atender às diversas necessidades sensoriais dos estudantes. A flexibilidade espacial é particularmente importante, pois as atividades artísticas podem requerer diferentes configurações: trabalho individual em mesas, atividades coletivas no chão, apresentações teatrais que necessitam de espaço aberto, ou atividades musicais que demandem disposição específica de instrumentos e equipamentos. A organização dos materiais deve ser clara e acessível, com identificação visual e tátil quando necessário, e disposição que permita autonomia dos estudantes para buscar e guardar os recursos utilizados. A consideração das necessidades sensoriais específicas pode incluir controle de ruídos para estudantes com hipersensibilidade auditiva, cuidado com odores fortes de materiais artísticos para estudantes com sensibilidades químicas, e organização visual clara para estudantes com dificuldades de processamento visual. Um ambiente bem planejado pode facilitar significativamente a participação de todos os estudantes e reduzir barreiras desnecessárias ao aprendizado.

Por fim, a sustentabilidade das práticas inclusivas no ensino de artes requer políticas educacionais consistentes e investimento adequado em recursos humanos e materiais. Mendes (2015, p. 189) argumenta que "a inclusão não pode depender apenas da boa vontade dos profissionais, mas deve ser sustentada por políticas públicas consistentes". Isso inclui a garantia de recursos materiais adequados para desenvolver atividades artísticas inclusivas, formação continuada para professores, redução do número de alunos por turma quando necessário, disponibilização de profissionais de apoio especializados, e criação de sistemas de suporte técnico para questões relacionadas à tecnologia assistiva e adaptações curriculares. As políticas públicas também devem abordar a questão da acessibilidade física das escolas, garantindo que os espaços destinados às atividades artísticas sejam adequadamente adaptados para receber estudantes com diferentes necessidades de mobilidade. Além disso, é fundamental estabelecer mecanismos de monitoramento e avaliação da qualidade das práticas inclusivas implementadas, garantindo que não se trata apenas de cumprimento formal de exigências legais, mas de efetiva promoção da aprendizagem e

desenvolvimento de todos os estudantes. O financiamento adequado dessas políticas é essencial para que as escolas possam adquirir materiais especializados, contratar profissionais qualificados e manter equipamentos tecnológicos necessários para a implementação de práticas verdadeiramente inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das práticas inclusivas no ensino de artes para o Ensino Fundamental I demonstra que a implementação efetiva da educação inclusiva neste componente curricular exige uma abordagem multidimensional e sistemática, integrando aspectos pedagógicos, estruturais, culturais e políticos de forma consistente. A arte, por sua natureza expressiva e comunicativa, oferece múltiplas possibilidades para atender à diversidade estudantil presente nas salas de aula contemporâneas, desde que sejam desenvolvidas estratégias adequadas e contextualizadas que reconheçam as especificidades de cada contexto educacional.

Sendo assim, o ensino de artes inclusivo representa uma oportunidade única para promover valores fundamentais de respeito, empatia e colaboração entre os estudantes, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes de suas responsabilidades sociais. Através das atividades artísticas, desenvolve-se não apenas competências técnicas e estéticas, mas também habilidades socioemocionais fundamentais para a vida em sociedade, como capacidade de trabalho em equipe, respeito às diferenças, comunicação eficaz e resolução pacífica de conflitos, competências essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Além disso, os desafios identificados orientam o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e contextualizadas que considerem as especificidades de cada realidade educacional. A complexidade da diversidade humana requer soluções criativas e flexíveis que combinem fundamentação teórica sólida com sensibilidade prática para as necessidades concretas dos estudantes, reconhecendo que a inclusão é um processo contínuo de aprendizagem e aprimoramento. As perspectivas futuras apontam para maior investimento em formação docente especializada, desenvolvimento de recursos pedagógicos adaptados e fortalecimento das parcerias interinstitucionais, aproveitando as possibilidades promissoras oferecidas pela evolução tecnológica quando adequadamente integradas aos processos pedagógicos.

Finalmente, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva é um processo contínuo e coletivo que requer comprometimento de toda a comunidade educativa. O ensino de artes, por sua capacidade privilegiada de promover expressão, comunicação e integração social, representa um

componente curricular fundamental nesse processo de construção de uma educação mais humana, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais ou necessidades específicas.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Desenvolvimento de escolas inclusivas: implicações para a liderança**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2017.

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

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2012.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2018.

FERREIRA, M. C. C. **Arte, escola e inclusão: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2017.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Aprendizagem cooperativa em sala de aula**. São Paulo: Phorte, 2014.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

_____. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 2018.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2015.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

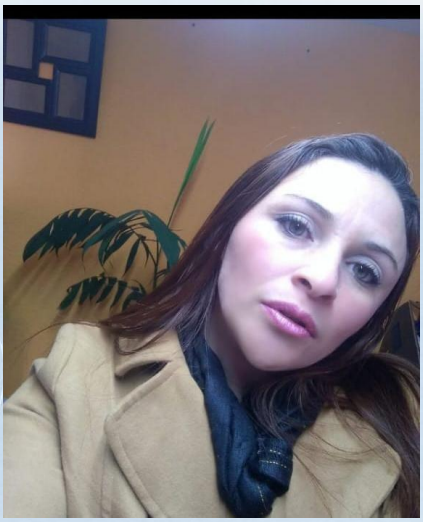
PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

QUADROS, R. M. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

REILY, L. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, p. 10-16, 2009.

TOMLINSON, C. A. **Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades**. Porto: Porto Editora, 2013.



OS JOGOS PSICOPEDAGÓGICOS E O USO DO LÚDICO NA PSICOPEDAGOGIA

PSYCHOPEDAGOGICAL GAMES AND THE USE OF PLAY IN PSYCHOPEDAGOGY

FRANCISCA EURILENE BATISTA DE CASTRO
Licenciada em Pedagogia, pela UNINOVE, em 2011; Licenciada em Artes Visuais, pelo Centro Universitário de Jales, em 2018.

RESUMO

O presente trabalho aborda a utilização de jogos psicopedagógicos e do lúdico como ferramentas na prática psicopedagógica. A pesquisa, de cunho exploratório, investigou a eficácia dessas abordagens no desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. Sabe-se que os jogos psicopedagógicos são extremamente importantes para que os psicopedagogos possam auxiliar nos diagnósticos de problemas de aprendizagens que crianças possam apresentar. Os resultados demonstraram que a utilização de jogos psicopedagógicos e do lúdico favorece a motivação, a concentração e o engajamento dos alunos, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa. Como conclusão, evidenciou-se a importância dessas estratégias no contexto psicopedagógico, destacando a necessidade de sua integração nas práticas educacionais para potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-Aprendizagem; Estratégias; Lúdico.

ABSTRACT

This paper addresses the use of psycho-pedagogical games and play as tools in psycho-pedagogical practice. The exploratory research investigated the effectiveness of these approaches in the cognitive and emotional development of children with learning difficulties. It is known that psycho-pedagogical

games are extremely important for psycho-pedagogues to assist in the diagnosis of learning problems that children may present. The results showed that the use of psychopedagogical games and play promotes motivation, concentration, and engagement among students, contributing to more meaningful learning. In conclusion, the importance of these strategies in the psychopedagogical context was evident, highlighting the need for their integration into educational practices to enhance the teaching-learning process.
KEYWORDS: Teaching-Learning; Strategies; Play.

INTRODUÇÃO

Os jogos psicopedagógicos e o uso do lúdico na psicopedagogia emergem como ferramentas valiosas no processo de aprendizagem, especialmente para indivíduos com dificuldades educacionais. Dentro de um contexto educacional cada vez mais diversos e desafiador, a integração dessas abordagens promove a construção de conhecimento de forma mais significativa e engajadora, atendendo às necessidades específicas de cada aluno.

A crescente relevância dessas estratégias motivou a delimitação do tema deste trabalho, voltado para a investigação da eficácia dos jogos psicopedagógicos e do lúdico na psicopedagogia, com enfoque no desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. O problema de pesquisa central questiona de que forma essas abordagens podem influenciar positivamente o processo de ensino-aprendizagem desses indivíduos, considerando seus desafios e potencialidades.

As possíveis respostas para o problema de pesquisa levantado envolvem a hipótese de que a utilização de jogos psicopedagógicos e do lúdico pode promover uma maior motivação, concentração e engajamento dos alunos, resultando em avanços significativos em sua aprendizagem. Acredita-se que essas estratégias podem atuar como facilitadoras no desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais.

O objetivo geral deste estudo consiste em investigar o impacto dos jogos psicopedagógicos e do lúdico na psicopedagogia, enquanto os objetivos específicos buscam analisar a influência dessas abordagens no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças com dificuldades de aprendizagem, bem como identificar as melhores práticas para sua implementação.

A relevância deste trabalho reside na contribuição para a prática psicopedagógica, fornecendo subsídios teóricos e práticos para profissionais da área, educadores e demais interessados no tema. A integração dessas estratégias pode impactar positivamente o processo educacional, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva, significativa e eficaz.

A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa bibliográfica, com revisão de estudos e teorias relevantes sobre o uso de jogos psicopedagógicos e do lúdico na psicopedagogia. A análise

dos resultados e a discussão foram embasadas nessas fontes, permitindo uma abordagem teórico-prática do tema.

A estrutura do trabalho compreende os seguintes capítulos: O papel do jogo na história; O lúdico e seu impacto nos processos psicopedagógicos; Aspectos neuropedagógicos do brincar.

O PAPEL DO JOGO NA HISTÓRIA

O brincar é mais antigo que a cultura (Huizinga, 2000). Esta afirmação do historiador holandês publicada em seu livro *Homo ludens* permite que seja considerado como o primeiro elemento na construção e desenvolvimento do ser humano e de seu ambiente. Os seres humanos são seres brincalhões por natureza e esse fato sugere que o que produz alegria e alegria é mais facilmente aprendido.

A história colocou o brincar como uma atividade cheia de significado, através dela foi criada a cultura, os primeiros processos cognitivos das pessoas e com isso elas puderam desenvolver habilidades para sobreviver. O brincar vai além de uma atividade lúdica que permite uma fruição profunda e sublime: permeia todas as manifestações humanas e suas relações com o mundo, define o comportamento e o desenvolvimento humano nas esferas social, cultural, afetiva e, claro, educacional, todas relacionadas à construção do conhecimento.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, o antropólogo Gregory Bateson (1972) considera que o brincar só pode ocorrer em organismos que tenham a capacidade de gerar um processo metacomunicativo, o que lhes permite distinguir diferentes tipos de mensagens, não apenas textuais, que são carregadas de certas informações que ajudam a interpretar tanto a mensagem quanto a forma de relação que ela estabelece com o mundo. Na comunicação, não só a informação é transmitida, há também processos de transformação, produto da construção do conhecimento. A comunicação abre a possibilidade de ser e expressar-se livremente, sem restrições ou condicionamentos, torna-se potencializadora do desenvolvimento social do indivíduo em seu contexto.

Sutton Smith (1997) vê o jogo como uma atividade representacional de nível cognitivo que ajuda a desenvolver a capacidade de reter representações do ambiente, mesmo quando o indivíduo é confrontado com estímulos que ele ou ela não reconheceu. Esse mesmo autor sugere que o brincar é um processo cognitivo que ocorre a partir das abstrações que a criança faz e seus respectivos significados, também pela forma de organização que se apresenta de acordo com sua própria experiência. Conotativamente, Sutton considera que o jogo é uma forma de inverter e relacionar abstrações; que, do ponto de vista afetivo, o indivíduo busca uma forma singular de viver essas experiências.

O jogo é considerado como um sistema regulado que se desenvolve em um tempo e lugar, "reforça e aguça uma certa capacidade física ou intelectual, por meio do prazer ou da obstinação, facilita o que inicialmente era difícil ou exaustivo" (Caillois, 1997, p. 17). O brincar como atividade

espontânea e voluntária que proporciona certo grau de alegria é um sistema que desenvolve em quem o pratica a capacidade de criar livremente, apesar das orientações que podem ser geradas para praticá-lo ou desenvolvê-lo.

O LÚDICO E SEU IMPACTO NOS PROCESSOS PSICOPEDAGÓGICOS

O brincar no desenvolvimento do ser humano possibilitou compreender como ele aprende e quais são suas transformações e as de seu ambiente. Piaget, por exemplo, destacou o grande valor dessa atividade na construção do ser humano, tanto cognitiva quanto moralmente. Ele também considerou que mesmo quando o jogo é uma atividade livre, ele tem regras. Do ponto de vista afetivo, observou como a criança entende o mundo com amor a partir de símbolos, regras e experiências. Piaget baseou seus postulados no estudo de reações circulares que transformam o corpo e o ambiente externo para dar lugar à criatividade:

> O sujeito tende a repetir ou variar o fenômeno para melhor acomodá-lo e dominá-lo, neste caso particular a criança complica as coisas e depois repete meticulosamente todos os seus gestos, úteis ou inúteis, com o único propósito de exercer sua atividade da forma mais completa possível, enfim, Durante o estágio atual, como no anterior, o jogo se apresenta na forma de uma extensão da função de assimilação além dos limites da presente adaptação. (PIAGET, 1994, p. 133)

O jogo, como processo de assimilação, nos permite dar sentido às coisas a partir das relações que se estabelecem com ele. Objetos puros não são assimilados, "situações são assimiladas em que os objetos desempenham certos papéis e não outros. . . a experiência direta dos objetos passa a ser subordinada, em determinadas situações, ao sistema de significados que lhe são dados pelo meio social" (Piaget & García, 1982, p. 228). Piaget caracteriza o objeto como um elemento carregado de significados sociais que permitem à criança aprender por meio da assimilação ou da brincadeira.

Nesse processo de assimilação, gera-se um confronto interno com o que é conhecido e o que há de novo para o aluno em sua aprendizagem escolar. Vygotsky refere-se à zona de desenvolvimento proximal (ZPD) como um processo de construção do conhecimento da criança e da interação social em relação ao seu ambiente, ele dá grande valor ao brincar, pois "a partir desse discurso é adquirido, a resolução de problemas na interação conjunta com um adulto, do que nas práticas escolares . . . afirmou que o jogo era um poderoso criador daquela área" (Baquero, 1997, p. 139). Na conformação da zona de desenvolvimento proximal, o aluno consegue relacionar seus conhecimentos prévios com os novos. Para isso, é importante levar em consideração o contexto em que são apresentados, para que o aluno gere seu próprio desenvolvimento cognitivo, o que lhe permite dar lugar a novas estruturas mentais e novos conhecimentos.

Com base no exposto, é importante que a escola aproveite o potencial do brincar e abra espaços para aprender por meio dessa atividade, pois ao brincar não só o corpo, mas também as estruturas mentais se movem. As brincadeiras na escola misturam vozes cotidianas com a

especificidade das linguagens escolares, e isso coloca a experiência lúdica em uma nova rede de significados. Portanto, pode-se considerar que:

Nessa perspectiva, o jogo se aventura em uma área de fronteira que garante a continuidade, especialmente em três sentidos; a) como experiência cultural, facilita a passagem para outros universos de significado, b) como ação e linguagem fornece conteúdos e textos letrados e c) como ferramenta didática promove processos cognitivos e dialógicos. (Di Modica, 2007, p. 2)

As contribuições do brincar no processo de aprendizagem vão além do simples acúmulo de conhecimento. "O brincar e o desenvolvimento estão intimamente ligados entre si de forma global: o mundo dos afetos, da aprendizagem social e do desenvolvimento cognitivo se manifestam no brincar e, por sua vez, crescem por meio de sua ação" (Martínez Quesada, 2013, p. 105). Essa atividade reconhece as diferentes dimensões que o ser humano possui: sente, ama, sofre, pensa, questiona, investiga e busca formas de transformar, resolver problemas, criar conhecimentos, que não só afetam o indivíduo que brinca, mas também modifica seu ambiente e contexto. Esses aspectos também alteram os processos de aprendizagem dos indivíduos: em um determinado processo, o mesmo resultado não será obtido de uma pessoa alegre e disposta a trabalhar, mas de uma pessoa egocêntrica, conflituosa e sem iniciativa. A subjetividade e a emotividade entram no processo de jogo para reconhecer a importância do ser tridimensional: mente, corpo, espírito.

ASPECTOS NEUROPEDAGÓGICOS DO BRINCAR

Dizer que existe um processo ou modelo de aprendizagem ideal limitaria as infinitas possibilidades que o ser humano tem de se desenvolver como sujeito transformador de uma sociedade; O educador se baseia em teorias já estabelecidas e muitas vezes restringe sua capacidade criativa e transformadora. A este respeito, Salas Silva afirma que:

> A aprendizagem, do ponto de vista neurobiológico, é um processo de adaptação progressiva e constante e em permanente mutação e transformação, cada um de nós tem, consequentemente, os nossos estilos de aprendizagem, ou seja, os nossos estilos de adaptação ao ambiente através da maior ou menor tendência para utilizar mais um canal sensorial do que o outro. (SALAS SILVA, 2008, p. 8)

Da neurobiologia é importante falar sobre o cérebro nos processos de ensino e aprendizagem. Este órgão possui uma estrutura definida para os diferentes processos cognitivos e seus dois hemisférios desempenham um papel crucial no desenvolvimento do indivíduo. "O lado esquerdo do cérebro é aquele que lida com a leitura, a escrita e a aritmética, enquanto o lado direito lida com o canto, as fantasias, os sonhos" (Ehrenberg, 2004, p. 276) e o jogo. Em situações de aprendizagem e resolução de problemas, os sujeitos usam algumas partes do cérebro mais do que outras; Não se pode esquecer que o ser humano é um ser emocional, por isso é fundamental entender que a racionalidade não é a única que nos permite criar e transformar.

Grande parte do aprendizado humano ocorre no córtex cerebral, tanto por estímulos internos quanto externos; É aqui que se originam muitos comportamentos lúdicos e emocionais que permitem ao ser humano sobreviver em diferentes ambientes, mesmo naqueles que são ameaçadores, e dar sentido ao significado. Pode-se dizer, então, que:

> O cérebro humano é um órgão biológico e social encarregado de todas as funções e processos que têm a ver com pensamento, ação, intuição, imaginação, jogo, escrita, emoção, consciência e uma infinidade de outros processos cuja plasticidade cerebral permite que o cérebro seja um sistema criativo e renovador, encarregado de elaborar e retrabalhar coisas novas a partir das experiências que os sujeitos têm com seu ambiente físico-social-cultural. (JIMÉNEZ VÉLEZ, 2007, p. 32)

O brincar no processo educativo não deve ser considerado como uma atividade ou meio sem sentido, pois faz parte de todas as manifestações humanas, desde a infância até a velhice, pois o ser humano é lúdico por natureza. Em vez disso, devemos pensar no brincar como um recurso que nos permite construir conhecimento não apenas em uma direção e para uma única disciplina, pois oferece a possibilidade de aprender de uma maneira diferente e em sentidos diferentes: as simples caretas que o avô faz ao neto para que ele o imite geram maiores possibilidades de aprendizagem recíproca. Nesse tipo de aprendizagem, o educador se limitou; Seu papel se concentrou simplesmente em transmitir conhecimento e não em se tornar um facilitador do desenvolvimento cognitivo. É difícil promover um espaço de transformação em todos os sentidos se limitarmos ações, pensamentos e sentimentos. A esse respeito, o neuropedagogo Carlos Alberto Jiménez afirma que:

> No campo pedagógico, o objeto de estudo desse problema não deve ser a transmissão de conhecimentos ou o ensino, mas a compreensão e de forma muito especial a compreensão do homem como sujeito lúdico, biológico, psíquico, social e cultural. No entanto, é necessário mudar radicalmente o conceito que temos de educação, intimamente ligado ao de instrução, e nos apresentar ao de formação, compreensão ou desenvolvimento humano, onde devem prevalecer os sujeitos lúdicos coletivos e depois o conhecimento. (2008, p. 31)

Nesse sentido, Sarlé (2001) considera que a incorporação do brincar nos processos de ensino e aprendizagem requer uma mudança radical no papel do professor na sala de aula: ele deve deixar de ser um observador do processo e um transmissor de conhecimento; deve dar lugar à participação e construção com seus alunos.

A estrutura social muitas vezes nos pressiona e nos obriga a esquecer nossa condição de seres humanos, nos restringe e inibe, talvez por isso não aceitemos brincar com o outro, não reconhecemos a seriedade do brincar no processo educacional e de aprendizagem em sua correlação entre brincar e inteligência. No entanto, é em jogo que alguns autores encontraram o caminho para o desenvolvimento da inteligência e evolução humanas.

A educação está passando por uma fase em que é necessária uma mudança de paradigmas, que ensina a não repetir o que nos dizem, mas a propor soluções para situações de mudança. As constantes transformações dos sistemas educacionais, a evasão, o progresso tecnológico e as práticas obsoletas em sala de aula, entre outros aspectos, têm mostrado a necessidade de inovar as

estratégias de ensino e orientá-las para alcançar uma verdadeira apreensão do conhecimento em todos os sentidos, em todos os campos do conhecimento e em todos os ciclos educacionais.

Não se pode esquecer que a educação se tornou um produto projetado pelo sistema para exercer o controle social. Nesse sentido, o professor deve questionar se foi treinado para transmitir conhecimento ou para construí-lo coletivamente. Falamos de brincar na educação do aluno e não do educador, não nos permitimos aprender brincando, esquecemos que somos seres humanos tridimensionais: rir, brincar e aprender com o aluno é uma forma de mudar a ideia social do professor. A este respeito, Jiménez explica que:

> O pior professor é aquele que só viaja pelos planos de instrução e técnicas. As viagens metafóricas são feitas pela mente humana através de emoções, comparações e semelhanças onde o sujeito pode se apropriar dos conceitos de forma natural e espontânea. (2008, p. 62)

Dessa forma, o brincar no campo educacional e a partir da didática torna-se um elemento significativo que potencializa o aprendizado que pode ser levado para a sala de aula sem distinção de níveis educacionais.

Brincar não é simplesmente uma atividade livre e espontânea, tem regras. Caillois sugere que "as regras são inseparáveis do jogo na medida em que adquirem o que chamarei de existência institucional" (1997, p. 64). Essa institucionalidade se reflete nas diretrizes das quais o trabalho docente não pode ser desmembrado, uma vez que há uma normatividade que orienta o destino da educação. Um exemplo disso são os currículos definidos pelas instituições. Outro fator condicionante é o tempo.

Carsé (1989) considera que existem dois tipos de jogo: finito e infinito. Nos jogos finitos encontramos limites para o desenvolvimento das atividades, eles têm um propósito, fecham e há vencedores e perdedores; isso pode ser visto refletido em esportes escolares, olimpíadas e competições de ciências, entre outros. Você poderia dizer que eles são jogos totalitários. Os jogos infinitos são o oposto: são igualitários, não consideram sua conclusão, não reconhecem a vitória ou o fracasso e obedecem mais a uma dinâmica interna. Os jogos de cassino são um exemplo.

Para que o jogo aconteça, deve haver um espaço, seja físico ou imaginário. Esse espaço, assim como o tempo, tem limites em alguns casos, não em outros. Para jogos educativos, o playground e a sala de aula são usados; eles acontecem em coordenadas espaciais delimitadas que devem ser respeitadas pelo jogador. Por exemplo, nos primeiros anos de escolaridade, durante a leitura de um livro, o aluno deve imaginar todos os cenários nele descritos, e é aqui que a imaginação e a criatividade não têm limites.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As críticas aos métodos tradicionais de ensino têm destacado a necessidade de incorporar ferramentas inovadoras a partir de seu componente didático, para que possam ser utilizadas em sala

de aula, a fim de garantir que o aluno, em vez de apenas armazenar conhecimento, seja capaz de incorporá-lo à sua estrutura cognitiva, transformá-lo e, talvez o mais importante, usá-lo na solução de problemas.

De acordo com o que foi observado por um dos autores deste trabalho em seu local de trabalho, as condições socioculturais e contextuais dos alunos são bastante difíceis, pois além de serem de poucos recursos, eles não têm apoio familiar e têm expectativas educacionais limitadas. No entanto, a exploração e inclusão do brincar na inovação de novas propostas educacionais é interessante, uma vez que podem potencializar a aprendizagem nas diferentes áreas em que o currículo de uma instituição escolar está organizado.

A inclusão do lúdico em contextos educacionais, e especificamente em atividades com finalidade educativa de aprendizagem, deve ser produto de planejamento e estruturação por parte do professor, que deve definir, entre outros aspectos, os objetivos, estratégia, materiais e especificar os resultados a serem alcançados e o que busca promover nos alunos. Para isso, o professor precisa ter muita imaginação e criatividade, pois algumas das condições fundamentais dessa atividade são: que seja divertida, confiável, que o aluno não se sinta pressionado pela nota, mas pelo contrário, que goste da atividade do jogo e aprenda.

O professor deve deixar claro que aspectos relacionados ao comportamento e personalidade dos alunos também se manifestam no jogo. Nos jogos regulamentados você aprende a compartilhar, a trabalhar em equipe, a receber orientações e sugestões de outras pessoas, a seguir indicações e a seguir um caminho específico para atingir seus objetivos. O lúdico também pode promover autonomia, tomada de decisão e ajudar a estabelecer vínculos mais afetivos com os espaços onde se desenvolvem, como a escola.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, R. **Vygotsky e a Aprendizagem Escolar** (2aed.). Buenos Aires, AR: Editorial Aique. 1997.

BERNABÉU, N., & GOLDSTEIN, A. **Criatividade e aprendizagem, brincar como ferramenta pedagógica.** Madrid, ES: Editorial Narcea. 2009.

CAILLIOIS, R. **Jogos e homens, a máscara e a vertigem. (**J. Ferreiro, Tradução Bogotá, CO: Editorial Fondo de Cultura Económica. 1997.

EHRENBERG, M. **Como desenvolver a capacidade máxima do cérebro** (2ª ed.). Madrid, ES: Editorial Enter. 2004.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. (E. Imaz, trad.) Madrid, ES: Editorial Aliaza/Emercé. 2000.

JIMÉNEZ Vélez, C. **Brincar, novas perspectivas da neuropedagogia.** Bogotá, CO: Editorial Aula Abierta Magisterio. 2008.

MARTÍNEZ QUESADA, M. **Jogue como método de aprendizagem**. Revista Digital Enfoque Educativos, 71 (novembro), 102-112. 2013.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. (J. Gutierrez, Tradução de Bogotá, CO: Editorial Fondo de Cultura Económica. 1994.

PIAGET, J., & GARCÍA, R. **Psicogênese e História das Ciências**. México: Siglo Veintiuno Editores. 1982.

SARLÉ, M. P. **Brincadeiras e aprendizagem escolar. As características do brincar na educação infantil.** Buenos Aires, AR: Editorial Novedades Educativas. 2001.

SUTTON SMITH, B. (1997). **A Ambigüidade do Jogo** (2ª ed.). Boston, MA: Primeira Universidade de Harvard. 1997.

ZAPATA, O. **Brincadeiras e aprendizagens escolares, perspectiva psicogenética.** México: Editorial Pax México. 1999.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA E CONSCIÊNCIA CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

LIBERATING EDUCATION AND CRITICAL CONSCIOUSNESS: CONTRIBUTIONS OF PAULO FREIRE

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

Este artigo analisa as contribuições de Paulo Freire para a construção de uma educação libertadora voltada à formação da consciência crítica dos sujeitos. A partir de uma perspectiva histórico-pedagógica, busca-se compreender como a proposta freiriana se constituiu em resposta às condições de opressão social, política e cultural, defendendo a educação como prática de liberdade e não como reprodução de desigualdades. Nesse contexto, são evidenciados os fundamentos de sua pedagogia, como o diálogo, a problematização da realidade e a valorização dos saberes populares, que favorecem o processo de conscientização e a emancipação dos indivíduos. A educação libertadora, ao promover uma postura ativa diante do mundo, possibilita que os educandos se reconheçam como protagonistas de sua história e capazes de transformar a sociedade. Assim, a reflexão proposta neste estudo destaca a atualidade do pensamento freiriano diante dos desafios contemporâneos da escola pública e reafirma a relevância da educação crítica como caminho para a formação de cidadãos conscientes, participativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Palavras-chave: Educação libertadora; Consciência crítica; Paulo Freire; Prática pedagógica.

ABSTRACT

This article analyzes Paulo Freire's contributions to the construction of a liberating education focused on fostering critical consciousness. From a historical-pedagogical perspective, it seeks to understand how Freire's proposal emerged in response to conditions of social, political, and cultural oppression, advocating education as a practice of freedom rather than a reproduction of inequalities. In this context, the foundations of his pedagogy are highlighted, such as dialogue, the problematization of reality, and the appreciation of popular knowledge, which foster the process of awareness and the emancipation of individuals. By promoting an active stance toward the world, liberating education enables students to recognize themselves as protagonists of their own history and capable of transforming society. Thus, the reflection proposed in this study highlights the relevance of Freire's thought in light of the contemporary challenges facing public schools and reaffirms the relevance of critical education as a path to developing conscious, participatory citizens committed to building a more just and democratic society.

Keywords: Liberating education; Critical consciousness; Paulo Freire; Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto prática social, assume um papel fundamental na formação de sujeitos capazes de intervir de maneira crítica e consciente na realidade em que vivem. Nesse contexto, a proposta de Paulo Freire, expressa em obras como *Pedagogia do Oprimido* (1987), tornou-se uma das mais significativas contribuições para a compreensão da educação como prática de liberdade. A educação libertadora, fundamentada no diálogo, na problematização e na valorização da experiência dos educandos, rompe com a lógica da “educação bancária”, na qual o professor deposita conteúdos prontos nos alunos, sem relação com sua realidade.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições de Paulo Freire para a consolidação da educação libertadora como caminho para o desenvolvimento da consciência crítica. Como objetivos específicos, busca-se: compreender os princípios que fundamentam a pedagogia freiriana; discutir o papel do diálogo e da conscientização no processo educativo; e refletir sobre a atualidade do pensamento de Freire diante dos desafios contemporâneos da escola pública.

A justificativa desta pesquisa encontra-se na necessidade de resgatar e atualizar o legado de Paulo Freire, especialmente em tempos de transformações sociais e educacionais marcadas por desigualdades e práticas pedagógicas excludentes. Ao reconhecer a educação como prática política e transformadora, este estudo reforça sua importância para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Diante disso, o problema que orienta esta investigação pode ser formulado da seguinte maneira: de que forma as contribuições de Paulo Freire, a partir da educação libertadora, favorecem o desenvolvimento da consciência crítica e a emancipação dos sujeitos no contexto educacional?

A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

A compreensão de Paulo Freire sobre a educação como prática de liberdade nasce em meio a um contexto de profundas desigualdades sociais e políticas no Brasil e na América Latina durante o século XX. Sua experiência com a alfabetização de adultos em comunidades populares lhe mostrou que a educação poderia ser muito mais do que um simples processo de transmissão de conteúdo. Para Freire (1987), a educação é essencialmente um ato político, nunca neutro, pois carrega em si a possibilidade de libertar ou de oprimir. É nesse sentido que afirma: *"ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo"* (FREIRE, 1987, p. 79). Essa declaração explicita a centralidade do diálogo e da coletividade no processo educativo, rompendo com a lógica hierárquica e verticalizada da chamada "educação bancária".

A concepção freiriana contrapõe-se ao modelo tradicional em que o professor é visto como detentor do saber e o aluno como mero receptor. Nesse modelo, o conhecimento é depositado no estudante de forma mecânica, desprovida de criticidade, o que reforça a manutenção da ordem social vigente. Freire (1987) denomina esse processo de "educação bancária", afirmando que *"quanto mais se deixa de experimentar e de se relacionar criticamente com o mundo, mais se adota uma posição passiva diante dele"* (p. 72). Assim, a educação opressora aliena, enquanto a educação libertadora instiga a ação transformadora.

A prática de liberdade defendida por Freire se fundamenta na ideia de que o ser humano é inacabado e, portanto, em constante processo de busca. Segundo Gadotti (1996), *"a pedagogia freiriana representa uma das maiores tentativas de unir teoria e prática em favor da emancipação humana"* (p. 22). Para o autor, Freire inaugura uma pedagogia crítica que valoriza a práxis — entendida como a articulação entre reflexão e ação —, capaz de romper com o fatalismo e promover a emancipação dos sujeitos.

Outro ponto relevante é o papel do educador dentro dessa concepção. Longe de ser o transmissor de um saber pronto, ele se torna um mediador e companheiro de caminhada. Como observa Freire (1996), *"ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção"* (p. 47). Dessa forma, a prática educativa deixa de ser um processo unilateral e passa a ser dialógico, em que educador e educando aprendem juntos, partilhando saberes e construindo sentidos a partir da realidade vivida.

Nesse contexto, a educação libertadora implica também a valorização da cultura popular e dos saberes historicamente marginalizados. Freire (1981) reforça que *"a leitura do mundo precede a leitura da palavra"* (p. 11), destacando a importância das experiências concretas dos sujeitos no

processo de aprendizagem. Esse reconhecimento rompe com a visão elitista do conhecimento e afirma a legitimidade das práticas culturais das classes populares como ponto de partida para a construção de saberes mais amplos.

Para Arroyo (2000), *"a pedagogia de Paulo Freire aposta na potencialidade do povo de analisar criticamente sua condição e agir coletivamente para transformá-la"* (p. 48). Esse olhar confere à educação uma dimensão ética e política, pois não se trata apenas de desenvolver habilidades cognitivas, mas de formar sujeitos conscientes de seu papel social. A prática de liberdade, portanto, não se esgota na sala de aula: ela se projeta na vida social, incentivando o compromisso com a transformação das estruturas injustas.

Além disso, a proposta freiriana mantém sua relevância diante dos desafios contemporâneos da educação. Em sociedades marcadas pela exclusão, pela concentração de renda e pelas múltiplas formas de opressão, retomar Freire significa reafirmar a necessidade de uma educação que promova autonomia, criticidade e participação social. Como ressalta Brandão (2002), *"a educação libertadora propõe-se a ser uma prática contra hegemônica, que enfrenta estruturas de poder e abre caminhos para novas formas de participação social"* (p. 74).

Portanto, compreender a educação como prática de liberdade implica reconhecer que ensinar e aprender não se limitam a processos técnicos ou metodológicos, mas constituem atos políticos que podem perpetuar ou superar a opressão. Ao defender uma pedagogia baseada no diálogo, na problematização e na valorização dos saberes dos educandos, Paulo Freire constrói um legado que continua a inspirar educadores comprometidos com a emancipação e com a justiça social.

O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA CRÍTICA

A noção de consciência crítica ocupa um lugar central no pensamento de Paulo Freire, pois está intimamente ligada à ideia de que a educação deve preparar os sujeitos não apenas para compreender a realidade, mas para transformá-la. Para o educador, a consciência não é um estado passivo, mas um processo dinâmico de percepção, reflexão e ação sobre o mundo. Nesse sentido, Freire (1987) afirma que *"a consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica, em suas correlações causais e circunstanciais"* (p. 40). Assim, formar a consciência crítica significa romper com a superficialidade e desenvolver a capacidade de interpretar a realidade em profundidade, estabelecendo relações entre os fenômenos e identificando suas raízes estruturais.

O processo de conscientização, tal como proposto por Freire, vai além da transmissão de informações. Ele consiste em um movimento de leitura crítica do mundo, em que os educandos aprendem a identificar os mecanismos de opressão e a pensar estratégias de superação. Para Freire (1981), *"a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele"* (p. 11). Essa afirmação revela que a consciência crítica

nasce da experiência vivida e da problematização da realidade concreta, o que confere à educação um caráter dialógico e transformador.

Diferentemente da consciência ingênua, que se limita a aceitar a realidade tal como se apresenta, a consciência crítica questiona, analisa e problematiza. Segundo Gadotti (1996), *"Freire distingue entre uma consciência ingênua, acrítica, que aceita a realidade de forma passiva, e uma consciência crítica, que busca compreender os processos sociais em sua complexidade"* (p. 34). Essa diferenciação é fundamental, pois permite compreender que a educação libertadora não se restringe ao acúmulo de informações, mas busca desenvolver a autonomia intelectual e a capacidade de intervenção social.

A consciência crítica, portanto, não se reduz a um exercício teórico. Ela está diretamente relacionada à prática, em um movimento de práxis que articula reflexão e ação. Como destaca Freire (1987), *"a práxis é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo"* (p. 38). Esse conceito é central em sua pedagogia, pois orienta a construção de uma educação comprometida com a emancipação e com a superação da opressão. Ao reconhecer os sujeitos como protagonistas de sua própria história, a pedagogia freiriana combate qualquer forma de fatalismo ou determinismo social.

Arroyo (2000) ressalta a importância desse aspecto ao afirmar que *"a pedagogia de Paulo Freire aposta na potencialidade do povo de analisar criticamente sua condição e agir coletivamente para transformá-la"* (p. 48). Essa afirmação evidencia que a consciência crítica não é um processo individual isolado, mas uma prática coletiva, vinculada à luta por justiça social e à construção de uma sociedade democrática. A conscientização, nesse sentido, não visa apenas ao desenvolvimento pessoal, mas à transformação coletiva das condições de vida.

Outro ponto relevante é a relação entre consciência crítica e autonomia. Para Freire (1996), *"a autonomia vai se constituindo na experiência de várias decisões, que vão sendo tomadas"* (p. 121). Ou seja, o exercício da crítica conduz à construção da autonomia, que por sua vez fortalece a capacidade de participar ativamente da vida social e política. Nesse processo, a educação libertadora atua como espaço de experimentação e de formação para a cidadania.

A atualidade do conceito de consciência crítica pode ser percebida nos desafios que a educação enfrenta no século XXI. Em um mundo marcado pela globalização, pela disseminação massiva de informações e pela manipulação midiática, a capacidade de analisar criticamente a realidade é cada vez mais necessária. Como observa Candau (2008), *"a pedagogia freiriana é profundamente atual porque articula educação e democracia, propondo uma escola comprometida com a transformação social"* (p. 93). Isso significa que a formação da consciência crítica continua sendo um dos principais objetivos de uma educação comprometida com a emancipação.

Em síntese, a consciência crítica, no pensamento de Paulo Freire, representa a capacidade de compreender a realidade em sua complexidade, de problematizá-la e de agir para transformá-la. Diferencia-se da consciência ingênua porque exige análise profunda e ação coletiva. Ao propor uma

educação voltada à conscientização, Freire coloca a escola no centro do processo de transformação social, defendendo que o conhecimento deve servir para libertar e não para oprimir. Essa perspectiva continua inspirando educadores em diferentes contextos, reafirmando a atualidade e a relevância do legado freiriano.

O DIÁLOGO COMO MÉTODO E PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

No pensamento de Paulo Freire, o diálogo é mais do que uma técnica pedagógica: é a própria essência da prática educativa libertadora. Ele se contrapõe à educação bancária, caracterizada pela verticalidade e pela transmissão de conteúdos prontos, ao propor uma relação horizontal entre educador e educando, mediada pela realidade social. Freire (1996) afirma: *"o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu"* (p. 115). Essa definição evidencia que o diálogo não se restringe à comunicação verbal, mas envolve um processo de escuta, de respeito e de construção coletiva do conhecimento.

A importância do diálogo na pedagogia freiriana reside em sua função de promover a conscientização. Por meio dele, o educando é instigado a problematizar sua realidade, compreendendo as contradições sociais e culturais que a compõem. Freire (1987) observa que *"se o homem é um ser de relações e não só de contatos, não é no silêncio que ele se faz, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão"* (p. 91). Essa perspectiva reforça que o diálogo é um ato político, pois possibilita que os sujeitos expressem suas vozes, reflitam criticamente e se engajem na transformação social.

A prática dialógica rompe com a postura autoritária do educador tradicional. Em vez de impor verdades, o professor cria condições para que o conhecimento seja construído coletivamente, respeitando os saberes prévios dos educandos. Segundo Torres (2001), *"o diálogo em Freire não é técnica didática, mas princípio ético-político que transforma a relação educativa em espaço de construção conjunta"* (p. 67). Isso significa que a sala de aula se torna um espaço democrático, onde todos participam do processo de produção do saber.

Além disso, o diálogo favorece a valorização da cultura popular, elemento central na pedagogia freiriana. Ao escutar e reconhecer as experiências dos educandos, o educador legitima seus saberes e os utiliza como ponto de partida para novas aprendizagens. Nesse sentido, Freire (1981) afirma: *"não é possível um diálogo verdadeiro se não há humildade, se não há uma profunda fé nos homens"* (p. 94). A humildade pedagógica consiste justamente em reconhecer que o conhecimento não está apenas na academia ou nos livros, mas também nas práticas culturais e no cotidiano das pessoas.

O diálogo também é instrumento de resistência à opressão. Em contextos de desigualdade social, ele cria oportunidades para que vozes marginalizadas sejam ouvidas e para que os sujeitos se reconheçam como protagonistas de sua história. Como ressalta Arroyo (2000), *"o diálogo, em Freire, é a chave que abre a possibilidade de o povo pensar sua realidade e construir coletivamente novos*

horizontes" (p. 51). Assim, o diálogo assume uma função emancipatória, rompendo com a passividade e fomentando a ação crítica.

Na prática educativa, o diálogo se concretiza na problematização da realidade. Em vez de apresentar conteúdos de forma descontextualizada, o educador propõe situações-problema que instigam os alunos a refletir e a buscar soluções. Essa metodologia aproxima o aprendizado da vida cotidiana e fortalece a consciência crítica. Para Gadotti (1996), *"a problematização do mundo, proposta por Freire, constitui a essência de seu método, pois obriga a pensar, a refletir, a questionar"* (p. 29). Dessa forma, o diálogo deixa de ser apenas uma ferramenta e se torna o caminho para a autonomia.

A atualidade do diálogo como princípio pedagógico pode ser observada nos desafios educacionais contemporâneos. Em sociedades plurais e marcadas pela diversidade cultural, o diálogo torna-se fundamental para construir práticas inclusivas, que respeitem as diferenças e promovam a convivência democrática. Candau (2008) destaca que *"a pedagogia do diálogo é inseparável da construção de uma educação intercultural e comprometida com os direitos humanos"* (p. 101). Essa visão amplia o alcance do pensamento freiriano, mostrando que o diálogo não apenas favorece a aprendizagem, mas também contribui para a cidadania e para a justiça social.

Portanto, compreender o diálogo em Paulo Freire significa reconhecer sua dupla dimensão: metodológica e ética. Ele é, ao mesmo tempo, estratégia de ensino e fundamento para uma educação humanizadora, que valoriza o respeito, a escuta e a participação. Ao transformar a relação pedagógica em encontro entre sujeitos, o diálogo cria condições para a conscientização e para a emancipação. Assim, permanece como um dos maiores legados de Freire, inspirando educadores que buscam construir escolas democráticas e críticas, comprometidas com a transformação da sociedade.

A ATUALIDADE DA *PEDAGOGIA DO OPRIMIDO*

Publicada originalmente em 1968 e traduzida para dezenas de idiomas, a obra *Pedagogia do Oprimido* tornou-se um dos marcos teóricos mais influentes da educação crítica mundial. Apesar de escrita em um contexto de ditaduras na América Latina e de intensos movimentos sociais, suas reflexões continuam extremamente atuais. Freire (1987) enfatiza que *"a libertação é um parto, e um parto doloroso"* (p. 32), destacando que o processo emancipatório não ocorre de forma imediata, mas exige esforço coletivo, resistência e compromisso político.

O ponto central da atualidade da obra está na denúncia da educação bancária e na defesa da educação libertadora. Ainda hoje, muitas práticas pedagógicas seguem pautadas pela memorização, pelo tecnicismo e pela reprodução de conteúdo descontextualizados. Esse modelo reforça desigualdades e silencia vozes críticas, exatamente como Freire advertia. Como destaca Torres (2001), *"o pensamento freiriano continua atual porque as estruturas de opressão não desapareceram; elas se reinventam em novas formas de exclusão e marginalização"* (p. 74). Assim, revisitar a

Pedagogia do Oprimido significa refletir sobre os mecanismos de opressão contemporâneos, como a padronização curricular, a precarização docente e a mercantilização da educação.

Outro aspecto que mantém a obra relevante é a defesa do diálogo como instrumento de emancipação. Em tempos de polarização social e política, o diálogo proposto por Freire surge como prática necessária para construir pontes entre diferentes perspectivas. Para Freire (1996), *"sem diálogo não há comunicação e sem comunicação não há verdadeira educação"* (p. 92). Isso reforça a ideia de que a educação não pode ser neutra: ou ela contribui para manter a opressão ou atua na sua superação.

A obra também se mostra atual ao destacar o papel da conscientização no processo educativo. Em um mundo marcado pela desinformação e pelo consumo rápido de informações, a formação da consciência crítica torna-se urgente. Segundo Candau (2008), *"a pedagogia freiriana é profundamente atual porque articula educação e democracia, propondo uma escola comprometida com a transformação social"* (p. 93). Isso significa que a *Pedagogia do Oprimido* oferece subsídios para enfrentar problemas contemporâneos como a manipulação midiática, o discurso de ódio e a exclusão digital.

Além disso, o livro inspira práticas educativas voltadas para a inclusão social. A valorização da cultura popular e dos saberes historicamente marginalizados, defendida por Freire, é hoje referência para propostas de educação intercultural e decolonial. Como observa Brandão (2002), *"a educação libertadora propõe-se a ser uma prática contra hegemônica, que enfrenta estruturas de poder e abre caminhos para novas formas de participação social"* (p. 74). Esse aspecto torna a pedagogia freiriana uma ferramenta importante para o enfrentamento das desigualdades raciais, de gênero e de classe presentes nas escolas.

Outro ponto relevante é que a *Pedagogia do Oprimido* extrapolou os limites da educação formal, inspirando movimentos sociais e populares em diferentes partes do mundo. Sua proposta de educação como prática política encontrou eco em processos de alfabetização de adultos, em lutas camponesas e até em experiências de educação popular urbana. Segundo Gadotti (1996), *"a pedagogia do oprimido transcendeu o campo da educação escolar, tornando-se um referencial de resistência para movimentos sociais"* (p. 41). Isso explica por que a obra segue sendo lida e debatida em contextos tão diversos, da África do Sul pós-apartheid à América Latina em processos de democratização.

Por fim, a atualidade da *Pedagogia do Oprimido* está ligada à sua capacidade de dialogar com novos desafios globais. Questões como sustentabilidade, direitos humanos, diversidade cultural e inclusão digital podem ser pensadas a partir da perspectiva freiriana. O próprio Freire (1996) já antecipava que *"a prática educativa exige a presença da ética, do respeito às diferenças e da luta contra todas as*

formas de discriminação" (p. 132). Assim, sua obra não é um manual fechado, mas uma proposta aberta, capaz de inspirar novas gerações de educadores.

Portanto, a *Pedagogia do Oprimido* permanece viva porque trata de questões universais: a luta contra a opressão, a defesa da dignidade humana e a crença na educação como caminho para a liberdade. Revisitar essa obra hoje significa reafirmar que a escola não pode ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas deve ser lugar de diálogo, de crítica e de transformação social. A atualidade de Freire não está apenas em suas palavras, mas na potência de sua pedagogia para enfrentar os desafios do presente e construir horizontes mais justos e democráticos.

CONTEXTO HISTÓRICO E FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

Para compreender a pedagogia freiriana, é fundamental situá-la em seu contexto histórico, social e político. Paulo Freire emergiu no cenário educacional brasileiro entre as décadas de 1950 e 1960, período marcado por intensas desigualdades sociais e pela exclusão de grande parte da população do acesso à educação formal. O Brasil, majoritariamente rural e com altos índices de analfabetismo, exigia uma prática pedagógica que fosse além da mera transmissão de conteúdos, voltada para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade.

Freire (1987) denunciou a chamada "educação bancária", na qual o professor assume a posição de detentor do saber e o estudante é reduzido a mero receptor passivo. Segundo o autor, "na visão bancária, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que nada sabem" (FREIRE, 1987, p. 33). Essa concepção tradicional de ensino reforça a alienação e a opressão, ao invés de promover a emancipação. Nesse sentido, a pedagogia freiriana surge como contraponto, fundamentada no diálogo, na problematização e na construção coletiva do conhecimento.

A educação libertadora, proposta por Freire, tem como base o princípio da conscientização, compreendida como processo pelo qual os sujeitos tomam consciência de sua realidade para transformá-la. Em suas palavras: "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p. 78). Assim, a educação não é uma prática neutra, mas profundamente política, marcada pelas relações de poder e pelo compromisso com a transformação social.

Segundo Gadotti (1996), "a pedagogia de Paulo Freire é uma pedagogia da esperança e da utopia, que não se limita a denunciar a opressão, mas anuncia a possibilidade de um mundo mais justo" (p. 42). Esse caráter esperançoso da prática educativa freiriana revela que o processo de ensino-aprendizagem deve estar voltado não apenas para a leitura da palavra, mas sobretudo para a leitura crítica da realidade.

É importante destacar que o contexto político da época, permeado por ditaduras militares na América Latina, também contribuiu para o fortalecimento da pedagogia freiriana como prática de resistência.

De acordo com Arroyo (2011), “as ideias de Freire tornaram-se perigosas justamente porque incentivavam os oprimidos a questionarem as estruturas de poder e a se organizarem coletivamente” (p. 57). Essa postura crítica explica, em parte, o exílio que Paulo Freire enfrentou a partir de 1964, período em que aprofundou suas reflexões e ampliou seu alcance internacional.

Outro fundamento central da pedagogia freiriana é o **diálogo**. Para Freire (1996), “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não é possível o diálogo” (p. 45). O diálogo, portanto, não é apenas uma técnica de ensino, mas uma postura ética e política que reconhece o educando como sujeito histórico. Esse princípio rompe com a verticalidade da educação tradicional e instaura uma relação horizontal, na qual professores e alunos aprendem mutuamente.

Além disso, a pedagogia de Paulo Freire busca resgatar a cultura popular como ponto de partida do processo educativo. Segundo Brandão (2006), “Freire ensinou que a alfabetização não deveria ser apenas a aprendizagem de letras e palavras, mas uma tomada de consciência do mundo em que se vive” (p. 21). Essa perspectiva valoriza o saber dos oprimidos, legitimando suas experiências e transformando-as em matéria-prima para a construção do conhecimento.

Ao propor uma educação voltada para a liberdade, Freire enfrentou críticas e resistências de setores conservadores, que viam em sua pedagogia uma ameaça à ordem social vigente. No entanto, sua obra consolidou-se como uma das mais influentes no campo educacional, inspirando práticas pedagógicas em diferentes partes do mundo. Como observa Torres (2014), “a pedagogia freiriana transcende fronteiras nacionais e permanece atual, pois dialoga com os dilemas da desigualdade e da exclusão educacional” (p. 63).

Portanto, compreender o contexto histórico e os fundamentos da pedagogia de Paulo Freire é essencial para reconhecer a radicalidade de sua proposta e a atualidade de suas reflexões. Sua pedagogia nasce da realidade concreta dos oprimidos, fundamenta-se no diálogo, na conscientização e na valorização da cultura popular, e orienta-se por um compromisso ético e político com a transformação social.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

A educação libertadora, proposta por Paulo Freire, enfrenta desafios significativos em diferentes contextos educacionais contemporâneos. Embora seu legado seja amplamente reconhecido, implementar práticas pedagógicas que promovam autonomia, consciência crítica e participação social ainda encontra barreiras estruturais, culturais e institucionais. Freire (1996) afirma que *“não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”* (p. 29), evidenciando que a prática educativa deve ser constantemente refletida, adaptada e problematizada, para se manter eficaz e transformadora.

Um dos principais desafios é a prevalência de modelos educacionais tradicionais, baseados na reprodução de conteúdo e na avaliação padronizada. Esses modelos reforçam a lógica da “educação

bancária", na qual os estudantes são passivos e a criatividade e a reflexão crítica são desvalorizadas. Segundo Torres (2001), *"a escola tradicional, ao reduzir o aluno a um receptor de informações, limita sua capacidade de compreender e transformar a realidade"* (p. 69). Nesse cenário, a pedagogia libertadora exige ruptura com práticas consolidadas, o que pode gerar resistência por parte de gestores, docentes e famílias acostumados a metodologias hierarquizadas.

Outro desafio relevante está relacionado às desigualdades sociais que permeiam o acesso à educação de qualidade. A educação libertadora pressupõe condições mínimas de infraestrutura, formação docente e recursos pedagógicos, que muitas vezes não estão presentes em escolas públicas de regiões vulneráveis. Candau (2008) observa que *"a efetividade da pedagogia freiriana depende da existência de condições que possibilitem o diálogo, a problematização e a participação ativa dos educandos"* (p. 97). Assim, implementar práticas freirianas demanda políticas públicas que promovam equidade, valorização docente e investimento em recursos educativos.

Apesar desses desafios, as possibilidades da educação libertadora são amplas e transformadoras. Quando aplicadas, suas práticas promovem a emancipação intelectual e social dos estudantes, estimulando a consciência crítica e o protagonismo. Freire (1987) afirma que *"a educação que liberta é a que desperta a curiosidade e o senso crítico, preparando o homem para a ação transformadora"* (p. 45). Nesse sentido, a pedagogia libertadora não se limita ao conteúdo acadêmico, mas fortalece habilidades para a cidadania, a participação social e a construção de uma sociedade mais justa.

A formação de professores críticos e comprometidos é um elemento central para viabilizar essa pedagogia. Segundo Gadotti (1996), *"a transformação da escola depende da capacidade dos educadores de refletir sobre sua prática, de dialogar com os alunos e de problematizar sua realidade"* (p. 39). Isso implica não apenas mudanças metodológicas, mas também um compromisso ético e político com a educação como instrumento de libertação.

Outro aspecto promissor é a integração de tecnologias digitais de maneira crítica e reflexiva. Embora o uso de tecnologias em muitas escolas esteja associado à instrução passiva, quando inseridas em práticas libertadoras, podem ampliar o diálogo, favorecer a pesquisa e proporcionar múltiplas formas de expressão. Brandão (2002) ressalta que *"a pedagogia freiriana pode se renovar ao incorporar recursos tecnológicos, desde que estes promovam participação e reflexão crítica"* (p. 77). Dessa forma, o ambiente virtual não substitui o diálogo, mas pode potencializá-lo, conectando educandos e educadores em experiências significativas de aprendizagem.

Além disso, a educação libertadora oferece possibilidades de engajamento com problemas sociais contemporâneos, como desigualdade, violência urbana, sustentabilidade e direitos humanos. Freire (1996) aponta que *"a educação crítica transforma-se em ação política, pois permite que os sujeitos reconheçam os problemas e construam soluções coletivamente"* (p. 115). Ao colocar os alunos como

protagonistas na análise e transformação do seu entorno, a pedagogia freiriana fortalece a responsabilidade social e a consciência cidadã.

Em síntese, embora existam obstáculos significativos à implementação da educação libertadora — como resistência institucional, desigualdade estrutural e metodologias conservadoras —, suas possibilidades transformadoras permanecem relevantes e urgentes. Ao promover autonomia, consciência crítica, diálogo e engajamento social, a pedagogia freiriana continua sendo uma referência essencial para a construção de práticas educativas comprometidas com a emancipação e a justiça social. Como conclui Candau (2008), *"a educação libertadora, quando efetivamente aplicada, transforma não apenas a escola, mas a sociedade, formando cidadãos críticos e participativos"* (p. 105)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das contribuições de Paulo Freire evidencia que a educação libertadora é uma prática profundamente política, ética e transformadora. Por meio do diálogo, da problematização da realidade e da valorização dos saberes populares, a pedagogia freiriana promove a formação da consciência crítica e o protagonismo dos sujeitos. As cinco seções deste estudo demonstraram que a pedagogia freiriana não se limita a uma metodologia de

ensino, mas constitui uma proposta de educação voltada para a emancipação e a justiça social, capaz de enfrentar as desigualdades históricas presentes no sistema educacional.

Apesar dos desafios contemporâneos, como a resistência a práticas críticas, a desigualdade de recursos e a persistência de metodologias tradicionais, as possibilidades da educação libertadora permanecem significativas. Quando aplicada de forma consistente, essa abordagem estimula o pensamento crítico, a autonomia e o engajamento social, fortalecendo a cidadania e a participação coletiva. Assim, o legado de Paulo Freire mantém-se atual, oferecendo caminhos para a construção de escolas democráticas, inclusivas e comprometidas com a transformação social.

Em síntese, compreender a educação como prática de liberdade, segundo Freire, implica reconhecer que ensinar e aprender são atos políticos, éticos e históricos. Sua pedagogia continua a inspirar educadores e a sustentar reflexões essenciais sobre o papel da escola na construção de sociedades mais justas e equitativas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. P. *Educação popular e pedagogia crítica*. São Paulo: Cortez, 2000.

BRANDÃO, C. *Educação e democracia: uma pedagogia freiriana*. Campinas: Autores Associados, 2002.

CANDAU, V. *Pedagogia crítica: a educação como prática da liberdade*. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. *Paulo Freire: uma biografia pedagógica*. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, C. A. *Educação e cidadania: fundamentos e desafios da pedagogia crítica*. São Paulo: Cortez, 2001.

TORRES, C. A. *Educação crítica e democracia: a atualidade da pedagogia de Paulo Freire*. Campinas: Papirus, 2014.

A VISÃO SINGULAR DAS MULHERES AUTISTAS

THE SINGULAR VIEW OF AUTISTIC WOMEN

GABRIELA BARBOSA ARAUJO DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Guaianás (2010); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Unina (2021); Professora de Fundamental I na EMEF Professor Luiz Roberto Mega.

RESUMO

As mulheres no espectro autista representam uma faceta frequentemente negligenciada na compreensão do autismo, uma vez que a literatura científica e a prática clínica, durante décadas, estiveram centradas nos homens. Essa invisibilidade resulta em atrasos no diagnóstico, dificuldades de acesso a políticas públicas e impacto direto na qualidade de vida. O presente artigo analisa o autismo feminino em suas especificidades, abordando os processos de camuflagem social, os desafios enfrentados no ambiente escolar, acadêmico e profissional, além da contribuição dessas mulheres na construção de práticas sociais mais inclusivas. A pesquisa bibliográfica recorre a autores nacionais que discutem gênero, inclusão e saúde mental, articulando as discussões em um viés didático para tornar o tema acessível ao campo educacional. Os resultados apontam que dar visibilidade às mulheres autistas é essencial para o fortalecimento de diagnósticos precoces, promoção da saúde mental e desenvolvimento de práticas educativas mais humanas e equitativas. Conclui-se que reconhecer tais singularidades é fundamental para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: Autismo; Mulheres; Diagnóstico; Inclusão; Gênero.

ABSTRACT

Women on the autism spectrum represent an often-neglected facet of the understanding of autism, as scientific literature and clinical practice have for decades focused on men. This invisibility results in delays in diagnosis, difficulties in accessing public policies, and a direct impact on quality of life. This article analyzes female autism in its specificities, addressing the processes of social camouflage, the challenges faced in the school, academic, and professional environments, and the contribution of these women to the development of more inclusive social practices. The bibliographic research draws on national authors who discuss gender, inclusion, and mental health, articulating the discussions with a didactic approach to make the topic accessible to the educational field. The results indicate that giving visibility to autistic women is essential for strengthening early diagnoses, promoting mental health, and developing more humane and equitable educational practices. It is concluded that recognizing these singularities is fundamental to a more just and inclusive society.

Keywords: Autism; Women; Diagnosis; Inclusion; Gender.

INTRODUÇÃO

O autismo, também chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA), é tradicionalmente estudado e identificado a partir de parâmetros observados em meninos. Isso fez com que as mulheres no espectro fossem historicamente invisibilizadas, resultando em diagnósticos tardios e, muitas vezes, equivocadamente associados a outras condições, como depressão ou transtornos de ansiedade (SILVA; NASCIMENTO, 2021). O presente estudo propõe analisar a visão singular das mulheres autistas, buscando compreender as peculiaridades da manifestação do espectro no gênero feminino e as consequências dessa invisibilidade para suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais.

O objetivo geral é analisar a visão singular das mulheres autistas e seus impactos sociais, educacionais e de saúde. Entre os objetivos específicos estão: identificar características distintivas do autismo feminino; discutir os desafios enfrentados em razão do subdiagnóstico; e destacar as contribuições dessas mulheres para a sociedade.

A justificativa para a escolha do tema se encontra na relevância social e acadêmica de ampliar o debate sobre autismo feminino, já que compreender tais diferenças contribui para o combate ao preconceito, para a promoção de práticas inclusivas e para o fortalecimento das políticas públicas voltadas à diversidade.

O problema que norteia esta investigação pode ser expresso na seguinte questão: Por que as mulheres autistas ainda enfrentam diagnóstico tardio e invisibilidade social?

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em produções nacionais sobre autismo, gênero e inclusão, buscando sistematizar reflexões que possam enriquecer práticas sociais e educativas.

CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS DO AUTISMO EM MULHERES

As manifestações do autismo em mulheres podem ser mais sutis e, por isso, menos perceptíveis para profissionais de saúde e educação. Segundo Fernandes (2022), enquanto meninos podem apresentar comportamentos repetitivos mais evidentes, meninas tendem a desenvolver estratégias de adaptação que mascaram os sinais. Esse fenômeno contribui para a ideia equivocada de que o autismo é mais prevalente em homens, quando, na realidade, trata-se de uma diferença diagnóstica construída socialmente.

Outra característica importante está nos interesses específicos: mulheres autistas podem apresentar grande foco em áreas como literatura, moda, natureza ou relações interpessoais. Tais interesses, por serem socialmente aceitos, muitas vezes não são associados ao espectro, diferentemente do que ocorre com interesses mais técnicos frequentemente observados em homens.

CAMUFLAGEM E MÁSCARA SOCIAL

O conceito de camuflagem ou máscara social é central para compreender o autismo feminino. Trata-se da adoção de comportamentos esperados socialmente, como manter contato visual ou sorrir em situações de interação, mesmo quando isso gera intenso desgaste emocional (MAIA, 2020). Essa prática, relatada por muitas mulheres autistas, pode reduzir o estigma em determinados contextos, mas está diretamente associada ao aumento da ansiedade, depressão e sensação de exaustão.

Em uma pesquisa realizada pela Revista Brasileira de Psicanálise (ROSA; CUNHA, 2021), mulheres diagnosticadas na vida adulta relataram que passaram décadas acreditando que havia 'algo de errado' consigo mesmas, sem compreender que suas dificuldades estavam relacionadas ao espectro. O desgaste emocional acumulado tem reflexos significativos na saúde mental.

DIAGNÓSTICO TARDIO E INVISIBILIDADE SOCIAL

O diagnóstico de autismo em mulheres, em muitos casos, ocorre apenas na vida adulta, após uma trajetória de sofrimento marcada por tentativas frustradas de adaptação. Segundo Moura (2023), esse atraso é resultado de critérios diagnósticos construídos com base no comportamento masculino, sem considerar as especificidades femininas. Como consequência, muitas mulheres percorrem longos caminhos em busca de respostas, passando por diversos profissionais de saúde sem um diagnóstico adequado.

Essa invisibilidade social não apenas compromete o acesso a tratamentos e intervenções, mas também limita as possibilidades de desenvolvimento acadêmico e profissional, reforçando ciclos de exclusão.

IMPACTOS NA SAÚDE MENTAL

> Moura (2023, p. xx) destaca: As mulheres autistas relatam sentir exaustão emocional constante pelo esforço de parecerem ‘neurotípicas’, o que resulta em esgotamento físico e mental.

A saúde mental das mulheres autistas é um dos aspectos mais críticos e, ao mesmo tempo, mais negligenciados pelas pesquisas e políticas públicas. O diagnóstico tardio, a pressão para camuflar comportamentos autistas e o estigma social contribuem para o desenvolvimento de transtornos associados, como ansiedade, depressão e distúrbios alimentares. De acordo com Rosa e Cunha (2021), o impacto do diagnóstico tardio repercute diretamente no bem-estar psicológico, podendo levar a quadros graves de sofrimento emocional.

As estratégias de camuflagem social, muitas vezes utilizadas como forma de sobrevivência em contextos escolares e profissionais, têm efeitos adversos importantes. Moura (2023) aponta que “as mulheres autistas relatam sentir exaustão emocional constante pelo esforço de parecerem ‘neurotípicas’”, o que resulta em esgotamento físico e mental. Esse esforço contínuo de adaptação às normas sociais implícitas, ainda que traga ganhos de aceitação social momentânea, compromete seriamente a qualidade de vida.

Outro ponto relevante é a dificuldade de acesso a atendimento psicológico e psiquiátrico especializado. Fernandes (2022) observa que a maioria das intervenções clínicas foi historicamente desenvolvida a partir de estudos com homens autistas, ignorando especificidades femininas. Isso faz

com que muitas mulheres recebam diagnósticos equivocados, como transtornos de personalidade ou depressão isolada, retardando o início de acompanhamentos adequados.

Além disso, o estigma social associado ao autismo feminino gera isolamento e baixa autoestima. Silva e Nascimento (2021) destacam que a invisibilidade dessas mulheres no espaço acadêmico e profissional contribui para o desenvolvimento de sentimentos de inadequação e desesperança. A ausência de redes de apoio sólidas intensifica esse quadro, dificultando processos de socialização e de construção de identidade positiva.

Por outro lado, pesquisas recentes têm apontado que quando recebem acompanhamento adequado, as mulheres autistas desenvolvem estratégias de resiliência e empatia que fortalecem sua saúde mental. Maia (2020) salienta que a criação de espaços de acolhimento e grupos de apoio entre mulheres autistas contribui para a redução do estresse e para a valorização das experiências singulares.

Portanto, discutir a saúde mental das mulheres autistas não é apenas abordar consequências individuais, mas também refletir sobre um problema social e estrutural. É urgente investir em políticas públicas de saúde integradas, capacitação de profissionais e programas de apoio psicossocial que contemplem a perspectiva de gênero no autismo. A promoção do bem-estar dessas mulheres deve ser entendida como parte essencial de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

VIDA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

As mulheres autistas enfrentam desafios significativos em sua trajetória acadêmica e profissional. A dificuldade em compreender regras sociais implícitas, somada ao estigma associado ao autismo, frequentemente resulta em exclusão e barreiras de ascensão. Muitas vezes, são vistas como “desajustadas” ou “excêntricas”, quando na realidade enfrentam obstáculos estruturais que limitam seu desenvolvimento. Segundo Peres (2022), “as mulheres autistas lidam diariamente com a incompreensão social, o que pode impactar diretamente suas relações educacionais e profissionais”.

No ambiente acadêmico, é comum que as alunas autistas sejam subestimadas, especialmente quando suas habilidades não se encaixam nos padrões tradicionais de desempenho escolar. Fernandes (2022) destaca que o diagnóstico tardio interfere na trajetória educacional dessas mulheres, já que sem o reconhecimento das suas necessidades específicas, acabam sendo taxadas de distraídas, ansiosas ou pouco comprometidas. Essa falta de compreensão pode levar ao abandono escolar ou a experiências negativas de aprendizado.

Por outro lado, quando recebem apoio adequado, essas mulheres demonstram habilidades notáveis em áreas que exigem foco, dedicação e criatividade. Rosa e Cunha (2021) afirmam que a intensa capacidade de concentração das mulheres autistas pode ser transformada em um diferencial positivo, especialmente em campos que valorizam inovação e pensamento crítico. Isso reforça a importância de práticas pedagógicas inclusivas, que considerem não apenas limitações, mas também potencialidades.

No âmbito profissional, as dificuldades se intensificam devido às exigências de socialização e adaptação a normas implícitas. A ausência de políticas inclusivas contribui para a exclusão ou subemprego. De acordo com Moura (2023), muitas mulheres autistas relatam sentir-se obrigadas a mascarar suas características em entrevistas de emprego ou no cotidiano de trabalho, o que gera alto desgaste emocional. A chamada “camuflagem social” pode levar ao esgotamento, impactando diretamente a saúde mental e a produtividade.

Apesar das barreiras, experiências positivas demonstram que ambientes de trabalho inclusivos possibilitam o florescimento de talentos. Como destaca Maia (2020), a diversidade cognitiva promovida por pessoas autistas “enriquece os processos de criação e amplia as possibilidades de inovação nas equipes”. A adaptação de rotinas, a flexibilização da comunicação e o acolhimento das singularidades são estratégias fundamentais para garantir a equidade de oportunidades.

Portanto, é essencial que instituições de ensino e ambientes de trabalho estejam preparados para acolher e potencializar as competências das mulheres autistas, promovendo uma inclusão real. A garantia de suporte adequado não apenas contribui para o bem-estar dessas mulheres, mas também para o fortalecimento de práticas acadêmicas e profissionais mais diversas, criativas e humanas.

POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO

No Brasil, as políticas públicas voltadas às pessoas com autismo ainda caminham lentamente quando comparadas à urgência das demandas apresentadas. Embora a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, tenha representado um marco legal ao reconhecer a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, ainda há lacunas importantes em relação às mulheres autistas. Fernandes (2022) observa que a interseção entre gênero e autismo raramente é contemplada nas políticas públicas, o que perpetua desigualdades no acesso a direitos fundamentais.

Apesar dos avanços legislativos, como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com

Transtorno do Espectro Autista, a implementação prática é marcada por desigualdade regional e fragilidade na fiscalização. Moura (2023) aponta que muitas mulheres autistas enfrentam diagnóstico tardio, o que dificulta o acesso a benefícios, atendimento especializado e políticas de saúde adequadas. Assim, mesmo com o respaldo legal, a efetividade das políticas depende da articulação entre União, estados e municípios, bem como da conscientização dos profissionais envolvidos.

No campo educacional, a inclusão escolar tem avançado com a obrigatoriedade da matrícula em escolas regulares, prevista em lei, mas ainda enfrenta desafios na prática. A ausência de formação continuada para professores e a falta de recursos de apoio resultam em exclusão velada. Segundo Silva e Nascimento (2021), “as mulheres autistas permanecem invisíveis nas salas de aula, seja pela falta de reconhecimento das suas necessidades específicas, seja pelo estigma que recai sobre elas”. Esse contexto reforça a necessidade de políticas que ultrapassem o caráter normativo e alcancem a realidade cotidiana.

Outro ponto crítico é a inserção profissional. Embora haja legislações que garantam cotas para pessoas com deficiência, poucas empresas estão preparadas para receber mulheres autistas, especialmente considerando as barreiras de gênero. Rosa e Cunha (2021) destacam que, sem adaptações no ambiente de trabalho e políticas de apoio à saúde mental, as oportunidades de ascensão permanecem restritas. A criação de programas de empregabilidade específicos, que valorizem o potencial e a singularidade dessas mulheres, é urgente para combater o ciclo de exclusão.

Promover a inclusão requer não apenas o cumprimento da legislação, mas também a criação de programas específicos voltados para as necessidades das mulheres autistas, considerando aspectos como saúde mental, empregabilidade, apoio educacional e combate ao estigma. Como ressalta Maia (2020), a verdadeira inclusão só se concretiza quando as políticas públicas deixam de ser apenas universais e passam a reconhecer as diferenças dentro da diversidade.

EXPERIÊNCIAS E RELATOS DE MULHERES AUTISTAS

Os relatos pessoais são fundamentais para compreender a realidade das mulheres autistas. Segundo Moura (2023), muitas descrevem a experiência de 'não parecer autista' como uma prisão, pois, apesar de cumprirem as expectativas sociais, sofrem internamente com o esforço constante de camuflagem. Esses testemunhos revelam a urgência de dar voz às próprias mulheres autistas nos espaços acadêmicos e políticos, permitindo que suas experiências orientem pesquisas e práticas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que as mulheres autistas enfrentam desafios únicos, que vão desde o diagnóstico tardio até o impacto direto em sua saúde mental e a invisibilidade social. Apesar desses obstáculos, também ficou claro que essas mulheres oferecem contribuições valiosas para a sociedade, demonstrando inovação, criatividade, resiliência e empatia em diferentes contextos.

A análise permitiu compreender que o diagnóstico tardio é resultado de critérios historicamente construídos a partir de referenciais masculinos, o que reforça a necessidade urgente de rever os instrumentos e parâmetros utilizados pelos profissionais de saúde e educação. Além disso, constatou-se que a prática recorrente da camuflagem, embora represente uma tentativa de adaptação social, tem repercussões sérias na saúde mental, aumentando os índices de ansiedade, depressão e sentimentos de inadequação.

Diante disso, torna-se essencial o fortalecimento de políticas públicas específicas que contemplem a interseção entre gênero e autismo. É preciso que o poder público, em conjunto com instituições educacionais e de saúde, ofereça suporte adequado desde a infância, possibilitando diagnóstico precoce, acompanhamento multiprofissional e espaços inclusivos de aprendizagem e trabalho.

Outro ponto relevante é a necessidade de ampliar a participação das próprias mulheres autistas no debate acadêmico, científico e político. Suas vozes e experiências são fundamentais para orientar práticas mais justas e eficazes, evitando que decisões sobre suas vidas sejam tomadas sem sua participação ativa.

Sugere-se, ainda, que futuras pesquisas ampliem a investigação sobre a relação entre autismo feminino e outros marcadores sociais, como raça, classe e orientação sexual, a fim de compreender melhor como múltiplas formas de exclusão se interseccionam.

Conclui-se, portanto, que reconhecer as especificidades do autismo feminino vai além da dimensão clínica: trata-se de um compromisso ético, social e humano com a diversidade. O combate à invisibilidade das mulheres autistas deve ser assumido coletivamente, não apenas como questão de saúde, mas como parte da luta pela cidadania e pelos direitos humanos, condição indispensável para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, F. N. Autismo em meninas e mulheres: uma perspectiva de gênero sobre o diagnóstico. Revista Transversos: caminhos da Psicologia, v. 13, n. 1, p. 45-60, 2022.

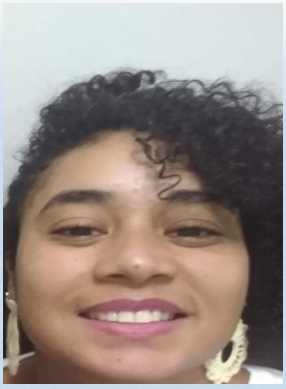
MAIA, E. Autismo feminino: o que é importante saber. Canal Autismo, 2020. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/artigos/autismo-feminino-o-que-e-importante-saber/>. Acesso 6 ago. 2025.

MOURA, R. “Não parecia autista”: o desafio das mulheres com diagnóstico tardio. Agência Fiocruz de Notícias, 2023. Disponível em: <https://agencia.fiocruz.br/nao-parecia-autista-o-desafio-das-mulheres-com-diagnostico-tardio>. Acesso em: 6 ago. 2025.

PERES, L. Autismo em mulheres: a diferença no diagnóstico e os impactos na vida adulta. Nexo Jornal, 2022. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2022/05/10/Autismo-em-mulheres-a-diferenca-no-diagnostico-e-os-impactos-na-vida-adulta>. Acesso em: 6 ago. 2025.

ROSA, E. G.; CUNHA, G. M. Mulheres autistas: o impacto do diagnóstico tardio na saúde mental. Revista Brasileira de Psicanálise, 2021.

SILVA, A. P. da; NASCIMENTO, T. de S. A mulher com autismo: invisibilidade e desafios no processo diagnóstico. Revista Interfaces Científicas - Saúde e Ambiente, v. 9, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/saude/article/view/10229>. Acesso em: 6 ago. 2025.



A INCLUSÃO E O PROCESSO EDUCATIVO NA DIFERENTE VISÃO DE APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIENCIA COM ENFASE EM DEFICIENCIA INTELECTUAL

INCLUSION AND THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE DIFFERENT VIEW OF LEARNING FOR PEOPLE WITH DISABILITIES WITH EMPHASIS ON INTELLECTUAL DISABILITY

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

Este artigo tem como objetivo discutir situações enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem das pessoas neurodivergentes dando destaque a deficiência intelectual. Será apresentado uma parte da história da inclusão de pessoas com deficiência, do início do século até a atualidade, citando algumas legislações vigentes, princípios de ensino inclusivo com ideias, hipóteses das teorias de aprendizagens. Darei destaque para a diversidade e suas diferenças que está inserida na educação inclusiva, mostrando suas características no ambiente educacional, quando se tratando de práticas pedagógicas e avaliações contínuas dentro das limitações de cada sujeito. Apresento o quanto é importante esse tema nos dias de hoje, colocando em pauta todos os avanços e ainda também suas limitações.

Palavras-chave: Inclusão; Aprendizagem; Escola; Deficiência; Neurodivergente.

ABSTRACT

This article aims to discuss situations faced in the teaching and learning process of neurodivergent individuals, highlighting intellectual disability. I will present a portion of the history of inclusion for

people with disabilities, from the beginning of the century to the present, citing current legislation, principles of inclusive education, and ideas and hypotheses from learning theories. I will highlight the diversity and its differences embedded in inclusive education, demonstrating its characteristics in the educational environment when it comes to pedagogical practices and continuous assessments, taking into account the limitations of each individual. I will demonstrate the importance of this topic today, highlighting all the advances and limitations.
Keywords: Inclusion; Learning; School; Disability; Neurodivergent.

INTRODUÇÃO

O presente artigo “A inclusão e o processo educativo na diferente visão de aprendizagem da pessoa com deficiência, com ênfase em deficiência intelectual” tem como principal objetivo analisar o processo de inclusão e aprendizagem de estudantes neurodivergente, apontando e mostrando suas potencialidades e os diversos desafios enfrentados pela instituição pública na busca por uma educação que seja realmente inclusiva.

Como objetivos específicos, é proposto pensar a respeito da educação inclusiva como reconhecimento e interação entre sujeitos, discutir as contribuições da Declaração de Salamanca (1994) e da Lei nº 9.394/96, identificando as barreiras estruturais, organizacionais, pedagógicas e sociais que dificultam a prática inclusiva, com comparação dos avanços entre Brasil e Europa, além de mostrar a importância da formação docente, da adaptação curricular e da oferta de recursos pedagógicos.

A justificativa refere-se sobre a compreensão de que a inclusão não deve ter espaços separados para os alunos com deficiência, mas a construção de uma escola igualitária e inclusiva para todos. Apesar de avanços legais através das leis vigentes, é evidente que a maioria das escolas ainda não estão totalmente preparadas, limitando-se apenas a recursos físicos como rampas ou banheiros adaptados, sem garantir verdadeiramente as práticas pedagógicas inclusivas. Reforço então, a necessidade de reconhecimento da pessoa neurodivergente como sujeito de direitos, capaz de aprender e de interagir desde que tenha acesso as condições necessárias e adequadas quando ofertadas.

O centro do problema abordado neste artigo está na incoerência entre as leis conquistadas e a realidade nas unidades escolares brasileira, contendo barreiras estruturais, não tendo formação adequada, qualificada e continuada para os docentes, carência de materiais estruturados e adaptados. Diante desse cenário, fica uma grande dúvida: a escola pública consegue superar as limitações que temos ainda hoje em dia e assegurar a aprendizagem e a inclusão da pessoa com deficiência no processo educativo?

OBJETIVO GERAL

O objetivo desse artigo é analisar o percurso histórico social e político da inclusão educacional das pessoas neurodivergente, com foco das pessoas com deficiência intelectual, destacando os avanços legais, pedagógicos e desafios da atualidade para a efetivação de uma educação realmente inclusiva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Nesse tópico será citado algumas passagens históricas sobre como ainda está sendo construída esse conceito:

- Apontar como as pessoas neurodivergentes foram tratadas em diferentes períodos históricos e contextos na sociedade;
- Observar a evolução de como eram tratadas essas pessoas, incluindo as práticas de exclusão e até mesmo o surgimento dos primeiros locais especializados;
- Consolidação da educação inclusiva com contribuição de documentos legais e internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), a Constituição Federal de 1988 e a LDB (1961, 1971, 1996);
- Principais barreiras de estruturas, escolar e sociais que ainda limitam as práticas inclusiva nas redes de escolas públicas no Brasil;
- Importância na formação docente continuada, da adequação curricular e da utilização de recursos pedagógicos como condições para a uma eficiente e efetiva aprendizagem de todos, assim consolidando uma inclusão equitativa.

JUSTIFICATIVA

Este estudo justifica a necessidade de entender a inclusão da pessoa neurodivergente como prática social e pedagógica que ultrapassa as barreiras arquitetônicas, exigindo adequações de cultura, curricular e de atitudes. Para uma inclusão escolar mais efetiva e equitativa não se pode reduzir as instalações de rampas ou banheiros adaptados, pois entende-se como um processo democrático de reconhecimento do estudante com deficiência que é um sujeito de direitos e capaz de compreender e aprender. Apesar dos avanços conquistados com as políticas públicas, muitas escolas do Brasil, infelizmente ainda não estão preparadas para essa grande demanda da diversidade, precisando de infraestrutura adequada e estruturada, formação docente eficiente, coerente, menos capacitiva e materiais pedagógicos adaptados para a inclusão de todos. Dessa forma, analisar sobre a história com todos os desafios da inclusão escolar, contribui para a construção de uma educação que, seja para todos.

PROBLEMA

Apesar dos avanços legais conquistados ao longo da história, como a Declaração de Salamanca (1994) e a LDB (1996), a inclusão escolar no Brasil ainda apresenta fragilidades significativas. Persistem barreiras estruturais, ausência de formação docente adequada e escassez de materiais

pedagógicos acessíveis, o que limita a aprendizagem de estudantes com deficiência. Diante disso, questiona-se: como a escola pública pode superar as limitações estruturais, pedagógicas e sociais, garantindo a aprendizagem e a plena inclusão da pessoa com deficiência no processo educativo?

INCLUSÃO: UMA LONGA HISTÓRIA EM DEFESA DE OPORTUNIDADES IGUAIS PARA TODOS

REFERENCIAL TEÓRICO

A trajetória histórica da inclusão da pessoa com deficiência é marcada por profundas transformações nas concepções sociais, políticas e educacionais. Inicialmente, a deficiência era interpretada sob uma ótica excludente, relacionada à punição divina, impureza ou incapacidade, o que resultava em práticas discriminatórias e institucionalização da segregação. Essa concepção pode ser observada desde a Antiguidade, quando sociedades como a Grécia e Roma adotavam medidas extremas, como o abandono ou a eliminação de indivíduos com deficiência, baseando-se na ideia de perfeição corporal como valor social e estético.

Durante a Idade Média, prevaleceu uma leitura teológica da deficiência, sendo muitas vezes entendida como consequência de pecados ou manifestações demoníacas. Isso reforçou o estigma e a marginalização, impedindo que pessoas com deficiência participassem ativamente da vida social. Somente a partir do Renascimento, com o fortalecimento do pensamento humanista e o surgimento das primeiras iniciativas sistematizadas de atendimento às pessoas com deficiência, começou-se a vislumbrar uma mudança de paradigma. Exemplo disso são os esforços de Valentin Haüy e Louis Braille, que contribuíram significativamente com a criação de métodos de ensino para pessoas cegas, representando um avanço rumo à autonomia e ao direito à educação para todos.

No Brasil, a educação especial também emergiu com um viés assistencialista. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854, pode ser considerado o marco inicial da institucionalização do atendimento a pessoas com deficiência. No entanto, esse atendimento era voltado para a caridade e não necessariamente para a inclusão social ou educacional. Ao longo dos séculos XIX e XX, persistiu uma lógica de separação entre os estudantes com deficiência e os demais, por meio de instituições especializadas que reforçavam a exclusão sob o argumento da especificidade do atendimento.

Foi apenas no final do século XX que o país iniciou uma transição em direção a uma política educacional mais inclusiva. A Constituição Federal de 1988 assegurou o direito universal à educação e consolidou o princípio da igualdade como pilar do sistema educacional. Em seguida, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) reforçou o direito à educação como garantia fundamental, e a Declaração de Salamanca (1994) promoveu internacionalmente a defesa da escola inclusiva, estimulando políticas públicas em diversos países, incluindo o Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) introduziu avanços significativos ao reconhecer a educação especial como modalidade de ensino transversal a todos os

níveis e etapas, devendo ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. A legislação também passou a prever a oferta de recursos e serviços de apoio especializados, o que representou uma ruptura com o modelo segregacionista.

Entretanto, embora o arcabouço legal tenha avançado, a realidade escolar ainda impõe obstáculos significativos. Muitos estabelecimentos de ensino não contam com infraestrutura adequada, materiais didáticos acessíveis ou formação docente específica. Isso resulta em processos de inclusão muitas vezes meramente físicos, que não garantem a efetiva aprendizagem e participação do estudante com deficiência. Persistem, ainda, práticas veladas de exclusão, como a criação de classes especiais ou a desresponsabilização de professores diante da diversidade em sala de aula.

Assim, a compreensão da inclusão escolar deve transcender a simples matrícula de estudantes com deficiência no ensino regular. É necessário encará-la como um processo cultural, político e pedagógico que demanda mudanças estruturais na organização da escola, na formação docente, na elaboração do currículo e nas relações interpessoais. A inclusão deve se configurar como expressão de justiça social e de efetivação dos direitos humanos, sendo responsabilidade compartilhada entre Estado, instituições educacionais, famílias e sociedade civil.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com o intuito de compreender a construção histórica, legal e pedagógica da inclusão escolar de pessoas com deficiência no Brasil, bem como os desafios enfrentados na consolidação de práticas inclusivas efetivas no contexto educacional contemporâneo.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e documental, considerando autores relevantes da área da educação inclusiva, estudos acadêmicos, legislações nacionais e internacionais, além de documentos oficiais emitidos por órgãos governamentais e instituições de referência. Essa opção metodológica se justifica pela complexidade do tema, que envolve dimensões históricas, legais, culturais e pedagógicas, exigindo uma análise crítica e contextualizada.

O corpus documental da pesquisa inclui a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), entre outros marcos legais que fundamentam o direito à educação inclusiva. Além disso, foram utilizados estudos de autores como Mantoan (2003), Pletsch (2009), Aranha (2001) e outros pesquisadores que tratam das práticas pedagógicas inclusivas, formação de professores, e políticas públicas voltadas à educação especial na perspectiva da inclusão.

A escolha pela abordagem qualitativa se deve ao seu potencial de aprofundar a compreensão dos significados atribuídos às práticas educativas e às políticas de inclusão, permitindo identificar contradições entre o discurso legal e a realidade vivenciada nas escolas. Além disso, a metodologia

adotada favorece a análise das implicações sociais e culturais envolvidas na efetivação da inclusão escolar como um direito e um princípio democrático.

O estudo ainda se propõe a discutir o papel da formação docente, da acessibilidade e da cultura escolar como fatores determinantes para a consolidação da inclusão. Para isso, será considerada a produção acadêmica recente, bem como relatos de práticas e políticas implementadas em diferentes contextos educacionais. A análise crítica visa não apenas descrever o cenário atual, mas também propor reflexões que possam contribuir com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que, apesar dos avanços normativos e teóricos em torno da inclusão, o Brasil ainda enfrenta grandes desafios para efetivar uma educação verdadeiramente inclusiva. Leis e documentos, como a Declaração de Salamanca e a LDB nº 9.394/96, estabeleceram bases importantes, mas a prática pedagógica permanece marcada por barreiras estruturais, metodológicas e atitudinais que limitam a aprendizagem de estudantes com deficiência, em especial aqueles com deficiência intelectual.

A inclusão escolar ainda se mostra superficial, muitas vezes limitada à presença física do aluno em sala, sem as adaptações necessárias para sua participação plena. Soma-se a isso o estigma da deficiência intelectual, mantido por preconceitos e concepções ultrapassadas que comprometem o processo educativo.

A escola inclusiva precisa ser compreendida como um espaço que reconhece a diversidade como um elemento enriquecedor, no qual a avaliação, o currículo e as práticas pedagógicas sejam flexibilizados de acordo com as necessidades de cada estudante. Para isso, torna-se essencial que haja investimento em formação continuada de professores, sensibilização da comunidade escolar e disponibilização de recursos pedagógicos adequados, de modo que os direitos já garantidos em lei possam, de fato, ser concretizados.

Outro ponto relevante identificado é o desconhecimento de muitos educadores, gestores e até mesmo estudantes com deficiência acerca dos direitos que asseguram a inclusão. Essa lacuna contribui para a manutenção de práticas excludentes e impede avanços significativos. Como ressalta Sassaki, as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos que qualquer cidadão, necessitando apenas de apoio e condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Assim, a construção de uma escola inclusiva demanda não apenas adequações físicas, mas sobretudo mudanças culturais, pedagógicas e sociais. Superar as limitações identificadas é um passo fundamental para garantir que a inclusão não seja apenas um discurso, mas uma prática transformadora capaz de assegurar o direito à educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação especial: história e políticas públicas**. São Paulo: Moderna, 2001.

BRAILLE, Louis. **Procédé pour écrire les paroles, la musique et le plain-chant au moyen de points, à l'usage des aveugles et disposés pour eux**. Paris: Imprimerie Royale, 1829.

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: 22 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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.

HAÜY, Valentin. **Essai sur l'éducation des aveugles**. Paris, 1786. (Referência histórica. Caso tenha sido consultado em versão digital ou reedição, indicar conforme a fonte usada).

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

PLETSCH, Márcia Denise. **Políticas de inclusão e formação de professores: reflexões sobre a prática pedagógica**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 456-465, set./dez. 2009.

_____. **Educação inclusiva: debates, políticas e práticas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 135-154, jul. 2001.

CORPOS DISSIDENTES NA ESCOLA: RESISTÊNCIAS E VIOLÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR

DISSIDENT BODIES IN SCHOOL: RESISTANCE AND VIOLENCE IN EVERYDAY SCHOOL LIFE

GREGÓRIO SANTIAGO MOREIRA DE ARRUDA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (**2023**); Professor de Ensino Fundamental I na EMEF Profa. Luzia Godoy.

RESUMO

Este estudo analisa como os corpos dissidentes — aqueles que escapam das normatividades de gênero, sexualidade, raça, capacitismo e padrão corporal — são percebidos, disciplinados e confrontados no cotidiano escolar. Com base em uma abordagem teórico-crítica e interseccional, fundamentada em autores como Butler (2003), Bento (2011) e Foucault (1975), o artigo discute os mecanismos de exclusão (explícitos e sutis) enfrentados por estudantes cujas expressões identitárias e corporais não se adequam aos padrões normativos impostos pela escola. A pesquisa ainda destaca práticas de resistência e reexistência que emergem como formas de enfrentamento à violência simbólica e institucional, e propõe caminhos pedagógicos para uma escola inclusiva que acolha a pluralidade dos corpos e subjetividades.

Palavras-chave: Corpos dissidentes; Violências simbólicas; Educação; Racismo; Lgbtfobia

ABSTRACT

This study analyzes how dissident bodies—those that escape the norms of gender, sexuality, race, ableism, and body standards—are perceived, disciplined, and confronted in everyday school life. Based on a theoretical-critical and intersectional approach, grounded in authors such as Butler (2003), Bento (2011), and Foucault (1975), the article discusses the mechanisms of exclusion (both explicit

and subtle) faced by students whose identity and bodily expressions do not conform to the normative standards imposed by the school. The research also highlights practices of resistance and reexistence that emerge as ways of confronting symbolic and institutional violence, and proposes pedagogical paths for an inclusive school that welcomes the plurality of bodies and subjectivities.

Keywords: Dissident bodies; Symbolic violence; Education; Racism; Lgbtphobia

INTRODUÇÃO

Nos contextos escolares, os corpos dissidentes — ou seja, aqueles que não se conformam aos padrões hegemônicos de gênero, sexualidade, raça, aparência física, identidade religiosa ou capacidade funcional — continuam sendo sistematicamente vigiados, marginalizados e violentados, ainda que de forma muitas vezes naturalizada. A escola, ao mesmo tempo que se propõe como espaço de emancipação e garantia de direitos, opera frequentemente como instância reguladora da norma, reforçando valores cisheteronormativos, racistas, capacitistas, gordofóbicos e cristão-cêntricos. Esses padrões não se impõem apenas nos discursos curriculares formais, mas atravessam o cotidiano escolar em suas relações, expectativas e práticas pedagógicas.

Historicamente, a instituição escolar consolidou-se como um dos principais aparatos de controle dos corpos e da subjetividade. Michel Foucault (1975) já nos alertava sobre a dimensão disciplinadora da escola como tecnologia de poder: seu papel não se restringe à transmissão de conteúdos, mas também à produção de corpos dóceis, previsíveis e normatizados. Judith Butler (2003) amplia essa discussão ao refletir sobre a performatividade de gênero e como as identidades são reguladas por um sistema que pune o que escapa à matriz da inteligibilidade social. No Brasil, autoras como Berenice Bento (2011) trazem a interseccionalidade como chave de leitura para entender que os corpos são lidos e tratados de forma desigual a depender de seus marcadores sociais.

Neste cenário, estudantes que não performam o masculino ou o feminino conforme os códigos esperados, que não compartilham da branquitude como norma estética e intelectual, que não correspondem ao corpo magro e produtivo como padrão de excelência, ou que expressam sua religiosidade fora do cristianismo dominante, enfrentam múltiplas camadas de exclusão. Essas violências podem ser explícitas — como ofensas, ameaças, exclusão de atividades, bullying ou violência física —, mas também se manifestam de forma sutil e institucionalizada, como a omissão de seus corpos e histórias no currículo, a recusa em usar o nome social, o silêncio diante do racismo, a culpabilização pela “falta de disciplina” ou o tratamento patologizante diante da diferença.

Este artigo tem por objetivo compreender como essas violências se manifestam no cotidiano escolar, de que forma os corpos dissidentes são vigiados, corrigidos ou eliminados simbólica e materialmente,

e, sobretudo, como resistem e reexistem. A perspectiva adotada é teórico-crítica e interseccional, fundamentada na articulação entre os estudos de gênero, sexualidade, raça e deficiência, em diálogo com práticas pedagógicas concretas desenvolvidas em escolas públicas municipais de São Paulo.

A pesquisa ainda busca identificar práticas de resistência e cuidado que se constroem a partir de brechas — no afeto entre estudantes, na escuta de alguns educadores, na força dos movimentos sociais e nas estratégias de enfrentamento que emergem mesmo em contextos marcados por precarização. A noção de reexistência, aqui, é central: não se trata apenas de resistir à violência, mas de reinventar modos de estar no mundo, de construir presenças que desafiem os limites da norma e afirmem outras possibilidades de vida.

A estrutura do artigo está organizada em três partes. A primeira discute o referencial teórico, abordando os conceitos de corpos dissidentes, performatividade, controle e interseccionalidade, além da fundamentação legal que sustenta o direito à diversidade na educação. A segunda seção analisa as formas de violência simbólica e institucional que operam nas escolas, com foco nas práticas pedagógicas, nos materiais didáticos e nas relações interpessoais. A terceira parte apresenta experiências concretas de resistência, tanto protagonizadas por estudantes quanto por educadores, mapeando caminhos possíveis para uma pedagogia que acolha a pluralidade dos corpos e subjetividades.

A relevância do tema se dá não apenas pela urgência de combater a LGBTfobia, o racismo, o capacitismo e outras formas de opressão escolar, mas também por apontar para a necessidade de uma formação cidadã que não normalize a violência nem silencie a diferença. Como objetivos específicos, este estudo busca:

1. Identificar os principais entraves para a efetiva valorização da diversidade de corpos e identidades no cotidiano escolar;
2. Compreender as formas de exclusão explícita e velada que recaem sobre os estudantes dissidentes;
3. Mapear experiências pedagógicas que desafiem essas normatividades e proponham práticas mais inclusivas e afetivamente comprometidas.

Ao dar visibilidade a essas questões, o artigo pretende contribuir com o debate sobre uma escola mais justa, plural e crítica, capaz de reconhecer o conflito como parte de sua função social e de transformar-se em espaço onde todos os corpos possam não apenas estar, mas existir plenamente.

TEORIAS SOBRE CORPOS DISSIDENTES: O DISCIPLINAMENTO E A SUBVERSÃO

Os corpos dissidentes são aqueles que desafiam e escapam dos padrões hegemônicos impostos pela sociedade em relação a gênero, sexualidade, raça, aparência física, capacidade e outras

categorias identitárias. Estes corpos são sistematicamente submetidos a um processo contínuo de disciplinamento, controle e exclusão, que visa enquadrá-los dentro do que é socialmente considerado “normal” ou “aceitável”. O enfrentamento desse processo, por sua vez, cria um campo fértil para as práticas de resistência e subversão que podem transformar os próprios significados e limites da norma social.

Judith Butler (2003), com sua teoria da performatividade de gênero, contribui significativamente para a compreensão de como o gênero não é uma essência estável, mas sim uma série de atos reiterados que produzem e reproduzem identidades dentro de moldes normativos. No ambiente escolar, esse entendimento evidencia como as instituições monitoram e regulam os corpos dos estudantes, sancionando aqueles que se desviam da heteronormatividade e do binarismo de gênero. Essa vigilância constante atua de forma disciplinar, restringindo expressões e afetos que fogem do padrão cisgênero e heterossexual, além de impactar negativamente o desenvolvimento afetivo, social e acadêmico desses alunos.

Complementarmente, Michel Foucault (1975) aprofunda essa análise ao situar a escola como um espaço privilegiado de dispositivo de poder disciplinar. Por meio de práticas como a avaliação constante, a vigilância panóptica e a normalização dos corpos, a escola contribui para a construção de sujeitos conformados às normas sociais dominantes. Contudo, Foucault também destaca que o poder é sempre relacional e que, onde há disciplina, há potencial para resistência. Nesse sentido, os corpos dissidentes não são passivos; eles reagem, desobedecem, reinventam seus modos de existir, criando fissuras que desafiam e tensionam o regime normativo escolar.

Na prática cotidiana da rede municipal de São Paulo, marcada por uma rica diversidade racial, étnica, religiosa e de gênero, essas tensões entre disciplinamento e resistência são evidentes. Embora as Diretrizes Curriculares Municipais e a Política de Educação em Direitos Humanos tenham avançado ao estabelecer o respeito à diversidade como princípio, a implementação desses preceitos ainda enfrenta obstáculos significativos. Práticas pedagógicas conservadoras, formação docente limitada em temas de gênero, sexualidade, raça e deficiência, além da persistência de preconceitos estruturais, dificultam a concretização de uma educação que efetivamente acolha a pluralidade de corpos e identidades.

Entretanto, mesmo em meio a esses desafios, surgem iniciativas de resistência que se organizam a partir da mobilização de coletivos LGBTQIAP+, movimentos negros, grupos de mulheres e ativistas pela inclusão de pessoas com deficiência. Essas iniciativas, presentes em diferentes escolas da rede municipal, promovem ações educativas, culturais e políticas que buscam desconstruir preconceitos, fomentar o diálogo e ampliar o repertório curricular para além da normatividade dominante. Assim, elas apontam para a possibilidade concreta de uma escola que não apenas tolere, mas valorize a diversidade como elemento fundamental para a construção de uma cidadania plural, crítica e emancipatória.

FORMAS DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E INSTITUCIONAL NO COTIDIANO ESCOLAR

As violências simbólica e institucional que operam no ambiente escolar representam formas sutis e explícitas de opressão que afetam profundamente a experiência educacional dos corpos dissidentes. Enquanto a violência simbólica se manifesta através da exclusão, invisibilização e desvalorização, a violência institucional é produzida pelas estruturas organizacionais e pelas políticas que regulam o funcionamento da escola, perpetuando desigualdades e discriminações arraigadas.

No âmbito da violência simbólica, podemos observar que o racismo se expressa de maneira pervasiva: estudantes negros são frequentemente marginalizados, seja por serem ignorados durante as atividades, seja pela constante deslegitimação de seus saberes e culturas. O padrão eurocêntrico de beleza e inteligência domina silenciosamente as relações pedagógicas e sociais, reproduzindo estereótipos que minam a autoestima e o pertencimento desses estudantes. O cabelo natural, símbolo de resistência e identidade negra, é alvo de preconceito e regulamentações arbitrárias, evidenciando o quanto o corpo negro é regulado e controlado no espaço escolar.

Simultaneamente, a LGBTfobia materializa-se em microagressões que muitas vezes passam despercebidas, mas que configuram um cotidiano opressor para estudantes LGBTQIAP+. O uso equivocado de nomes e pronomes, a ausência quase total de representações positivas no material didático e a perpetuação de discursos patologizantes contribuem para a sensação de invisibilidade e rejeição. Além disso, o bullying explícito e velado direcionado a esses estudantes resulta em isolamento social, sofrimento emocional e evasão escolar.

A violência institucional, por sua vez, está ancorada em práticas e estruturas que legitimam a desigualdade. Na rede municipal de São Paulo, apesar de avanços normativos, a capacitação insuficiente dos profissionais da educação para lidar com as complexidades da diversidade racial, de gênero, sexual e corporal é um fator crítico que mantém o ciclo da exclusão. A formação inicial dos docentes, em sua maioria, não contempla de forma aprofundada temas como racismo estrutural, gordofobia, capacitismo e LGBTfobia, resultando em uma prática pedagógica que, por desconhecimento ou preconceito internalizado, pode reproduzir violências.

Além disso, o racismo estrutural se manifesta institucionalmente quando o currículo e a organização escolar reforçam o padrão eurocêntrico de normalidade. A marginalização de culturas e religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda, é uma forma clara de intolerância que não apenas invisibiliza essas tradições, mas também contribui para a perpetuação do preconceito e da discriminação. A falta de espaços para diálogo e o estigma associado a essas práticas religiosas reforçam a exclusão cultural e religiosa, configurando uma dimensão pouco abordada nas políticas de diversidade.

Essas violências, simbólicas e institucionais, criam um ambiente escolar inseguro, onde os estudantes dissidentes muitas vezes se veem obrigados a **ocultar suas identidades** ou adaptar

comportamentos para evitar conflitos e marginalização. Tal contexto dificulta não apenas o aprendizado, mas também o desenvolvimento emocional e social desses estudantes, contribuindo para índices elevados de evasão e sofrimento psíquico.

Foucault (1975) oferece um aporte teórico fundamental para compreender esses fenômenos ao relacionar a escola com outras instituições disciplinares, como o hospício e a prisão. Todas compartilham dispositivos que regulam corpos e condutas, objetivando a produção de sujeitos dóceis e normatizados. A escola, por meio da divisão do tempo, da organização espacial, do controle das interações e da avaliação constante, atua como uma máquina de vigilância e normalização. Os corpos que fogem da norma — seja por meio da fala, do movimento, da expressão de gênero ou da aparência — são rotulados, silenciados ou corrigidos. Crianças que questionam, que se expressam de maneira não normativa ou que simplesmente não se encaixam nos padrões são, frequentemente, vistas como “problemas” a serem ajustados ou excluídos.

Este panorama impõe uma reflexão urgente: qual é o real papel da escola na formação dos sujeitos? Estamos preparando cidadãos críticos e autônomos ou reproduzindo um sistema que privilegia a conformidade e pune a diferença? Ao exigir que todos se comportem e se expressem de maneira uniforme, a escola reforça um padrão único — branco, cisgênero, magro, neurotípico — como paradigma da humanidade e da inteligência. Os corpos dissidentes, ao desafiar esse padrão, são vistos como desvios a serem corrigidos, e a escola, em vez de ser um espaço acolhedor e plural, torna-se um aparelho de opressão e exclusão.

Portanto, a violência escolar contra corpos dissidentes não é um fenômeno isolado ou natural, mas uma expressão das relações sociais e dos sistemas de poder que atravessam a educação. Enfrentá-la exige a desconstrução dessas normatividades e a construção de práticas pedagógicas e políticas institucionais que reconheçam e valorizem a multiplicidade das existências. Apenas assim a escola poderá cumprir seu papel emancipatório, promovendo a diversidade, a justiça social e o respeito às identidades plurais.

RESISTÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

Apesar das variadas e persistentes formas de violência simbólica e institucional que permeiam o cotidiano escolar, é possível identificar e valorizar práticas pedagógicas que emergem como verdadeiras resistências à normatividade hegemônica e excludente. Essas práticas não apenas desafiam as estruturas tradicionais, mas também constroem possibilidades concretas de acolhimento, respeito e valorização da diversidade em suas múltiplas dimensões — de gênero, sexualidade, raça, corpo, neurodiversidade e outras.

A construção de uma escola inclusiva, portanto, exige um compromisso ético e político que transcenda ações pontuais e se integre ao projeto pedagógico de forma transversal. Projetos interdisciplinares que abordam os direitos humanos e a diversidade, por exemplo, têm se mostrado

caminhos eficazes para problematizar as opressões e ampliar o entendimento dos estudantes sobre as pluralidades humanas. A implementação desses projetos estimula o diálogo aberto, o questionamento das normas opressoras e a construção de ambientes escolares mais justos.

Na rede municipal de São Paulo, ainda que de forma gradual e localizada, já se observam iniciativas promissoras. Algumas escolas têm se destacado por criar espaços onde as identidades de gênero e as sexualidades dissidentes são discutidas com seriedade e respeito, em eventos que envolvem rodas de conversa, oficinas e palestras com a participação ativa de coletivos LGBTQIAP+, movimentos negros e outras organizações sociais. Essas articulações externas são fundamentais, pois trazem saberes e experiências que muitas vezes não estão presentes na formação formal dos educadores e colaboram para a construção de uma cultura escolar inclusiva e de resistência à LGBTfobia, ao racismo e a outras formas de discriminação.

É importante ressaltar que essas iniciativas, embora ainda sejam pontuais, produzem efeitos significativos no ambiente escolar, sobretudo para os estudantes que habitam as margens das normatividades. A possibilidade de ver suas identidades legitimadas e respeitadas dentro da escola cria um espaço seguro que favorece o desenvolvimento emocional, acadêmico e social desses alunos, contribuindo para a redução de situações de exclusão, bullying e evasão escolar.

A efetivação de uma pedagogia verdadeiramente inclusiva, contudo, depende de investimentos contínuos na formação dos profissionais da educação. A capacitação docente precisa ser permanente e abarcar um conjunto amplo de temáticas, que dialoguem com os desafios atuais da diversidade sexual, de gênero, racial, corporal e neurocognitiva. Não basta uma sensibilização superficial ou uma formação pontual; é necessário que os educadores estejam preparados para atuar com consciência crítica, ética e ferramentas práticas que lhes permitam reconhecer e acolher a complexidade dos estudantes dissidentes.

Além disso, a produção e a utilização de materiais pedagógicos que incluam a história, as contribuições e as vivências de pessoas negras, trans, gordas, com deficiência e outras identidades marginalizadas são passos essenciais para desconstruir estigmas e ampliar as referências positivas dentro da sala de aula. A representação plural nos conteúdos curriculares fortalece a autoestima dos estudantes e desafia o padrão único de normalidade imposto pela sociedade, oferecendo modelos diversos de existência e luta.

Entre as práticas que se mostram eficazes está a organização das chamadas “semanas da diversidade”, realizadas em algumas escolas da rede municipal. Esses eventos promovem debates e atividades sobre racismo, LGBTfobia, gordofobia, capacitismo, entre outros temas relacionados às opressões e exclusões. A abordagem transversal desses temas em todas as disciplinas contribui para que a diversidade seja compreendida como uma dimensão fundamental da experiência humana e

social, não uma questão marginal ou acessória. Mesmo quando temporárias, essas ações deixam um legado de conscientização e sensibilização que pode reverberar no clima escolar por muito tempo.

É importante frisar que essas resistências pedagógicas não são meramente simbólicas, mas representam movimentos concretos de transformação. Ao se constituírem como espaços de escuta ativa, empatia e diálogo, elas ampliam o sentido da escola para além do mero ensino de conteúdos, transformando-a em um lugar de convivência democrática, de reconhecimento e valorização das diferenças.

Por fim, para que essas práticas possam se consolidar e se expandir, é fundamental que haja um compromisso institucional que supere as resistências conservadoras e a precarização dos recursos educacionais. Políticas públicas claras, investimentos em formação, apoio técnico-pedagógico e a participação efetiva da comunidade escolar são pilares imprescindíveis para que a escola deixe de ser um local de exclusão e se torne um ambiente onde a pluralidade dos corpos e das subjetividades seja celebrada e respeitada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência contra os corpos dissidentes no ambiente escolar é um reflexo direto da reprodução de normas sociais excludentes e hierarquizadas, profundamente enraizadas em estruturas históricas de desigualdade e opressão. Essas normas — que atravessam as esferas do gênero, sexualidade, raça, corpo, capacidade e outras marcadores identitários — são naturalizadas e reforçadas cotidianamente dentro das instituições educativas, produzindo efeitos de marginalização, silenciamento e invisibilidade para aqueles que se afastam do padrão hegemônico.

Nesse sentido, a educação pública municipal de São Paulo, enquanto espaço fundamental para a formação cidadã e social, possui um papel estratégico e imprescindível na desconstrução dessas normas opressivas e na promoção de ambientes escolares que acolham e valorizem a pluralidade de corpos, identidades e expressões. No entanto, para que essa transformação se efetive, é imprescindível que haja uma mobilização coletiva que envolva gestores, educadores, estudantes, famílias e a comunidade mais ampla, além de políticas públicas robustas e articuladas que garantam o respeito e a dignidade às diferenças.

As políticas educacionais da Prefeitura de São Paulo avançaram ao incorporar diretrizes voltadas à educação em direitos humanos, diversidade sexual, racial e de gênero, bem como à inclusão de estudantes com deficiência. Contudo, esses avanços esbarram na complexidade da prática escolar, onde a resistência cultural, a precarização dos recursos e a insuficiente formação docente comprometem a implementação plena dessas diretrizes. A falta de uma formação continuada que contemple as múltiplas dimensões da diversidade e as especificidades dos corpos dissidentes impede que os profissionais da educação atuem com a sensibilidade, o conhecimento e a segurança necessários para promover uma educação inclusiva e emancipatória.

É fundamental destacar que a inclusão não se limita ao acesso físico ou à simples presença do estudante na escola; ela demanda a criação de espaços de escuta ativa, respeito e valorização das identidades e das singularidades, em uma perspectiva interseccional que reconheça as sobreposições e especificidades das opressões. Para isso, a construção de materiais pedagógicos que representem a diversidade em suas múltiplas dimensões é uma ferramenta poderosa para desconstruir estigmas e ampliar as referências positivas para todos os alunos.

Além disso, o fortalecimento de práticas pedagógicas antinormativas — como projetos interdisciplinares, rodas de conversa, ações culturais e parcerias com coletivos sociais — demonstram que é possível construir escolas que sejam verdadeiros espaços de resistência, reexistência e transformação social. Essas iniciativas contribuem para que os estudantes dissidentes, que historicamente foram marginalizados e silenciados, possam vivenciar a escola como um ambiente seguro, acolhedor e propício para seu desenvolvimento integral.

Portanto, apesar das dificuldades e dos desafios que ainda se apresentam, a existência e o fortalecimento dessas práticas nos mostram que a escola inclusiva não é uma utopia distante, mas um horizonte possível e necessário. A tarefa que se impõe é coletiva e urgente: transformar as escolas municipais de São Paulo em territórios de convivência democrática, onde a diversidade seja compreendida, respeitada e celebrada como elemento constitutivo da humanidade.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 09 maio 2025.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MISKOLCI, Richard. *O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX*. São Paulo: Ed. Annablume/FAPESP, 2012.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Currículo da cidade: Ensino Fundamental – Ciclo Interdisciplinar*. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br. Acesso em: 09 maio 2025.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Educação das relações étnico-raciais no Brasil: reflexões e desafios*. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, p. 47-62, jan./abr. 2004.

JOGOS, BRINQUEDOS E A BRINCADEIRA NA INFÂNCIA

GAMES, TOYS AND PLAY IN CHILDHOOD

IDELY STRUMIELLO SOLETTO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2023); Graduação em Educação Física pela Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo (1984); Professora de Educação Básica no Ensino Fundamental I na EMEF Cel. Ary Gomes

RESUMO

Este artigo discute a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento infantil destacando como estas atividades são essenciais, na construção da sua identidade, linguagem e cultura enquanto brincam. Considerando-as sujeitos históricos e produtores de cultura, o texto aborda o brincar como prática de liberdade e criatividade que pode contribuir para o autoconhecimento e o desenvolvimento emocional e cognitivo. Influenciado por autores como Arendt e Agamben, o artigo trata o jogo como um espaço que rompe a linearidade do tempo e permite a criança a lidar com o mundo de forma simbólica e transformadora. A prática do brincar é concebida como um direito fundamental da criança, que ao brincar não apenas se diverte, mas também busca as informações desejadas, estabelece conexões, experimenta sensações e é motivada pela necessidade interior, realizada pela própria atividade. O texto enfatiza também a necessidade de ambientes que favoreçam a brincadeira livre e espontânea, sem imposições pedagógicas excessivas, permitindo que a criança explore suas capacidades de forma autônoma e criativa. O papel do educador se mostra fundamental neste processo. O professor deverá ser um facilitador promovendo um ambiente que valorize a expressão infantil em suas diversas formas de comunicação, corporal com gestos e movimentos e linguagens não verbais. Ao retomar sua própria dimensão brincante, o educador e o adulto contribuam para criação de um espaço pedagógico que valorize o brincar, essencial para o desenvolvimento integral da criança e sua preparação para o mundo adulto.

PALAVRAS-CHAVE: Brinquedos; Brincadeiras; Jogos; Infância; Educador.

ABSTRACT

This article discusses the importance of games, toys, and play in child development, highlighting how these activities are essential in the construction of identity, language, and culture while playing. Considering them as historical subjects and producers of culture, the text addresses play as a practice of freedom and creativity that can contribute to self-knowledge and emotional and cognitive development. Influenced by authors such as Arendt and Agamben, the article treats play as a space that breaks the linearity of time and allows children to interact with the world in a symbolic and transformative way. The practice of play is conceived as a fundamental right of children, who, through play, not only have fun but also seek desired information, establish connections, experience sensations, and are motivated by an inner need, fulfilled by the activity itself. The text also emphasizes the need for environments that foster free and spontaneous play, without excessive pedagogical impositions, allowing children to explore their capabilities autonomously and creatively. The role of the educator is fundamental in this process. The teacher should be a facilitator, fostering an environment that values children's expression in its various forms of communication, including physical expression through gestures and movements and nonverbal language. By rediscovering their own playful dimension, the educator and adult contribute to the creation of a pedagogical space that values play, essential for the child's comprehensive development and preparation for the adult world.

KEYWORDS: Toys; Games; Childhood; Educator.

INTRODUÇÃO

Figura 1 - Fonte Children's Program
https://www.campbellcountywy.gov/303/Childrens-Programs
Acesso 28 set. 2025.

O tema Jogos, brinquedos e brincadeiras surge a partir do interesse de entender a Infância, como se constitui e como é percebida na constituição do sujeito.

A importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras na infância é profunda e multifacetada. Eles não são apenas formas de entretenimento, mas elementos essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

Considerar as crianças sujeitos históricos e de direitos, atores sociais, produtores de cultura é resultado de uma construção social e está relacionada com a visão de mundo que a sociedade faz de si e que constrói esses conceitos dentro de um tempo histórico.

O reconhecimento de que as crianças constroem cultura vai se configurar sob a ótica de sua dinâmica histórica, cultural e social.

A descoberta do corpo, a corporeidade, a necessidade de a criança conhecer e estabelecer relações e interações linguísticas vai estabelecendo uma consciência corporal e relacional, pertencentes ao indivíduo em sua totalidade. Essa consciência corporal e relacional vai revelando sentimentos, emoções, experiências, vivenciadas como a possibilidade de construção de sua auto imagem, sua personalidade e identidade, em outras palavras, um desenvolvimento em sua integralidade, um redescobrir-se e descobrir novos mundos na infância através da atividade lúdica.

Segundo Agamben (2005, p.62) a Infância é uma dimensão de experimentação da linguagem, na qual os limites da linguagem não são buscados fora da linguagem, na direção de sua referência, mas em uma experiência da linguagem como tal, na sua pura auto referencialidade.

A linguagem como mensagem do iniciar-se no mundo, de onde falamos e como esses fenômenos nos falam, apropriar-se da linguagem para constituir-se como sujeito e assim seria o adentrar no mundo.

Hannah Arendt (1993, p. 172), quando cita a metáfora da máscara como uma metáfora do ofício, ligada ao modo como aparecemos no mundo, permite que nos identifiquemos como professores, médicos ou advogados. As profissões são uma espécie de máscara social, assim como a ideia da pessoa pública que faz ressoar sua Voz, na ideia da Persona que com características da máscara, ressoa essa voz em diferentes tempos e espaços.

A máscara nos identifica como atuamos nos palcos do espetáculo da vida e do mundo, e é algo singular, único, e assim apareceremos como docentes também únicos singulares. Cada gesto, cada palavra tanto na vida como na escola importa e a escola interpretada como o espaço cênico do docente.

JOGOS, BRINQUEDOS E A BRINCADEIRA NA INFÂNCIA

> **“Brincando, o homem desprende-se do tempo sagrado e o “esquece” no tempo humano”** (Agamben, G. 2005, p. 85).

Figura 2 Crianças Brincando
Fonte https://olivre.com.br/cinco-brincadeiras-para-estimular-o-desenvolvimento-das-criancas
Acesso 28 set. 2025.

As crianças, em seus processos de constituição como sujeitos, seres humanos especiais, únicos, em diferentes contextos sociais e culturais, com suas potencialidades, capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais tem motivado várias reflexões em torno do brincar.

Brincando é que a criança busca as informações desejadas, estabelece conexões, organiza suas ideias, faz verificações, experimenta sensações, e é motivada pela necessidade interior, realizada pela própria atividade. Portanto, é muito importante que o adulto e docente valorize e propicie condições para as brincadeiras infantis entre as crianças.

Brougère (1998, p.3) destaca as mudanças históricas que acompanham as práticas de jogar e brincar das crianças. Assim, em cada época e em cada lugar diferenciam-se os objetos e os usos que deles são feitos, tendo a indústria cultural um importante papel nas escolhas e nas ações que envolvem jogos, brinquedos e brincadeiras.

Todo e qualquer brinquedo ou material pode ser utilizado, desde que proporcione à criança oportunidades reais de trabalho físico ou mental, como um caixote, uma caixa, lápis de cor, uma coleção de objetos, uma corda, uma peteca ou quaisquer outros.

O brinquedo faz com que a criança transforme antigos significados de objetos quaisquer, com sua imaginação e criatividade, em outros significados ou funções. O brinquedo, na brincadeira, pode tudo transformar e modificar.

Agamben (2005, p.85) ao falar sobre o jogo o coloca num lugar bem específico, da utopia. A invasão da vida pelo jogo, segundo o autor, tem como consequência a aceleração do tempo, paralisação e destruição do calendário (essencialmente ritmo, alternância e repetição). Brincando a criança se transporta para uma nova linha do tempo. Para compreender esses elementos, o autor constrói um paralelo entre o rito (que fixa a estrutura do calendário, a partir de um tempo que é ritmo e repetição) e o jogo (que altera e destrói essa estrutura). O jogo carrega na sua essência a esfera do sagrado; por meio dele, o homem conserva o passado – com o qual as crianças brincam. São objetos e comportamentos profanos que carregam uma dimensão temporal de uma vez e agora não mais.

As crianças gostam de brincar com objetos antigos, porque eles têm uma essência eminentemente histórica. Desse modo, o que elas fazem é brincar com a história. O jogo transforma e fragmenta toda a estrutura em eventos e rompe a conexão entre o passado e o presente. Por sua vez, o rito acomoda a contradição entre passado e presente, anula o intervalo que os separa e reabsorve todos os eventos em uma estrutura sincrônica. Nesse caso, o rito é uma máquina que transforma diacronia em sincronia – ao contrário do jogo, que transforma sincronia em diacronia. Entretanto, se houvesse uma sociedade na qual o rito fosse tomado pelo jogo – como ocorre no país dos brinquedos de Carlo Collodi, autor do livro Pinóquio, – as horas poderiam correr como faíscas e a alegria, a bagunça, algazarra seriam a diversão espontânea no universo do jogo.

A alegria de poder se expressar na linguagem universal, que é a linguagem corporal, a linguagem dos movimentos, da dança, das brincadeiras, dos gestos, dos pequenos detalhes, faz parte da construção pessoal infantil.

As brincadeiras inventadas, os jogos propostos ou inventados pelas crianças, são vistos muitas vezes como territórios educativos, mas sem que haja o controle de seus corpos, podem propiciar novas aventuras, descobertas, criações e abertura de espaços de livre expressão.

Muito importante a reflexão de Patrícia Prado, “aquilo que é transmitido pelos homens é também criado por eles no conjunto das relações” (Prado, 1999, p.114), e nesse sentido, as relações entre as crianças pequenas também poderiam ser consideradas como geradoras de cultura.

Segundo Prado (1998, p.115), as brincadeiras são realizadas por adultos e por crianças, pertinentes aos dois mundos, e a partir dessa afirmação pode-se pensar que de uma forma ou de outra essa relação produz “frutos culturais” tanto na fase adulta como na infância. Observar as brincadeiras das crianças pode nos fornecer muitas informações sobre o que de fato é construído, e como algumas atitudes e fatos são reproduzidos e produzidos.

Deve-se estar atento não somente as palavras das crianças como também a todas as outras expressões: “Não reduzir a capacidade de expressão das crianças somente à fala, mas de se estar atento aos gestos, movimentos, emoções, sorrisos, choros, silêncios, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens” (Prado,1999, p.111).

Dessa forma, como afirma Patrícia Prado:

> Reconhecer esta criatividade e complexidade é, na verdade, reconhecer o direito das crianças à própria infância e à brincadeira livre, espontânea, em que as crianças não se limitam somente a se apropriar de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também cuidam de alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para novos caminhos - caminhos que se revelam quando a criança emerge como protagonista e ganha a cena, voz e ouvidos. (Prado, 1999, p.113).

Assim, cabe ao professor que está ou estará em contato direto com a criança, retomar a sua dimensão brincalhona e valorizar o ser brincante que fomos e que as crianças nos provocam a ser, das e nas múltiplas linguagens, conforme ressalta Sandra Richter (2017, p. 14):

> “Ser brincante da e na linguagem, a partir dos jogos mundanos com objetos, brinquedos, palavras, sonoridades, traços, silêncios, terra, água e muito mais, rompe com convenções de linguagem para abarcá-los novamente com a linguagem do corpo-empatia. Ser brincante implica uma experiência de linguagem exigente e interpeladora, pois somente quando nós deixamos abrir a novas interpretações – rupturas e religações – podemos levar adiante o devir de nós mesmos. Esse é o jogo: a alegria da expansão do pensamento. Jogar e brincar com sentidos alude à força criativa e inventiva daquilo que se faz pelo próprio valor, por nenhuma razão ou prévio “já saber”, mas por estar onde se está – aqui e agora, ou seja, ao “não saber ainda”. Essa é a experiência, essa é a brincadeira”.

Retomar a dimensão brincalhona é se deixar envolver com o lúdico e com as diversas linguagens que envolvem a infância, compreendendo os significados e contextos dos jogos, brincadeiras e brinquedos e principalmente abrindo-se a espontaneidade das crianças.

A formação do professor, portanto, requer além de retomar o seu “ser brincante", sua espontaneidade da infância, um olhar e uma escuta apurados para deixar-se sensibilizar quanto aos desejos e necessidades das crianças dando protagonismo e espaço para a livre expressão e contribuições do universo infantil.

Quanto às práticas relacionadas ao brincar, quando definimos/escolhemos brinquedos, quando, nós adultos, vigiamos as práticas, quando as controlamos e dirigimos, o brinquedo, as brincadeiras, os jogos acabam sendo permeados pelo poder.

Há, portanto, necessidade de adequação do brinquedo para que a criança seja levada a brincar com liberdade e livre de pressões exteriores.

Atualmente, é inconteste a importância das brincadeiras para a infância, porém o que geralmente se verifica nas instituições escolares é um brincar dirigido ou um “deixar brincar”, ambos pouco contribuindo para o prazer das crianças e sendo excessivamente pedagogizado, perdendo-se a ideia de prazer, que está inerente a cada atividade da criança.

De uma forma geral, os jogos e brincadeiras fazem parte da vida das crianças, seja nas famílias ou nas instituições educativas.

Em casa os pais e outros adultos da família ensinam jogos, brincadeiras e cantigas, pensando no divertimento e também na recreação das crianças.

Nas escolas, as brincadeiras e jogos são materiais lúdicos, fontes de ricas experiências de culturas diversas, mas quando as crianças não encontram algo que desperte sua atenção elas acabam por inventar ou imaginar sua própria brincadeira, brinquedo ou jogo.

Concluindo, cada uma das atividades lúdicas, jogos, brinquedos e brincadeiras, contribuem para esse processo de desenvolvimento infantil nos seguintes aspectos:

- Desenvolvimento Cognitivo: estimula o raciocínio e a criatividade: Jogos de construção, quebra-cabeças e brincadeiras simbólicas (como brincar de casinha ou de médico) ajudam a criança a resolver problemas e a imaginar possibilidades. Favorece a atenção e a memória: Brincadeiras que exigem regras e estratégias (como esconde-esconde ou jogo da memória) contribuem para o foco e retenção de informações.

- Desenvolvimento Motor: Coordenação motora fina e grossa. Brincadeiras como desenhar, recortar, empilhar blocos ou correr, pular e dançar desenvolve habilidades motoras essenciais. Consciência corporal: Brincadeiras físicas ajudam a criança a entender os limites e as capacidades do próprio corpo.
- Desenvolvimento Social: Aprendizado de regras e limites. Ao brincar com outras crianças, aprende-se a compartilhar, esperar a vez e lidar com frustrações. Fortalecimento de vínculos afetivos: As brincadeiras proporcionam momentos de interação emocional com outras crianças e adultos.
- Desenvolvimento Emocional: Expressão de sentimentos. Através da brincadeira, a criança pode externalizar medos, alegrias, inseguranças e desejos. Autoconfiança e autoestima. Ao experimentar diferentes papéis e desafios, a criança se sente capaz e valorizada.
- Desenvolvimento da Linguagem: Ampliação do vocabulário. Brincadeiras com histórias, músicas e interações favorecem o aprendizado de novas palavras e formas de se comunicar. Estímulo à comunicação, jogos em grupo incentivam o diálogo, a negociação e a argumentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos, brinquedos e brincadeiras são muito mais do que entretenimento são elementos estruturantes da infância, espaços de construção da subjetividade, socialização, aprendizado e expressão simbólica. Promover o brincar é, portanto, garantir o direito da criança de se desenvolver plenamente como sujeito de cultura, linguagem e afetos.

A brincadeira é uma linguagem própria da infância, sendo uma forma legítima de expressão, comunicação e aprendizado. Para a criança, o brincar não é apenas passatempo ou lazer, mas constitui-se como uma experiência fundamental para o seu desenvolvimento integral.

Para que se possam colocar em prática todas as atividades brincantes para as crianças, se faz necessário um planejamento cotidiano como um processo reflexivo onde serão traçados, projetados, programados, elaborados roteiros para empreender uma jornada de conhecimento e interação para e com as crianças. Flexível para que permita ao educador repensar, revisar buscando novos significados para sua prática pedagógica. Mas que a criança tenha centralidade neste processo.

As crianças brincam sempre que atividades lhes são proporcionadas, na escola, na sala, no pátio, em casa ou na praça… e que os brinquedos estejam à sua disposição e ao seu alcance.

Que meninos e meninas brinquem, joguem, dancem, se expressem e cuidem de si e dos outros nas suas brincadeiras. Que possam brincar e esse brincar se torne uma forma de se expressar entendendo que tem seu direito garantido para fazê-lo.

Vivenciar e experienciar o brincar, de maneira prazerosa e criativa, colabora para o desenvolvimento infantil em todos os aspectos e permite ainda que as crianças vivam a infância de forma mais plena.

Uma criança que conhece a si mesma e ao seu corpo adquire domínio sobre seus movimentos e suas relações com o mundo externo.

Os brinquedos são instrumentos que facilitam e potencializam a brincadeira. Devem ser adequados à faixa etária e estimular diferentes aspectos do desenvolvimento. Eles podem ser estruturados (com regras) ou livres (exploratórios), mas o mais importante é que estejam presentes no dia a dia da criança.

Os jogos, especialmente os com regras, são fundamentais para ensinar disciplina, tomada de decisão, resolução de conflitos e cooperação. Além disso, são ferramentas importantes para introduzir conteúdos escolares de forma lúdica e significativa.

Concluindo, brincar é uma necessidade fundamental da infância, através dos jogos, brinquedos e brincadeiras, a criança se desenvolve de forma completa, construindo sua identidade, suas relações e sua visão de mundo. Por isso, é essencial garantir tempo, espaço e liberdade para que as crianças possam brincar

O professor, imbuído de sua máscara do ofício, se conscientize de que a educação pelo movimento, seja através de uma dança, brinquedo, brincadeira ou jogo, constitui-se em uma peça fundamental na construção pedagógica, que permite à criança resolver mais facilmente os problemas de sua escolaridade e a prepara, por outro lado, para sua entrada e existência no mundo adulto.

O brincar em jogos, brincadeiras e brinquedos não podem mais ficar relegados ao segundo plano, sobretudo porque o professor constatará que esse material educativo não verbal constituído pelo movimento é por vezes um meio insubstituível para afirmar certas percepções, desenvolver formas de atenção além ser um meio prazeroso de expressão no mundo que acolhe essas crianças e infâncias.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O país dos brinquedos. In: Infância e história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. Experiências do Tempo, São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

ARENDT, H. “A Dignidade da Política: Ensaios e Conferências”, Ed. Relume-Dumará, Rio de Janeiro, 1993.

BROUGÈRE, G. “Brinquedos e companhia”, Ed. Artmed, São Paulo, 2004

BROUGÈRE, G. “A criança e a cultura lúdica”, Rev. Fac. Educ. vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998.

PRADO, P. e ANSELMO, V. “A brincadeira é o que salva”: Dimensão brincalhona e resistência na creche/pré-escola da USP. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 46, 2020.

PRADO, P. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche - um olhar sobre as brincadeiras. In: I COPEDI - Pensando primeiro na criança, 1998, Águas de Lindóia. Programas e Resumos do I Congresso Paulista de Educação Infantil, 1998.

PRADO, Patrícia D. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. Pro-Posições (Unicamp), UNICAMP, v. 10, 1999.

RICHTER, S. e BERLE, S. Pedagogia como gesto poético de linguagem. In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 4, 2015.

RICHTER, Sandra R. S., SILVA, Adriana A. e FARIA, Ana Lúcia G., A educação encontra a arte: apontamentos político-pedagógicos sobre direitos e pequena infância, Zero-a-seis, Santa Catarina (UFSC), v. 19, n.36, 2017.

INCLUSÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PEDAGOGIA

SCHOOL INCLUSION AND THE CHALLENGES OF TEACHER TRAINING IN PEDAGOGY

IRLANDIA FERREIRA DOS SANTOS
Graduada em Artes Visuais pelo ITEC e Pós-graduada em Educação Infantil pela mesma Instituição. É Professora Efetiva da Prefeitura de São Paulo

RESUMO

Este artigo aborda a temática da inclusão escolar e os desafios que ela impõe à formação de professores na pedagogia. A inclusão escolar é um processo que visa garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e particularidades, no ambiente educacional regular. Neste contexto, os professores desempenham um papel crucial para proporcionar um ensino inclusivo e de qualidade. Esse cenário enfrenta diversos desafios relacionados à formação docente, o que impacta diretamente a efetivação da inclusão nas escolas. Neste trabalho serão explorados aspectos teóricos da inclusão escolar e seus fundamentos, bem como as dificuldades enfrentadas na formação de professores em pedagogia, seguidos de uma análise dos principais obstáculos e possíveis soluções para enfrentar esse desafio.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Desafios; Formação de professores; Pedagogia; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This article addresses the topic of school inclusion and the challenges it poses to teacher training in pedagogy. School inclusion is a process that aims to ensure access and retention of all students,

regardless of their differences and particularities, in the regular educational environment. In this context, teachers play a crucial role in providing inclusive and quality education. This scenario faces several challenges related to teacher training, which directly impact the implementation of inclusion in schools. This work will explore theoretical aspects of school inclusion and its foundations, as well as the difficulties faced in teacher training in pedagogy, followed by an analysis of the main obstacles and possible solutions to address this challenge.

Keywords: School Inclusion; Challenges; Teacher Training; Pedagogy; Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem se tornado uma pauta central nas discussões sobre educação nas últimas décadas. Trata-se de um princípio norteador que visa proporcionar igualdade de oportunidades e acesso ao ensino para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas. O cerne da inclusão está em assegurar que cada indivíduo, com suas particularidades, possa desfrutar plenamente do ambiente educacional, participar ativamente das atividades escolares e desenvolver seu potencial de aprendizado.

No âmbito educacional, a inclusão surge como resposta a uma longa trajetória de segregação e exclusão de determinados grupos de alunos, tais como aqueles com deficiências físicas, intelectuais ou sensoriais, bem como estudantes com altas habilidades e superdotação. A segregação desses alunos em escolas especiais, apartadas do contexto regular, fundamentava-se na crença de que suas necessidades seriam melhor atendidas em ambientes segregados, ignorando-se a importância do convívio com seus pares e da valorização da diversidade.

É a partir da década de 1990 que a inclusão escolar ganhou impulso e foi reconhecida como um direito fundamental de todo cidadão, garantido por tratados internacionais e incorporado em legislações educacionais de diversos países. A Declaração de Salamanca, adotada pela UNESCO em 1994, desempenhou um papel central na promoção desse conceito, ao preconizar a educação inclusiva como um meio de combater a discriminação e a exclusão social.

No contexto brasileiro, a inclusão escolar foi reforçada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, que preconiza o direito à educação para todos, reafirmando a obrigação do Estado em promover políticas e práticas educacionais inclusivas. Essa legislação foi um marco no cenário educacional brasileiro, abrindo caminho para a construção de uma educação mais justa e equitativa.

A inclusão, por sua natureza transformadora, requer um corpo docente capacitado e preparado para lidar com a diversidade de alunos presentes nas salas de aula. A formação de professores em pedagogia desempenha um papel de extrema importância nesse contexto, pois os educadores têm a

responsabilidade pedagógica de garantir que cada aluno receba o suporte necessário para seu desenvolvimento acadêmico e social.

Diversos desafios se apresentam nesse processo, exigindo uma revisão profunda das práticas pedagógicas e uma abordagem mais abrangente da educação. A preparação dos docentes para lidar com as múltiplas demandas e necessidades dos alunos requer uma atualização constante dos métodos de ensino, bem como a compreensão das especificidades de cada indivíduo, respeitando suas diferenças e potencialidades. Diante desse cenário complexo, este estudo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados na formação de professores em pedagogia para a efetivação da inclusão escolar.

INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

Incluir significa garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características, condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais, o direito de frequentar a escola regular e participar plenamente das atividades educacionais. Esse princípio está fundamentado em tratados internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que reafirma a importância de uma educação inclusiva como meio de combater a discriminação e a segregação educacional. A inclusão escolar não se limita apenas a uma mudança na estrutura física das escolas, mas exige transformações profundas nas práticas pedagógicas, nos currículos e na cultura escolar, de modo a acolher e valorizar a diversidade dos alunos (ANTUNES; RECH; ÁVILA, 2016; BARBOSA; CANCIAN; WESHENFELDER, 2018).

Para efetivar a inclusão, é necessário que os sistemas educacionais garantam a acessibilidade e a adaptação dos ambientes, materiais e metodologias de ensino, para que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades no processo de aprendizagem. Além disso, a inclusão escolar pressupõe o respeito à singularidade de cada aluno, suas particularidades e necessidades, o que implica em uma perspectiva de educação personalizada e centrada no estudante (BORGES, 2014, p. 176; GARNICA et al., 2016).

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 4º, estabelece como um dos princípios da educação o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades especiais. Essa legislação também prevê a integração desses alunos em classes comuns do ensino regular, sempre que possível, buscando uma maior interação e convivência com os demais estudantes (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013).

A inclusão escolar, entretanto, não se limita apenas aos alunos com deficiência. Ela abarca também aqueles com altas habilidades e superdotação, bem como estudantes com dificuldades de aprendizagem ou outros desafios específicos. Nesse sentido, a inclusão implica em uma educação verdadeiramente inclusiva, que considere as múltiplas formas de ser e aprender dos estudantes (POKER; MARTINS; GIROTO, 2021, p. 198; ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

Para que a inclusão escolar se concretize, é fundamental uma mudança de paradigma na formação de professores em pedagogia. Os docentes devem estar preparados para atuar de forma inclusiva, considerando as diversidades presentes nas salas de aula e desenvolvendo estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos. Isso requer uma formação que vá além dos aspectos teóricos, contemplando a experiência prática, a reflexão sobre a prática docente e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para lidar com a diversidade (SANTOS; MARTÍNEZ, 2016; TERRA; GOMES, 2013; ZANATA, 2016).

A visão de educação inclusiva está embasada em tratados internacionais e legislações nacionais que reconhecem o direito à educação para todos, independentemente de suas características. Para efetivar a inclusão, é necessário um olhar mais abrangente da educação, que promova a diversidade e proporcione a formação de professores capazes de atuar de forma inclusiva, acolhendo e

valorizando a singularidade de cada aluno.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

A formação de professores em pedagogia desempenha um papel de extrema importância para o efetivo desenvolvimento da inclusão escolar. Os docentes são agentes fundamentais na promoção de uma educação inclusiva e igualitária, sendo responsáveis por criar um ambiente acolhedor e adaptado às necessidades de todos os alunos. No entanto, a formação docente enfrenta diversos desafios que podem comprometer a efetivação da inclusão nas escolas.

Um dos desafios está relacionado à lacuna existente nos currículos de formação de professores. Muitas vezes, a temática da inclusão escolar não recebe a devida atenção durante a formação inicial, o que pode levar os futuros educadores a não estarem adequadamente preparados para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula. É imprescindível que a formação docente contemple aspectos teóricos e

práticos relacionados à educação inclusiva, possibilitando uma visão ampla e sensível das necessidades dos estudantes (ANTUNES; RECH; ÁVILA, 2016; BORGES, 2014, p. 176).

Outro obstáculo enfrentado na formação de professores é a falta de preparo para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula. A diversidade é uma característica intrínseca das escolas inclusivas, onde convivem alunos com diferentes habilidades, conhecimentos e experiências. Portanto, é necessário que os docentes estejam preparados para atuar de forma flexível e adaptável, utilizando estratégias pedagógicas que considerem as necessidades individuais dos estudantes (GARNICA et al., 2016; GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013).

Além disso, a formação de professores enfrenta o desafio de abordar temas específicos da educação inclusiva, como a educação especial e as adaptações curriculares. Muitas vezes, os futuros educadores não têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre essas temáticas

durante a formação inicial, o que pode gerar insegurança na prática docente. É essencial que a formação inclua disciplinas que abordem a educação especial, a legislação relacionada à inclusão escolar e estratégias de adaptação curricular para atender às necessidades dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem (POKER; MARTINS; GIROTO, 2021, p. 198; ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

A falta de integração entre teoria e prática na formação de professores também é um fato a ser repensado, já que, muitas vezes, os futuros educadores têm pouco contato com a realidade das escolas e com as demandas do cotidiano escolar durante a formação inicial. Essa separação entre teoria e prática pode gerar uma formação desvinculada da realidade, o que torna ainda mais complexo o desafio de lidar com a diversidade de alunos em sala de aula. É importante que a formação docente inclua estágios e vivências em contextos educacionais diversos, para que os futuros educadores possam compreender melhor as demandas e desafios da prática pedagógica (SANTOS; MARTÍNEZ, 2016; TERRA; GOMES, 2013).

A lacuna nos currículos, a ausência de abordagem específica sobre educação inclusiva, a separação entre teoria e prática, bem como a resistência a mudanças nas práticas pedagógicas são obstáculos que requerem atenção e ação. É necessário que a formação docente seja repensada, valorizando a diversidade e preparando os professores para atuar de forma inclusiva, acolhendo e respeitando a singularidade de cada aluno. Somente com uma formação mais abrangente e sensível será possível construir uma educação inclusiva, capaz de promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A efetivação da inclusão escolar depende diretamente das práticas pedagógicas adotadas pelos professores em sala de aula. A diversidade de alunos requer uma abordagem educacional mais flexível e adaptada às necessidades individuais, o que demanda a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, é importante que os educadores estejam abertos a novas estratégias de ensino que promovam a participação ativa de todos os alunos, garantindo que cada um deles seja acolhido e valorizado em suas singularidades.

Uma das práticas pedagógicas inclusivas é a utilização de estratégias de ensino diferenciadas. Os professores podem adotar abordagens que considerem os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, proporcionando múltiplas formas de expressão e participação em sala de aula. A diversificação das metodologias contribui para que os estudantes se sintam mais motivados e envolvidos no processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades e competências

(BARBOSA; CANCIAN; WESHENFELDER, 2018; GREGUOL; GOBBI; CARRARO,

2013).

Além disso, o uso de recursos educacionais acessíveis é fundamental para a promoção da inclusão escolar. A tecnologia pode desempenhar um papel importante nesse sentido, oferecendo recursos e ferramentas que facilitam a aprendizagem e a participação dos alunos. Desde materiais adaptados até o uso de tecnologias assistivas, como softwares de comunicação alternativa e dispositivos de acessibilidade, os recursos educacionais acessíveis contribuem para que todos os estudantes possam acompanhar as atividades escolares e se desenvolver plenamente (POKER; MARTINS; GIROTO, 2021, p. 198; ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

A construção de parcerias entre os docentes e profissionais especializados, como psicopedagogos e fonoaudiólogos, pode enriquecer a atuação do professor em sala de aula, fornecendo subsídios para o planejamento de atividades adaptadas e estratégias de intervenção. A troca de conhecimentos e experiências entre os profissionais contribui para a construção de uma prática docente mais efetiva e voltada para as necessidades dos alunos (GARNICA et al., 2016; SANTOS; MARTÍNEZ, 2016). Além disso, é fundamental que os professores estabeleçam uma comunicação efetiva com as famílias dos alunos. O envolvimento dos pais e responsáveis no processo educacional é de extrema importância, pois eles podem contribuir com informações relevantes sobre o desenvolvimento dos estudantes e fornecer suporte para a aprendizagem em casa.

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas requer um olhar sensível e atento por parte dos professores. É fundamental que os educadores sejam capazes de identificar as necessidades e dificuldades dos alunos, acolhendo suas demandas e proporcionando um ambiente educacional que respeite suas singularidades. A formação continuada e o desenvolvimento profissional dos docentes são essenciais para que possam aprimorar suas práticas e adquirir novos conhecimentos sobre a educação inclusiva (BORGES, 2014, p. 176; ZANATA, 2016).

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS SOBRE A INCLUSÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

De acordo com Antunes, Rech e Ávila (2016), a formação docente deve ser pautada em uma abordagem que contemple a diversidade de alunos presentes nas salas de aula. Esses autores destacam a importância de uma formação que vá além dos aspectos teóricos, incluindo experiências práticas e reflexões sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, os futuros educadores precisam ser preparados para lidar com as múltiplas demandas e necessidades dos alunos, valorizando suas singularidades e respeitando suas diferenças.

Os momentos de planejamento e avaliação das aulas são oportunidades para que os professores reflitam sobre suas escolhas metodológicas, as estratégias utilizadas para atender às

necessidades dos alunos e os resultados alcançados. A reflexão também pode ser estimulada por meio de registros escritos, diários de classe, relatos de experiências e discussões em gruponar suas práticas e a buscar aprimoramentos constantes. A reflexão sobre as práticas pedagógicas possibilita aos professores identificar o que tem funcionado bem e o que precisa ser aprimorado, favorecendo a busca por abordagens mais inclusivas e efetivas.

É responsabilidade das instituições de ensino proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional para seus docentes, através de cursos, workshops, palestras e outras atividades de capacitação. Além disso, a formação continuada deve estar alinhada com a realidade e as necessidades dos professores e da comunidade escolar. Os educadores devem ser incentivados a participar ativamente dessa formação, com espaço para diálogos, troca de experiências e reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Barbosa, Cancian e Weshenfelder (2018) ressaltam a relevância do uso de recursos educacionais acessíveis como uma das estratégias para promover a inclusão escolar. Esses recursos podem incluir desde materiais didáticos adaptados até o uso de tecnologias assistivas, que possibilitam a participação plena dos alunos em sala de aula. Essa abordagem permite que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades no processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

Nesse sentido, os professores têm a oportunidade de analisar suas ações em sala de aula, identificar o que tem funcionado bem e o que precisa ser aprimorado. A reflexão permite que os educadores percebam como suas práticas podem impactar positivamente ou negativamente os alunos, favorecendo a busca por abordagens mais inclusivas e efetivas. A reflexão pode ser realizada em conjunto com outros educadores, promovendo a troca de experiências e o fortalecimento do trabalho em equipe.

Para Borges (2014, p. 176) a educação especial abrange um conjunto de estratégias e práticas que visam atender aos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Os futuros educadores precisam compreender as especificidades desses estudantes e estar preparados para planejar atividades adaptadas e estratégias de intervenção que atendam às suas necessidades.

Essa colaboração pode ocorrer por meio da construção de parcerias com psicopedagogos, fonoaudiólogos e outros profissionais especializados, que podem contribuir com subsídios para o planejamento de atividades inclusivas. A troca de conhecimentos entre os profissionais pode enriquecer a atuação do professor em sala de aula, proporcionando um ambiente mais acolhedor e favorável à aprendizagem.

O envolvimento dos pais e responsáveis no processo educacional é fundamental para garantir o sucesso da inclusão escolar. A comunicação entre escola e família proporciona um ambiente mais acolhedor e favorece o fortalecimento do vínculo entre o aluno e a instituição de ensino. Os professores devem estar abertos a ouvir as famílias, compreender suas expectativas e fornecer informações relevantes sobre o desenvolvimento dos estudantes.

A diversificação das metodologias de ensino também é outro ponto importante para o atendimento aos alunos de inclusão, permitindo que cada um deles possa se expressar e participar ativamente das atividades escolares. Essa abordagem contribui para que os estudantes se sintam mais motivados e engajados no processo de aprendizagem. Uma abordagem sensível e atenta por parte dos professores em relação à diversidade dos alunos é fundamental para identificar as necessidades e

dificuldades dos estudantes, acolhendo suas demandas e proporcionando um ambiente educacional que respeite suas singularidades.

O que pudemos observar é que os referidos autores corroboram para a inclusão como um caminho que a ser trilhado com grandes conquistas, mas ainda com muitos desafios a serem enfrentados na formação de professores em pedagogia para a efetivação da inclusão escolar. A necessidade de uma formação que contemple a

diversidade, o uso de recursos educacionais acessíveis, a abordagem da educação especial, a colaboração entre professores e especialistas, a utilização de estratégias de ensino diferenciadas, a superação da resistência a mudanças, a comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das principais reflexões que emergem dos estudos analisados é a relevância da formação de professores em pedagogia como ponto central para o sucesso da inclusão escolar. A capacitação dos educadores é um fator essencial para que eles possam atender às necessidades e particularidades dos alunos em suas salas de aula. A formação deve ser contínua, sistemática e estar em constante diálogo com as demandas do contexto educacional. A educação é um campo em constante evolução, e os professores precisam se atualizar constantemente para estarem preparados para enfrentar os desafios que a inclusão escolar apresenta.

A formação continuada é uma ferramentas para aprimorar a prática docente e promover a inclusão efetiva. Através da formação continuada, os educadores podem adquirir novos conhecimentos, aprender sobre estratégias pedagógicas inclusivas, conhecer boas práticas desenvolvidas em outras instituições e refletir sobre suas próprias práticas. Essa reflexão é essencial para identificar o que tem funcionado bem e o que precisa ser aprimorado em relação à educação inclusiva.

Pudemos também refletir sobre a importância das práticas pedagógicas como parte integrante da formação de professores em pedagogia e a necessidade de uma abordagem mais sensível e atenta dos educadores em relação à diversidade dos alunos. A educação inclusiva pressupõe um ambiente escolar que respeite as diferenças e promova a igualdade de oportunidades para todos, sem o qual a colaboração mútua entre todos os agentes do processo educativo não pode ser

cumprida com sucesso. Garantir a inclusão escolar é um dever de toda sociedade requer planejamento de atividades adaptadas e estratégias de intervenção concreta e

capaz de olhar de forma humana cada situação. Incluir não é apenas estar, é envolver, fazer e ser.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Helenise Sangoi ; RECH, Andreia Jaqueline Devalle ; ÁVILA, Cínthia Cardona de . Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas
a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Práxis Educativa, v. 11, n. 1, p. 171–198, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5245392>. Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136 77-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 abr. 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CANCIAN, Viviane Ache ; WESHENFELDER, Noeli Valentina. PEDAGOGO GENERALISTA – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO. Revista da FAEEBA.
Educação e Contemporaneidade, v. 27, n. 51, p. 54–67, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432018000100045&script=sci_abstract>. Acesso em: 4 jan. 2023.

BORGES, Maria Célia. Formação de professores: Desafios históricos, políticos e práticos. 1. ed. Pia Sociedade de São Paulo: Editora Paulus, 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=9Oi5DAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=Inclus%C3%A3o+Escolar+e+os+Desafios+da+Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Professores+na+Pedagogia&ots=24xnkcuZi2&sig=c65pKYuOqR4wXxL5dCVj8x-w82M#v=onepage&q=Inclus%C3%A3o%20Escolar%20e%20os%20Desafios%20da%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%20na%20Pedagogia&f=fals e>. Acesso em: 1 ago. 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca*-Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2015.

GARCIA, L.B. et al. Reflexões sobre o processo de inclusão escolar na perspectiva da família. Temas sobre Desenvolvimento, v.15, n.87-88, p.21-5, 2006.

GARNICA, Tamyris Proença Bonilha; CAVALHEIRO, Gabriela Castro Silva; QUAGLIO, Elaine Mussi Hunzecher; et al. O Saber-fazer na Formação de Professores para a Inclusão Escolar: um Levantamento Bibliográfico. Ensino & Pesquisa, v. 14, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/970>. Acesso em: 31 Jul. 2023.

GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica ; CARRARO, Attilio. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, n. 3, p. 307–324, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FGhsnzLZyqtTyFJYNHNrjJd>. Acesso em: 30 Jun. 2021.

LIMA, H.T.S. O papel do professor no contexto inclusivo: uma reflexão a partir da teoria de subjetividade. *E-Revista Facitec*, v.4, n.1, 2010.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira ; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Educação inclusiva: em foco a formação de professores. 1. ed. Marília-São Paulo: Editora Oficina Universitária, 2021. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=0Qo3EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=Inclus%C3%A3o+Escolar+e+os+Desafios+da+Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Professores+na+Pedagogia&ots=NumKdzZna5&sig=2siXtiEAbd5B9_-VEjiW7ITMtak#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 1 ago. 2023.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina ; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 20, n. 03, p. 341–356, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000300003&script=sci_abstract>. Acesso em: 2 ago. 2023.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva ; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico.
Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, n. 2, p. 253–268, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DbcwYNzDMZkMw7zLRtsMFbM/?format=html>. Acesso em: 18 abr. 2023.

TERRA, Ricardpo Nogueira ; GOMES, Claudia Gomes. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. Revista Educação Especial, v. 26, n. 45, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128573008.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2023.

VILARONGA, C.A.R.; MENDES, E.G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.95, n.239, p.139-151, 2014.

ZANATA, Camila. Inclusão escolar: conquistas e desafios. Cadernos de Educação:
Ensino e Sociedade, v. 3, n. 1, p. pág. 15-30, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unifafibe.com.br:8080/xmlui/handle/123456789/339>. Acesso em: 5 jul. 2023.

O BRINCAR INTERGERACIONAL: COMO AS BRINCADEIRAS ANTIGAS E ATUAIS SE ENCONTRAM

INTERGENERATIONAL PLAY: HOW OLD AND NEW GAMES MEET

IVANY MARIA DE OLIVEIRA
Graduação Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'Anna (2008); Pós-Graduação em Educação Infantil pela UNINOVE (2012); Pós-Graduação em Arte e Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2019); Pós-Graduação em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos (2021); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na CEI Maria José de Souza e na EMEI José Canavó Filho, ambos na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O brincar, além de essencial ao desenvolvimento humano, constitui-se como prática cultural que atravessa gerações, preservando tradições e incorporando inovações. Este artigo analisa o brincar intergeracional, destacando como brincadeiras antigas e atuais se encontram na formação cultural e social. Fundamentado em autores como Piaget, Vygotsky, Winnicott e Kishimoto, o estudo evidencia que as brincadeiras funcionam como linguagem, meio de aprendizagem e espaço de socialização. Ao reunir diferentes gerações, o brincar fortalece vínculos afetivos, promove a transmissão de saberes e ressignifica práticas culturais, trazendo benefícios cognitivos, emocionais e sociais. Contudo, enfrenta desafios como o tempo excessivo diante das telas, a falta de espaços de convivência e a ausência de políticas públicas. Conclui-se que o brincar intergeracional é uma prática educativa, social e cultural que integra tradição e inovação, contribuindo para a preservação da memória cultural e para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Palavras-chave: Brincar; Intergeracionalidade; Cultura; Educação; Socialização.

ABSTRACT

Play, in addition to being essential to human development, is a cultural practice that spans generations, preserving traditions and incorporating innovations. This article analyzes intergenerational play, highlighting how old and new games come together in cultural and social formation. Based on authors such as Piaget, Vygotsky, Winnicott, and Kishimoto, the study shows that games function as language, a means of learning, and a space for socialization. By bringing together different generations, play strengthens emotional bonds, promotes the transmission of knowledge, and reframes cultural practices, bringing cognitive, emotional, and social benefits. However, it faces challenges such as excessive screen time, lack of spaces for socializing, and the absence of public policies. It is concluded that intergenerational play is an educational, social, and cultural practice that integrates tradition and innovation, contributing to the preservation of cultural memory and the construction of a more inclusive society.

Keywords: Play; Intergenerationality; Culture; Education; Socialization.

INTRODUÇÃO

O brincar sempre ocupou um espaço fundamental na vida humana, configurando-se como uma prática que ultrapassa gerações e se inscreve como elemento essencial do desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social das crianças. Mais do que uma simples forma de entretenimento, as brincadeiras representam a cultura, os valores e as tradições de uma sociedade, servindo como um elo entre passado, presente e futuro. Assim, compreender o brincar significa também compreender como a humanidade se organiza, se relaciona e se reconhece ao longo do tempo.

As brincadeiras antigas, muitas vezes marcadas pela simplicidade dos recursos materiais e pela riqueza da imaginação, expressam um patrimônio cultural que resiste às transformações sociais. Jogos como amarelinha, bolinha de gude, pião, esconde-esconde e pular corda carregam consigo memórias afetivas que foram transmitidas oralmente e vivenciadas em comunidades e famílias. Por outro lado, a contemporaneidade trouxe novas formas de brincar, fortemente influenciadas pelo avanço tecnológico e pelas mídias digitais, que, embora diferentes, também possibilitam aprendizagens e interações sociais.

Nesse contexto, o brincar intergeracional emerge como espaço privilegiado de encontro entre tradições e inovações. A convivência entre crianças, jovens, adultos e idosos possibilita a ressignificação de práticas lúdicas, permitindo que o antigo e o novo dialoguem, preservando a memória cultural e, ao mesmo tempo, abrindo espaço para a criatividade e a reinvenção do brincar.

Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir sobre como as brincadeiras antigas e atuais se encontram na prática intergeracional, destacando sua importância para a preservação

cultural, o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários e o desenvolvimento integral das crianças. Busca-se, portanto, compreender de que forma o brincar pode ser um instrumento de aproximação entre gerações, superando barreiras temporais e sociais, e reafirmando-se como linguagem universal da infância.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O brincar tem sido estudado por diferentes áreas do conhecimento, como a psicologia, a pedagogia e a antropologia, sempre destacado como uma atividade essencial ao desenvolvimento humano. A brincadeira ultrapassa a dimensão do lazer, configurando-se como uma linguagem, uma forma de expressão e de construção de saberes.

Piaget (1975) compreende o brincar como parte do processo de assimilação e acomodação, em que a criança interpreta a realidade por meio de suas próprias estruturas cognitivas. Nesse sentido, brincar é também aprender e elaborar conceitos de forma ativa. Segundo o autor:

> “O jogo é, em si mesmo, uma forma de pensamento, uma maneira pela qual a criança organiza o mundo à sua volta” (PIAGET, 1975, p. 56).

Na perspectiva de Vygotsky (1991), o brincar assume papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente por envolver imaginação, simbolização e interação social. O autor afirma que, ao brincar, a criança age além das condições imediatas da realidade, projetando-se para além do presente:

> “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e significados” (VYGOTSKY, 1991, p. 109).

Já Winnicott (1975) destaca que o brincar não se limita apenas à infância, mas acompanha o ser humano ao longo da vida, servindo como espaço de criatividade e saúde emocional. Para ele, a experiência lúdica é central para a constituição da subjetividade:

> “É no brincar, e apenas no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral” (WINNICOTT, 1975, p. 79).

Sob a ótica sociocultural, Kishimoto (1999) lembra que o brincar também cumpre um papel de transmissão de valores, tradições e símbolos, sendo, portanto, um elemento de preservação da cultura. Para a autora, as brincadeiras são práticas que inserem a criança em um universo social, conectando-a às gerações anteriores.

Assim, pode-se afirmar que o brincar é um fenômeno complexo e multifacetado, que envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Seja por meio das brincadeiras tradicionais, transmitidas oralmente, seja pelas novas formas mediadas pelas tecnologias, a essência do brincar permanece a mesma: mediar o encontro entre sujeito e mundo, entre passado e futuro, entre

diferentes gerações.

BRINCADEIRAS TRADICIONAIS: MEMÓRIAS E HERANÇAS CULTURAIS

As brincadeiras tradicionais representam um patrimônio cultural imaterial transmitido de geração em geração, muitas vezes por meio da oralidade, da observação e da prática coletiva. Elas expressam valores sociais, crenças e modos de vida, funcionando como um elo entre passado e presente.

De acordo com Brougère (1998), as brincadeiras tradicionais carregam em si elementos da cultura de um povo e, por isso, têm papel fundamental na formação das identidades. Segundo o autor:

> “O jogo tradicional é um patrimônio cultural que se transmite entre gerações, revelando não apenas formas de lazer, mas também maneiras de compreender e viver o mundo” (BROUGÈRE, 1998, p. 34).

Entre as práticas mais comuns destacam-se jogos como a amarelinha, o pião, a bolinha de gude, a corda e o esconde-esconde, que não exigem materiais sofisticados, mas sim a criatividade e a interação social. Kishimoto (1999) lembra que tais atividades representam mais do que simples passatempos: são espaços de socialização e de transmissão cultural.

> “As brincadeiras tradicionais funcionam como práticas que consolidam a cultura da infância, transmitindo modos de pensar, sentir e agir” (KISHIMOTO, 1999, p. 47).

Essas brincadeiras, muitas vezes realizadas em espaços públicos ou comunitários, como praças e quintais, favorecem a convivência entre crianças de diferentes idades e contextos, fortalecendo vínculos sociais e comunitários. Nesse sentido, Santos (2002) observa que, ao brincar, a criança se insere na memória coletiva e se conecta com a história de sua comunidade.

A valorização dessas práticas, no entanto, enfrenta desafios na contemporaneidade, devido ao avanço da tecnologia e à diminuição dos espaços de convivência social. Apesar disso, é inegável que as brincadeiras tradicionais continuam sendo ressignificadas pelas novas gerações, preservando sua essência cultural e sua função educativa.

BRINCADEIRAS CONTEMPORÂNEAS: TECNOLOGIA E INOVAÇÃO

O avanço tecnológico transformou profundamente a forma como as crianças brincam. As brincadeiras atuais, mediadas por dispositivos digitais, redes sociais e jogos eletrônicos, convivem com as práticas tradicionais, criando novas possibilidades de interação e aprendizagem.

Segundo Buckingham (2007), o impacto das tecnologias no universo infantil é inegável, já que os jogos digitais se tornaram parte do cotidiano das novas gerações. Para o autor:

> “Os jogos eletrônicos ocupam um espaço central na cultura infantil contemporânea, não apenas como forma de lazer, mas também como meio de socialização e de construção de identidade” (BUCKINGHAM, 2007, p. 92).

Os jogos digitais permitem que as crianças explorem ambientes virtuais, desenvolvam estratégias cognitivas e aprendam de maneira interativa. No entanto, também geram preocupações em relação ao tempo excessivo diante das telas e à diminuição das experiências de brincar ao ar livre.

Prensky (2001) reforça a ideia de que as novas gerações são “nativos digitais”, ou seja, cresceram em contato constante com a tecnologia e, por isso, interagem de forma natural com jogos eletrônicos e recursos digitais. Segundo o autor, essas crianças desenvolvem habilidades específicas ligadas à rapidez de raciocínio e ao pensamento multitarefa.

> “Os jovens de hoje pensam e processam informações de maneira fundamentalmente diferente das gerações anteriores, moldados pelo ambiente digital em que nasceram” (PRENSKY, 2001, p. 02).

Apesar dos desafios, é importante reconhecer os aspectos positivos das brincadeiras contemporâneas. Gee (2003) aponta que os jogos digitais podem promover a resolução de problemas, a colaboração entre pares e a construção de narrativas complexas. Tais características reforçam o potencial pedagógico das novas formas de brincar.

Portanto, as brincadeiras contemporâneas, longe de substituir totalmente as práticas tradicionais, ampliam o repertório lúdico das crianças, demonstrando que a inovação tecnológica pode coexistir com a tradição, enriquecendo a experiência do brincar.

O ENCONTRO ENTRE GERAÇÕES NO BRINCAR

O brincar intergeracional representa um espaço de convivência no qual diferentes gerações compartilham experiências, saberes e memórias. Esse encontro promove a troca cultural e afetiva, unindo o passado e o presente em torno de práticas lúdicas que fortalecem vínculos familiares e comunitários.

Segundo Sarmento (2004), a infância não deve ser compreendida de forma isolada, mas em diálogo constante com outras fases da vida, especialmente através das práticas sociais compartilhadas. O autor ressalta que:

> “O brincar intergeracional é um espaço privilegiado de transmissão cultural, no qual adultos, idosos e crianças reconstroem significados e reafirmam laços sociais” (SARMENTO, 2004, p. 88).

A presença dos avós e de outros adultos nas brincadeiras das crianças resgata tradições e memórias, ao mesmo tempo em que possibilita a ressignificação dessas práticas no contexto atual. Como afirma Carvalho (2015), o brincar intergeracional se configura como um processo de

continuidade e transformação, pois as gerações não apenas transmitem, mas também recriam modos de brincar.

Além do aspecto cultural, esse encontro gera benefícios emocionais e sociais. Para Rizzini (2009), a convivência entre diferentes gerações através do brincar contribui para a criação de vínculos afetivos sólidos, fortalecendo o sentimento de pertencimento familiar e comunitário.

> “O diálogo entre gerações através das brincadeiras favorece a integração social, reforça identidades e promove a solidariedade entre diferentes faixas etárias” (RIZZINI, 2009, p. 57).

Assim, o brincar intergeracional se mostra não apenas como um meio de preservação da cultura, mas também como um recurso de fortalecimento das relações humanas, permitindo que o antigo e o novo se entrelaçam em experiências significativas.

O BRINCAR INTERGERACIONAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO E SOCIAL

O brincar intergeracional ultrapassa o espaço da família e pode ser incorporado também em contextos pedagógicos e sociais. Ao aproximar diferentes gerações, cria-se um ambiente de troca de saberes que potencializa aprendizagens, fortalece vínculos e contribui para a formação integral do sujeito.

Segundo Kishimoto (2011), o brincar é um recurso educativo que promove aprendizagens significativas, sobretudo quando se estabelece em um contexto coletivo. Para a autora:

> “As brincadeiras constituem um meio privilegiado de aprendizagem, pois permitem à criança explorar, experimentar e interagir com os outros, construindo conhecimento de forma lúdica” (KISHIMOTO, 2011, p. 65).

Quando o brincar envolve diferentes gerações, amplia-se a possibilidade de acesso a valores, memórias e práticas culturais. Silva (2013) destaca que esse processo fortalece não apenas a transmissão cultural, mas também a inclusão social, uma vez que crianças, jovens, adultos e idosos participam de um mesmo espaço de interação.

Além disso, em ambientes escolares, o brincar intergeracional pode se configurar como estratégia pedagógica capaz de promover a valorização da diversidade etária. Como observa Carvalho (2015), ao unir crianças e idosos em atividades lúdicas, cria-se um ambiente de respeito mútuo, onde todos aprendem com as experiências do outro.

> “O brincar intergeracional no espaço escolar possibilita o diálogo entre diferentes formas de saber, ressignificando tanto o brincar quanto às relações humanas” (CARVALHO, 2015, p. 142).

Do ponto de vista social, esse tipo de prática contribui para reduzir o isolamento de idosos e reforçar os laços comunitários, além de oferecer às crianças a oportunidade de desenvolver empatia e respeito pelo outro. Portanto, o brincar intergeracional não se limita a preservar tradições culturais,

mas também atua como recurso pedagógico e de inclusão social, promovendo o desenvolvimento humano em sua totalidade.

BENEFÍCIOS DO BRINCAR INTERGERACIONAL

O brincar intergeracional gera impactos positivos tanto no desenvolvimento infantil quanto nas relações sociais mais amplas. Ao reunir diferentes gerações em um mesmo espaço lúdico, possibilita a construção de vínculos afetivos, a preservação cultural e a promoção do bem-estar coletivo.

Segundo Morais (2014), a convivência intergeracional fortalece laços de pertencimento e amplia a compreensão das diferenças etárias, favorecendo uma aprendizagem mútua entre crianças e adultos. Nesse sentido:

> “A experiência intergeracional do brincar promove não apenas a transmissão de conhecimentos e valores, mas também o fortalecimento de laços emocionais e sociais entre os participantes” (MORAIS, 2014, p. 101).

Do ponto de vista psicológico, o brincar com pessoas de diferentes idades contribui para o desenvolvimento da empatia e do respeito, além de ampliar as formas de comunicação. Para Oliveira (2010), a diversidade etária nos jogos e brincadeiras cria situações de cooperação que estimulam habilidades socioemocionais importantes para a vida em comunidade.

Além disso, os benefícios se estendem também à população idosa. Rizzini (2009) destaca que, ao brincar com crianças, os idosos resgatam memórias afetivas e sentem-se valorizados socialmente, o que contribui para a melhoria da autoestima e da qualidade de vida.

> “As práticas intergeracionais de brincar ajudam a combater o isolamento dos idosos, ao mesmo tempo em que enriquecem a infância com experiências únicas de convivência” (RIZZINI, 2009, p. 63).

Portanto, os benefícios do brincar intergeracional não se limitam apenas ao entretenimento, mas envolvem dimensões cognitivas, emocionais, culturais e sociais, consolidando-se como prática capaz de integrar gerações e fortalecer comunidades.

DESAFIOS E OBSTÁCULOS NA VALORIZAÇÃO DO BRINCAR INTERGERACIONAL

Apesar de seus inúmeros benefícios, o brincar intergeracional enfrenta barreiras no contexto contemporâneo. A aceleração da vida moderna, o excesso de compromissos escolares e profissionais, a falta de espaços públicos adequados e o predomínio das tecnologias digitais muitas vezes dificultam a convivência entre gerações.

De acordo com Sarmento (2004), a sociedade atual tende a fragmentar as gerações, criando espaços cada vez mais delimitados para crianças, jovens, adultos e idosos, o que enfraquece as possibilidades de interação lúdica. O autor aponta que:

> “A modernidade promoveu uma segregação geracional, reduzindo os encontros espontâneos entre crianças e adultos, o que compromete a transmissão cultural do brincar” (SARMENTO, 2004, p. 94).

Outro desafio refere-se ao tempo dedicado às telas. Buckingham (2007) observa que o aumento do uso de dispositivos digitais alterou as formas de lazer infantil, muitas vezes em detrimento das brincadeiras coletivas tradicionais. Para ele, essa mudança exige repensar estratégias de integração, para que o digital não substitua, mas complementa as práticas lúdicas.

Além disso, Carvalho (2015) ressalta que a falta de políticas públicas voltadas ao incentivo de práticas intergeracionais também representa um entrave. Espaços escolares e comunitários, em grande parte, ainda não exploram o potencial educativo do brincar entre gerações.

> “A ausência de iniciativas institucionais voltadas ao brincar intergeracional evidencia uma lacuna entre o reconhecimento teórico de sua importância e sua efetiva valorização social” (CARVALHO, 2015, p. 148).

Portanto, superar tais obstáculos implica criar oportunidades de convivência que promovam o encontro entre gerações, seja por meio da família, da escola ou de projetos comunitários. A valorização do brincar intergeracional depende de uma ação conjunta que une tradição, inovação e políticas de inclusão social.

PERSPECTIVAS FUTURAS PARA O BRINCAR INTERGERACIONAL

O futuro do brincar intergeracional aponta para a necessidade de conciliar tradição e inovação, garantindo que as novas tecnologias não substituem, mas se integrem às práticas culturais já consolidadas. A valorização desse encontro depende tanto de iniciativas familiares quanto de políticas públicas voltadas à educação, cultura e lazer.

Segundo Kishimoto (2011), o brincar deve ser entendido como um direito da criança, mas também como um espaço de formação coletiva, no qual as gerações podem se reconhecer mutuamente. A autora ressalta:

> “As brincadeiras não apenas preservam memórias culturais, mas também projetam possibilidades para o futuro, ao integrarem inovação e tradição em um mesmo espaço lúdico” (KISHIMOTO, 2011, p. 72).

Nesse sentido, a tecnologia pode ser aliada, desde que utilizada de forma crítica e equilibrada. Prensky (2001) já indicava que os “nativos digitais” trazem consigo novas formas de aprender e interagir, e, quando associadas a brincadeiras tradicionais, essas ferramentas podem enriquecer a experiência lúdica.

Do ponto de vista social, Morais (2014) sugere que a criação de espaços públicos intergeracionais, como praças, centros comunitários e projetos escolares, é fundamental para fortalecer essa prática no futuro.

> “O fortalecimento de políticas intergeracionais é essencial para que o brincar continue a ser um elo entre culturas, tempos e pessoas” (MORAIS, 2014, p. 119).

Assim, as perspectivas futuras para o brincar intergeracional apontam para um movimento de integração, no qual o diálogo entre gerações não apenas preserva a memória cultural, mas também possibilita novas formas de convivência e aprendizagem, essenciais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo discutiu a importância do brincar intergeracional como prática cultural, pedagógica e social que conecta passado, presente e futuro. Ao longo do texto, foi possível perceber que as brincadeiras tradicionais representam uma herança cultural transmitida entre gerações, enquanto as contemporâneas, mediadas pelas tecnologias digitais, ampliam as possibilidades de interação e aprendizagem.

O encontro entre gerações no brincar mostra-se como espaço privilegiado de transmissão de saberes, fortalecimento de vínculos afetivos e preservação da identidade cultural. Ao mesmo tempo, revela-se também como recurso pedagógico que promove aprendizagens significativas e como prática social capaz de integrar diferentes idades em torno de um mesmo objetivo: a convivência lúdica.

Contudo, reconhece-se que a valorização do brincar intergeracional ainda enfrenta desafios, como o excesso de tempo diante das telas, a fragmentação dos espaços de convivência e a ausência de políticas públicas voltadas à promoção de encontros intergeracionais. Superar esses obstáculos exige iniciativas conjuntas entre família, escola, comunidade e poder público.

As perspectivas futuras apontam para a necessidade de equilibrar tradição e inovação, integrando brincadeiras antigas e novas em um mesmo repertório lúdico. Dessa forma, o brincar intergeracional não apenas resgata memórias culturais, mas também se reinventa, reafirmando-se como prática essencial para a formação integral do sujeito e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e solidária.

Assim, pode-se concluir que o brincar intergeracional é mais do que um simples passatempo: trata-se de um fenômeno educativo, social e cultural que merece ser preservado e incentivado como patrimônio humano.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

CARVALHO, Ana Maria. **Infância e intergeracionalidade: diálogos possíveis no brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy.** New York: Palgrave Macmillan, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAIS, Eliane. **Práticas intergeracionais: infância, velhice e o brincar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants.** On the Horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

RIZZINI, Irene. **Cultura lúdica e intergeracionalidade: experiências sociais no brincar.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas sociedades contemporâneas.** Braga: Universidade do Minho, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

O PAPEL ESTRUTURANTE DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA ORAL EM LÍNGUA INGLESA

THE STRUCTURING ROLE OF GAMES AND PLAY IN THE DEVELOPMENT OF ORAL FLUENCY IN ENGLISH

IVETE DE OLIVEIRA CAMBIRIBA
Pedagogia 2011, faculdade Unip. Arte visuais 2017, faculdade Centro universitário de Jales. Educação Artística/Arte 2016. Faculdade de Ciências Humanas. Terapia ocupacional/ ludoterapia. Pós-Lato sensu, 2014. Alfabetização Pós-Lato sensu, faculdade Associada Brasil 2014. Professor de educação fundamental I E.M.E.B Machado de Assis 2012 - em Taboão da Serra -Professor de educação infantil CEI. Elfrida ZUKOWSKI, prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo examina a eficácia da ludicidade manifestada por meio de jogos e brincadeiras — como estratégia pedagógica essencial para a aquisição da fluência oral em Língua Inglesa. Partindo do pressuposto de que o ambiente de aprendizagem deve ser significativo e afetivo, a pesquisa demonstra que a inserção intencional de atividades lúdicas reduz a ansiedade e o filtro afetivo do aluno, fatores que historicamente dificultam a produção oral. Analisa-se como os jogos de papéis (*role-playing*), as simulações e as atividades de gamificação promovem a prática comunicativa autêntica, desvinculando o aprendizado da rigidez gramatical. Conclui-se que o lúdico não é um mero acessório de entretenimento, mas sim um recurso metodológico estruturante que facilita a internalização do vocabulário e das estruturas linguísticas, resultando em maior engajamento e, consequentemente, em uma proficiência oral mais natural e eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Fluência Oral; Ensino de Língua Inglesa; Jogos Pedagógicos; Filtro Afetivo.

ABSTRACT

This article examines the effectiveness of playfulness, expressed through games and play, as an essential pedagogical strategy for acquiring oral fluency in English. Based on the premise that the learning environment should be meaningful and engaging, the research demonstrates that the intentional inclusion of playful activities reduces students' anxiety and emotional filter, factors that historically hinder oral production. It analyzes how role-playing games, simulations, and gamification activities promote authentic communicative practice, decoupling learning from grammatical rigidity. It concludes that playfulness is not merely an entertainment accessory, but rather a structuring methodological resource that facilitates the internalization of vocabulary and linguistic structures, resulting in greater engagement and, consequently, more natural and effective oral proficiency.

KEYWORDS: Playfulness; Oral Fluency; English Language Teaching; Educational Games; Affective Filter.

INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, como idioma global de comunicação (*lingua franca*), exige o desenvolvimento de competências comunicativas, sendo a fluência oral uma das mais desafiadoras. Tradicionalmente, o ensino de línguas tendeu a focar na precisão gramatical e na memorização, abordagens que frequentemente resultam em ambientes de aprendizagem tensos, onde o medo de errar inibe a produção da fala.

A inserção da ludicidade, por meio de jogos e brincadeiras, emerge como uma resposta metodológica a esse desafio. Baseado nas teorias de desenvolvimento, que apontam o jogo como a atividade primordial da infância e adolescência (VYGOTSKY, 1998), este trabalho propõe analisar o papel estruturante de tais práticas na superação das barreiras comunicativas.

O objetivo principal deste artigo é investigar como a utilização sistemática de jogos e brincadeiras, planejados intencionalmente, atua na redução do filtro afetivo e no estímulo da prática oral autêntica em aulas de Língua Inglesa. A relevância do tema reside em fornecer subsídios teóricos e práticos para educadores que buscam estratégias eficazes para transformar a sala de aula em um espaço de interação dinâmica, onde a língua é utilizada como meio e não apenas como fim do processo.

Além disso, jogos e atividades lúdicas podem ajudar os alunos a desenvolverem habilidades importantes, como a comunicação, o trabalho em equipe, a criatividade e a resolução de problemas. Essas habilidades são essenciais para o sucesso no aprendizado da língua inglesa, já que o idioma é muito utilizado na comunicação internacional e exige uma compreensão de diferentes culturas e

contextos. Diante disso elabora-se o seguinte problema pesquisa: Como as atividades lúdicas podem contribuir para o aprendizado de uma segunda língua?

A fim de responder a essa questão, o presente trabalho teve como objetivo mostrar como a ludicidade, contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em diferentes dimensões. Para tanto os seguintes objetivos específicos serão desenvolvidos: I- Apresentar a importância do ensino da língua inglesa e a legislação; II- Definir a ludicidade e apresentá-la como estratégia de ensino; III- Aplicar a Ludicidade em aulas de língua inglesa.

Para realização deste estudo, realizamos uma revisão Bibliográfica. Esta revisão incluiu fontes como livros, periódicos e publicações científicas. Como observou Martins (2008), os levantamentos bibliográficos servem como alicerce fundamental para qualquer pesquisa. O objetivo principal foi avaliar se a incorporação de uma abordagem mais lúdica poderia beneficiar os educadores de língua inglesa em suas rotinas de ensino. Os principais autores escolhidos para esta pesquisa foram: Almeida (2020), Antunes (1999) e Rocha (2015).

A escolha deste tema foi feita com base na experiência específica do autor na implementação de atividades relacionadas à prática supervisionada, que é obrigatória na graduação. A reflexão sobre o uso de atividades lúdicas no ensino de inglês torna-se relevante, entre outros, por sua presença constante nas pesquisas contemporâneas.

As atividades lúdicas estimulam a imaginação e a criatividade das crianças, proporcionando um ambiente no qual elas podem explorar, experimentar e criar de forma ativa. Por exemplo, ao realizar atividades como jogos de dramatização, charadas, jogos de palavras ou projetos criativos em inglês, as crianças têm a oportunidade de usar sua imaginação para dar vida à língua e aplicar o que estão aprendendo de maneira significativa.

Além disso, as atividades lúdicas também estimulam a transformação no processo de aprendizagem. Ao envolver os alunos em tarefas lúdicas, os professores incentivam a participação ativa, a descoberta e a resolução de problemas. Isso promove uma abordagem mais hands-on (prática) para o aprendizado, permitindo que as crianças experimentem e apliquem o conhecimento de maneira prática e interativa. Essa transformação do aprendizado passivo para o aprendizado ativo tem o potencial de aumentar a motivação e o engajamento dos alunos, levando a uma melhor retenção de informações.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino da língua inglesa é de fundamental importância nos dias de hoje, devido a uma série de motivos que vão desde a sua relevância global até os benefícios que traz para o desenvolvimento individual e profissional. Além disso, existem legislações que respaldam e incentivam o ensino dessa língua em diversos países (ANDRADE,2014).

A língua inglesa é amplamente reconhecida como a língua franca do mundo dos negócios, das comunicações internacionais, da tecnologia, do turismo e da ciência. Dominar o inglês abre portas para oportunidades de emprego em empresas multinacionais, facilita a comunicação em viagens ao

exterior e permite acesso a uma ampla gama de recursos educacionais e culturais disponíveis em inglês (ANDRADE,2014).

No contexto educacional, aprender inglês promove o desenvolvimento cognitivo, uma vez que estimula habilidades como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a criatividade e a flexibilidade mental. Além disso, a língua inglesa é uma ferramenta fundamental para a pesquisa acadêmica e o acesso a informações científicas e técnicas, uma vez que a maior parte do conhecimento está disponível em inglês (ANDRADE,2014).

A legislação brasileira estabelece diretrizes para o ensino de inglês nas escolas. As principais referências são: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece o ensino obrigatório da língua inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Além disso, o Ministério da Educação (MEC) e outras instituições educacionais têm programas e projetos voltados para o ensino e o aprendizado da língua inglesa, com o objetivo de promover a formação de cidadãos capacitados para atuar em um mundo globalizado (BRASIL, 1996).

Base Nacional Comum Curricular (BNCC): A BNCC é um documento que define as competências e habilidades essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. No caso do ensino de inglês, a BNCC estabelece as habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever) e as competências interculturais a serem desenvolvidas pelos alunos em diferentes etapas de ensino (BRASIL, 1996).

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Embora os PCNs não tenham mais força de lei, eles ainda são uma referência importante para o ensino de inglês nas escolas. Os PCNs de Língua Estrangeira indicam diretrizes pedagógicas para o ensino de inglês, como objetivos de aprendizagem, conteúdos e sugestões de atividades (BRASIL, 1998).

É importante ressaltar que essas são apenas diretrizes gerais e que cada sistema educacional, escola e professor têm certa flexibilidade para adaptar seus currículos e metodologias de ensino de acordo com as necessidades e características dos alunos.

O objetivo dessas legislações é promover a formação de cidadãos com competências linguísticas ampliadas, preparados para atuar em um mundo globalizado. O inglês é considerado uma língua de relevância internacional, amplamente utilizada nos negócios, na ciência, na tecnologia, nas relações diplomáticas e no turismo, entre outros campos (ANDRADE,2014).

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, o que geralmente corresponde a estudantes com 11 ou 12 anos de idade. No entanto, a implementação dessa obrigatoriedade varia entre as redes de ensino e as escolas, devido à autonomia que possuem para definir seus currículos (ANDRADE,2014).

Na sociedade moderna, aprender uma língua estrangeira não é mais considerado uma característica única, mas sim uma necessidade. No âmbito educacional, as atividades lúdicas servem não apenas para fomentar o vínculo, mas também fornecem recursos específicos para a formação do aluno. Assim, a incorporação de exercícios lúdicos no ensino de línguas estrangeiras,

principalmente em inglês, ajuda a estimular a imaginação dos alunos e a percepção de seus objetivos de aprendizagem, o que é fundamental para o domínio de qualquer assunto, com foco especial na aprendizagem de uma língua estrangeira. (ALMEIDA, 2009).

A ludicidade refere-se ao uso de elementos lúdicos, como jogos, brincadeiras, atividades recreativas e desafios, como estratégia de ensino. É uma abordagem pedagógica que busca envolver os alunos de forma divertida e motivadora, estimulando a participação ativa, a criatividade, o pensamento crítico e a interação social (BEZIRRA, 2017)

Ao aplicar a ludicidade como estratégia de ensino, os educadores buscam criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e significativo. Essa abordagem reconhece que o processo de aprendizagem não precisa ser monótono e enfadonho, mas sim prazeroso e estimulante (BIZERRA, 2017)

Através de atividades lúdicas, os alunos podem explorar conceitos, desenvolver habilidades, adquirir conhecimentos e consolidar o aprendizado de forma mais efetiva. A ludicidade promove a aprendizagem ativa, em que os alunos são protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, experimentando, descobrindo e construindo conhecimento de maneira autônoma (BIZERRA, 2017)

Além disso, a ludicidade favorece a interação entre os alunos, estimulando a cooperação, a comunicação e o trabalho em equipe. Os jogos e atividades lúdicas também proporcionam um ambiente seguro para a prática da língua-alvo, permitindo que os alunos experimentem a língua de forma contextualizada e significativa (BUENO, 2010).

Ao adotar a ludicidade como estratégia de ensino, os educadores podem promover um ambiente positivo e estimulante, onde os alunos se sentem mais motivados, engajados e dispostos a participar ativamente das atividades propostas. Dessa forma, a ludicidade contribui para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, prazeroso e enriquecedor (BUENO, 2010).

A ideia de usar jogos para auxiliar no ensino e aprendizagem de inglês foi significativamente expandida por teóricos da educação e professores nos últimos anos. Isso se deve a um desejo crescente de incorporar métodos de ensino que sejam eficazes e envolventes para os alunos. No entanto, a implementação da aprendizagem baseada em jogos requer planejamento e execução cuidadosos, pois é uma abordagem dinâmica que deve ser executada com conhecimento e precisão (ALMEIDA, 2009).

Quando se trata de práticas de ensino de língua estrangeira, o objetivo é enriquecer as habilidades de leitura, escrita e interpretação dos alunos, considerando também as implicações gramaticais e ortográficas da língua que está sendo ensinada. Infelizmente, às vezes, as aulas de línguas estrangeiras podem ser suspensas para dar lugar a outras disciplinas, deixando aos educadores a tarefa de desenvolver as quatro habilidades cruciais de aprendizagem - ler, ouvir, falar e escrever (ALMEIDA, 2009).

A prática de determinados aspectos da língua estrangeira, a competição inerente aos jogos regrados e a preocupação com o resultado final, ganhar ou perder, estão presentes com a mesma

intensidade tanto no cotidiano quanto na sala de aula. O aprendizado de Língua Inglesa, quando trabalhados de maneira diferenciada, e recebendo todo o material necessário para realização das atividades (ROCHA, 2022).

Os jogos aplicados em sala de aula é um recurso usado dentro das escolas com o intuito de introduzir novas ideias que vão desde a cooperação entre os pares até o desenvolvimento de um ambiente de baixo estresse. Isso colaborou para que a audição e compreensão da língua inglesa ocorressem com mais facilidade (ROCHA, 2022).

A língua estrangeira, que engajado em desempenhar seu ofício, da melhor maneira possível, ensina num processo de interação com o aluno, fim de proporcionar momentos de interação entre o aluno e indivíduos mais motivados as atividades lúdicas podem ser utilizadas para facilitar a interação entre os mesmos e propiciar uma atmosfera de descontração e estímulo para a produção de estruturas linguísticas nesse idioma estrangeiro. O lúdico em ação é a atividade que a criança realiza ao seguir as regras do jogo ou ao se envolver em uma ação lúdica. Essa interação ativa com elementos lúdicos é fundamental para o desenvolvimento infantil. Segundo Kishimoto:

> É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo. (KISHIMOTO, 2005. p. 21)

O jogo nas aulas de inglês proporciona mais aptos a participar de atividades que lhes forneçam estímulos, motivação e razão para a comunicação dentro da língua inglesa, uso jogos pedagogicamente significativos e sobre as evidências da prática revelando diferentes tipos de aprendizagem, pode-se concluir pelos dados analisados que os jogos despertaram interesse e envolvimento dos alunos. Quando suas atividades são centradas no significado com tarefas que fazem os participantes refletir e buscar estratégias para solucionar e vencer, as oportunidades de adquirir a língua aumentam (MARTINS, 2006).

Quando os alunos participam de atividades lúdicas centradas no significado, ou seja, atividades que têm um propósito claro e relevante para eles, eles se sentem mais engajados e motivados para adquirir a língua. Os jogos proporcionam um ambiente desafiador e divertido no qual os alunos podem aplicar o conhecimento adquirido, experimentar a língua em situações reais e buscar soluções para alcançar a vitória no jogo (MARTINS, 2006).

O conceito prático de ensino precisa ser revisto, pois uma classe não pode ser um espaço enfadonho e desestimulador, o cotidiano escolar deve ser compreendido por uma ação dinâmica, proporciona, torna-se mais atrativa para o aluno, desenvolve mais o seu interesse na busca do saber, pois consegue promover a construção do conhecimento de uma maneira rica, estimulante e, sobretudo criativa (SANTOS, 2000).

Como educadores, é nossa responsabilidade envolver as crianças sob nossos cuidados em práticas pedagógicas lúdicas que estimulem seu desenvolvimento intelectual e aquisição de

conhecimento. Ao fomentar o senso de curiosidade e o desejo de aprender sobre a transformação da sala de aula, podemos proporcionar conquistas individuais adaptadas a cada estágio de seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que promovemos a produtividade e a organização (SANTOS, 2000).

O uso do lúdico como estratégia para o ensino de tem se mostrado de grande importância, pois melhora de forma significativa a aprendizagem gerada uma grande facilidade na aprendizagem do aluno possibilitando uma maior absorção de conhecimento além de tornar as aulas prazerosas e participativas (SANTOS, 2000).

As atividades lúdicas demonstraram auxiliar na facilitação da aprendizagem. Os alunos se envolvem nessas atividades para desenvolver conceitos, selecionar ideias, estabelecer relações lógicas, integrar percepções, fazer estimativas e socializar. Essas atividades também promovem o estabelecimento de relações sociais dentro de um grupo. Vários exemplos de atividades lúdicas incluem contar histórias, dramatizar, ler, cantar e assistir a filmes. Essas atividades estimulam a interação entre o leitor e o texto, bem como a interação entre os leitores em sala de aula. A incorporação de atividades lúdicas na leitura pode ajudar a motivar os alunos e cultivar o desejo de participar de tais atividades durante as aulas. (BARROS, 2002).

Aprender um novo idioma é, sem dúvida, uma experiência prazerosa e representa uma oportunidade para os professores praticarem técnicas pedagógicas essenciais. Um método eficaz no ensino de inglês é o uso de textos literários, que não apenas desenvolvem o vocabulário, mas também permitem que os alunos mergulhem em um novo contexto cultural. É fundamental tornar o aprendizado da língua inglesa dinâmico, prático e divertido, principalmente para alunos do ensino fundamental. Essa abordagem estabelece vínculos psicoafetivos, incluindo segurança, confiança, autocontrole, disciplina e afeto, acabando por construir pontes para que a língua estrangeira se torne um assunto natural, comum e prazeroso. Nas aulas de leitura em língua inglesa, em específico, as atividades lúdicas também apresentam sua importância para uma melhor fluidez da aula, garantindo maior motivação para que eles queiram participam mais ativamente das ludicidades e leitura (BARROS, 2002).

A importância da ludicidade no contexto escolar e na vida diária da criança vai muito além, traz para o cotidiano escolar várias emoções como a curiosidade do aluno a respeito do novo, diferente, com isso lhe dará prazer em fazer as atividades, pois será dinâmico e a rotina no ambiente escolar será quebrada, desta forma o aluno se torna mais participativo e atuante.

> Tomando por base os escritos, as falas e os debates, que tem se desenvolvido em torno do que é lúdico, tenho tido a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a plenitude da experiência. Comumente se pensa que uma atividade lúdica é recreativa em todos os momentos. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivência em seus atos. (LUCKESI, 2005, p. 2)

E vale lembrar que o lúdico no ambiente escolar, não são como brincadeiras qualquer, têm uma intenção um propósito um objetivo a ser alcançado. O lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e a vida, o princípio de toda a descoberta (FIDELIS, 2005).

Todo aprendiz precisa estar envolvido em um ambiente que favoreça o ensino-aprendizagem. A ludicidade deveria ser empregada em todas as outras disciplinas do currículo escolar formal. A ludicidade dever ser usada como um recurso pedagógico, pois o lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele integra as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Em sala, pôde-se observar a participação dos alunos, na interação com o material didático, nas conversas em língua materna e língua estrangeira; e no próprio uso da língua, que funciona como recurso cognitivo ao promover o desenvolvimento de ideias de extrema importância na construção de uma aprendizagem sólida e a partir do uso de atividades lúdicas nas aulas de Língua Inglesa (FIDELIS, 2005

Atividades de expressão lúdico-criativa atraem a atenção das crianças e podem constituir em um mecanismo de potenciação de aprendizagem, e que facilite as práticas pedagógicas em sala de aula, visando alcançar os objetivos e metas durante o desempenho de ensino leitura e escrita, promovendo cooperação, participação, alegria, prazer e motivação, fazendo da sala de aula um espaço de construção, com interação entre os sujeitos, facilitando a aprendizagem e contribuindo para tornar a sala de aula num ambiente alegre e favorável (LUCKESI, 2000).

Os alunos conseguem utilizar a Língua Estrangeira com mais facilidade se a sua atenção estiver direcionada para enviar e receber mensagens autênticas que contenham informações de interesse para ambos, falante e ouvinte, em uma situação de importância para eles.

> Quando o inglês é apresentado como diversão, as crianças passam a ser estimuladas e desenvolvem uma ótima capacidade de concentração. Através de trabalhos lúdicos, a criança passa a ter uma finalidade em seu aprendizado. “Consequentemente, caberá ao professor dar uma melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, cabendo a ele desenvolver novas práticas didáticas que permitam aos discentes um maior aprendizado.” (NUNES, 2020, p.12).

Quando as crianças estão se divertindo enquanto aprendem inglês, elas estão mais propensas a se engajar ativamente e a dedicar mais tempo e esforço ao processo de aprendizagem. Isso resulta em uma melhor retenção de informações e em um desenvolvimento mais efetivo das habilidades linguísticas (TEIXEIRA, 2010).

No entanto, é importante ressaltar que a responsabilidade de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem não recai apenas sobre os alunos, mas também sobre os professores. Os educadores têm um papel crucial em desenvolver práticas didáticas inovadoras que permitam aos alunos obter um maior aprendizado (TEIXEIRA, 2010).

Os professores podem usar uma variedade de estratégias para tornar o ensino do inglês mais divertido e envolvente. Isso pode incluir o uso de jogos, música, teatro, projetos em grupo, tecnologia

e outras atividades interativas que despertem o interesse dos alunos. Ao criar um ambiente de aprendizado positivo e estimulante, os professores têm a capacidade de facilitar o desenvolvimento das habilidades linguísticas e promover um maior engajamento dos alunos (TEIXEIRA, 2010).

Uma dessas estratégias são os livros. A introdução de livros em um ambiente lúdico oferece à criança um espaço rico para o desenvolvimento da imaginação. A ludicidade, ou seja, a presença de elementos lúdicos e divertidos, deve ser valorizada em todas as etapas do processo educacional, desde as fases iniciais até as finais. Ao entrar em contato com o livro em ambiente lúdico, a criança encontra, dentre outras possibilidades, um espaço grandioso para o desenvolvimento da imaginação. Quando uma criança é exposta a livros de forma lúdica, isso estimula sua curiosidade e criatividade. Ao explorar histórias e personagens interessantes, elas podem se transportar para outros mundos, vivenciar aventuras emocionantes e expandir sua imaginação. Através do livro, as crianças têm a oportunidade de experimentar diferentes realidades, lugares e situações, o que contribui para o desenvolvimento de sua capacidade de visualização e criatividade (LUCKESI, 2000).

A ludicidade deve estar sempre inserida nas práticas educativas, sejam elas nas fases iniciais ou finais do processo educacional (LUCKESI, 2000).

Uso do lúdico auxilia no desenvolvimento da leitura porque o aluno se sente motivo em participando das brincadeiras, eles também desejam participar, pois o vencer é motivo de orgulho e prazer, então todos desejam participar para ser um vencedor. Sendo assim a ludicidade impulsiona o desenvolvimento da criança a cada momento e favorece um trabalho essencial (MELO, 2019).

A leitura de textos mais extensos como jornais, revistas e principalmente livros é altamente recomendável para alunos de nível intermediário e avançado, pois desenvolve vocabulário e familiaridade com as características estruturais da gramática do idioma. Principal apresentar os resultados de um trabalho de intervenção nas práticas de ensino de leitura de língua inglesa, partindo da importância cognitiva/cultural e política que a língua tem na formação do indivíduo, que se quer autônomo, situado historicamente (MELO, 2019).

Na leitura, como processo de atribuição de sentidos, dentro de uma perspectiva crítica pela qual os confrontos acontecem e as atitudes diante do mundo se constroem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre o uso da ludicidade nas aulas de Língua Inglesa reafirma que os jogos e as brincadeiras são mais do que meros recursos recreativos; são ferramentas pedagógicas essenciais e estruturantes para o desenvolvimento da competência oral.

Os resultados demonstram que a inserção intencional do lúdico é o método mais eficaz para reduzir o filtro afetivo do aluno a ansiedade e o medo de errar que bloqueiam a produção da fala, conforme defendido por Krashen (1985). Quando o foco da atividade se desloca da correção gramatical para o alcance de um objetivo lúdico (ganhar o jogo, completar a missão), o aluno utiliza o idioma de maneira mais natural e espontânea.

Conclui-se que o professor de Língua Inglesa deve incorporar o planejamento lúdico de forma contínua, utilizando atividades como *role-playing* e *gamification* que promovam a interação significativa e a prática comunicativa autêntica. Dessa forma, a fluência oral não é apenas ensinada, mas vivenciada, garantindo que o aprendizado seja prazeroso, engajador e, sobretudo, eficaz na formação de falantes competentes e confiantes.

É de grande importância à intervenção do professor no processo de ensino aprendizagem, sendo indispensável para o desenvolvimento e construção de conhecimento da criança. Pois o lúdico traz à aprendizagem do aluno, seu saber.

O estudo nos possibilitou a constatação entre a ludicidade influenciam de forma essencial, pois essas atividades proporcionam uma aprendizagem significativa na educação e junto com as brincadeiras e jogos são fortes instrumentos como estratégia. Sabemos que o brincar é uma atividade natural da criança, dessa maneira, o educador deve aliar a atividade de brincar com as atividades de ensino, pois aprender para as crianças através desses instrumentos pedagógicos se torna uma aprendizagem mais envolvente, estimuladora e significativa.

A partir das análises da pesquisa, ficou evidente à importância do uso da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, sendo reconhecido com um excelente recurso didático e como um elemento facilitador desse processo na ação do educador em sala de aula, tornando assim a aprendizagem em algo prazerosa e envolvente. Diante dos fatos aqui citados, podemos observar e analisar que os jogos e as brincadeiras têm um fundamento no desenvolvimento integral da criança, sendo considerado um mediador entre o professor-aluno-conhecimento de uma forma adequada e metodologicamente pedagógica.

Ressaltando que a ludicidade nas aulas de língua estrangeira moderna. Não devemos deixar só para o aluno a assimilação do vocabulário e solicitar que façam suas listas de palavras. Trabalhar atividades lúdicas para que o aluno assimile o vocabulário aprendido durante as aulas de leitura como observamos na implementação desse projeto é muito importante. Utilizada nas atividades lúdicas como instrumento da prática pedagógica estimular o interesse dos alunos nas aulas de língua inglesa, a fim de torná-las mais atrativas, divertidas, desafiadoras, bem como evidenciar e relevância da ludicidade na aprendizagem de uma língua estrangeira e na interação social.

Apresentar alternativas educativas o ensino de Língua Inglesa implementando atividades lúdicas numa tentativa de sanar algumas das dificuldades existentes no processo ensino de aprendizagem, proporcionando por meio dessa ferramenta que é essencial no contexto educacional.

Ao professor de língua inglesa cabe à tarefa de integrar com essa nova prática, a importância do idioma para o aluno na sociedade em que vive e no mundo, considerando que este está presente nos mais diversos setores da sociedade.

Para facilitar a aprendizagem, o professor deve proporcionar ao aluno oportunidades de praticar a língua em contextos significativos. Aprender inglês é particularmente estimulante, pois serve como uma ferramenta para a cidadania e, portanto, a sala de aula de língua estrangeira também

pode funcionar como um campo de treinamento para a cidadania. Consequentemente, a qualidade do ensino de língua inglesa pode ser elevada, podendo promover uma prática pedagógica pautada na reflexão sobre a concepção de ensino de línguas. Isso, por sua vez, pode levar professores de língua inglesa a compreender a necessidade de reformular suas práticas pedagógicas por meio de uma atitude reflexiva da concepção de ensino de línguas para contribuir com a formação de cidadãos responsáveis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico.** 2009 Disponível em: <https://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso: 19 abr. 2024

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 20ª. ed. [*S. l.*]: Vozes, 2004.

ANDRADE, Ezequias. **O ensino de língua inglesa no Brasil**. Anais 25ª Jornada do GELNE Grupo de Estudos Linguísticos Literários do Nordeste: Natal, 2014.

BRASIL. **Lei nº Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. [S. l.], 15 maio 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua estrangeira.** Brasília: MECSTF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 14 out. 2025.

BARROS, João Luiz da Costa. **A valorização da ludicidade enquanto elemento construtivo do modo de vida das crianças em nossos dias**. 2002.

BIZERRA, Eliane Teixeira custódio. **A ludicidade na relação ensino-aprendizagem:** o papel do professor de uma escola de educação infantil de castanhal - pa. Orientador: Elliane Sabino Barreto. 2017. 52 f. Tcc (graduação) - curso de pedagogia, universidade federal do Pará, faculdade de pedagogia do campus de castanhal da universidade federal do Pará, castanhal - PA, 2017.

BUENO, Elizangela. **Jogos e Brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica**. Londrina – PR, 2010BUENO, Elizangela. Jogos e Brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica. Londrina – PR, 2010

FIDELIS, Silvio Aparecido & TEMPEL, Monica. **Educação Infantil: uma proposta lúdica.** Cuiabá: Carlini & Caniato, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 183 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos, **"Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese",** in Educação e Ludicidade, Coletânea Ludo pedagogia Ensaios 01, organizada por Cipriano Carlos Luckesi, publicada pelo GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FACED/UFBA, 2000.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: Uma estratégia de pesquisa**. 1ª. ed. [*S. l.*]: Atlas, 2006.

MELO, Belane Rodrigues de. **A importância da brincadeira como recurso de aprendizagem.** Disponível em: <http://www.faedf.edu.br/faedf/Revista/AR01.pdf>. Acesso em: 14 out. 2025.

NUNES, Lucimar. **A EDUCAÇÃO INFANTIL E O BILINGUISMO:** a língua estrangeira no currículo escolar do primeiro período de uma escola privada na cidade de Ubá-MG. 2020. 10 f. v. 2, TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Revista Científica UNIFAGOC, Minas Gerais, 2020.

ROCHA, Francisco, Rosa Da. **A ludicidade como método de ensino na língua inglesa.** Igapó, *[S. l.]*, v. 9, n. 2, 2022. Disponível em: https://igapo.ifam.edu.br/index.php/igapo/article/view/133. Acesso em: 14 out. 2025.

TEIXEIRA. Sirlândia Reis de Oliveira**. Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca**: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: wak, 2010.

PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DEFICIENTES

FAMILY AND SCHOOL PARTNERSHIP IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

IVONE RODRIGUES DA SILVA
Graduada em Pedagogia pela UNICASTELO, Pós-graduada em Letramento e Alfabetização pela UNICID e Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Iguaçu. É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo

RESUMO

Este estudo aborda a importânciada parceria entre família e escola na educação das crianças deficientes. Destacamos a importância dessa colaboração, ressaltando estratégias eficazes e benefícios significativos para o desenvolvimento integral das crianças. A parceria entre família e escola foi identificada como um fator determinante para o sucesso educacional e inclusão dos alunos, promovendo a compreensão mútua, o planejamento conjunto, o suporte emocional e comportamental, além de fortalecer os laços familiares e criar um ambiente escolar inclusivo. Superar desafios e obstáculos, como a falta de recursos e barreiras de comunicação, exige um esforço conjunto, mas a parceria efetiva entre família e escola é essencial para uma educação de qualidade e para o desenvolvimento integral dos alunos com necessidades especiais.

Palavras-chave: Família; Escola; Educação Especial; Educação básica.

ABSTRACT

This study addresses the importance of family-school partnerships in the education of children with disabilities. We emphasize the importance of this collaboration, highlighting effective strategies and significant benefits for the comprehensive development of children. Family-school partnerships have been identified as a determining factor in students' educational success and inclusion, promoting mutual understanding, joint planning, emotional and behavioral support, strengthening family ties, and

creating an inclusive school environment. Overcoming challenges and obstacles, such as lack of resources and communication barriers, requires a collaborative effort, but an effective family-school partnership is essential for quality education and the comprehensive development of students with special needs.

Keywords: Family; School; Special Education; Basic Education.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares tem sido objeto de discussão e ação em todo o mundo. Diversas políticas e leis têm sido implementadas com o intuito de promover a igualdade de oportunidades e o acesso à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e particularidades. Nesse contexto, a parceria entre família e escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento educacional e social desses alunos, contribuindo para a construção de um ambiente inclusivo e acolhedor.

A importância da parceria entre família e escola na educação de alunos com necessidades especiais reside no reconhecimento de que esses estudantes são sujeitos de direitos, com potencialidades e habilidades a serem desenvolvidas. A família desempenha um papel central nesse processo, pois é a principal responsável pelo cuidado e pela formação do aluno, conhecendo suas características individuais, necessidades e expectativas. Por sua vez, a escola, como instituição educacional, tem o papel de prover um ambiente adequado, oferecendo recursos e estratégias que atendam às demandas específicas de cada aluno.

A colaboração efetiva entre família e escola requer a superação de desafios e barreiras que possam dificultar a participação ativa e o envolvimento de ambas as partes. É necessário estabelecer canais de comunicação claros e abertos, promovendo o diálogo e o compartilhamento de informações relevantes sobre o aluno, sua história, necessidades educacionais e metas de desenvolvimento. A parceria entre família e escola não se limita apenas à troca de informações, mas também à construção conjunta de estratégias pedagógicas e apoio contínuo ao aluno.

Nesse sentido, a literatura científica tem se debruçado sobre a temática da parceria entre família e escola na educação de alunos com necessidades especiais. Estudos e pesquisas têm explorado as implicações desse trabalho conjunto, evidenciando seus benefícios para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes. Além disso, têm sido propostas estratégias e abordagens que visam promover a colaboração efetiva entre família e escola, superando possíveis obstáculos e ampliando o impacto positivo dessa parceria.

Diante desse contexto, buscamos oferecer uma visão abrangente e atualizada sobre o tema, destacando a importância da colaboração entre essas duas instituições e explorando estratégias

eficazes de parceria. A compreensão aprofundada dessas questões é essencial para a promoção de práticas educacionais inclusivas e de qualidade, que atendam às necessidades individuais dos alunos com necessidades especiais e estimulem seu pleno desenvolvimento.

A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E A ESCOLA

A parceria entre família e escola desempenha um papel crucial na educação de alunos com necessidades especiais. Ao longo da revisão da literatura, diversos estudos e pesquisas destacaram a relevância da parceria entre família e escola como um fator determinante para o sucesso educacional e inclusão desses alunos.

A parceria entre família e escola proporciona um espaço para a troca de informações, conhecimentos e experiências sobre o aluno com necessidades especiais. A família traz informações valiosas sobre a história, características individuais e necessidades específicas do aluno, enquanto a escola oferece uma perspectiva pedagógica e recursos educacionais. Essa compreensão mútua possibilita um planejamento mais adequado e individualizado das estratégias de ensino, promovendo o sucesso acadêmico do aluno (MACHADO; DAVI, 2021).

Para Lazzaretti(2016), a participação ativa da família no ambiente escolar demonstra apoio e envolvimento, fortalecendo a autoestima e a autoconfiança do aluno. Além disso, a colaboração entre ambas as partes permite que sejam implementadas estratégias de apoio adequadas, como adaptações curriculares e recursos de acessibilidade, que favorecem a participação plena e igualitária do aluno na sala de aula.

A família pode atuar como um agente facilitador na transição entre os diferentes níveis de ensino, fornecendo informações relevantes e direcionando a escola para as necessidades específicas do aluno. Além disso, em Folha e Carvalho (2017), essa colaboração é fundamental na identificação precoce de possíveis dificuldades ou desafios enfrentados pelo aluno, permitindo intervenções adequadas e o desenvolvimento de planos de suporte individualizados.

A parceria entre família e escola não se restringe apenas à dimensão acadêmica, para Brito e Silva(2019), bem como para, Christovam (2016), mas também abrange o desenvolvimento social, emocional e comportamental do aluno com necessidades especiais. A colaboração efetiva entre ambas as partes possibilita a identificação e o apoio às necessidades socioemocionais do aluno, promovendo o desenvolvimento de habilidades de relacionamento, autonomia e autoadvocacia. Essa parceria também pode envolver a participação da família em atividades extracurriculares e eventos escolares, contribuindo para uma experiência educacional mais enriquecedora e integrada.

Por fim, a a análise dos estudos e pesquisas revela a importância fundamental da parceria entre família e escola na educação de alunos com necessidades especiais. Essa colaboração fortalece a compreensão mútua, cria um ambiente inclusivo e acolhedor, promove a continuidade educacional e estimula o desenvolvimento integral do aluno. Para que a parceria seja efetiva, é essencial

estabelecer canais de comunicação abertos e promover uma cultura de respeito, confiança e valorização do conhecimento de ambas as partes. A parceria entre família e escola deve ser encarada como um processo contínuo, onde ambas as partes trabalham juntas em prol do sucesso e bem-estar da criança deficiente.

A COLABORAÇÃO DA FAMÍLIA PARA ESCOLA

A parceria entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento educacional e social dos alunos com necessidades especiais. A colaboração entre família e escola promove uma compreensão mais completa e precisa do aluno com necessidades especiais. A família traz consigo conhecimentos valiosos sobre a história, características individuais e necessidades específicas do aluno, enquanto a escola oferece uma perspectiva pedagógica e recursos educacionais. Essa troca de informações permite que ambas as partes tenham uma visão mais abrangente do aluno, auxiliando no planejamento de estratégias educacionais adequadas.

Destaca Neves, Donaduzzi e Santos (2017), possibilita um planejamento conjunto das atividades e estratégias de ensino. Ao envolver a família nas discussões sobre o currículo, adaptações curriculares, metas e objetivos de aprendizagem, é possível criar um plano educacional mais alinhado às necessidades e potencialidades do aluno. A família pode contribuir com informações específicas sobre o aluno e suas experiências, fornecendo subsídios valiosos para a elaboração de um plano de ensino individualizado.

A colaboração entre família e escola também desempenha um papel fundamental no suporte emocional e comportamental do aluno com necessidades especiais. Ressalta Bandeira (2015), que a família pode fornecer informações sobre as emoções, reações e comportamentos do aluno em diferentes situações, contribuindo para o entendimento de suas necessidades socioemocionais. Com base nessa compreensão compartilhada, a escola pode implementar estratégias de apoio adequadas, oferecendo um ambiente seguro e acolhedor que promova o bem-estar do aluno.

A parceria entre família e escola garante a consistência e a continuidade do suporte oferecido ao aluno com necessidades especiais. Quando há uma comunicação aberta e constante entre ambas as partes, é possível compartilhar informações relevantes sobre o progresso do aluno, identificar desafios e discutir estratégias de intervenção. Essa colaboração contínua ajuda a evitar lacunas na aprendizagem e a garantir uma abordagem consistente e coerente em diferentes contextos educacionais.

A parceria também fortalece não apenas o aluno com necessidades especiais, mas também a família. A colaboração ativa da família na educação do aluno cria um senso de pertencimento e engajamento, permitindo que se sintam parte integrante do processo educacional, de acordo com Machado e Davi (2021). Além disso, a família pode se beneficiar do apoio, da troca de experiências e do compartilhamento de recursos oferecidos pela escola e por outros pais de alunos com necessidades especiais, fortalecendo sua própria rede de suporte.

Em suma, a análise dos resultados destacam a importância da colaboração entre família e escola na educação de alunos com necessidades especiais. Essa parceria fortalece a compreensão mútua, possibilita um planejamento educacional mais eficaz, promove o suporte emocional e comportamental, garante consistência e continuidade e fortalece o aluno e sua família. A colaboração ativa e contínua entre família e escola é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo, onde o aluno com necessidades especiais possa desenvolver seu potencial máximo e se tornar um membro participativo da sociedade.

ESTRATÉGIAS DE PARCERIA EFICAZES

A parceria entre família e escola na educação de alunos com necessidades especiais requer a adoção de estratégias eficazes que promovam uma colaboração significativa e produtiva. Revela a literatura diversas abordagens e práticas que se mostraram efetivas nesse contexto, proporcionando benefícios tanto para o aluno quanto para a família e a escola.

Uma das estratégias fundamentais para uma parceria eficaz, apresentada por Muto, Campos e Melo (2016) é estabelecer uma comunicação aberta e frequente entre família e escola. Isso envolve o compartilhamento de informações relevantes sobre o aluno, suas necessidades, conquistas e desafios. A comunicação pode ocorrer por meio de reuniões regulares, trocas de mensagens, diários de comunicação ou plataformas online. Essa troca de informações permite que ambas as partes estejam alinhadas e atualizadas, facilitando a tomada de decisões conjuntas.

A presença da família na escola é outra estratégia, em Bandeira(2015), observa-se que isso pode incluir a presença em reuniões de pais, eventos escolares, comemorações e atividades extracurriculares. A participação da família nesses contextos proporciona uma maior compreensão do ambiente escolar, cria laços com os profissionais e outros pais, e ajuda a construir uma relação de confiança. Além disso, a família pode contribuir com suas habilidades e conhecimentos em áreas específicas, enriquecendo a experiência educacional do aluno.

É fundamental que família e escola estabeleçam metas e expectativas claras em relação ao aluno com necessidades especiais. Essas metas devem ser realistas, individualizadas e orientadas para o desenvolvimento global do aluno. O estabelecimento de metas e expectativas compartilhadas, para Lazzaretti(2016), cria uma visão comum do que se espera alcançar, permitindo que ambas as partes trabalhem em conjunto para apoiar o progresso do aluno. Além disso, é importante revisar e atualizar periodicamente essas metas, de acordo com o desenvolvimento do aluno e suas necessidades em evolução.

Todos os autores analisados, ressaltam a realização de reuniões de planejamento e acompanhamento é uma estratégia essencial para a parceria entre família e escola. Nessas reuniões, podem ser discutidos o progresso do aluno, a revisão das metas estabelecidas, os desafios enfrentados e as estratégias de suporte. É importante que essas reuniões sejam colaborativas, com

a participação ativa de ambas as partes, ouvindo e valorizando as contribuições da família. O planejamento conjunto e a definição de ações claras nessas reuniões promovem um senso de responsabilidade compartilhada e engajamento mútuo.

A formação e capacitação dos profissionais da escola, assim como a disponibilização de recursos e informações para a família, são estratégias-chave para fortalecer a parceria. Folha e Carvalho(2017), discorrem que professores e demais profissionais da escola devem receber formação adequada sobre necessidades especiais, estratégias de ensino inclusivas, adaptações curriculares e habilidades de comunicação eficaz. Por sua vez, a família pode se beneficiar de informações e recursos disponibilizados pela escola, como guias educacionais, materiais didáticos adaptados e orientações sobre estratégias de suporte em casa.

Essas estratégias, quando adotadas de forma integrada e consistente, contribuem para uma parceria eficaz entre família e escola na educação de alunos com necessidades especiais. Elas fortalecem a comunicação, promovem uma compreensão compartilhada, estabelecem metas claras, oferecem suporte mútuo e desenvolvem as habilidades necessárias para apoiar o aluno de maneira efetiva. Essas práticas colaborativas são fundamentais para criar um ambiente educacional inclusivo, onde o aluno com necessidades especiais possa alcançar seu pleno potencial acadêmico, social e emocional.

BENEFÍCIOS DA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A parceria entre família e escola na educação de alunos com necessidades especiais oferece uma série de benefícios significativos para todos os envolvidos, havendo uma unanimidade entre todos os teóricos analisados que tais benefícios, abrangem o desenvolvimento acadêmico, social e emocional do aluno, bem como o fortalecimento da família e a promoção de um ambiente escolar inclusivo.

A colaboração efetiva entre família e escola tem sido associada a um melhor desempenho acadêmico dos alunos com necessidades especiais. Quando a família e a escola trabalham em conjunto, estabelecendo metas claras, compartilhando informações e implementando estratégias adequadas, o aluno é apoiado de forma mais abrangente e individualizada. Isso resulta em um ambiente de aprendizagem mais eficiente e adaptado às suas necessidades, o que pode levar a um maior engajamento, motivação e progresso acadêmico.

A parceria entre família e escola também desempenha um papel crucial no fortalecimento da autoestima e autoconfiança dos alunos com necessidades especiais. O envolvimento ativo e encorajador da família na vida escolar transmite uma mensagem de apoio e valorização ao aluno, fazendo com que se sinta aceito e valorizado. Além disso, quando a escola proporciona um ambiente inclusivo, onde as necessidades do aluno são compreendidas e atendidas, ele se sente mais confiante para enfrentar desafios e participar plenamente das atividades acadêmicas e sociais.

De maneira semelhante esta parceria tem sido associada à redução de comportamentos problemáticos e desafiantes por parte do aluno com necessidades especiais. Quando a família e a escola trabalham em conjunto para entender as causas subjacentes desses comportamentos, implementar estratégias de apoio adequadas e promover a consistência nas abordagens, é mais provável que ocorra uma diminuição desses comportamentos. A colaboração mútua no desenvolvimento de um plano de intervenção eficaz contribui para criar um ambiente mais calmo, seguro e propício à aprendizagem.

A parceria não apenas beneficia a criança, mas também fortalece os laços familiares. Quando a família se envolve ativamente na educação do aluno, ela se torna parte integrante do processo educacional, compartilhando experiências, aprendendo com profissionais da escola e estabelecendo conexões com outras famílias na mesma situação. Esse envolvimento promove o senso de pertencimento, apoio mútuo e troca de informações valiosas, fortalecendo o vínculo familiar e a sensação de coletividade.

Contribuindo para a criação de um ambiente escolar inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e acolhidos. Quando a família é envolvida nas decisões e atividades escolares, a escola se torna mais sensível às necessidades individuais do aluno com necessidades especiais, implementando práticas inclusivas e adaptadas. Essa colaboração promove uma cultura de respeito, compreensão e aceitação da diversidade, beneficiando não apenas os alunos com necessidades especiais, mas toda a comunidade escolar.

Por fim, a análise dos resultados destaca que a parceria entre família e escola na educação de alunos com necessidades especiais traz benefícios significativos. Essa colaboração melhora o desempenho acadêmico, fortalece a autoestima e autoconfiança, reduz comportamentos problemáticos, fortalece os laços familiares e cria um ambiente escolar inclusivo. A parceria eficaz entre família e escola é essencial para promover uma educação de qualidade e inclusiva, que atenda às necessidades individuais de cada criança, favorecendo seu desenvolvimento integral e o seu sucesso educacional e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que a parceria efetiva entre família e escola é um fator determinante para o sucesso educacional e inclusão das crianças deficientes. Através da compreensão mútua, estabelecimento de metas claras, comunicação aberta e frequente, planejamento conjunto e suporte emocional e comportamental, é possível criar um ambiente educacional inclusivo, que valoriza as potencialidades e necessidades individuais de cada aluno.

A parceria entre família e escola vai além do compartilhamento de informações. Ela envolve o fortalecimento dos laços familiares, o desenvolvimento de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, a promoção do desenvolvimento acadêmico, social e emocional do aluno e o apoio mútuo entre família e escola. Essa colaboração eficaz requer o estabelecimento de canais de comunicação claros

e abertos, a construção de relações de confiança, a disponibilidade de recursos e capacitação adequada, além de um compromisso mútuo com o sucesso educacional do aluno.

No entanto, é importante reconhecer que a parceria entre família e escola enfrenta desafios e obstáculos que podem dificultar sua efetividade. Dentre eles estão a falta de tempo, barreiras de comunicação, diferenças de expectativas, falta de conhecimento sobre as necessidades especiais e a falta de recursos e apoio adequados. Superar esses desafios requer um esforço conjunto, envolvendo a família, a escola e a comunidade em geral.

Além disso, é necessário considerar que cada parceria entre família e escola é única e deve ser adaptada às necessidades individuais de cada aluno e contexto específico. Não há uma fórmula única para o sucesso da parceria, mas sim a necessidade de flexibilidade, abertura ao diálogo e respeito mútuo. Cada família traz consigo experiências, conhecimentos e valores que podem enriquecer a colaboração com a escola, e é importante reconhecer e valorizar essa diversidade.

Em conclusão, a parceria entre família e escola na educação de alunos com necessidades especiais desempenha um papel fundamental no desenvolvimento educacional e social desses estudantes. Através da revisão bibliográfica exploratória, foi possível compreender a importância dessa colaboração, identificar estratégias eficazes e reconhecer seus benefícios. Promover uma parceria eficaz requer um esforço conjunto, onde família, escola e comunidade trabalham em conjunto para garantir uma educação inclusiva, que valorize a diversidade e promova o sucesso de todos os alunos. O comprometimento com essa parceria é essencial para construir uma sociedade mais inclusiva e equitativa, onde todos os estudantes possam alcançar seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Emerson de. A escola no divã da Pós-Modernidade. Educação, Batatais, v. 3, n. 1, p. 109-128, junho, 2013.

BANDEIRA, Carla. Família na escola. Trabalho de conclusão de curso, Curso de Especialização em Gestão Escolar, Universidade Federal do rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/151525>. Acesso 8 jun. 2023.

BATISTA, Jullyane da Silva; PINHEIRO, Ana Carolina Santana; CAMPELO, Edilberto; ROCHA, Taffarel Morais; MARTINHO, Mailson. A importância da família no processo ensino aprendizagem dos Alunos das series iniciais do ensino fundamental. III CONEDU – Congresso Nacional de Educação. Anais de Evento. Natal, 2016.

BRITO, Dorca ; SILVA, Aline. Famílias de crianças com deficiência e escola comum: necessidades dos familiares e construção de parceria (Families of children with disabilities and the common school: family needs and partnership construction). Revista Eletrônica de Educação, v. 13, n. 3, p. 1116–1134, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-71992019000301116&script=sci_arttext>. Acesso em: 8 jun. 2023.

CASTRO, Celso Antônio Pinheiro De. Sociologia geral. São Paulo: Atlas, 2000.

CHRISTOVAM, Ana Carolina Camargo ; CIA, Fabiana. Comportamentos de pais e professores para

promoção da relação família e escola de pré-escolares incluídos. Revista Educação Especial, v. 1, n. 1, 2016.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana Costa da. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. Universidade de Brasília, Distrito Federal Brasil. Paidéia, 2007.

FOLHA, Débora ; CARVALHO, Daniella. Terapia Ocupacional e formação continuada de professores: uma estratégia para a inclusão escolar de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, v. 28, n. 3, p. 290–298, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/135031>. Acesso em: 8 jun. 2023.

KATHLEEN, Lorraine; SILVA, Francielle; KARLA, Bruna; *et al*. FAMÍLIA E A ESCOLA NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TDAH: a necessidade de uma parceria ativa e produtiva. Pedagogia em Ação, v. 8, n. 1, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12325>. Acesso em: 8 jun. 2023.

LAZZARETTI, Beatriz. FAMÍLIA E ESCOLA: CONTRIBUINDO PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS. Caderno Intersaberes, v. 5, n. 6, 2016. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/376>. Acesso 8 jul. 2023.

MACHADO, Laêda Bezerra ; DAVÌ, Maria Vittoria . papel de mães frente à educação e inclusão de estudantes surdos em tempos de pandemia. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 8, n. 1, p. 55–70, 2021. Disponível em: <https://revista-teste.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/12454>. Acesso 8 jun. 2023.

MUTO, Harume; CAMPOS, Juliane ; MELO, eleonice. O aluno público alvo da educação especial no ensino médio: as relações entre família e escola. revista online de política e gestão educacional, v. 20, n. 1, p. 49–69, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9392>. Acesso em: 8 jun. 2023.

NEVES, Tatsch ; DONADUZZI, Daiany ; SANTOS, Raissa. O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS DE SAÚDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Revista de Enefermagem da UFSM. Disponível em: <https://web.p.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=21797692&AN=126556505&h=xW2yJq3Wbq9XFSUFjLMLPBry8g5WkBEzUbtSWhgWJdrFje5SK9CicqCiaERpHNj2MXzT4gG5YiKkKTHARhqFgA%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d21797692%26AN%3d126556505>. Acesso 8 jun. 2023.

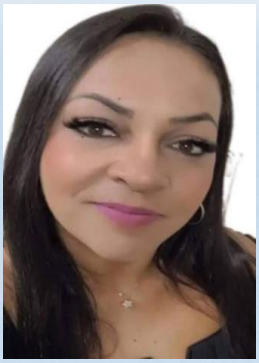
PIAGET, Jean. Para onde vai à educação? Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

SILVA, Aline; CABRAL, Leonardo ; MARTINS, Morgana. Abordagem relacional entre família e escola inclusiva sob as perspectivas de professores. revista interfaces da educação, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1065>. Acesso 8 jun. 2023.

SOARES, Adriana Fraga. A participação da família no processo ensino-aprendizagem. Alvorada, 2010.

SOUZA, Maria Ester Do Prado. Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar. Programa De Desenvolvimento Educacional PDE. Santo Antônio Da Platina – Paraná 2009

VIGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1998.



A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS

THE IMPORTANCE OF EDUCATION FOR YOUNG PEOPLE AND ADULTS

JACQUELINE LOIOLA SILVA
Graduação em Letras pela universidade do Grande ABC UNIABC (2005); Especialista em Língua Portuguesa para Professores de Educação Fundamental II e Médio pela Universidade Estadual de Campinas (2013); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Inglesa no CEU EMEF. Domingos Rubino e Professora de Educação Básica – Língua Inglesa– na EMEIF. Chico Mendes

RESUMO

O trabalho aqui apresentado tem como objetivo principal apresentar a importância para a sociedade da alfabetização, e dentro dessa temática mostrar como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem um papel transformador no papel do ser humano, uma vez que a partir do domínio da escrita e leitura é possível ter acesso as informações e estar atualizado sobre ao fatos que ocorrem em seu bairro, cidade, país e mundo. O professor Paulo Freire é um grande propulsor da EJA em nosso país, ele foi um dos maiores incentivador desse desenvolvimento na educação. Assim como qualquer tema dentro da educação, a EJA também apresenta seus desafios desde o seu início que se dá lá quando o Brasil ainda era uma colônia, e começou a ter um avanço na década de 30, quando começa a existir uma reformulação no Ensino de Jovens e Adultos e esse então começa a ser visto com a importância que se deve ter. A alfabetização de jovens e adultos oferece ao cidadão muito mais do que apenas o poder da leitura, escrita e interpretação, ele ganha a possibilidade de estar ativo dentro da sua sociedade, participando em seus direitos e deveres.

Palavras-chave: Educação; EJA; Escola; Professor.

ABSTRACT

The main objective of this work is to highlight the importance of literacy for society and, within this theme, to demonstrate how Youth and Adult Education (EJA) plays a transformative role in human life, since mastering reading and writing allows access to information and staying up-to-date on events

occurring in one's neighborhood, city, country, and world. Professor Paulo Freire is a major proponent of EJA in our country; he was one of the greatest supporters of this development in education. Like any topic within education, EJA has presented its challenges since its inception, which dates back to when Brazil was still a colony. It began to advance in the 1930s, when Youth and Adult Education began to be reformulated, and it began to be seen with the importance it deserves. Youth and adult literacy offers citizens much more than just the power of reading, writing, and comprehension; it provides them with the opportunity to be active within their society, participating in their rights and responsibilities.

Keywords: Education; EJA; School; Teacher.

INTRODUÇÃO

O número de jovens e adultos analfabetos em nosso país é devastador, enquanto profissionais da área da educação enxergar essa realidade e não querer fazer em nada em prol de sua melhoria é no mínimo incapacitante. Por meio do livro “A importância do ato de ler”, do autor Paulo Freire podemos ter uma visão mais profunda acerca dessa triste realidade.

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo.Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um ‘a priori’ da nossa historia individual e social.

Paulo Freire, elaborou uma metodologia de alfabetização para jovens e adultos, que tinha como bases o cuidado, carinho e dedicação da parte do professor para que assim todos aqueles que estivessem sendo alcançados por essa metodologia soubessem da importância da alfabetização, independente de sua idade.

O objetivo geral desse trabalho é expor quais são os principais motivos que levam os jovens e adultos a serem inseridos no EJA, e consequentemente buscar soluções práticas e humanas para solucionar esses problemas, afinal, durante a pesquisa foi notado que a taxa de conclusão do ensino médio dentro da idade padrão é muito baixa, o que levou a pesquisa a entender se a qualidade de ensino é um fator importante quando os jovens decidem evadir as escolas e após alguns anos buscarem a Educação de Jovens e Adultos.

Como teoria embasadora as vivências e carreira profissional do já aqui mencionado Paulo Freire, um educador e filósofo que tem trabalhos importantes dentro do tema assim como métodos conhecidos e reconhecidos para a alfabetização.

Acredito que esse trabalho será muito benéfico aos meus colegas de profissão, assim como para aqueles que tem interesse em poder fazer a diferença dentro da educação, afinal, todos aqueles que foram capacitados a diminuírem o número de jovens e adultos analfabetos dentro da nossa realidade devem se unir para que tenhamos uma sociedade mais crítica e com um poder de decisão maior.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

O EJA está inserido em um cenário econômico, social e também político que se tem uma gangorra aonde de um lado temos a educação, e de outro o trabalho. E esse método é procurado tanto por jovens que estão iniciando sua vida profissional, assim como por idosos, aposentados buscando uma recolocação no mercado de trabalho que se mostra a cada dia mais exigente e competitivo, e a leitura e escrita se tornam fundamentais para que alcancem sucesso em sua jornada profissional.

A partir da década de 30, o EJA passou a ganhar um papel de destaque pois a nossa sociedade começou a passar por grandes transformações e terem adultos e/ou jovens que não sabiam ler e escrever não era interessante.

O EJA percorreu por diversos caminhos até alcançar o seu devido lugar de importância na educação básica brasileira.

Durante esse processo de aceitação foram feitos estudos que mostraram que os adultos não tinham a capacidade de aprender menor do que a das crianças, e esse tipo de pesquisa foi mostrando para a sociedade que todos tinham o direito de aprender, independentemente da sua idade, e tais constatações ajudaram a EJA a se solidificar no Brasil, de acordo com Paulo Freire : Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve o que se entende .(...) Implica uma auto formação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente diálogos com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa

se alfabetizar. (FREIRE, 1989, p.72)

Em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, foi elaborado. Ele tinha como objetivo assistir jovens e adultos de 15 – 30 anos de idade tornando-os leitores funcionais, o foco era ensinar a ler e escrever. De acordo com Bello :

O projeto MOBRAL permite compreender bem essa fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu sobre seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos programas. (BELLO, 1993, p.38)

E somente nos anos 90, que temos um novo olhar para a Educação de Jovens Adultos, aonde se enxerga esse momento na vida dos adultos como uma nova oportunidade de aprenderem, usando metodologias criativas, inclusivas e que mostrem para esse público que tenham o direito de ganhar conhecimento cultural, social e possam ser incluídos no mercado de trabalho de forma ajusta e igualitária. De acordo com Mello :

A universalização do ensino elementar, a garantia de domínio dos códigos básicos de leitura e escrita e a superação do fracasso escolar terão que ser pó nós enfrentados de forma tal que o propósito conteúdo do ensino, receba tratamento adequado ao mais pleno desenvolvimento cognitivo. Não se trata mais de alfabetizar para o mundo no qual a leitura era privilégio de poucos ilustrados, mas sim para contextos culturais nos quais a decodificação da informaçãoescrita é importante para o lazer, o consumo e o trabalho. Este é um mundo letrado, no qual o domínio da língua é também pré- requisito para a aquisição da capacidade de lidar com códigos e portanto, ter acesso a outras linguagens simbólicas e não verbais, com as da informática e as das

ates.(MELLO, 1993, p.28)

A principal característica da Educação para Jovens e Adultos é possibilitar o acesso das pessoas para uma educação de igualdade, cheia de oportunidades e que tenha seu devido valor dentro da vida das pessoas que por alguma razão não puderem concluir os seus estudos dentro do período adequado.

PAULO FREIRE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Paulo Freire, conhecido por sua carreira como filósofo e também educador brasileiro, em conjunto com outros profissionais da área da educação, se dedicou a construção da Educação para Jovens e Adultos com o intuito de causar grandes impactos sociais por meio da educação. Ele batalhou muito para poder mostrar a importância da alfabetização e o quanto ela contribui para o conhecimento de um modo mais amplo, assim como para a formação do conhecimento pessoal de cada um, e como o professor pode ser um agente indispensável nessa caminhada em prol da alfabetização, independentemente da idade. Na imagem a seguir, temos Paulo Freire expondo o seu projeto para o presidente e políticos nordestinos em 1963, a cerca da seu método pedagógico.

Fonte: www.dhnet.org.br (Acesso em : 20/09/2025)

O objetivo de Paulo Freire era mostrar que a escola tem a capacidade de ensinar para o aluno como interpretar o mundo, pois apenas dessa forma o aluno, ao sair do ambiente escolar alfabetizado buscará melhorias para a sociedade, afinal, tendo conhecimento devido saberá como encontrar soluções para as dificuldades dentro e fora das suas casas. De acordo com Aranha:

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, daqueles que até então detêm seu monopólio . Alfabetizar

é, em última instância, ensinar o uso da palavra. (ARANHA, 1996, p.209).

Os mais importantes programas de alfabetização e programas de educação popular foram inspirados nos pensamentos de Paulo Freire, no começo dos anos 1960. A abrangência desses programas foi muito grande e aceita pela maioria das pessoas como estudantes, pesquisadores, religiosos e assim como profissionais da área da educação que buscavam o apoio do governo para promover mais o programa.

No ano de 1964 foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que foi embasado pelos ideais de Paulo Freire que sugeria um programa de alfabetização de âmbito nacional.

Nesse sentido, quando falamos “em adultos em processo de alfabetização” no contexto social brasileiro, nos referimos a homens e mulheres marcados por experiências de infância na qual não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar, por concepções que as afastavam da escola como de que “mulher não precisa aprender” ou “saber rudimentos da escrita já é suficiente”, ou ainda, pela seletividade construída intimamente na rede escolar que produz ainda hoje itinerários descontínuos de aprendizagens formais. Referimo-nos a homens e mulheres que viveram e vivem situações limite nas quais os tempos de infância, foi via de regra de trabalho e de sustento da família. (MOOL, 2004, p.11)

Paulo Freire gerou um plano de ação que tinha como princípio fundamentador: a leitura do mundo, precede a leitura da palavra.

O projeto só dava início após escolherem uma localização, e nesse local eles faziam entrevistas com os alunos que gostariam de participar da alfabetização para jovens e adultos e essa entrevista era utilizada como forma de pesquisa para entender o que aquele grupo necessitava. A entrevista era utilizada para entender a rotina de cada aluno e qual material seria utilizado para a alfabetização desse grupo. Era feita uma lista extensa de palavras a partir das entrevistas, palavras essas que eram utilizadas de forma mais comum entre os moradores daquela região, e se repetiam nas entrevistas.

Um grande exemplo que temos desse momento na alfabetização de jovens e adultos aconteceu em um município brasileiro, que fica localizado na região central do estado do Rio Grande do Norte, no Nordeste do país, chamado Angicos. Angicos, ficou conhecido por ter sido o primeiro local aonde Paulo Freire experimentou sua metodologia em 1963. E nesse estudo as palavras geradoras foram :

BELOTA – SAPATO – VOTO – POVO – SALINA – FEIRA – MILHO – TIGELA – GOLEIRO – COZINHA – JARRA – CHIBANA - XIQUE-XIQUE – EXPRESSO – BILRO – ALMOFADA

Fonte: Coleção educadores (MEC)

Acesso 15 set. 2025

Esse levantamento era muito importante para o processo de alfabetização, afinal despertar o interesse dos alunos por meio das “palavras geradoras” alcançavam dois dos critérios utilizado pelo professor para obter uma grande variedade fonêmica, que precedem buscar dentro da realidade do aluno palavras que façam sentido para a sua rotina, sejam comumente utilizadas por eles, e essas palavras serão aprendidas por eles em seu ensino e aprendizagem, já que eles tem maior acesso a elas, facilitando e tornando o seu processo mais inclusivo e instintivo.

Essa lista das palavras geradoras era utilizada durante todas as aulas, eram realizadas atividades com essas palavras, dependendo do nível de instrução do aluno eram feitas atividades com as sílabas,

outras vezes com as vogais, sempre sendo incentivada a construção de palavras por alunos. E de acordo com a evolução dos alunos as atividades iam evoluindo, de forma que as dificuldades fossem sendo aumentadas para que os desafios crescessem e os alunos evoluíssem sempre.

As entrevistas

Fonte: www.dhnet.org.br (Acesso 20 set. 2025)

E de acordo com essa lista, e a evolução da aprendizagem os alunos iam criando mais intimidade com as palavras, por exemplo : se a escolha deles fosse a palavra moto, iriam ter acesso a essa palavra por meio de imagens, fotos, desenhos, pinturas, fotos e histórias que envolvessem a palavra moto para que dessa forma os alunos aprendessem o sentido das palavras por meio da interpretação e memorização. Essa metodologia teve um aproveitamento de 70% em suas primeiras experiências em sala de aula.
De acordo com Ferreiro :

A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. Uma vez construído poder-se ia pensar que o sistema de representação é aprendido pelos novos usuários, como um sistema de codificação. Entretanto, não é assim, no caso dos dois sistemas envolvidos no inicio da escolarização (o sistema de representação dos números e o sistema de representação da linguagem) as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes as da construção do sistema e por isso pode-se dizer em ambos os casos que as crianças reinventam esses sistemas. Bem entendido: não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números , mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, deve compreender seu processo de construção e suas regras de produção, o que coloca o problema epistemológico
fundamental: Qual é a natureza da relação entre o real e a sua representação? (FERREIRO, 2000, p.12)

Quando o cidadão pode ter acesso a educação tem toda a sua realidade alterada, pois passa a possuir uma liberdade que até antes de ter conhecimento não tinha. E a partir da sua alfabetização passar a ser incluído na sociedade e em seus debates com as outras pessoas tem mais segurança em opinar e evoluir, afinal descobriu como a evolução é benéfica para a sua existência.

A educação como prática de liberdade, ao contrario daquela que é a pratica da dominação implica a negação do homem abstrato, isolado,solto, desligado do mundo, assim também a negação do mundo comouma realidade ausente dos homens (FREIRE, 1999, p.40)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para jovens e adultos, apesar de já ter percorrido por longos caminhos, e realizado grandes conquistas ainda tem alguns desafios para vencer e a conquistar um papel, merecido, de muito destaque devido a sua importância dentro da sociedade, tanto quanto aquela que é cursada dentro do período considerado padrão.

São inegáveis todas as suas alterações e mudanças desde que ela teve inicio lá na década de 30, aonde apenas uma pequena fração da sociedade podia estudar. Mas, com toda a alteração da nossa sociedade, e o mercado de trabalho exigindo sempre mais dos seus profissionais a escrita e leitura se tornaram indispensáveis para a conquista de um emprego, e com isso a busca por educação para jovens e adultos passou a aumentar.

Porém mesmo mediante a todas essas mudanças a taxa de analfabetismo no Brasil é muito alta ainda, sendo um número expressivo entre os mais novos, que por motivos diversos acabam deixando o estudo para exercerem outras funções em suas rotinas. Entre esses motivos temos mudanças de regiões, gravidez, horário de trabalho incompatível com estudos, entre outros.

Nós enquanto escola, professores e sociedade devemos sempre estarmos capacitados a acolher esses alunos para que possam trilhar uma carreira com dignidade, sem precisarem aceitar propostas desumanas pela falta de estudo. A escola precisa estar preparada para receber esses alunos e direcioná-los da melhor forma possível para o mercado de trabalho e a vida, dessa vez alfabetizados e independentes, esse é o principal papel da escola como formadora de cidadãos.

REFERÊNCIAS

BELLO. **A educação de jovens e adultos como transformação social.** Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, n. 1, 2014, p. 38**.**

FREIRE, Paulo**. A educação como pratica da liberdade**. 23ª Ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo**. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 33. ed. São Paulo: Cortez, 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

MELLO, Guiomar Namo de**. Autonomia da escola : possibilidades, limites e condições.** Cadernos Educação Básica, Rio de Janeiro: Cesgranrio, v. 1, 1, 1993.

A AÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS DESAFIOS

TEACHING ACTION IN TEACHING ARTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ITS CHALLENGES

JAMILE OLIVEIRA MENESES DOS SANTOS
Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIFAI (2008); Especialista em Pedagogia Empresarial pela Faculdade Metropolitanas Unidas FMU (2010); Professora de Educação Infantil – no CEI Angela Maria Fernandes

RESUMO

O presente texto tem como objetos de estudo a Arte e sua relação com a Educação Infantil inserida neste universo escolar tão complexo, coordenado por diversas ideias pedagógicas e metodológicas, os fins sempre justificando os meios, independentemente do conceito que se tem de ensino. Apresenta como referente comunicativo a proposta de aprofundar os conhecimentos científicos em relação ao Ensino da Arte. O tema, em face da reiteração de situações, envolve educadores e educandos nas suas relações de trabalho, procurando demonstrar alternativas para um ensino de qualidade e intencionalidade nesta área. O estudo visa apresentar certas facetas que envolvem o ensino da Arte na educação Infantil e suas repercussões como objeto de ensino e transformação do âmbito escolar, como estímulo à reflexão tende a elucidar as condutas dos educadores sobre seus planejamentos.

Palavras-chave: Arte. Educação; Transformações no universo escolar; Professor.

ABSTRACT

This text studies Art and its relationship with Early Childhood Education, a complex school environment coordinated by diverse pedagogical and methodological ideas, with the ends always justifying the means, regardless of one's understanding of teaching. Its communicative framework is

the proposal to deepen scientific knowledge regarding Art Education. Given the recurring nature of these situations, the topic engages educators and students in their working relationships, seeking to demonstrate alternatives for quality and purposeful teaching in this area. The study aims to present certain facets of Art education in Early Childhood Education and its repercussions as a teaching object and transformation within the school environment, as a stimulus for reflection and to elucidate educators' behaviors regarding their planning.
Keywords: Art. Education; Transformations in the School Environment; Teacher.

INTRODUÇÃO

Para compreendermos e assumirmos com qualidade nosso papel de educadores de Arte na Educação Infantil, é importante sabermos como ela vem sendo ensinada, suas relações com a criança, com a educação escolar e com o processo histórico social, assim, então, poderemos nos reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir nossa história como educadores.

Práticas educativas aplicadas em sala vinculam-se a uma pedagogia, ou seja, a uma teoria de educação escolar. Ao mesmo tempo, as nossas práticas e teorias educativas estão impregnadas de concepções ideológicas e filosóficas, que influenciam tal pedagogia. No ensino de Arte, nossa concepção de mundo embasa as correspondências que estabelecemos entre as aulas e as mudanças e melhorias que acreditamos prioritárias na sociedade. Um breve histórico das tendências no ensino de Arte na educação escolar pode, portanto, nos ajudar a compreender mais profundamente a questão da prática educacional de Artes e sua relação com nossas vidas.

Em nosso sistema educacional estamos realmente dando ênfase aos valores humanos? Ou estamos tão ofuscados pelos valores materiais que não logramos reconhecer que os verdadeiros valores da democracia residem em seu mais precioso bem, o indivíduo? A história do Ensino da Arte passou por diversas transformações desde o início da existência desta disciplina, torna-se necessário então um novo olhar para as novas tendências metodológicas levando-se em consideração a criança e sua relação com ela.

Qual a relação entre educador e Arte que devemos estabelecer em nossas práticas em sala de aula? A visão de Arte na educação infantil hoje já é bem diferente daquela em que as crianças do passado utilizavam a Arte para enfeitar a escola, hoje o ensino da Arte pressupõe intencionalidade, construção de aprendizado, planejamento e avaliação.

A ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Nas aulas de Arte das escolas brasileiras, a tendência tradicional está presente desde o século XIX, quando predominava uma teoria estética mimética, isto é, mais ligada às cópias do “natural” e

com a apresentação de modelos para as crianças copiarem ou imitarem. Esta atitude estética implica adoção de um padrão de beleza que consiste sobretudo em produzir-se e em oferecer-se a percepção, ao sentimento das pessoas, aqueles produtos artísticos que se assemelham com as coisas, com os seres, com os fenômenos de seu mundo ambiente.

Arte sempre esteve presente na educação escolar, porém nem sempre foi vista como área do saber, com objetivos e conteúdos próprios, havendo pouca reflexão sobre sua importância para a formação dos alunos e para a conquista da cidadania. Portanto o que está muito presente nas escolas é o uso da arte para entreter os alunos, descansar das áreas “sérias”, ou como instrumento facilitador para aprendizagem das outras áreas.

É função da escola oferecer oportunidades para que os alunos cheguem à compreensão da Arte, contribuindo para que sua produção artística ganhe sentido e possa ser enriquecida também pela reflexão sobre a arte como objeto de conhecimento, para isso, como nas demais áreas é necessário estabelecer uma rotina de trabalho pedagógico para sistematizar o processo de ensino e aprendizagem.

No ensino formal, a atenção e os esforços da escola enfatizam conteúdos e procedimentos de natureza científica, estabelecendo uma hierarquia nas disciplinas escolares e provocando uma desvalorização dos saberes de natureza subjetiva e lúdica, tão importantes e presentes na vida das crianças. Os alunos nem sempre encontram na escola condições propícias ao cultivo de seu percurso criador e a construção de saberes na área de Artes.

Ao longo de sua escolaridade os alunos elaboram individualmente estes conhecimentos e os expressam de forma pessoal e única. Sendo assim, uma proposta educacional na área de Arte deve garantir que os alunos tenham contato com várias obras artísticas, entendam a presença da Arte no contexto social, façam atividades onde possam utilizar todas as informações e experiências que tem e se deparem com situações desafiadoras e interessantes: propostas de desenho, pintura, dança, canto, dramatização, apreciação que possam se constituir em bons problemas para serem resolvidos pelos alunos, de acordo com suas possibilidades e conhecimentos.

…O intercruzamento de padrões estéticos e o discernimento de valores deve ser o princípio dialético a presidir os conteúdos do currículo da escola, através da magia, do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres de artistas populares e eruditos, e da contextualização destes artistas no seu tempo e no seu espaço... (Ana Mae Barbosa 1989-1990).

A disciplina de Artes deve garantir que as crianças conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos em música, artes visuais, desenho, teatro, dança etc.

IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Afinal por que Arte na escola? Qual a real importância de levarmos a Arte até nossos alunos de educação infantil?

Como dar a Arte seu devido lugar na Escola?

Trazer a história da Arte para os alunos na Educação Infantil é importante para crianças dessa faixa etária? Que questões os tem? Como responder a elas?

Somos seres simbólicos, afetivos e sociais e a Arte possibilita aumentar este ser sensível e pensante. Nas aulas de Arte das escolas brasileiras, a tendência tradicional está presente, desde o século XIX, quando predominava uma teoria estética, mais ligada à cópia do natural e utilizando modelos para os alunos imitarem, esta atitude implicava na adoção de um padrão de beleza que consiste sobretudo em produzir-se e em oferecer-se a percepção, ao sentimento das pessoas, em produtos artísticos que se assemelham com coisas, com fenômenos e com seres do mundo.

Segundo Martins (1998): “Nós, humanos somos capazes de conceber e manejar linguagens que nos permitem ordenar o mundo e dar-lhe sentido. (...) A Arte é uma forma de criação de linguagens – a linguagem visual, a linguagem musical, a linguagem cênica, a linguagem da dança e a linguagem cinematográfica, entre outras. Toda linguagem artística é um modo singular de o homem refletir - reflexão/reflexo seu estar no mundo. Quando o homem trabalha essa linguagem seu coração e sua mente atuam juntos em poética intimidade”.

As práticas educativas em Arte vinculam-se a uma pedagogia, uma teoria de educação escolar impregnadas por práticas e teorias com concepções ideológicas e filosóficas que influenciam esta pedagogia

Segundo Lowenfeld: “Em nosso sistema escolar a maior ênfase incide sobre a aprendizagem de informações dos fatos. Em grande escala a aprovação ou reprovação num exame ou curso, a passagem de ano ou permanência na escola dependem do domínio ou memorização de certos fragmentos ou informações já conhecidas pelo professor (...) o mais perturbador é que a capacidade para repetir fragmentos de informação pode ter muita pouca relação com o membro cooperante e bem ajustado a sociedade que se quer produzir. (...) sabemos muito bem que a aprendizagem e a memorização dos fatos, a menos que sejam exercidas por um espírito livre e flexível, não beneficiarão o indivíduo nem a sociedade” (Lowenfeld, 1977, p. 15-18).

Neste mesmo capítulo (Lowenfeld,1977), defende que a importância da Arte na educação consiste: em uma aprendizagem que acompanhe o desenvolvimento natural do indivíduo, não só em seus aspectos intelectuais, mas também sociais, emocionais, perceptivos, físicos e psicológicos com diferentes métodos de ensino para desenvolver, de maneira livre e flexível, a sensibilidade e conscientização de todos os sentidos, (ver, sentir, ouvir, cheirar, provar) , realizando assim uma interação do sujeito com seu meio e formas construtivas de auto expressão e auto identificação dos sentimentos, emoções e pensamentos dos indivíduos a partir de suas próprias experiências pessoais, para que eles, bem ajustados, vivam cooperativamente e contribuam de forma criadora para a sociedade.

O desafio de ensinar Artes tem sido o primeiro passo nas transformações que estão ocorrendo na educação infantil com suas novas metodologias.

A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A ARTE

Desde os primórdios, a humanidade desenvolveu a capacidade de usar símbolos e criar linguagens para poder entender o mundo e a si mesma, segundo Buoro, ao desenhar nas paredes das cavernas e fabricar cestarias e cerâmicas, o homem “primitivo” era impulsionado pelas mesmas questões de sobrevivência que motivariam o homem do Renascimento e o homem do século XX. (Buoro, 2003, p. 27).

A Arte, então, aparece no mundo humano como forma de organização, como modo de transformar a experiência vivida em objeto de conhecimento que se desvela por meio de sentimentos, percepções e imaginação. Assim, ela abarca um tipo de conhecimento a partir de universos sensíveis e ideias da apreensão humana da realidade.

Desde muito pequena, a criança desenvolve formas de expressão para elaborar seu conhecimento sobre o mundo, que busca entender e apreender por meio de suas explorações do espaço (rolando, engatinhando e finalmente andando) e de sua curiosidade pelos objetos (levar a boca, chacoalhar, jogar, pegar e empilhar, desmontar e construir) e pelos sons, cheiros, movimentos, formas, texturas e cores.

Ao final do seu primeiro ano de vida, a criança já é capaz de, ocasionalmente, manter ritmos regulares e produzir seus primeiros traços gráficos, considerados muito mais como movimentos do que como representações. É a conhecida fase dos rabiscos, das garatujas. A repetida exploração e experimentação do movimento amplia o conhecimento de si próprio, do mundo e das ações gráficas. Muito antes de saber representar graficamente o mundo visual, a criança já o reconhece e identifica nele qualidades e funções. Mais tarde, quando controla o gesto e passa a coordená-lo com o olhar, começa a registrar formas gráficas e plásticas mais elaboradas.

Com o tempo e convívio social, a criança passa a incluir em suas explorações, a possibilidade de simbolização, que irá se manifestar em jogos de imitação, fala, desenho por meio dos quais a criança procura entender o mundo, reproduzindo situações que observa em seu cotidiano. Essas manifestações mostram o quanto é importante para a natureza humana, o desenvolvimento da capacidade simbólica, para poder construir conhecimentos e entender o mundo, capacidade que se constrói nas interações das crianças com seus pares, com o mundo adulto e com seu entorno social. Portanto, quando as crianças chegam à escola, trazem uma história, não só das famílias e das comunidades em que vivem, mas também das brincadeiras que realizam, dos programas de TV que assistem, das músicas e danças que ouvem e experimentam, das imagens que veem e dos livros que leem.

Para Vigotsky: “todo inventor por mais genial que seja, é sempre produto de sua época e de seu ambiente, e a função imaginativa depende da experiência, das necessidades e dos interesses que impulsionam a ação criadora, da capacidade de combinar elementos e de dar forma material aos frutos da imaginação. Depende também das tradições, dos conhecimentos técnicos e outros que

constituem modelos de criação que influem no ser humano. A imaginação não pode ser entendida como uma atividade exclusivamente interna, independente das condições exteriores; pelo contrário: o meio sociocultural determina o material com que a imaginação trabalha". (Vigotsky, 1982 /1930, p. 37).

O trabalho com as Artes Visuais na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios à cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas deforma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças.

No processo de aprendizagem em Artes Visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa.

O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens.

É muito comum atribuir o fazer artístico a pessoas predestinadas, portadoras de um dom específico, no entanto, as oportunidades de fruir, refletir e vivenciar experiências de criação artística são determinantes para o desenvolvimento do senso estético e da expressão da criança.

O fazer artístico possibilita a qualquer criança se colocar no papel do artista, fazendo escolhas, experimentando possibilidades, buscando soluções para problemas que se colocam no momento da criação, interpretando sua realidade e abrindo a possibilidade de ressignificá-la. Por isso é importante que o fazer não se resuma a uma lista de técnicas, que, fora do contexto tornam-se mecânicas e sem sentido. Conhecer as produções artísticas realizadas pelo homem ao longo da História, observar as obras produzidas em seu entorno e pelos próprios colegas de classe e ter a oportunidade de discutir sobre elas são ações que propiciam a criança a oportunidade de expressar sua forma de entender o mundo e de "falar" sobre ele.

Existem diversas teorias sobre arte que contribuem para o desenvolvimento estético e crítico dos alunos, principalmente no que se refere aos seus processos de produção e apreciação artísticas. São teorias que incorporam o relacionamento com as práticas e o acesso ao conhecimento da Arte, mas sem a pretensão de atingir-se uma verdade única. O próprio conceito da Arte tem sido objeto de diferentes interpretações: arte como técnica, lazer, processo intuitivo, liberação de impulsos reprimidos, expressão, linguagem, comunicação...

Uma das concepções de Arte que pode auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticos e estéticos e que atende a esta mobilidade conceitual é a que aponta para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir, esta concepção mostra-se em várias ênfases,

maneiras, tendências e períodos como o romantismo e expressionismo nos quais defendia-se a criação artística.

O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DO DESAFIO DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, COMO AGENTE TRANSFORMADOR

Há uma evidente perplexidade e falta de informação dos professores, pois, geralmente são preparados em cursos de curta duração, em detrimento de uma formação aprofundada em arte no trabalho pedagógico na área. Assim, a questão do aperfeiçoamento e formação do magistério para atuar nas escolas de educação infantil passa a ser um problema emergente, que ultrapassa os limites dos cursos de licenciatura.

O Professor de educação infantil deve dar conta de uma diversidade de conteúdos nas diferentes áreas, se considerarmos apenas a área Artes, temos aqui quatro linguagens diferentes- Artes Visuais, Música, Teatro e Dança – para não falarmos das outras formas de linguagens artísticas como cinema, fotografia, grafismo etc.

A Arte é objeto de conhecimento e forma de expressão, isto é, como área de conhecimento escolar deve ser trabalhada tanto como algo a ser conhecido pelos alunos, como por ser uma importante linguagem cujo domínio pode e deve ser conquistado por eles.

Para o trabalho do Professor em Artes destaca-se três aspectos principais:

1- Ver a Arte enquanto objeto de conhecimento e forma de expressão e não como estratégia;

2- Implantar uma rotina de trabalho que considere todas as experiências significativas de aprendizagem em Artes: Fazer, Ver e Refletir;

3- Entender as crianças como autoras do seu próprio fazer.

Um trabalho que considere a Arte como objeto de conhecimento, implica que também seja o professor um investigador da área. É importante que ele conheça um pouco da história do ensino da Arte, para localizar e contextualizar sua prática pedagógica, através da tomada de consciência sobre suas concepções de ensino, e poder, a partir dela rever e reformular suas concepções de ensino da Arte. Também é importante que ele conheça as teorias do desenvolvimento gráfico infantil, para que planeje atividades que levem em consideração esse processo.

Observar a produção dos alunos é essencial para que o professor possa conhecer como ela se transforma e encaminhar intervenções em suas produções. Se, por exemplo, o professor percebe que que a produção de figuras humanas produzidas por seus alunos é empobrecida, ele pode pensar uma sequência de atividades ou mesmo um projeto em que apresente diversas obras de arte – bidimensionais e tridimensionais – de diversos artistas, épocas e lugares diferentes, para serem apreciadas por seus alunos.

Através dessa atividade de observação de obras artísticas que podemos chamar de “nutrição estética”, o professor promoverá o desenvolvimento gráfico da criança.

Considerando que muitos professores da Ed Infantil não são alfabetizados na linguagem artística, e que, portanto, suas experiências em Artes são tão ou mais limitadas quanto as dos alunos, muitas vezes faz-se necessário que experimente o fazer antes de se propor às crianças, que se exercite o olhar sensível diante das produções artísticas consagradas ou populares e de seus alunos. Mas, acima de tudo, é preciso que o professor confie na capacidade criadora de seus alunos, estimulando-os a partir do que já sabem, e nutrindo-os com boas imagens e propostas desafiadoras de fazer, ver e refletir.

Para isto faz-se necessário estabelecer uma rotina do trabalho em artes com os alunos.

Estabelecer uma rotina para sistematizar o trabalho em Artes implica na organização do tempo didático e na implantação de atividades permanentes, independentes, sequenciadas ou projetos, como modalidades organizativas.

A rotina deve favorecer às crianças todas as experiências significativas de aprendizagem em Artes: Fazer, Ver e Refletir, contemplar a experiências com as linguagens básicas e a mistura dessas linguagens – desenho, pintura, dobradura, gravura, escultura e colagem.

As atividades desenvolvidas devem variar na proposta de materiais, tanto quanto aos suportes (papéis, sucatas, e outros lugares/ materiais onde serão realizadas as imagens) como quanto aos meios como tinta, canetinha, argila, ou o que quer que seja usado para fazer a imagem).

A rotina deve contemplar atividades de apreciação, reflexão e oficinas de criação com experiências contínuas e sistemáticas das linguagens bidimensionais e tridimensionais, as atividades não podem ser desarticuladas (únicas, isoladas, lineares, sem significação e sem relação), mas sim permitirem que as crianças revejam conteúdos, percebam as ligações e relações entre eles, avancem em seu conhecimento sobre Arte e construam um percurso de criação pessoal.

“Os centros educativos e as escolas precisam desenhar currículos que incluam as oficinas de percurso criador, cujo modelo de orientação pedagógica é diferente de ateliê livre, que caracterizou o trabalho com Artes nos anos 60 e 70. Aqui o aluno tem projetos pessoais, ideias, motivação para trabalhos que quer e deve poder realizar no ateliê de percurso. Cabe aos educadores saberem observar, acompanhar e orientar cada aluno e o grupo nas suas produções neste espaço de criação e aprendizagem”. (Iavelberg, 2003.)

O trabalho pedagógico para promover o contato significativo dos alunos com a Arte precisa ser formulado e planejado. A interação com a Arte pressupõe um professor consciente da importância das linguagens expressivas na educação escolar, que cultive uma atitude de pesquisa e com entusiasmo em relação a esta área do saber. O campo da Arte abrange experiências com o fazer artístico, com o apreciar as formas artísticas e com o conhecimento/reflexão sobre a arte.

O fazer artístico envolve todo um leque de experiências que o professor pode propiciar aos alunos visando a incentivar sua ação de pesquisa e sua criação por meio de várias linguagens artísticas: dramatização, dança, canto, artes visuais, (desenho, pintura, modelagem). Assim, os alunos poderão desenvolver habilidades e percursos criadores pessoais, colocando-se no lugar de produtores de arte.

É importante, portanto o professor perceber que esta configuração de processo de trabalho inclui atitudes de pesquisa, atenção e flexibilidade e que a dinâmica resultante, e ao mesmo tempo impulsionadora deste trabalho de caráter computacional, traz a dimensão entrópica para o ensino da arte.

É preciso repensar um trabalho escolar consistente, duradouro, no qual o aluno encontre um espaço para o seu desenvolvimento pessoal e social por meio de vivência e posse do conhecimento artístico e estético. Esse novo modo de pensar o ensino de Arte requer uma metodologia que possibilite às crianças a aquisição de um saber específico, que os auxilie na descoberta de novos caminhos, bem como na compreensão do mundo em que vivem e suas contradições; uma metodologia na qual o acesso aos processos e produtos artísticos deve ser tanto ponto de partida como parâmetro para essas ações educativas escolares.

É necessário que o professor organize um trabalho consistente, através de atividades artísticas, estéticas e de um programa de teoria e história da Arte inter- relacionados com a sociedade em que vivem, será possível assim as crianças obterem um conhecimento mais amplo e aprofundado da Arte, incorporando ações como: ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer, a partir dos elementos da natureza, e da cultura, analisando-os, refletindo, formando, transformando-os. É com essa abrangência que a Arte deve ser apropriada pelas crianças indiscriminadamente.

No contexto da educação escolar a Arte compõe um currículo compartilhado com as demais disciplinas num projeto de envolvimento individual e coletivo, o professor, através de um processo formativo e informativo tem a possibilidade de contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e nele possam atuar, pensar a educação escolar em Arte deve ser acessível a todos, numa concepção de escola democrática, e deve garantir a posse dos conhecimentos artísticos e estéticos.

Conforme Dewey (2001), o princípio que deve ser adotado é o da função educativa da experiência, cujo centro não é nem a matéria a ensinar, nem o professor, mas sim o aluno em crescimento ativo, progressivo, sintetizando a preocupação com a importância da educação para a sociedade e para a democracia, enfatizando uma pedagogia mais pragmática e experimental.

O novo olhar dos educadores na educação infantil exige esta preparação e desejo de mudança por parte dele mesmo, para que a Arte seja também um agente transformador de sua prática

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arte é manifestação humana que causa admiração, que torna concreto aquilo que é abstrato, é linguagem e conhecimento que possibilita comunicação entre as pessoas.

Estamos em uma época de novas estruturas organizacionais, em que predominam novos modelos de ensino, tanto de Arte quanto de outras disciplinas.

Sem dúvida, igualmente as crianças, o ensino da Arte passou por profundas transformações nas últimas décadas. Conquistando o direito de ser obrigatória no currículo escolar, deixando de ser chamada de educação artística.

O olhar dos educadores da educação infantil certamente passou a enxergar esta disciplina, não mais como um entretenimento para seus alunos, mas algo a ser ensinado e aprendido com profunda intencionalidade, sendo isto um grande desafio uma vez que antes, a Arte era vista apenas como uma disciplina que se usava a favor de outras disciplinas.

Apesar de todos os esforços para o desenvolvimento de um saber artístico na escola, podemos perceber que a arte historicamente produzida e em construção pela humanidade ainda não tem sido suficientemente ensinada e aprendida pelas crianças.

É importante redefinir objetivos, conteúdos e métodos do ensino de Arte na educação infantil para que deixe de ser considerada apenas atividades e passe a ser tratada com uma disciplina.

Para se formular uma proposta de ensino de Arte na escola é necessário que estejam claros os posicionamentos sobre Arte e educação que serão assumidos, sendo que estes posicionamentos implicam também na seleção de teorias e metodologias. Oferecendo condições para que a criança intérprete e produza Arte.

A proposta deve visar colaborar com uma posição mais realista e crítica, objetivando assim um compromisso efetivo com a melhoria do trabalho com a Arte e consequentemente com a educação Escolar. Valorizando-se não o produto da Arte em si, mas o aprendizado obtido na construção dele, deixando assim de valorizar a leitura do mundo apenas através da alfabetização.

Os grandes protagonistas destas mudanças são, portanto, educador e educando, que em conjunto contribuem e trabalham para as mudanças necessárias para um ensino/aprendizado concreto em Arte na educação infantil como proposta de mudança e transformação do ser humano através da cultura expressão.

REFERÊNCIAS

BARBOSA. Ana M. A propósito do 3º Simpósio Internacional do Ensino da Arte e sua História, 1989, São Paulo, São Paulo: MAC – USP, 1990.

BARBOSA. Ana M. A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BARBOSA. Ana M. John Dewey e o ensino de arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. V.6.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUORO, Anamélia Bueno. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CANCLINI, Néstor Garcia. A socialização da Arte: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultriz, 1980.

COLI, Jorge. O que é arte? São Paulo: Brasiliense, 1998.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo. Arte na educação escolar/ Maria Heloisa Corrêa de Toledo Ferraz e Maria Felisminda de Rezende e Fuzari.- 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

FUZARI, Maria F. R.; FERRAZ, Maria H. C. de T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

READ, H. Imagem e Ideia. Trad Horácio Flores Sanchez. México, Fondo de Cultura Econômica, 1953 p.22.

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JAN COMENIUS, (Jan Amós Komensky). 2011. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/nossos-mestres/85-jan-comenius-jan-amos-komensky>. Acesso 17 out. 2025.

LOWENFELD, Viktor. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARTINS, Mirian Celeste, PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MORIN, Edgar. Para sair do Século XX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

PIMENTEL, Valéria e SZPIGEL, Mariza. Cópia ou releitura? Como não levar gato por lebre. Revista Pátio, ano 4, nº 14, Porto Alegre, 2000.

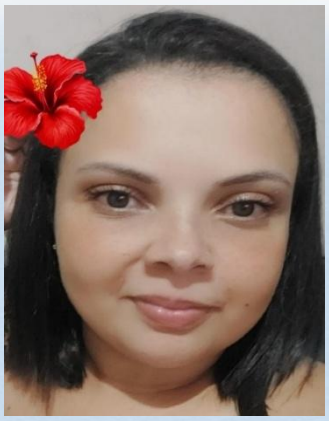
REVISTA EDUCAÇÃO, Currículo e práticas pedagógicas, Editora Segmento 2011.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Validação: Caderno de Educação Municipal: artes visuais na educação infantil. São Bernardo do Campo, 2001. v. 1-2.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Proposta Curricular: / Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de ações educacionais. —São Bernardo do Campo: SEC, 2007.

VARELA, Noemia de Araujo. Escolinhas de Arte Rio de Janeiro: Fazendo Artes. Rio de Janeiro: Funarte, 1988.

VIGOTSKY. L. S. La imaginación y el arte em la infância: ensaio psicológico. Madrid: Akal, 1982/1930.



O PODER DE ENSINAR DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

THE POWER TO TEACH INTELLECTUAL DISABILITY

JANAINNA BASTOS DOS SANTOS
Graduação em Pedagogia pela faculdade Unisant'anna (ano de conclusão 2010), Professora de Educação Infantil no CEU CEMEI Horizonte Azul.

RESUMO

O aprendizado proporcionado por profissionais capacitados contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a construção de relações interpessoais mais sólidas e significativas. Dessa forma, o ensino para pessoas com deficiência intelectual pode ser um importante meio de empoderamento, permitindo que tenham uma vida social mais inclusiva e participativa. A inclusão incentiva a consideração pela diversidade, o aprimoramento da empatia e a apreciação das diferenças pessoais. Contudo, mesmo com progressos na legislação e nas políticas públicas de inclusão, ainda persistem obstáculos a serem vencidos na prática. Dificuldades arquitetônicas, preconceitos e a falta de capacitação dos educadores são alguns dos entraves que impedem a inclusão eficaz de indivíduos com deficiência intelectual no ambiente educacional. A deficiência intelectual é uma condição que afeta a capacidade de uma pessoa para aprender, compreender e realizar tarefas cotidianas. A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação é um processo complexo e desafiador, que envolve a garantia de acesso igualitário à educação, adaptações curriculares, formação de professores especializados e a promoção de um ambiente escolar inclusivo. Diversas pesquisas têm demonstrado os benefícios da inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação, tanto para os alunos com deficiência quanto para seus colegas sem deficiência. O ato de ensinar para pessoas com deficiência intelectual é

fundamental para proporcionar a esses estudantes oportunidades de desenvolvimento e crescimento. Através de um ensino adaptado e personalizado, é possível estimular suas habilidades cognitivas e sociais, permitindo que se sintam mais confiantes e capazes de interagir com o mundo ao seu redor.
Palavras-chave: Inclusão; Deficiência Intelectual; Preconceito; Educação.

ABSTRACT

The learning provided by trained professionals contributes not only to academic development, but also to the construction of more solid and significant interpersonal relationships. Thus, teaching for people with intellectual disabilities can be an important means of empowerment, allowing them to have a more inclusive and participatory social life. Inclusion encourages the consideration for diversity, the improvement of empathy and the appreciation of personal differences. However, even with progress in the legislation and public policies of inclusion, obstacles still persist in practice. Architectural difficulties, prejudice and lack of training of educators are some of the obstacles that prevent the effective inclusion of individuals with intellectual disabilities in the educational environment. Intellectual deficiency is a condition that affects a person's ability to learn, understand and perform everyday tasks. The inclusion of people with intellectual disabilities in education is a complex and challenging process, involving the guarantee of egalitarian access to education, curriculum adaptations, training of specialized teachers and the promotion of an inclusive school environment. Several research has shown the benefits of including people with intellectual disabilities in education, both for students with disabilities and their colleagues without disabilities. Teaching to people with intellectual disabilities is critical to providing these students opportunities for development and growth. Through adapted and personalized teaching, it is possible to stimulate their cognitive and social skills, allowing them to feel more confident and capable of interacting with the world around them.
Keywords: Inclusion; Intellectual disability; Prejudice; Education.

INTRODUÇÃO

A deficiência intelectual é uma condição que afeta significativamente o desenvolvimento cognitivo e as habilidades adaptativas de uma pessoa, interferindo em sua capacidade de aprender, compreender e desempenhar tarefas cotidianas. Apesar dos avanços na compreensão e no tratamento da deficiência intelectual, as pessoas com essa condição ainda enfrentam diversos desafios para a sua plena inclusão na sociedade, em especial no âmbito da educação.

A incorporação de indivíduos com deficiência intelectual no ambiente educacional traz uma variedade de vantagens, não só para os estudantes com deficiência, mas também para os seus pares sem deficiência. Pesquisas indicam que o convívio com a diversidade estimula o crescimento da

empatia, solidariedade e respeito recíproco, auxiliando na construção de cidadãos mais conscientes e tolerantes.

No entanto, a efetiva inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação enfrenta uma série de desafios e obstáculos que precisam ser superados. Barreiras arquitetônicas, preconceitos, falta de formação adequada dos profissionais da educação e resistência por parte de pais e comunidade escolar são apenas alguns dos entraves que dificultam a implementação de políticas inclusivas e a criação de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos.

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre as estratégias e práticas pedagógicas que possam favorecer a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação, buscando garantir o pleno exercício de seus direitos e o desenvolvimento de seu potencial. Este artigo científico propõe-se a investigar os desafios e as oportunidades da inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação, destacando a importância desse processo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Através da análise de estudos e pesquisas recentes, serão exploradas as principais questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação, bem como as possíveis soluções e estratégias para a superação dos desafios existentes.

A educação inclusiva enfatiza a importância de garantir o acesso igualitário à educação para todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades individuais. Nesse contexto, a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação torna-se um tema de grande relevância e complexidade, que envolve não apenas a adaptação de práticas pedagógicas e das estruturas físicas das escolas, mas também a promoção de uma cultura inclusiva e a valorização da diversidade.

O DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO DENTRO DO SISTEMA EDUCACIONAL E A SUA IMPORTÂNCIA

O desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estáveis se tornassem o equilíbrio. Mas, é preciso introduzir uma importante diferença entre esses dois aspectos complementares deste processo de equilibração. Devem-se opor, desde logo, as estruturas variáveis – definindo as formas ou estados sucessivos de equilíbrio – a um certo funcionamento constante que assegura a passagem de qualquer estado para o nível seguinte (PIAGET, 2007, p. 14).

É crucial enfatizar que a capacitação dos professores para lidar com a inclusão de indivíduos com deficiência intelectual deve ser um processo constante e ininterrupto, acompanhando as mudanças sociais e as necessidades da educação inclusiva. Assim, é essencial que as instituições educacionais realizem iniciativas de capacitação e atualização dos docentes, através da organização de cursos, seminários, oficinas, grupos de estudo e outras atividades. Essas ações podem auxiliar na criação de práticas de ensino mais inclusivas e na garantia do direito à educação de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças.

O ato de ensinar para pessoas com deficiência intelectual é fundamental para proporcionar a esses estudantes oportunidades de desenvolvimento e crescimento. Através de um ensino adaptado e personalizado, é possível estimular suas habilidades cognitivas e sociais, permitindo que se sintam mais confiantes e capazes de interagir com o mundo ao seu redor. O aprendizado proporcionado por profissionais capacitados contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a construção de relações interpessoais mais sólidas e significativas. Dessa forma, o ensino para pessoas com deficiência intelectual pode ser um importante meio de empoderamento, permitindo que tenham uma vida social mais inclusiva e participativa.

A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na sociedade e, de maneira mais específica, no ambiente educacional, é um tema de extrema importância e relevância nos dias atuais. Garantir a participação plena e efetiva dessas pessoas em todas as esferas da sociedade não só é um direito fundamental, mas também traz inúmeros benefícios para os próprios estudantes com deficiência intelectual, assim como para toda a comunidade escolar e para a sociedade como um todo. Neste texto, abordaremos a importância da inclusão, os benefícios que ela traz e as ações necessárias para promovê-la de forma efetiva, especialmente no que diz respeito aos impactos na vida social dos estudantes com deficiência intelectual após os estudos.

No ambiente escolar é fundamental ter inclusão para promover a igualdade de oportunidades e garantir que todos os indivíduos tenham acesso à educação de qualidade. Além disso, a inclusão contribui para o fortalecimento da diversidade e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao serem incluídos no ambiente escolar, os estudantes com deficiência intelectual têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades e potencialidades, de interagir com seus colegas sem deficiência e de aprender a conviver de forma harmoniosa e respeitosa com a diversidade. Isso contribui para a construção de uma cultura de respeito, empatia e solidariedade, que são essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

A inclusão no ambiente educacional traz benefícios não apenas para os próprios estudantes com deficiência, mas também para toda a comunidade escolar. Ao conviver com a diversidade, os estudantes sem deficiência têm a oportunidade de ampliar sua visão de mundo, de desenvolver a

empatia e a solidariedade, e de aprender a respeitar as diferenças. Isso contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e engajados, capazes de atuar de forma proativa na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Além disso, a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ambiente educacional também favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas dos estudantes com deficiência, contribuindo para a sua inclusão e participação plena na sociedade.

Outro aspecto importante a ser considerado é o impacto da inclusão na vida social dos estudantes com deficiência intelectual após os estudos. A experiência de conviver com a diversidade, de interagir com seus colegas sem deficiência e de participar ativamente das atividades escolares contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas essenciais para a vida adulta, como a capacidade de se comunicar de forma efetiva, de trabalhar em equipe, de resolver problemas de forma criativa e de tomar decisões de forma autônoma. Essas habilidades são fundamentais para que os estudantes com deficiência intelectual possam se inserir de forma plena e efetiva na sociedade, seja no mercado de trabalho, seja nas relações interpessoais, seja no exercício da cidadania.

Para promover a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ambiente educacional de forma efetiva, são necessárias ações concretas por parte de toda a comunidade escolar, como a formação de professores e demais profissionais da educação para lidar com a diversidade, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às necessidades individuais dos estudantes com deficiência, a promoção de um ambiente escolar acolhedor, respeitoso e solidário, e o estímulo à participação ativa de todos os estudantes, com e sem deficiência, nas atividades escolares. Além disso, é fundamental que a sociedade como um todo se mobilize em prol da inclusão, por meio da promoção de políticas públicas inclusivas, do combate ao preconceito e à discriminação, e do estímulo à valorização da diversidade como um bem comum.

A inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ambiente educacional é uma questão de direitos humanos e de justiça social, que traz benefícios não apenas para os estudantes com deficiência, mas também para toda a comunidade escolar e para a sociedade como um todo. Promover a igualdade de oportunidades, respeitar a diversidade e garantir a participação plena e efetiva de todas as pessoas na sociedade é um desafio que deve ser enfrentado por todos nós, em prol de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.

O treinamento de professores para lidar com a inclusão de indivíduos com deficiência intelectual é um processo intrincado e desafiador, que requer uma atenção cuidadosa às necessidades particulares desse grupo e uma capacitação que ultrapassa o mero conhecimento dos conteúdos curriculares. A inclusão educacional de indivíduos com deficiência intelectual é um direito

garantido pela lei brasileira. No entanto, para que isso seja realizado, é necessário um esforço coletivo de toda a comunidade escolar, especialmente dos professores. Eles são encarregados de planejar, implementar e avaliar estratégias pedagógicas que garantam o acesso, a participação e o aprendizado de todos os estudantes, sem considerar suas diferenças.

Caso os educadores e gestores escolares fossem preparados para tais situações, muitas coisas poderiam ser evitadas ou nem mesmo acontecer. Há, portanto, a necessidade de que a escola tome atitudes preventivas, tentando impedir que um “simples” ato de preconceito não se transforme em um assassinato em massa. Lopes Neto (2005) alega que: “outro grande desafio das escolas é a forma como os professores e funcionários intervém efetivamente sobre os atos de bullying. Além das dificuldades para a identificação, o pessoal pode falhar no uso de recursos apropriados para resolver os conflitos à medida que surgem” (LOPES NETO, 2005, p.82).

Nesse sentido, a formação de docentes para trabalharem a inclusão de pessoas com deficiência intelectual deve contemplar uma série de aspectos fundamentais, que vão desde o conhecimento das características e necessidades desse público, passando pela compreensão das políticas públicas e dos direitos garantidos por lei, até a aquisição de estratégias pedagógicas e recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem de forma efetiva e significativa.

Para que os docentes estejam preparados para atuar de forma inclusiva, é essencial que eles tenham uma compreensão clara das especificidades da deficiência intelectual, que se caracteriza por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que se manifestam antes dos 18 anos de idade e que impactam diretamente na capacidade do indivíduo em áreas como comunicação, cuidado pessoal, vida doméstica, habilidades sociais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. Essas limitações exigem uma abordagem pedagógica que respeite o ritmo de cada aluno, valorize as suas potencialidades e ofereça suportes individualizados, de modo a promover a sua autonomia e o seu pleno desenvolvimento.

A prática de ensinar para Freire (2005):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2005 p. 38).

Os docentes precisam estar atentos às legislações que garantem a inclusão das pessoas com deficiência intelectual, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que estabelece que a educação é um direito de todos e que deve ser oferecida de forma inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando o acesso e a permanência do aluno na escola regular, com atendimento educacional especializado, quando necessário. Esta lei também prevê a formação continuada dos profissionais da educação, buscando a eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais, metodológicas, comunicacionais e, principalmente, a elaboração de estratégias que favoreçam a plena participação dos alunos com deficiência intelectual.

Segundo Freire (1996), a necessária promoção da ingenuidade a criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, as vezes ou quase sempre, a deixar dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nós fizemos seres éticos (FREIRE, 1996. p.18).

Não se trata apenas de cumprir uma determinação legal, mas de reconhecer o direito à educação como uma questão de justiça e equidade, que promove a diversidade, a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças. Por isso, a formação dos docentes para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual deve incluir a reflexão e o debate sobre os preconceitos e estereótipos que permeiam a sociedade e que muitas vezes se refletem no ambiente escolar, dificultando a efetivação de práticas inclusivas. É preciso que os docentes estejam conscientes de suas crenças e valores, para que possam superar barreiras atitudinais e promover um ambiente escolar acolhedor, em que cada aluno se sinta respeitado em suas diferenças e motivado a aprender.

Segundo Garcia (1998), no quadro atual da educação, muitas crianças apresentam dificuldades no aprendizado da leitura, escrita e até mesmo na aprendizagem dos conceitos matemáticos, dificultando assim seu rendimento escolar. Diante dessas dificuldades, as crianças se deparam com o fracasso passando a desenvolver diversos problemas emocionais, passando a acreditar que são incapazes de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem apresentado pelos professores que fazem parte do seu cotidiano. (GARCÍA, 1998, p. 33).

Além disso, é fundamental que os docentes tenham acesso a estratégias pedagógicas e recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, levando em consideração as suas potencialidades e dificuldades, e oferecendo suportes individualizados que

atendam às suas necessidades específicas. Isso exige um conhecimento aprofundado das metodologias de ensino inclusivo, que priorizam a diversidade de estratégias e recursos para promover a participação ativa e a aprendizagem significativa de todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

Neste contexto, é essencial que a formação dos docentes para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual seja pautada pela prática reflexiva, que os estimule a questionar e a repensar as suas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem, a fim de que possam buscar novas abordagens e soluções para atender de forma efetiva a diversidade de suas salas de aula. A promoção de espaços de discussão, a realização de estudos de caso e a troca de experiências entre os profissionais são estratégias que podem contribuir para a construção de práticas inclusivas mais eficazes e significativas.

O uso de recursos como softwares educativos, materiais didáticos adaptados, dispositivos de ampliação de texto, símbolos gráficos, comunicação alternativa e aumentativa, entre outros, podem contribuir significativamente para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e para a superação das barreiras que muitas vezes impedem o acesso e a participação dos alunos com deficiência intelectual.

O conhecimento de estratégias pedagógicas e recursos didáticos adaptados, e a reflexão constante sobre as práticas pedagógicas, a fim de que sejam superadas as barreiras que impedem a plena participação e a aprendizagem de todos os alunos. Portanto, a formação dos docentes para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual é um importante desafio, que requer um esforço conjunto de toda a comunidade escolar, visando garantir a efetivação.

A deficiência intelectual tem sido parte da história da humanidade desde os tempos antigos. Ao longo dos séculos, a forma como a sociedade tem encarado e tratado as pessoas com deficiência intelectual tem variado amplamente, refletindo as atitudes e valores de cada época.

Na Grécia Antiga, por exemplo, a deficiência intelectual era frequentemente vista como punição divina, e as pessoas afetadas eram frequentemente deixadas à própria sorte ou até mesmo sacrificadas. No entanto, havia também alguns registros de tratamento compassivo, como o de Sócrates, que defendia que pessoas com deficiências deveriam ser cuidadas e incluídas na sociedade.

Durante a Idade Média, as atitudes em relação à deficiência intelectual foram frequentemente influenciadas pela religião, com algumas pessoas acreditando que a deficiência era um castigo de

Deus, enquanto outras viam as pessoas com deficiência como seres humanos dignos de compaixão e cuidado.

No período renascentista, a compreensão da deficiência intelectual começou a evoluir, com alguns intelectuais questionando as noções tradicionais de punição divina. No entanto, a falta de compreensão sobre as causas da deficiência frequentemente levava a tratamentos cruéis e desumanos.

Dois mecanismos são acionados para alcançar um novo estado de equilíbrio. O primeiro recebe o nome de assimilação. Através dele o organismo – sem alterar suas estruturas – desenvolve ações destinadas a atribuir significações, a partir da sua experiência anterior, aos elementos do ambiente com os quais interage. O outro mecanismo, através do qual o organismo tenta restabelecer um equilíbrio superior com o meio ambiente, é chamado de acomodação. Agora, entretanto, o organismo é impelido a se modificar, a se transformar para ajustar às demandas impostas pelo ambiente (DAVIS; OLIVEIRA, 1994,p. 38).

Durante a Revolução Industrial, a deficiência intelectual muitas vezes fazia com que as pessoas fossem marginalizadas e excluídas do mercado de trabalho, levando a altos níveis de pobreza e isolamento social para muitas pessoas afetadas.

No século 20, à medida que a medicina e a psicologia avançavam, as atitudes em relação à deficiência intelectual começaram a mudar. A teoria da inteligência e do desenvolvimento deu origem a abordagens mais compreensivas e inclusivas para o tratamento de pessoas com deficiência intelectual. No entanto, a discriminação e a exclusão social continuaram a ser problemas significativos para muitas pessoas afetadas.

A deficiência intelectual no ambiente escolar é um tema de extrema importância e que merece ser discutido de forma ampla e profunda. A inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ambiente escolar é um processo complexo e que envolve diversos aspectos, desde a formação dos profissionais da educação até a adaptação de estruturas físicas e pedagógicas.

Sendo assim, o próprio Piaget (2007) relata que:

A cada instante, pode-se dizer que a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e a cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação (PIAGET, 2007, p.16).

A deficiência intelectual é caracterizada pela limitação das habilidades cognitivas e adaptativas do indivíduo, afetando sua capacidade de aprendizado e de interação social. No ambiente escolar, a inclusão desses alunos é um desafio que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo diretores, professores, funcionários, pais e alunos.

Um dos primeiros passos para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola é a formação dos profissionais da educação. É fundamental que os professores estejam preparados para atuar com alunos com necessidades especiais, compreendendo suas limitações e buscando estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades.

A adaptação das estruturas físicas das escolas também é essencial para garantir a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. Rampas de acesso, banheiros adaptados, salas de aula adequadas e recursos de tecnologia assistiva são alguns exemplos de medidas que podem facilitar a integração desses alunos no ambiente escolar.

No âmbito pedagógico, é necessário desenvolver estratégias de ensino que promovam a participação ativa dos alunos com deficiência intelectual. A utilização de materiais didáticos adaptados, a implementação de metodologias diferenciadas e a promoção de atividades inclusivas são algumas das práticas que podem contribuir para o sucesso da inclusão desses alunos na escola.

Todo cuidado é pouco, pois se trata de uma realidade complexa e multidimensional. O tema requer um conjunto de medidas, ações integradas e de iniciativas articuladas implementadas de acordo com um plano. Não há soluções mágicas, mas é possível avançar muito na prevenção desses eventos e na educação para convivência (ELIAS, 2011 p, 10).

É fundamental promover a conscientização e a sensibilização de toda a comunidade escolar em relação à importância da inclusão de pessoas com deficiência intelectual. A construção de uma cultura inclusiva, baseada no respeito à diversidade e na valorização das diferenças, é fundamental para garantir o pleno desenvolvimento desses alunos no ambiente escolar.

A implementação de políticas públicas que incentivem a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola também é essencial. A criação de programas de formação continuada para os profissionais da educação, a destinação de recursos para a adaptação das estruturas físicas das escolas e a implementação de políticas de acesso e permanência desses alunos na escola são algumas das medidas que podem contribuir para a efetiva inclusão desses alunos no ambiente escolar.

A inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ambiente escolar é um desafio que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar e a implementação de diversas medidas, desde a formação dos profissionais da educação até a adaptação das estruturas físicas e pedagógicas. A garantia do direito à educação para todos, independentemente de suas limitações, é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Atualmente, a abordagem predominante em relação à deficiência intelectual é a da inclusão e da igualdade de oportunidades. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pelas Nações Unidas em 2006, reconhece que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que todos os outros e enfatiza a importância da inclusão social, da autonomia e da independência.

O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas das ideias infantis à sistematização de raciocínio adulto (PIAGET, 2007, p. 13).

Apesar dos avanços na compreensão e no tratamento da deficiência intelectual, ainda há muito a ser feito para garantir que as pessoas afetadas tenham acesso a todos os direitos e oportunidades que merecem. A discriminação e a exclusão social ainda são problemas significativos em muitas partes do mundo, e é crucial continuar a trabalhar para promover a igualdade e a inclusão para todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou deficiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no sistema educacional não se resume apenas à questão do acesso à escola, mas também à garantia de uma educação de qualidade e que promova o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para sua plena participação na sociedade.

A construção de um sistema educacional inclusivo para pessoas com deficiência intelectual é um processo contínuo, que exige um compromisso de todos os envolvidos para superar barreiras e preconceitos, e garantir que esses alunos recebam o suporte necessário para alcançar seu pleno potencial. A promoção da inclusão e da diversidade no ambiente escolar é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A inclusão de pessoas com deficiência intelectual no sistema educacional tem sido um desafio em muitos países. No entanto, ao longo dos anos, houve avanços significativos na forma como essas

pessoas são acolhidas e atendidas nas escolas. O processo de construção desse ambiente inclusivo tem sido marcado por discussões e ações que visam garantir o acesso igualitário à educação para todos.

É fundamental ressaltar a importância da conscientização e sensibilização de toda a comunidade escolar, incluindo diretores, professores, funcionários, alunos e pais, sobre a deficiência intelectual e as suas necessidades específicas. A formação e capacitação dos profissionais da educação para lidar com essas questões são fundamentais para promover um ambiente acolhedor e inclusivo.

Além disso, é necessário garantir a disponibilidade de recursos e adaptações curriculares que possam atender às necessidades individuais de cada aluno com deficiência intelectual. Isso inclui desde a utilização de materiais didáticos específicos até a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, de acordo com as capacidades e limitações de cada aluno.

A colaboração entre a escola, a família e profissionais da área da saúde é outro aspecto crucial no processo de construção de um ambiente educacional inclusivo. A troca de informações e ações conjuntas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento pleno e a integração social desses alunos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F **Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica** - Temas em psicologia. São Paulo: Memnon, 1979.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Morais Ramos. **Psicologia na educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ELIAS, Maria Auxiliadora. **Violência escolar: caminhos para compreender e enfrentar o problema.** São Paulo: Ática Educadores, 2011.

FANTE, Cléo**. BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR**. Disponível em. Acesso em 14 JAN de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, J.N. **Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LOPES NETO, Aramis Antonio. **Bullying: saber identificar e como prevenir**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MELO, L. L; VALLE, M. **O Brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil**. Psicologia Argumento. USP, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. **Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais.**

OLIVEIRA, D. E. M. B.; ROCHA, M. S.; FIGUEIROL, M. M. T. **Ressignificando o contexto escolar para a construção de alternativas que atendam a alunos com dificuldades de aprendizagem.** In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). Inclusão. Londrina, PR: EDUEL, 2003.

PAÍN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1992.

Piaget, Jean**. Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

AVANÇOS E DESAFIOS DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E O CASO DA CIDADE DE SÃO PAULO

ADVANCES AND CHALLENGES IN EDUCATIONAL LEGISLATION: A LOOK AT EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN BRAZIL AND THE CASE OF THE CITY OF SÃO PAULO

JEAN CARLOS VILAS BOAS SASSO
Graduação em engenharia civil e licenciatura em matemática pela Universidade Nove de Julho (2015) e Faculdade Aldeia de Carapicuiba (2017), respectivamente; Especialista em gestão escolar pela Faculdade Paulistana (2019); Coordenador pedagógico na prefeitura de São Paulo.

RESUMO
A Educação Infantil no Brasil percorreu uma longa trajetória de ressignificação, evoluindo de um modelo assistencialista para o reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica e direito fundamental da criança. Este artigo analisa os avanços na legislação educacional brasileira, com destaque para a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foram marcos na garantia desse direito. Utilizando o caso do município de São Paulo como estudo, investiga-se como as políticas de expansão, impulsionadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), confrontam o desafio da qualidade. A análise revela que a rápida ampliação da rede, especialmente através de convênios, gerou desigualdades estruturais e pedagógicas, evidenciando a tensão persistente entre garantir o acesso e assegurar a equidade e a qualidade no atendimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Legislação Educacional; Políticas Públicas; Qualidade na Educação.

ABSTRACT
Early Childhood Education in Brazil has undergone a long process of redefinition, evolving from a welfare-based model to recognition as the first stage of Basic Education and a fundamental right of children. This article analyzes advances in Brazilian educational legislation, highlighting the 1988

Federal Constitution and the Law of Guidelines and Bases for National Education (LDB), which were milestones in guaranteeing this right. Using the case of the municipality of São Paulo as a study, the article investigates how expansion policies, driven by the National Education Plan (PNE), confront the challenge of quality. The analysis reveals that the rapid expansion of the network, especially through partnerships, has generated structural and pedagogical inequalities, highlighting the persistent tension between guaranteeing access and ensuring equity and quality in care.
KEYWORDS: Early Childhood Education; Educational Legislation; Public Policies; Quality in Education.

INTRODUÇÃO

A compreensão da historicização da Educação Infantil é fundamental para analisar as propostas pedagógicas e políticas públicas atuais. Ao longo de décadas, concepções sobre a infância e o desenvolvimento infantil foram ressignificadas dentro de contextos sociopolíticos complexos, influenciando diretamente as práticas em instituições voltadas para crianças de zero a cinco anos. A trajetória da Educação Infantil no Brasil está intrinsecamente ligada às transformações estruturais da sociedade, como a crescente urbanização e o início do processo de industrialização, que resultaram em novas configurações familiares e na necessidade de reorganização da vida da classe trabalhadora.

As primeiras iniciativas de atendimento à infância surgiram com um forte caráter assistencialista e filantrópico, visando a proteção da criança pobre e vulnerável em um contexto de altas taxas de mortalidade infantil e ausência de políticas públicas. Desde suas origens, a Educação Infantil no país foi marcada por uma profunda distinção de classe social: para as crianças de famílias pobres, o atendimento era focado no cuidado, na proteção e em objetivos higienistas, representando uma educação de cunho compensatório; em contrapartida, a educação voltada às crianças da elite possuía um caráter mais formativo, com inspiração em modelos europeus como os jardins de infância de Fröbel.

As creches, em sua concepção inicial, não foram pensadas como espaços educativos, mas como uma resposta pragmática à necessidade de garantir que as mulheres pudessem ingressar no mercado de trabalho, funcionando como ambientes de assistência social desarticulados do conceito de educação. Apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil foi legalmente reconhecida como um direito da criança e um dever do Estado, iniciando um processo de superação do assistencialismo e de valorização de sua função pedagógica. Este artigo busca aprofundar a análise dessa transição, investigando os avanços legais e os desafios práticos de sua implementação no complexo cenário urbano de São Paulo.

MÉTODOS, RESULTADO E DISCUSSÃO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva e analítica. A metodologia adotada baseia-se na análise documental de um conjunto diversificado de

fontes para triangular informações e construir uma argumentação sólida sobre a evolução da legislação da Educação Infantil e seus impactos práticos.

As fontes primárias utilizadas incluem os principais marcos legais da educação brasileira:

- A **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, que estabelece a educação infantil como dever do Estado e direito da criança.
- A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96)**, que integra a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.
- O **Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/14)**, que define metas para a expansão do atendimento.

Para o estudo de caso do município de São Paulo, foram analisados documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, como os **"Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana" (2015)** e o **"Currículo da Cidade – Educação Infantil" (2019)**, que orientam a prática pedagógica na rede.

Uma fonte crucial para a análise das disparidades na rede paulistana foi o **Relatório de Auditoria "Qualidade das Creches" (2020)**, emitido pelo Tribunal de Contas do Município de São Paulo (TCM-SP). Este documento fornece dados quantitativos e qualitativos que evidenciam as diferenças entre a rede direta e a rede parceira.

A fundamentação teórica é complementada pela análise de produções acadêmicas sobre o tema, com destaque para os trabalhos de Oliveira (2012), Kramer (2003), Rosemberg (2013), Diniz e Carvalho (2018), e Campos et al. (2011), que são referenciados nos documentos base. A abordagem consiste em cotejar o arcabouço legal e as diretrizes pedagógicas oficiais com os dados empíricos da auditoria do TCM-SP e as análises acadêmicas, a fim de expor a complexa relação entre a formulação de políticas públicas e os desafios de sua implementação em um contexto urbano de grande desigualdade

AVANÇOS E CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARCOS LEGAIS: A CONSOLIDAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A Constituição Federal de 1988 representou uma ruptura paradigmática ao estabelecer, em seu artigo 208, inciso IV, o "atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade" como um dever do Estado. Esse dispositivo retirou a Educação Infantil do campo da assistência social e a inseriu no âmbito dos direitos educacionais, atribuindo aos municípios a responsabilidade prioritária por sua oferta.

Essa mudança foi aprofundada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. A LDB formalizou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como

finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Um dos conceitos centrais trazidos pela nova legislação foi a indissociabilidade entre o "cuidar" e o "educar", superando a antiga visão de que as creches eram meros espaços de guarda enquanto as pré-escolas tinham uma função preparatória. A lei determinou que ambas as dimensões deveriam permear todas as práticas pedagógicas, reconhecendo as especificidades do desenvolvimento infantil. Essa nova base legal exigiu a reestruturação dos sistemas de ensino, a criação de diretrizes curriculares específicas e a redefinição do perfil dos profissionais que atuam nessa etapa.

POLÍTICAS DE EXPANSÃO E O PARADIGMA DA QUALIDADE

Para traduzir o direito legal em acesso real, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabeleceu metas ambiciosas. A Meta 1 visava universalizar a pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de creches para atender, no mínimo, 50% das crianças de zero a três anos. Embora a universalização da pré-escola tenha se aproximado do objetivo, o atendimento em creches permaneceu aquém do esperado, evidenciando desafios persistentes de financiamento adequado, carência de profissionais qualificados e a falta de infraestrutura apropriada em muitos municípios. Esse esforço do Estado brasileiro para ampliar o acesso e reduzir as desigualdades históricas, que afetam principalmente crianças em vulnerabilidade social, demonstrou que a expansão quantitativa, por si só, não era suficiente.

Paralelamente à expansão, cresceu o debate sobre a **qualidade** do atendimento, um fator determinante para que a Educação Infantil cumpra sua função social e educativa de forma efetiva. A valorização da infância como etapa fundamental do desenvolvimento humano, reforçada por evidências da neurociência e da psicologia do desenvolvimento, ressalta a importância dos primeiros anos de vida como um período sensível para a formação de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Nesse contexto, experiências educativas de qualidade na primeira infância podem influenciar positivamente o desempenho escolar futuro e mitigar desigualdades sociais.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO: A BUSCA POR UMA IDENTIDADE PEDAGÓGICA

No epicentro desse debate, o município de São Paulo se destacou por desenvolver um robusto arcabouço de políticas públicas com o objetivo de não apenas guiar a expansão, mas também de construir uma identidade pedagógica coesa para toda a sua rede. Dois documentos são pilares dessa construção: os "Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana" (2015) e o "Currículo da Cidade – Educação Infantil" (2019).

Os "Padrões Básicos de Qualidade" surgiram como uma resposta à necessidade de estabelecer critérios claros e objetivos para todas as unidades, tanto da rede direta quanto da conveniada. O documento organiza-se em sete dimensões que se interligam para definir o que se entende por um atendimento de excelência:

- Infraestrutura e Ambientes Educativos: A qualidade é pensada de forma ampliada, considerando ambientes que sejam não apenas seguros, mas também acolhedores, acessíveis e estimulantes, projetados para promover a autonomia, a exploração e a interação das crianças.
- Formação Profissional: Reconhece-se a centralidade do professor na garantia da qualidade, exigindo não apenas a formação inicial adequada, mas também propostas sistemáticas de formação continuada que permitam aos educadores refletirem sobre suas práticas e se atualizar.
- Interações e Práticas Pedagógicas: Defende-se um currículo integrado que respeite os saberes infantis, promova a ludicidade e considere o desenvolvimento integral da criança como protagonista do seu processo educativo.
- Gestão Democrática e Participação das Famílias: Reforça-se o princípio da corresponsabilidade entre Estado, família e sociedade na educação das crianças, incentivando um diálogo constante e uma parceria efetiva na elaboração do projeto pedagógico.

Dando corpo e vida a esses padrões, o "Currículo da Cidade – Educação Infantil" foi elaborado como o principal documento orientador da prática pedagógica. Alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ele avança ao traduzir os princípios para a realidade paulistana. Seu eixo estruturante são as interações e brincadeiras, consolidando uma concepção de criança como sujeito de direitos, ativa, potente e protagonista de sua aprendizagem. O documento dá especial atenção aos bebês e às crianças bem pequenas, afirmando a importância de dar visibilidade a suas especificidades e formas de expressão.

Uma das grandes inovações do currículo paulistano é a ênfase na observação e documentação pedagógica como instrumentos de planejamento e avaliação formativa. Essa abordagem posiciona o educador como um pesquisador da infância, que observa, registra e reflete sobre as manifestações das crianças para propor experiências que ampliem seus saberes e potencialidades. Essa prática se inspira em abordagens internacionais de renome, como a de Reggio Emilia, na Itália, que valoriza a escuta, o ambiente como terceiro educador e a expressão das múltiplas linguagens infantis. Juntos, esses documentos refletem um entendimento de que a qualidade não se resume a aspectos quantitativos, mas engloba os processos, as interações e as concepções que fundamentam o trabalho pedagógico.

Estudo de Caso: A Rede Municipal de São Paulo e Suas Contradições

A cidade de São Paulo, para atingir as metas do PNE, intensificou a expansão da rede por meio de convênios com o terceiro setor, uma estratégia impulsionada por programas como o "Creche para Todos". Esse modelo criou um sistema dual, composto por instituições diretas e conveniadas (parceiras), que, embora ambas públicas, revelam profundas desigualdades. Um relatório de auditoria do Tribunal de Contas do Município de São Paulo (TCM-SP) de 2020 expôs essa realidade de forma contundente.

- **Disparidades de Infraestrutura e Acessibilidade:** A auditoria revelou que muitas unidades conveniadas funcionam em imóveis adaptados, sem espaços adequados para o brincar, a alimentação e o descanso, o que compromete as práticas pedagógicas e o bem-estar das crianças. Os dados são alarmantes: enquanto todos os Centros de Educação Infantil (CEIs) diretos da amostra cumpriam as normas de agrupamento por ambiente, 30,8% dos CEIs parceiros não se adequavam a esses padrões. A diferença na acessibilidade era ainda mais gritante: 72% dos CEIs parceiros não possuíam edificações acessíveis, em comparação com 32% dos diretos. Além disso, 88,5% das unidades parceiras não dispunham de sanitários para deficientes, em contraste com 46,2% das unidades diretas, demonstrando um grave descumprimento dos padrões mínimos de inclusão.
- **A Precarização e a Rotatividade Profissional:** Um dos problemas mais graves na rede parceira é a alta rotatividade de profissionais, decorrente de baixos salários, instabilidade nos contratos e ausência de planos de carreira. Esse fenômeno impede a construção de vínculos afetivos estáveis entre as crianças e os educadores, fator crucial para a segurança emocional e para o processo de aprendizagem na primeira infância. A constante troca de professores também fragmenta o trabalho pedagógico, dificultando a consolidação de um projeto institucional coeso e a formação de uma equipe colaborativa. A cada troca, processos precisam ser reiniciados, gerando instabilidade na rotina das crianças e sobrecarga para os profissionais que permanecem. Em contrapartida, as unidades diretas, com equipes mais estáveis, oferecem melhores condições para a continuidade do trabalho pedagógico.
- **O Currículo e o Abismo entre a Norma e a Prática:** O "Currículo da Cidade – Educação Infantil" de São Paulo é um documento avançado, alinhado às melhores práticas internacionais. Ele valoriza as múltiplas linguagens infantis, a documentação pedagógica e a criança como protagonista de seu aprendizado, vendo o educador como um pesquisador da infância. No entanto, sua implementação efetiva enfrenta enormes barreiras na rede conveniada. A alta rotatividade de profissionais, a fragilidade na formação continuada e as condições precárias de infraestrutura dificultam que as propostas do currículo se materializem no cotidiano das instituições. Cria-se, assim, um abismo entre uma política curricular de excelência e uma realidade prática marcada pela desigualdade, onde o direito a uma educação de qualidade não é garantido de forma equânime para todas as crianças da rede. O modelo de terceirização, segundo Diniz e Carvalho (2018), compromete a equidade no atendimento e dificulta a consolidação de uma identidade pedagógica comum.
-

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da legislação educacional brasileira representa uma conquista inegável e histórica para os direitos da criança. A transição de um modelo puramente assistencialista, que via a creche como um depósito de crianças, para o reconhecimento da Educação Infantil como a primeira e fundamental etapa da formação educacional do cidadão, consolidou um novo paradigma. Este avanço,

fundamentado na indissociabilidade do cuidar e do educar e no objetivo do desenvolvimento integral, alinhou o Brasil às mais avançadas concepções de infância e pedagogia, prometendo um futuro mais justo a partir da base.

No entanto, a implementação desses avanços legais em um país com profundas e estruturais desigualdades, como o Brasil, revela desafios complexos e persistentes que colocam em xeque a efetividade dessas conquistas. O estudo de caso do município de São Paulo é emblemático e serve como um microcosmo dos dilemas nacionais: a busca pela universalização do acesso, uma meta louvável e necessária impulsionada pelo PNE, gerou um sistema paradoxalmente fragmentado. A qualidade do serviço educacional pode variar drasticamente dependendo do CEP da criança e se ela é atendida pela rede direta ou pela rede parceira. As disparidades gritantes em infraestrutura, as condições de trabalho precarizadas dos profissionais e, consequentemente, as oportunidades de aprendizagem desiguais, mostram que a expansão via terceirização, embora tenha ampliado o número de vagas, corre o risco de aprofundar as desigualdades que a própria lei busca combater, criando um sistema de "apartheid" educacional desde a primeira infância.

O que se observa é que a urgência em zerar a fila por vagas levou à adoção de um modelo que, na prática, pode perpetuar um ciclo de exclusão. Instituições com infraestrutura inadequada e alta rotatividade de professores não conseguem materializar as propostas de um currículo rico e inovador como o da cidade de São Paulo. O direito à educação de qualidade, portanto, torna-se relativo, e corremos o risco de retroceder a um "neoassistencialismo", onde o acesso se sobrepõe à qualidade, e o cuidado se desvincula novamente do educar, traindo o espírito da LDB e da Constituição.

Superar essas barreiras requer muito mais do que marcos legais. Exige uma decisão política corajosa e contínua de integrar equidade e qualidade como pilares inseparáveis de qualquer política de expansão. Isso se traduz em ações concretas: financiamento adequado e equitativo para toda a rede; a valorização efetiva dos profissionais da educação, com planos de carreira, salários dignos e formação continuada de qualidade tanto para a rede direta quanto para a parceira; e, fundamentalmente, a implementação de mecanismos rigorosos e transparentes de monitoramento e controle social sobre a rede conveniada. Não se trata apenas de fiscalizar contratos, mas de garantir que o projeto pedagógico e os direitos das crianças sejam o centro de qualquer parceria.

Apenas com um planejamento sensível às diversidades territoriais, que ouça a comunidade escolar e que tenha um compromisso real com a superação das desigualdades, será possível garantir que o direito a uma educação de qualidade, tão arduamente conquistado na lei, se transforme em realidade cotidiana para todas as crianças, desde os seus primeiros e mais importantes anos de vida. Investir na primeira infância com qualidade e equidade não é uma despesa, mas o investimento mais estratégico que uma sociedade pode fazer em seu próprio futuro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. BRASIL.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo da educação infantil 2019. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/51927.pdf. Acesso: 22 de set. 2025.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Políticas públicas e qualidade da educação infantil: reflexões sobre os sentidos das práticas*. In: ZABALA, Antoni; ARIAS, Maria da Glória. (Org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Qualidade na Educação Infantil: princípios e práticas**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, p. 21-38, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Profissionais da educação infantil: formação, condições de trabalho e identidade*. In: SOUZA, Sônia Maria Vanzella de (Org.). **Educação infantil: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2013.

O USO DO MOBILIÁRIO PIKLER NO BERÇÁRIO 1: UMA ABORDAGEM DO BRINCAR LIVRE NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DOS BEBÊS

THE USE OF PIKLER FURNITURE IN NURSERY 1: AN APPROACH TO FREE PLAY IN THE PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT OF BABIES

JULIANA ASSIS MARTINELLI
Graduação em Gestão de Recursos Humanos pelo Centro Universitário Sant'Anna (2010), Especialista em psicologia aplicada às organizações pela Faculdade Carlos Drummond de Andrade (2010). Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Brasil (2017); Pós-Graduação em Arte, educação e terapia pela Faculdade de Conchas (2018); Segunda licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Educamais (2021). Professora de Educação Infantil - no CEI Penha.

RESUMO

O presente artigo tem como propósito central explorar, de forma minuciosa e acessível, explanar acerca da relevância do mobiliário Pikler como um recurso pedagógico, cuja função é estimular a motricidade livre e promover o desenvolvimento psicomotor em bebês que frequentam o berçário 1. Para compreendermos a fundo a importância do mobiliário Pikler, é imprescindível traçarmos um panorama da vida e obra de Emmi Pikler, a visionária pediatra que revolucionou a forma como encaramos o desenvolvimento infantil. Seu legado, que se estende por toda a primeira infância (0 a 3 anos), oferece um arcabouço teórico e prático fundamental para a criação e utilização desses móveis. Ao longo deste artigo, nos dedicaremos a desvendar os princípios que norteiam a concepção do mobiliário Pikler, evidenciando os benefícios que proporcionam ao desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas."

Palavras-chave: Pikler; Mobiliário; Livre; Movimento.

ABSTRACT

The main purpose of this article is to explore, in a detailed and accessible way, the relevance of Pikler furniture as a pedagogical resource, whose function is to stimulate free motor skills and promote psychomotor development in babies who attend nursery school. To fully understand the importance of Pikler furniture, it is essential to outline the life and work of Emmi Pikler, the visionary pediatrician

who revolutionized the way we view child development. Her legacy, which spans early childhood (0 to 3 years), provides a fundamental theoretical and practical framework for the creation and use of this furniture. Throughout this article, we will focus on uncovering the principles that guide the design of Pikler furniture, highlighting the benefits it provides for the overall development of babies and young children.

Keywords: Pikler; Furniture; Free; Movement.

INTRODUÇÃO

A infância, período de descobertas e aprendizados contínuos, exige um olhar atento e cuidadoso para que seu desenvolvimento ocorra de maneira plena e saudável. Neste contexto, a abordagem Pikler, criada pela pediatra húngara Emmi Pikler, destaca-se como um referencial teórico e prático que valoriza o respeito ao ritmo individual de cada criança, a autonomia e a livre exploração do mundo que a cerca.

Apesar da crescente popularidade da abordagem Pikler, ainda se observa uma lacuna no entendimento sobre a aplicação prática de seus princípios, especialmente no que tange à utilização do mobiliário Pikleriano em ambientes de berçário. Como o mobiliário Pikler contribui efetivamente para o desenvolvimento psicomotor de bebês em berçário 1, e quais os desafios enfrentados pelos educadores na implementação dessa abordagem em seu cotidiano?

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre a importância do mobiliário Pikler no contexto do berçário 1. Ao investigar a contribuição dessa abordagem para o desenvolvimento psicomotor dos bebês, pretendo fornecer subsídios teóricos e práticos para educadores, pais e demais profissionais que atuam na educação infantil. Além disso, busco evidenciar o legado de Emmi Pikler e sua relevância para as práticas pedagógicas contemporâneas.

Este artigo tem objetiva apresentar a perspectiva Pikler no desenvolvimento do bebê, explorando os princípios e práticas que norteiam essa abordagem inovadora. Para tanto, traçaremos um panorama da vida e obra de Emmi Pikler, destacando sua visão revolucionária sobre o cuidado infantil e a criação do Instituto Lóczy, um espaço dedicado à educação de bebês e crianças pequenas em situação de vulnerabilidade.

Em seguida, abordaremos o desenvolvimento motor dos bebês sob a ótica Pikleriana, enfatizando a importância do movimento livre e espontâneo, do brincar como ferramenta de aprendizado e do papel do adulto como observador e facilitador desse processo.

Por fim, apresentaremos o mobiliário Pikler como um recurso pedagógico valioso para o desenvolvimento psicomotor dos bebês, descrevendo suas características, funcionalidades e benefícios. Ao longo deste estudo, buscaremos evidenciar como a abordagem Pikler contribui para a

construção de um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, onde os bebês podem explorar suas potencialidades e construir sua autonomia de forma plena e feliz.

Ao longo deste estudo, buscaremos evidenciar como a abordagem Pikler contribui para a construção de um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, onde os bebês podem explorar suas potencialidades e construir sua autonomia de forma plena e feliz.

PERSPECTIVA PIKLER NO DESENVOLVIMENTO DO BEBÊ

A pediatra húngara Emmi Pikler nasceu em 1902 e revolucionou o cuidado de bebês e crianças pequenas em sua época, tanto que seus preceitos são seguidos até os dias atuais.

Criado em 1946, o Instituto Lóczy foi dirigido por Pikler por mais de 30 anos e tinha como público-alvo crianças órfãs e em situação de abandono. O trabalho do instituo objetiva educar bebês e crianças até 3 anos a partir do respeito, presando pela autonomia, desenvolvimento de competências e a garantia da integridade dos bebês e crianças ali atendidos, o local que antes funcionava como orfanato, atualmente é uma escola e até os dias de hoje cursos sobre a abordagem Pikler são ministrados lá, agora denominado Instituto Pikler e administrado por sua filha, Anna Tardos. (FALK, 2021)

Todo o trabalho de Pikler deu-se através da observação, de modo que a levou a concluir que bebês são seres ativos e não apenas passivos aguardando por cuidado como se imaginava até então e, com isso, a pediatra concebeu princípios para a estimulação dos bebês desde seus primeiros dias.

Soares (2017, p. 51) destaca que:

> Emmi Pikler observou, em suas pesquisas, que as crianças que se movem em liberdade seguem a mesma sequência de posições baseadas na maturidade biológica e raramente pulam etapas, embora existam diferenças individuais importantes no ritmo desse desenvolvimento.

A abordagem Pikler foca no desenvolvimento neuropsicomotor através do brincar livre e do ambiente intencionalmente preparado pelo educador de modo a dar os estímulos necessários aos bebês e crianças pequenas.

Dentro desta premissa, há a compreensão de que o aprendizado acontece de dentro para fora e o tempo e ritmo de aprendizagem de cada bebê deve ser respeitado.

O papel do educador ou adulto de referência também é contemplado neste estudo, uma vez que o momento do cuidar entre o adulto e a criança é algo de suma importância, pois há o contato direto e direcionado com o corpo deste bebê e estabelecer vínculos afetivos e de confiança é de suma importância para tornar este momento prazeroso e educador. É entendido pelo momento do cuidar as trocas de fralda, a alimentação, o banho e o colo. (TARDOS, 1992, p.55)

O Ambiente Pikleriano é considerado terapêutico e respeitador quanto as fases de desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, possui um ambiente acolhedor e justaposto, oferecendo uma gama de materiais que são dispostos de maneira organizada e não direcionada a fim de que a motricidade livre possa ser praticada, assim como as escolhas e preferências do bebê, permitindo a livre exploração. (FALK, 1990, p.23)

Sua principal materialidade é a madeira, que é usada tanto na construção do mobiliário quanto nos objetos que fazem a composição do espaço educador. A escolha pela matéria deu-se através da valorização do natural, ao conforto térmico, a durabilidade, qualidade e textura.

Em um ambiente Pikleriano o piso frio também é trocado por um de madeira, de modo que este promove um maior equilíbrio e, consequentemente, estabilidade para o bebê e criança. Além disso, grades ficadas ao chão garantem a delimitação dos espaços dentro da sala de referência e servem de apoio para que o bebê possa ficar em pé e apoiar-se com segurança.

OS PILARES DA ABORDAGEM PIKLER PARA UM CAMINHO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL AUTÔNOMO E RESPEITOSO

A Abordagem Pikler, criada pela pediatra húngara Emmi Pikler, conforme supracitado, oferece uma perspectiva única sobre o desenvolvimento infantil, centrada no respeito à autonomia, à liberdade de movimento e à importância dos cuidados diários como momentos de conexão e aprendizado. Seus princípios fundamentais, que serão explorados agora, visam promover um desenvolvimento saudável e integral da criança, respeitando seu ritmo individual e suas capacidades inatas.

A Autonomia e a criança enquanto protagonista: No coração da Abordagem Pikler, reside a crença na capacidade da criança de ser protagonista de seu próprio desenvolvimento. Isso se traduz em uma intervenção mínima do adulto, que atua como observador atento e cuidador, oferecendo suporte e segurança quando necessário. A criança é encorajada a explorar o ambiente e interagir com outras pessoas, descobrindo suas próprias habilidades e construindo sua autoconfiança.

O movimento livre para a descoberta do corpo e do mundo: A Abordagem Pikler valoriza o movimento livre como forma essencial de aprendizado. Ao permitir que a criança se mova livremente, sem intervenções ou direcionamentos, ela tem a oportunidade de explorar seu corpo, descobrir suas capacidades motoras e desenvolver sua coordenação de forma natural e espontânea. O movimento livre também contribui para o desenvolvimento da consciência corporal, da autonomia e da criatividade.

A rotina de cuidados criando conexão e aprendizado: As rotinas diárias, como a troca de fraldas, a alimentação, o banho e o vestuário, conforme já citado, são vistas na Abordagem Pikler como oportunidades valiosas para a construção de vínculos afetivos e para o aprendizado mútuo. Ao envolver a criança nos cuidados, respeitando seu ritmo e suas preferências, o adulto demonstra respeito e consideração, fortalecendo a confiança e a segurança da criança.

A afetividade enquanto base do desenvolvimento saudável: A afetividade é um pilar fundamental da Abordagem Pikler, permeando todas as interações entre o adulto e a criança. O estabelecimento de um vínculo afetivo seguro e estável é essencial para o desenvolvimento emocional e social da criança, proporcionando-lhe a base para explorar o mundo com confiança e segurança.

O MOVIMENTO DOS BEBÊS

Partindo do pressuposto Pikleriano, o movimento dos bebês deve acontecer de maneira livre, respeitando seu tempo e ritmo e com a utilização de seus próprios membros de forma autônoma.

Neste momento o educador atua como um condutor deste movimento, uma vez que, através de suas observações e intencionalidades, pode colocar um brinquedo de interesse deste bebê próximo a ele de maneira que este precise esforçar-se para alcançá-lo, através da forma e movimento de seu corpo, inicialmente com movimentos bem simples, como deixar o brinquedo ao alcance as mãos, por exemplo.

O movimento das mãos começa com o ato e abrir e fechar até chegar a segurança e firmeza em segurar, puxar e agarrar. Após adquirir o movimento das mãos, o bebê passa para a próxima etapa, que consiste em vira-se para os lados, ampliando, assim, seu campo de visão e busca pelo objeto desejado e, ao passo que adquire mais confiança e desenvolvimento muscular, este bebê passa a rastejar e se deslocar lentamente pelo espaço ao qual está inserido.

> O desenvolvimento dos bebês se dá da cabeça aos pés e é chamado de desenvolvimento cefalocaudal; isso significa que os bebês começam a controlar primeiro os músculos localizados ao redor da cabeça e, depois, dos músculos localizados mais abaixo. O desenvolvimento também é proximodistal, o que significa do meio às extremidades. Você pode observar essas duas progressões facilmente: os bebês levantam a cabeça antes do peito, controlam os braços antes das mãos, e as mãos antes dos pés. No início seus movimentos são reflexivos: os braços balançam e as mãos seguram sem intenção consciente (Gonzalez-Mena, p.266, 2015).

Conforme seu desenvolvimento avança, o bebê passa a ficar de quatro apoios, começa a engatinhar e, posteriormente, passa a ter os tônus musculares necessário para sentar-se, de modo que a coluna e a cabeça fiquem alinhados verticalmente. É nesta fase que geralmente o bebê apresenta os sinais de prontidão, que indicam a aptidão para a introdução alimentar, de modo que a posição lhes garante uma menor chance de engasgo e assegura que o bebê já consegue fazer a mastigação de maneira satisfatória. (PIKLER, 2017)

O próximo passo do desenvolvimento motor do bebê consiste em ficar em pé com apoio, de modo que sua força rapidamente se esgota e ele senta-se ou cai. Este processo, quando praticado várias vezes, garante ao bebê a percepção de seus limites físicos e do tempo em que tem aptidão para apoiar-se de pé.

É a partir destes movimentos espontâneos que o bebê entenderá como firmar-se com as solas dos pés e, assim, dará início aos seus primeiros passos, de modo que, de forma autônoma, quanto mais praticar, maior será os movimentos que conseguirá fazer, bem como a agilidade para executá-los.

O MOBILIÁRIO PIKLER COMO FERRAMENTA DO DESENVOLVIMENTO MOTOR DOS BEBÊS

Pensar em um mobiliário para bebês é entender a ergonomia, ou seja, a interação que este bebê fará com cada elemento do ambiente em que ocupa, assim sendo, a mobília disposta na sala de referência deve ser segura, adequada e que traga desafios para os bebês enquanto seu movimento livre e autônomo.

O mobiliário Pikler autêntico, possui um selo de certificação e os fabricantes passam por formações no instituto Pikler para avaliação, contudo há uma ficha técnica sobre cada móvel, onde o próprio instituto divulga as medias e proporções de todas as peças confeccionadas lá.

Nas escolas de educação infantil aqui em São Paulo, podemos encontrar o túnel/labirinto, o triângulo, as rampas, gangorras e os conjuntos de caixas. As grades delimitadoras de espaço não são tão populares entre as escolas da rede municipal de ensino, ocasionalmente por conta da rotatividade do uso das salas e abertura ou não de turmas para berçário 1, que acontecem de acordo com a demanda daquele território.

A função vital do mobiliário Pikler ou baseado na abordagem Pikler, é a promoção da autonomia, independência e movimento livre do bebê, sendo este um estimulante no que tange a coordenação motora, motricidade grossa e a livre exploração.

Nesta perspectiva cabe ao educador utilizar-se do mobiliário como ferramenta de desenvolvimento global dos bebês, de modo que este possa dispor dos moveis de diferentes, agregando a eles diferentes elementos para compor o brincar e selecionando o mobiliário disposto de acordo com as características de sua turma/agrupamento.

Cabe ressaltar que o mobiliário servirá, além de apoio, como obstáculo, será escalado, arrastado e empurrado por toda a sala de referência e, deste modo, a preparação, organização e tamanho do espaço fazem total diferença para que este processo de experimentação do bebê seja o mais pleno possível. (COCITO, 2017)

Dentro da abordagem Pikler, o contato com a natureza e o ambiente externo também é considerado, assim faz-se necessário que o educador desloque o mobiliário para a área externa e crie cenários desafiadores também neste ambiente, de forma que o bebê possa explorar também outros espaços dentro da unidade escolar.

Para que o bebê desenvolva suas capacidades emocionais, afetivas, psicomotoras e cognitivas de forma equilibrada, é fundamental um espaço seguro onde ele possa brincar e explorar sem intervenção constante, um ambiente moldado pela interação entre crianças e adultos. (FALK, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, trilhamos um caminho enriquecedor, explorando a vida e obra de Emmi Pikler, uma educadora visionária que nos legou uma compreensão profunda sobre o desenvolvimento infantil. Mergulhamos no fascinante universo do desenvolvimento motor dos bebês, desvendando as etapas e os marcos que norteiam essa jornada de descobertas.

Em seguida, direcionamos nosso olhar para o mobiliário Pikler, um recurso pedagógico inovador que se revela como um aliado valioso no estímulo ao desenvolvimento psicomotor dos pequenos. Através de suas formas e materiais cuidadosamente selecionados, esses móveis convidam os bebês a explorar seus corpos, a desafiar seus limites e a construir sua autonomia.

Ao concluir esta investigação, reafirmo a importância de valorizar a abordagem Pikler, que nos convida a observar e respeitar o ritmo individual de cada criança. Abordar este tema é uma necessidade oriunda da minha observação enquanto educadora que, por diversas vezes, me deparei com outros educadores se questionando sobre o mobiliário, sua origem e porque todos os elementos são de madeira. Assim sendo, trazer luz aos questionamentos cotidianos dos educadores é algo de suma importância para ampliar os saberes e melhorar as práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

COCITO, R.P. **Do espaço ao lugar: contribuições para a organização dos espaços para bebês e crianças pequenas**. 2017. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151013 Acesso 02 mar. 2025.

FALK, Judit. **A estabilidade por meio da continuidade e qualidade dos cuidados e das relações.** Infância nº 80, 2003. In: FALK, Judit (organizadora). Abordagem Pikler, educação infantil. Coleção primeira infância educar de 0 a 6 anos. Omnisciência. 2016. Cap.2, p.29-41.

FALK, Judit (organizadora). **Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy.** 3ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva**. Porto Alegre: Penso, 2015.

GONZALEZ-MENA; J. **Fundamentos da educação Infantil: ensinando crianças em uma sociedade diversificada.** 6ª Ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

SOARES, S. **Vínculo, movimento e autonomia.** Coleção 1ª Infância: educar de 0 a 6. Ed: Omnisciência. 1ª Edição, 2017.

TARDOS, Anna. **Autonomia e/ou dependência**. Infância nº 15, 1992. In: FALK, Judit (organizadora). Abordagem Pikler, educação infantil. Coleção primeira infância educar de 0 a 6 anos. Omnisciência. 2016. Cap.4, p.54-63.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF STORYTELLING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

JUREMA APARECIDA DE ANDRADE SANTOS
1ª Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Metropolitana de Santos (2016) 2ª Graduação em Pedagogia pela Faculdade Itaquá (2018); Professora de Educação Infantil – Prefeitura Municipal de São Paulo no CEI São Bento Velho.

RESUMO

A prática de contar histórias é milenar e tem atravessado gerações como uma das formas mais antigas e poderosas de comunicação humana. Desde as sociedades mais primitivas, havia a figura do contador de histórias — uma pessoa responsável por transmitir saberes, valores, tradições e mitos do seu povo. A função desse narrador variava conforme a cultura, a época e o contexto, mas sempre teve papel central na preservação da memória coletiva e na construção da identidade social dos grupos. Com o passar do tempo, a contação de histórias deixou de ser apenas uma tradição oral de cunho cultural ou espiritual e passou a ocupar um lugar especial também no ambiente educacional, especialmente na educação infantil. Isso se deve ao seu enorme potencial de desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico das crianças. Quando se conta uma história, não se está apenas entretendo — está se educando, formando e despertando. Na educação infantil, o ato de contar histórias contribui diretamente para o desenvolvimento infantil. Estimula a imaginação, fortalece a memória, amplia o vocabulário e desenvolve a escuta atenta. Por meio da escuta e do encantamento, a criança começa a compreender o mundo ao seu redor, relacionar situações, lidar com emoções e entender comportamentos humanos. Além disso, ouvir histórias fortalece vínculos afetivos, tanto com o adulto que conta quanto com os colegas que compartilham o momento, promovendo a socialização e a empatia.

Palavras-chave: Conhecimento; Desenvolvimento; Socialização; Hábito de ler; Formação.

ABSTRACT

The practice of telling stories is millennial and has crossed generations as one of the oldest and most powerful forms of human communication. From the most primitive societies, there was the figure of

the storyteller - a person responsible for conveying knowledge, values, traditions and myths of his people. The function of this narrator varied according to culture, time and context, but always played a central role in the preservation of collective memory and in the construction of the social identity of the groups. Over time, storytelling is no longer just an oral tradition of cultural or spiritual nature and began to occupy a special place in the educational environment, especially in early childhood education. This is due to its enormous potential for the cognitive, emotional, social and linguistic development of children. When you tell a story, you are not just entertaining - it is educating, forming and awakening. In early childhood education, the act of telling stories contributes directly to child development. It stimulates imagination, strengthens memory, broaden vocabulary and develops listening. Through listening and enchantment, the child begins to understand the world around him, relate situations, deal with emotions and understand human behaviors. In addition, listening to stories strengthens affective bonds, both with the adult that counts and with colleagues who share the moment, promoting socialization and empathy.

Keywords: knowledge; Development; Socialization; Reading habit; Training.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de apontar competências necessárias ao educador de creches e pré-escolas no desempenho de seu papel como mediador no desenvolvimento da oralidade da criança e na formação de leitores, que acontece em diversas situações de aprendizagem como nas rodas de histórias, onde a história pode ser lida ou contada em uma biblioteca, nos cantinhos de leitura criados na própria sala de aula, assim como no estímulo ao manuseio dos livros, através da possibilidade do reconto pelas crianças, das histórias dramatizadas entre outras.

A escola contemporânea encontra muitas dificuldades no processo de alfabetização, pois muitas crianças não vivem num ambiente alfabetizador, onde as famílias não têm o hábito de ler, entre outros fatores, cabendo à escola proporcionar este universo da tradição literária e do culto à linguagem a fim de formar leitores críticos e apropriados da cultura e reconstrutores desta, necessária à manutenção da sociedade.

Ele contém um breve histórico do longo caminho percorrido pela arte de contar histórias. Também mostra a importância desta arte para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos, assim como para a formação do leitor.

Possui algumas particularidades do contador de histórias, que tratam de aspectos importantes: como a escolha da história, formas de apresentá-las e cuidados que contribuirão para o êxito da narração.

Para realização do estudo basearam-se em importantes autores estudiosos do assunto como Bruno Bettelhem, Joana Cavalcanti, Betty Coelho, Regina Machado, Nelly Novaes Coelho, Eugene Cramer e outros autores e publicações em artigos obtidos em meio eletrônico, pois se considera que há importantes contribuições desses autores acerca da temática em questão.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA ANTIGUIDADE

Foi no Oriente que surgiram as mais primitivas histórias que influenciaram as produções

literárias e tradições orais ocidentais. Destacamos a história de “Calila e Dimna” que, segundo os pesquisadores, deve ter surgido na Índia, no século V a.C. aproximadamente, sendo traduzida pelos persas no século VI d.C. e que desta foi traduzida para o árabe no séc. VIII se espalhando por todo o Oriente e Ocidente. Trata-se de uma coletânea de textos extraídos do livro sagrado Pantschatantra, usado pelos pregadores budistas por volta dos séculos V e VI a.C. e da epopéia Mahabarata.

A história é sobre dois chacais, que aparecem apenas no livro I “O Leão e o Boi”, onde Dimna é encarcerado pelo Leão por ter matado o Boi. Verifica-se a presença de arquétipos da vida social humana, onde Calila representa o homem pacato, que se satisfaz com o mínimo que a vida pode lhe dar e o personagem Dimna representa o homem sagaz em busca da realização pessoal e do poder.

Calila e Dimna traz uma estrutura diferenciada, onde uma história é a continuação da outra, proporcionando um efeito “caixa e surpresas”, também verificado em outras narrativas orientais como “As Mil e Uma Noites”, esta considerada a mais célebre compilação de contos orientais que circula no ocidente.

As narrativas da Antiguidade Oriental têm como foco a transmissão de valores e conduta humana para as demais gerações, como esclarece Nelly Novaes Coelho:

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.

Acreditando que a educação é ato pedagógico e político, nas correntes teóricas atuais, no âmbito da educação, é a valorização da pessoa do educando enquanto aprendiz e como ser histórico, político e social, isto é, como cidadão (CARVALHO, 2007).

> As narrativas mais antigas (Calila e Dimna, Sendebar, etc) giram torno de certos elementos que derivam ou desembocam na violência: a vitória ou prepotência dos fortes sobre os fracos; a luta pelo poder através de quaisquer meios; as metamorfoses contínuas; a falsidade ou traição das mulheres; a ambição desmedida de riqueza e poder; a astúcia dos fracos para escapar à prepotência dos fortes; a utilização de animais para "representarem" as ações humanas... Por outro lado, registram-se narrativas "edificantes", isto é, transmissoras de modelos de moral (Hitopadesa), onde, através de variadas situações, difunde-se uma atitude moral básica: o respeito pelo próximo. Dele decorre todo um corolário de ações "exemplares" para um convívio comunitário equilibrado, aspecto que vai ser sobremaneira ampliado na literatura européia que surge no período medieval. (COELHO, 1991, p.21)

NA IDADE MÉDIA

No período medieval, no mundo Ocidental, surge duas formas de se contar história: a primeira de fonte popular, também chamada de "prosa narrativa exemplar", tem suas origens nas narrativas orientais, onde predomina a transmissão de valores, problemas da vida cotidiana, já a segunda, de origem culta e ocidental, é a prosa aventuresca das novelas de cavalaria, caracterizada por elementos mágicos e distantes da realidade, revelando um idealismo extremo.

Marcada pela busca da civilização através do cristianismo, as histórias perdem algumas características orientais, como a presença da violência e assume papéis mais próximos do ideal cristão, porém as características da civilização bárbara não seriam eliminadas de uma hora para outra, ganhando adaptações. Foi nesse período que surgiram as fadas, através das quais se difundia a idealização da Mulher, inspirada pelo culto marial iniciado pela Igreja.

A novela de cavalaria nasceu como expressão literária culta, transformando-se no gênero mais popular de sua época.

Ao enfatizar sua experiência COELHO afirma que:

> Fecunda criação da Idade Média, a novela de cavalaria germinou como a expressão mais autêntica do Ocidente cristão durante os séculos XII e XIII. Inicialmente contada em verso (= língua vulgar chamada "romance" e daí ser conhecida também como "romance de cavalaria"), mais tarde foi escrita em prosa, nas várias línguas novas, e nela desaguaram tradições heróicas de todas as regiões e raças; símbolos de mitologias antiqüíssimas, convertidos em personagens ou ações humanas; encantamentos e bruxarias; ideais espiritualizantes e guerreiros... (COELHO, 1991, p.41)

Os trovadores e menestréis desempenhavam a função de contadores de histórias através da música e da poesia, declamando e cantando de aldeia em aldeia, pelos palácios e pelos castelos,

contando as histórias do gosto popular da época medieval.

Mais tarde, esse estilo deu origem a uma das obras mais famosas do Ocidente como “D. Quixote de La Mancha” do célebre escritor Miguel de Cervantes, assim como deu origem à Literatura de Cordel, característica do folclore nordestino e considerado único lugar no mundo onde se preservam estas narrativas até os nossos dias, através dos folhetos e dos cantadores, preservando-lhes a versão poética em quintilhas e sextilhas, como: Histórias do Imperador Carlos Magno; Mistério dos Três Anéis; Histórias da Donzela Teodora; Histórias da Imperatriz Porcina entre outras.

NA MODERNIDADE

O período inicia com a compilação de Charles Perrault das melhores narrativas da tradição oral em “Contos da Carochinha” (Contes de ma mère l’Oye, 1696) como A Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho, A Gata Borralheira, O Pequeno Polegar, entre outros. Já no século XVII, Fénelon atribuiu aos contos de fadas orientação didática moralista dedicando ao duque de Borgonha, neto de Luís XIV, “As Aventuras de Telêmaco”.

Surpreendentemente, livros escritos para adultos como “Robinson Crusoé” e “As viagens de Gulliver” conquistam o público infantil. Já no século XIX, a compilação dos irmãos Jacob e Wilhelm Carl Grimm marcaram a literatura universal infantil, proveniente de uma pesquisa de mais de 200 narrativas populares, muitas de origem nórdica, fazem parte deste acervo e obra imortalizada como: Branca de Neve e os Sete Anões, João e Maria e os músicos de Bremen. Outra obra de sucesso foi a “Coleção Eventyr” de Christian Andersen que trazia histórias como: O Patinho Feio e O Soldadinho de Chumbo.

Essas produções trouxeram grandes contribuições à literatura infantil como o predomínio do lúdico sobre o instrutivo e a definição do gênero literário destinado às crianças.

Também merecem destaque as obras de Lewis Carroll “Alice no País das Maravilhas” e “Alice através dos espelhos”, assim como “As Aventuras de Pinóquio” do italiano Carlo Collodi publicada originalmente em fascículos.

LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA NO INÍCIO DO SÉCULO XX

A Literatura infantil brasileira surge no século XX com características das transformações sociais da época, como a busca da identidade brasileira entre outros fatores como mostra Maria Cristina Soares de Gouvêa em “Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica”:

> No Brasil, é a partir das décadas de 20 e 30 do século XX, em consonância com o processo de modernização social, que a produção literária destinada à criança foi afirmada. A urbanização crescente, a exigir uma população identificada com os códigos citadinos, em que as práticas sociais de leitura se faziam necessárias, as reformas de ensino que tinham como um de seus pressupostos o desenvolvimento na criança do gosto pela leitura, a afirmação de uma família burguesa centrada nos cuidados à infância, em termos gerais, tornou possível a consolidação de uma literatura voltada para o leitor infantil. (GOUVÊA, 2004, p. 51)

Aparece então com a inserção do negro como personagem das histórias infantis, entretanto, sempre assumiam papéis servis entre as comunidades brancas e caracterizados por um saber primitivo, como por exemplo os pretos velhos e pretas velhas que contavam histórias de seu povo e conhecedores de feitiçaria e marginalizados do saber científico e da industrialização que marcaram o início do século, como aparece em Histórias de Tia Anastácia de Monteiro Lobato, vejamos a fala da personagem Emília: “só aturo essas histórias como estudo da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras – coisa mesmo de negra beiçuda como Tia Anastácia – Não gosto, não gosto, não gosto.” (1937, p. 31)

Muitos autores buscaram resgatar a diversidade cultural brasileira em suas obras, a fim de construir a identidade do país, trazendo elementos indígenas, africanos, além de traduções das obras européias consagradas, assim como suas adaptações. Monteiro Lobato também inseriu personagens da literatura clássica em suas histórias que se passam no “Sítio do Pica-pau Amarelo”, como “O Minotauro”, “Os Doze Trabalhos de Hércules”, “D. Quixote para Crianças”, “O Irmão de Pinóquio, O Gato Félix” entre outros. O escritor também fez várias traduções dos clássicos da literatura infantil, compondo o acervo literário brasileiro.

O CONTADOR DE HISTÓRIAS, QUANDO E COMO CONTAR

Quase todo mundo já ouviu, alguma vez na vida, uma história tão bem contada que além de ter feito fez “viajar” numa experiência maravilhosa e única, despertou a vontade de ser também um bom narrador. Mas será que é preciso ter dom para ser um bom contador de histórias?

Ninguém pode ensinar uma pessoa a ser uma boa contadora. Porém, qualquer pessoa pode contar bem uma história, afirma Machado (2004, p. 73) “O dom se desenvolve, na verdade, em um exercício constante, uma busca interna e contínua por ver o mundo de outras formas”.

É importante pensar o dom dessa maneira, para que seja possível evitar o desencorajamento presente na fala de muitos professores, quando dizem: “Não sei contar histórias, não tenho esse dom”. Como se dom fosse uma característica pronta, concedida, sem trabalho e sem aprendizagem. Todos nós somos contadores de histórias, pois mesmo sem perceber narramos histórias cotidianamente, seja por meio de piadas, da descrição do capítulo de uma novela, de um desabafo

no portão da vizinha ou de um relato na terapia. Em outras palavras, essa qualidade não é algo inacessível.

Segundo TAHAN (1964), a história é um alimento da imaginação da criança e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral.

Quanto ao horário, toda hora é boa, menos a que antecede de imediato, a refeição ou o sono, isto é, se a criança estiver com fome ou sonolenta, não é recomendável contar-lhe histórias. Com fome é difícil acompanhar a narrativa. Com muito sono, a criança logo adormece ou se mantém acordada mediante um esforço que contraria as solicitações do seu organismo naquele momento.

É claro que se antes de dormir a criança pede para ouvir uma história, o ideal é atendê-la, escolhendo histórias curtas, de enredo leve, no caso de crianças pequenas; para as maiores pode-se ler, mas é bom não confundir histórias com canções de ninar.

As emoções se transmitem pela voz, principal instrumento do narrador. Esta deve ser definida e modulada de acordo com o que está sendo contado.

Segundo CAVALCANTI (2002), deve-se considerar os seguintes aspectos:

Intensidade: O timbre de voz varia conforme a distância de quem fala e quem ouve. Também conforme a emoção que se quer passar, juntamente com o ritmo, a inflexão e as entonações. É a voz que sugere o que aconteceu, ora mais forte, vibrante, intensa, ora mais pausada, suave, num tom mais baixo, que volta a crescer, sem jamais tornar-se estridente ou irritante.

ANTES DA HISTÓRIA

A passagem do mundo de todos os dias para o mundo do “Era uma vez” é uma ação fundamental. Como um rito, ela presentifica, atualiza a história, trazendo-a para a audiência e para o contador.

Em histórias de brinquedos, bonecas, irmãozinhos, deve-se permitir à criança falar sobre a própria vivência. Uma conversa informal estabelece a empatia indispensável e ainda permite ao narrador conhecer melhor as crianças, além de dar-lhes oportunidade para falar.

Não é necessário dizer com palavras: *“Agora silêncio, eu vou contar uma história para vocês,* ou “vamos viajar pelo mundo da imaginação, vamos sonhar no mundo encantado”. Ou o que é pior, inventar musiquinhas que falem de “fechar a boca e abrir as asas da imaginação”, horrível prescrição autoritária disfarçada de melodia.

O silêncio não deve ser imposto, seja declaradamente, seja por meio da sedução. O contador não precisa assegurar-se de uma atenção forçada para começar. Trata-se de um “convite” que atrai a audiência pela proposição do mistério. A atenção vem aos poucos, conquistada pelo desenrolar da história a da arte de narrar.

IMAGINAÇÃO

Ler bons livros para as crianças nos primeiros anos de vida é fundamental no tocante ao desenvolvimento da imaginação.

Contrário ao que se pensa, a criança desenvolve sua imaginação a partir das vivencias que vai acumulando desde a infância. A ideia bastante difundida de que a “imaginação infantil é fértil”, vem do fato de que as ligações que as crianças fazem das imagens percebidas e guardadas em sua memória, obedecem a leis diferentes do pensamento adulto.

Pode-se dizer que há maior liberdade nas conexões feitas pelo pensamento infantil do que pelo adulto. Nesta mesma linha de raciocínio, a criança está em processo de desenvolver conexões entre as coisas que observa no mundo, as ações do outro e suas consequências e na relação entre elementos da natureza. Portanto, ela está em processo de construção das relações entre fatos, informações, sentimentos e atitudes.

Segundo LIMA (2001), a atividade da criança nestes primeiros anos gera, na realidade, as impressões e vivências que farão parte do acervo de sua memória, envolvendo tanto o movimento como os cinco sentidos. Como há uma grande disponibilidade biológica para registrar impressões nesta fase, poderá haver um grande desenvolvimento da imaginação que a acompanhará por toda sua vida, dando outro caráter para as aprendizagens posteriores, inclusive as escolares.

Na vida cotidiana e no ato criador, a imaginação é elemento-chave. Ela é fundamental para enfrentar os problemas do dia a dia, resolver conflitos, superar situações difíceis e para criar situações reconfortantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral da criança, pois é nessa fase que se constroem as bases cognitivas, emocionais, sociais e culturais que acompanharão o sujeito ao longo de toda a sua trajetória escolar e de vida. Sendo a primeira etapa da educação básica, ela deve ser compreendida como muito mais do que um espaço de cuidado: é o início da formação de cidadãos críticos, criativos e participativos.

Vivemos em uma sociedade marcada pelo avanço das mídias digitais e pela predominância das linguagens visuais e rápidas. Essa realidade, somada ao crescente distanciamento de muitas famílias dos processos educativos, tem contribuído para a perda do interesse das crianças pela leitura e, consequentemente, para o enfraquecimento de práticas fundamentais como a contação de histórias. Tal cenário compromete não apenas o processo de alfabetização e letramento, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico, da imaginação e da capacidade de expressão.

Diante disso, torna-se urgente resgatar e valorizar, dentro das práticas pedagógicas da Educação Infantil, a arte de contar histórias. Como foi evidenciado ao longo deste trabalho, a contação de histórias é uma ferramenta riquíssima que favorece múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. Por meio das narrativas, as crianças ampliam seu vocabulário, desenvolvem a escuta atenta, estimulam a criatividade, aprendem a lidar com emoções e passam a compreender melhor o mundo que as cerca.

Além disso, contar histórias é um ato educativo profundamente humano. Ele estabelece vínculos afetivos entre o educador e a criança, cria um ambiente de encantamento e promove a

valorização da oralidade, da escuta e da convivência. Quando bem conduzida, essa prática desperta o prazer pela leitura de forma espontânea e significativa, plantando nas crianças o desejo de explorar livros, textos e narrativas por si mesmas.

Sabemos que a formação de leitores conscientes e autônomos não acontece de maneira instantânea. Trata-se de um processo contínuo, que requer incentivo constante, exemplos positivos e um ambiente alfabetizador que valorize a leitura como um ato prazeroso, e não apenas escolarizado. Se, nos anos iniciais, o desinteresse pela leitura for negligenciado, corre-se o risco de comprometer seriamente a formação acadêmica e cidadã dessa criança.

Portanto, é nosso dever — enquanto educadores conscientes de nossa missão — promover o acesso à leitura desde os primeiros anos de vida, não apenas como conteúdo, mas como experiência sensível, afetiva e transformadora. Devemos formar leitores que leiam por prazer, por curiosidade, por encantamento. Que descubram, através das histórias, diferentes formas de ver o mundo e a si mesmos.

Portanto este é, sem dúvida, um dos maiores legados que podemos deixar enquanto profissionais da educação comprometidos com a formação de sujeitos críticos, leitores e protagonistas de suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**: dinâmicas e vivências na prática pedagógica. São Paulo: ed. Paulus, 2002.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: ed. Ática, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil e juvenil**. São Paulo: ed. Ática, 1991.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Imagens do negro na literatura infantil brasileira**: análise historiográfica. Net, São Paulo, Jan, Mar, 2005. Disponível em http:/w.w.w.scielo.br. Acesso em: 06 nov. 2011.

LIMA, Elvira Souza. **Como a criança pequena se desenvolve.** São Paulo: ed. Gedh, 2001.

MACHADO, Regina. Acordais. **Fundamentos teórico-poético da arte de contar histórias**. São Paulo: ed. Difusão cultural do livro, 2004.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. Rio de Janeiro: ed. Conquista, 1964.

O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

TEACHING PHYSICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL

KEITE JACQUELINE DA COSTA VALE AMARAL
Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

RESUMO

A Educação Física no Ensino Médio exerce um papel fundamental na formação integral dos estudantes, promovendo o desenvolvimento físico, social, emocional e cultural dos jovens. Mais do que uma prática voltada apenas ao esporte, essa disciplina estimula o autoconhecimento, a expressão corporal, o respeito à diversidade e o pensamento crítico. Ao integrar diferentes práticas corporais, como esportes, danças, lutas, jogos e atividades de conscientização corporal, a Educação Física contribui para a valorização da saúde, da convivência e da cidadania. Quando conduzida de forma inclusiva, reflexiva e contextualizada, torna-se um espaço privilegiado para a construção de valores éticos, para a promoção do bem-estar e para a ampliação da consciência sobre o corpo e a sociedade. Superar desafios como a falta de estrutura, a visão reducionista da disciplina e o desinteresse dos alunos requer inovação pedagógica, escuta ativa e compromisso com uma educação verdadeiramente humanizadora.

Palavras-chave: Educação Física; Ensino Médio; Formação Integral.

ABSTRACT

Physical Education in high school plays a fundamental role in the comprehensive development of students, promoting their physical, social, emotional, and cultural development. More than just a practice focused on sports, this discipline encourages self-awareness, body expression, respect for diversity, and critical thinking. By integrating different physical practices, such as sports, dance, combat sports, games, and body awareness activities, Physical Education contributes to the promotion of health, coexistence, and citizenship. When conducted in an inclusive, reflective, and contextualized manner, it becomes a privileged space for building ethical values, promoting well-being, and expanding awareness about the body and society. Overcoming challenges such as lack of structure, a reductionist view of the subject, and student disinterest requires pedagogical innovation, active listening, and a commitment to a truly humanizing education.

Keywords: Physical Education; High School; Comprehensive Education.

INTRODUÇÃO

A Educação Física no Ensino Médio desempenha um papel essencial na formação integral dos estudantes, indo além do movimento corporal e das práticas esportivas para atuar no desenvolvimento físico, psicológico, social e cultural dos jovens. Trata-se de um componente curricular obrigatório, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que visa promover o conhecimento sobre o corpo, o movimento e a saúde, bem como proporcionar experiências significativas que contribuam para a construção da identidade e da cidadania dos alunos.

Durante a adolescência, período em que os jovens frequentam o Ensino Médio, ocorrem diversas transformações físicas, emocionais e sociais que influenciam diretamente sua relação com o corpo, com os colegas e com o ambiente escolar. A Educação Física, nesse contexto, pode atuar como uma ferramenta importante para o enfrentamento de desafios típicos da juventude, tais como baixa autoestima, sedentarismo, exclusão social e hábitos de vida não saudáveis. Ao proporcionar vivências corporais diversas, como esportes, danças, lutas, ginásticas e jogos, essa disciplina contribui para o fortalecimento da saúde física e mental, além de promover valores como respeito, cooperação, responsabilidade e empatia.

A proposta da Educação Física escolar contemporânea não se restringe ao desempenho atlético ou à reprodução de modalidades esportivas tradicionais, mas busca valorizar o conhecimento sobre as práticas corporais em sua diversidade e significado cultural. É fundamental que os conteúdos sejam trabalhados de forma crítica e reflexiva, possibilitando aos estudantes compreenderem o papel do corpo na sociedade, os padrões impostos pela mídia, as desigualdades de acesso ao lazer e as

relações de poder presentes nas práticas esportivas. Assim, a Educação Física deve contribuir para a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes do seu corpo e de suas ações no mundo.

No Ensino Médio, essa área do conhecimento enfrenta desafios específicos, como o desinteresse de parte dos alunos, a limitação de recursos nas escolas, a desvalorização da disciplina no currículo e a visão reducionista que a associa apenas à recreação. Muitos estudantes não se identificam com os modelos tradicionais baseados em competição e rendimento, o que exige dos professores novas estratégias pedagógicas que considerem os interesses dos jovens, respeitem as diferenças individuais e incentivem a participação ativa de todos. Nesse sentido, o planejamento das aulas deve ser democrático, interdisciplinar e contextualizado, favorecendo a construção do conhecimento por meio do diálogo e da experimentação.

Além disso, é necessário considerar que a Educação Física pode contribuir para o enfrentamento de questões sociais relevantes no contexto escolar, como o preconceito, o machismo, o racismo, a homofobia e a violência. Através de debates e práticas corporais inclusivas, é possível promover um ambiente escolar mais respeitoso e acolhedor, em que todos os alunos possam se expressar livremente, desenvolver suas potencialidades e fortalecer seus vínculos sociais. A presença de professores comprometidos com uma abordagem crítica e transformadora é fundamental para que a disciplina assuma esse papel emancipador no cotidiano escolar.

Outro ponto importante é a relação entre a Educação Física e a promoção da saúde. Em uma sociedade marcada pelo sedentarismo e pelo consumo excessivo de alimentos industrializados, o incentivo à atividade física regular torna-se essencial para a prevenção de doenças e a melhoria da qualidade de vida. A escola, enquanto espaço de formação e convivência, tem a responsabilidade de fomentar hábitos saudáveis desde cedo, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis em relação ao cuidado com o corpo e com o meio ambiente.

Portanto, a Educação Física no Ensino Médio deve ser entendida como um campo de conhecimento que articula teoria e prática, corpo e mente, individualidade e coletividade. Sua presença no currículo escolar é indispensável para garantir uma educação mais completa, humana e democrática, capaz de preparar os jovens não apenas para o vestibular ou para o mercado de trabalho, mas para a vida em sua plenitude. Ao valorizar a diversidade das práticas corporais, respeitar os interesses dos alunos e promover a reflexão crítica, essa disciplina pode transformar a escola em um espaço de aprendizagem significativa, participação cidadã e desenvolvimento integral.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Física no Ensino Médio tem sido cada vez mais reconhecida como um campo importante da formação integral dos estudantes, ao proporcionar vivências que vão além da prática esportiva e se conectam com aspectos sociais, culturais, históricos e de saúde. Neste segmento da educação básica, os adolescentes encontram-se em um momento de descobertas, dúvidas e redefinições de identidade, o que torna ainda mais necessária uma abordagem pedagógica que

dialogue com suas realidades e interesses. Assim, o papel da Educação Física vai muito além da reprodução de técnicas esportivas; ela deve promover a reflexão sobre o corpo, o movimento e suas múltiplas significações no contexto contemporâneo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta os currículos escolares em todo o Brasil, estabelece que a Educação Física deve contribuir para que os estudantes desenvolvam competências relacionadas ao conhecimento das práticas corporais, ao cuidado com o corpo e à valorização da diversidade. A BNCC propõe que os conteúdos da disciplina abranjam seis unidades temáticas: jogos e brincadeiras; esportes; danças; lutas; ginásticas; e práticas corporais de aventura. Essa diversidade temática permite que o professor planeje aulas mais inclusivas, dinâmicas e coerentes com o contexto sociocultural dos alunos.

No entanto, mesmo com essas orientações oficiais, a realidade nas escolas nem sempre corresponde às diretrizes propostas. Muitos professores enfrentam dificuldades estruturais, como a ausência de espaços adequados (quadras cobertas, vestiários, materiais esportivos) e a falta de tempo para o planejamento e desenvolvimento de atividades mais complexas. Além disso, existe ainda uma resistência de parte da comunidade escolar em compreender a Educação Física como uma disciplina com base teórica sólida, capaz de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes. Por isso, é comum que a disciplina seja vista como uma aula de “recreação”, quando na verdade seu potencial educativo é vasto e profundo.

A prática pedagógica em Educação Física exige que o professor compreenda os diferentes perfis dos estudantes e desenvolva estratégias que estimulem a participação de todos, respeitando limites físicos, preferências individuais, gêneros, culturas e condições de saúde. Nesse sentido, metodologias ativas, como o ensino por projetos, a rotação por estações, o estudo de casos, e o uso de tecnologias digitais, podem tornar as aulas mais significativas e envolventes. É fundamental que o aluno se perceba como sujeito ativo na construção do conhecimento, e não apenas como executor de atividades repetitivas e descontextualizadas.

Outro ponto importante é a valorização da dimensão cultural das práticas corporais. Ao reconhecer a dança, a capoeira, os jogos indígenas, os esportes urbanos, entre outros, como manifestações legítimas da cultura corporal, a escola amplia o repertório dos estudantes e combate preconceitos que desvalorizam práticas populares e tradicionais. Isso contribui para a formação de uma consciência crítica, que reconhece e respeita as múltiplas expressões corporais presentes na sociedade brasileira. Além disso, o estudo das práticas corporais permite abordar temas transversais como identidade, diversidade, saúde, gênero e cidadania, criando conexões com outras áreas do conhecimento.

A inclusão também é um desafio e uma responsabilidade da Educação Física escolar. Alunos com deficiência, com restrições físicas temporárias ou permanentes, ou com dificuldades de socialização, devem ter assegurado o direito à participação nas atividades. Para isso, é necessário repensar as estratégias de ensino, adaptar jogos e regras, propor atividades cooperativas, utilizar recursos de acessibilidade e promover um ambiente acolhedor e sem discriminação. A inclusão não

deve ser apenas física, mas também afetiva e pedagógica, de modo que todos os estudantes se sintam parte do grupo e protagonistas do processo de aprendizagem.

No Ensino Médio, a Educação Física também pode contribuir para a discussão sobre o uso do corpo na mídia, os padrões estéticos impostos, o consumo de substâncias para melhoria de desempenho ou emagrecimento, e os riscos associados a práticas não supervisionadas de atividade física. Esses temas fazem parte do cotidiano dos jovens e devem ser abordados de forma crítica e informada. A escola pode oferecer informações baseadas em evidências científicas, estimulando escolhas conscientes e promovendo a autonomia dos alunos em relação aos cuidados com o corpo e a saúde.

Ademais, as práticas corporais podem ser analisadas sob a ótica histórica e sociológica, compreendendo como o esporte, por exemplo, está inserido em relações de poder, exclusão, elitização e controle social. Discutir o papel da mulher nos esportes, o racismo nas competições, a profissionalização precoce de atletas e a espetacularização do corpo são formas de desenvolver uma leitura crítica do mundo por meio da Educação Física. Essa abordagem interdisciplinar amplia o alcance da disciplina e fortalece seu caráter formativo.

O papel do professor é central nesse processo. Mais do que um instrutor técnico, ele deve ser um mediador do conhecimento, um facilitador da aprendizagem e um promotor do diálogo e da reflexão. Sua formação continuada é essencial para que possa acompanhar as transformações da área e inovar suas práticas. A articulação com outros professores, o uso de recursos tecnológicos, a escuta ativa dos alunos e a participação em projetos escolares interdisciplinares são estratégias que fortalecem o ensino da Educação Física e a inserem no projeto pedagógico da escola como um todo.

Por fim, é importante destacar que a Educação Física no Ensino Médio tem a missão de contribuir para a formação de jovens mais conscientes de si mesmos, de seus corpos, de seus direitos e deveres. Por meio das práticas corporais, é possível desenvolver valores como solidariedade, respeito, empatia, cooperação e responsabilidade social. Em um mundo cada vez mais marcado por desigualdades, sedentarismo, violência e alienação, a escola tem o dever de oferecer um espaço onde o corpo possa ser vivido com liberdade, cuidado e significado.

Portanto, o desenvolvimento de uma Educação Física crítica, inclusiva e significativa no Ensino Médio depende do comprometimento de todos os envolvidos na educação — professores, gestores, alunos, famílias e comunidade. Superar os desafios estruturais, desconstruir visões reducionistas da disciplina e valorizar o corpo como parte essencial da formação humana são passos fundamentais para garantir que essa área cumpra seu papel na formação cidadã e integral dos estudantes.

A Educação Física no Ensino Médio, quando compreendida em sua totalidade, deixa de ser apenas uma prática voltada para o esporte e o movimento e passa a ser reconhecida como uma disciplina com potência crítica e transformadora. Em um cenário educacional cada vez mais voltado à formação técnica e ao rendimento acadêmico, ela assume um papel fundamental como espaço de humanização, expressão e diálogo com as questões sociais que atravessam a juventude.

Um dos principais aspectos que caracterizam essa fase da escolarização é a necessidade de preparar os alunos para o exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, a Educação Física deve possibilitar experiências corporais que ampliem a visão dos estudantes sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor. Ela deve favorecer a compreensão do corpo como construção histórica, social e cultural — não apenas como instrumento de performance, mas como meio de comunicação, resistência e pertencimento.

As metodologias utilizadas pelos professores de Educação Física devem refletir essa proposta pedagógica. Práticas centradas na competição e no rendimento, por exemplo, muitas vezes excluem alunos que não se enquadram nesses modelos ou que não possuem afinidade com os esportes tradicionais. Em contrapartida, abordagens inclusivas, cooperativas e interdisciplinares possibilitam que todos participem e aprendam, respeitando suas singularidades, contextos e interesses.

A utilização de metodologias como o ensino híbrido, a problematização e o trabalho por projetos têm se mostrado eficiente na aproximação entre os conteúdos e o cotidiano dos alunos. Essas abordagens incentivam o protagonismo estudantil, a construção coletiva do conhecimento e a reflexão crítica sobre temas como saúde, cultura corporal, mídia, padrões estéticos, sexualidade e gênero. Ao trazer esses temas para o centro do debate, a Educação Física fortalece sua função educativa e social.

Além disso, o papel da avaliação na Educação Física escolar merece atenção. Avaliar não pode significar apenas medir o desempenho físico dos alunos, como se todos devessem atingir um mesmo padrão de força, velocidade ou resistência. A avaliação deve considerar o processo, a participação, o esforço, o desenvolvimento individual, o respeito às regras e o envolvimento nas atividades. É fundamental que seja formativa, diagnóstica e contínua, permitindo que o estudante compreenda sua trajetória de aprendizagem.

Outro desafio diz respeito à superação de estigmas ainda presentes na cultura escolar. Muitos alunos, ao chegarem ao Ensino Médio, já carregam experiências negativas com a disciplina, muitas vezes marcadas pela exclusão, constrangimento ou desvalorização. Por isso, o professor precisa estar atento à escuta ativa, ao acolhimento e à criação de um ambiente seguro, onde todos possam se movimentar e se expressar sem medo de julgamentos ou comparações.

A Educação Física também tem um papel estratégico na promoção da saúde física e mental dos adolescentes. Em uma sociedade marcada pelo aumento de casos de depressão, ansiedade e sedentarismo entre jovens, as aulas de movimento tornam-se um espaço terapêutico e preventivo. Atividades que estimulam a respiração, o relaxamento, o equilíbrio emocional e a consciência corporal ajudam os estudantes a lidarem com o estresse e a pressão do cotidiano escolar e social.

O contato com diferentes manifestações da cultura corporal também permite que o estudante reconheça e valorize a pluralidade cultural do Brasil. Ritmos, danças, lutas, jogos e práticas corporais de diferentes regiões e povos devem ser explorados nas aulas como forma de ampliar horizontes e combater preconceitos. Essa diversidade enriquece a vivência escolar e promove o respeito às múltiplas formas de ser, viver e se expressar.

No contexto da pandemia de COVID-19 e do ensino remoto, a Educação Física precisou se reinventar. Professores desenvolveram vídeos, desafios físicos caseiros, propostas de autocuidado e práticas reflexivas a distância. Essa experiência reforçou a importância da disciplina na rotina dos estudantes, mesmo fora da escola, e mostrou que o corpo continua sendo um espaço de aprendizagem, mesmo nas adversidades. Hoje, essas estratégias podem continuar sendo usadas de forma híbrida para enriquecer o ensino presencial.

Por fim, é preciso reconhecer que uma Educação Física de qualidade no Ensino Médio exige investimento, formação continuada dos professores e políticas públicas comprometidas com a valorização da área. A construção de uma escola mais democrática, inclusiva e crítica passa necessariamente por um olhar atento à importância do corpo na formação dos sujeitos. A Educação Física, com todas as suas possibilidades pedagógicas, tem muito a contribuir com essa missão, desde que seja reconhecida como parte essencial da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física no Ensino Médio representa um importante espaço de construção de saberes que vão além da prática esportiva, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes em suas dimensões física, social, emocional e intelectual. Ao longo deste trabalho, foi possível compreender que a disciplina, quando trabalhada de forma crítica, inclusiva e reflexiva, pode contribuir significativamente para a formação de cidadãos conscientes, ativos e participativos na sociedade.

A adolescência é um período marcado por intensas transformações, questionamentos e construção de identidade. Nesse contexto, a Educação Física assume um papel relevante ao oferecer vivências corporais que ajudam os jovens a conhecerem melhor seus corpos, a desenvolverem autonomia, a fortalecerem sua autoestima e a se expressarem de maneira livre e criativa. As aulas devem ser pensadas como oportunidades de aprendizado significativo, onde o movimento corporal não é apenas um fim, mas um meio para a formação de valores, atitudes e competências importantes para a vida em sociedade.

Apesar das diretrizes da BNCC e das potencialidades da disciplina, ainda há muitos desafios a serem enfrentados nas escolas. A falta de infraestrutura adequada, o preconceito que reduz a Educação Física a simples recreação, a escassez de materiais e a ausência de apoio institucional são barreiras que precisam ser superadas. Além disso, é fundamental que o professor seja valorizado, tenha formação continuada e esteja preparado para atuar com metodologias ativas, respeitando as diferenças, promovendo a inclusão e dialogando com os interesses e as vivências dos estudantes.

Outro ponto essencial é a ampliação do olhar sobre as práticas corporais. A valorização da cultura corporal em suas múltiplas manifestações — danças, lutas, esportes, jogos populares, práticas urbanas e tradicionais — permite que a Educação Física se torne mais democrática e representativa, combatendo estereótipos e promovendo o respeito à diversidade. A

interdisciplinaridade também se apresenta como uma importante estratégia para aproximar os conteúdos da disciplina às questões sociais, culturais e históricas que atravessam o cotidiano dos alunos.

Além disso, a Educação Física pode e deve ser um espaço para o debate de temas como saúde, qualidade de vida, imagem corporal, sexualidade, relações de gênero e prevenção de doenças. Ao proporcionar reflexões sobre esses assuntos, a disciplina ajuda os jovens a fazerem escolhas mais conscientes e saudáveis, fortalecendo o vínculo entre conhecimento, prática e bem-estar. O corpo, nesse sentido, é compreendido como um território de experiências, afetos e aprendizagens, que merece ser cuidado e respeitado em sua complexidade.

As aulas de Educação Física no Ensino Médio devem, portanto, ser planejadas com intencionalidade pedagógica, respeito às individualidades e abertura ao diálogo. O professor precisa atuar como mediador do conhecimento, estimulando o protagonismo juvenil, a cooperação, o pensamento crítico e a ética nas relações interpessoais. A escuta ativa, o acolhimento e a valorização das experiências dos alunos são práticas que fortalecem o vínculo entre teoria e prática, tornando a aprendizagem mais significativa.

Conclui-se que a Educação Física é uma aliada fundamental da escola na missão de formar sujeitos autônomos, críticos e socialmente comprometidos. Seu papel vai muito além da movimentação corporal: ela educa para a vida, para a convivência, para o respeito às diferenças e para o cuidado com o corpo e com o outro. Reconhecer a importância dessa disciplina no currículo escolar é um passo necessário para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e transformadora.

Assim, é urgente que a Educação Física no Ensino Médio seja valorizada em todos os aspectos — estrutural, pedagógico e institucional — para que possa cumprir sua função de forma plena e eficaz. Ao integrar o corpo ao processo educativo, ela amplia os horizontes da aprendizagem e contribui para a formação de uma juventude mais consciente, saudável e preparada para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem: uma abordagem crítico-superadora.** São Paulo: Autores Associados, 2011.

BETTI, Mauro. **Educação Física e cultura: interfaces para uma prática pedagógica crítica**. Campinas: Papirus, 1991.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física escolar: identidade e desafios.** Campinas: Autores Associados, 2004.

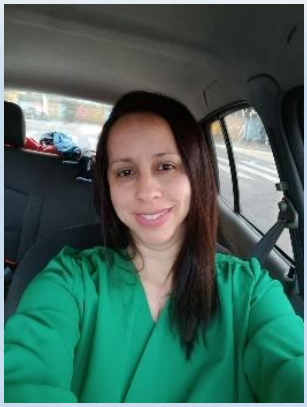
DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Corpo, escola e cultura: interfaces para a Educação Física escolar**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Corpo, educação e saúde: uma visão crítica para a Educação Física escolar.** São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

A IMPORTÂNCIA DO USO DAS IMAGENS COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA



THE IMPORTANCE OF USING IMAGES AS A LEARNING RESOURCE IN TEACHING GEOGRAPHY

KELLY MIGUEL MARQUES FIGUEIREDO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2011)

RESUMO

No processo de ensino e aprendizagem a utilização de imagens como abordagem nos conteúdos didáticos, tais como, ilustrações, charges, mapas e fotografias etc. As imagens são carregadas de informações que podem ser apresentados ou descobertos por quem as observa. São atrativos que auxiliam o educador no momento do ensino e estimulando tanto a criatividade quanto a qualidade do ensino. Percebe-se que em muitas das atividades realizadas em sala de aula os professores acabam não utilizando essa metodologia e tanto mapas quanto livros didáticos acabam sendo desperdiçados. O uso dos referidos recursos didáticos metodológicos complementa as aulas teóricas, e desta forma, auxiliam o aprendizado dos alunos, possibilita que os trabalho dos docentes ao utilizar tais recursos com complemento às imagens ilustrativas multimídia etc., proporcionará um ensino com maior qualidade. Este trabalho tem como principal objetivo usar estratégias que possam ser utilizados para a leitura e criação de imagens que ajude na interpretação do espaço e paisagem de uma forma menos complexa.

Palavras-chave: Imagem; Ensino e Aprendizagem; Geografia.

ABSTRACT

In the teaching and learning process, images are used as an approach to teaching content, such as illustrations, cartoons, maps, and photographs. Images are loaded with information that can be presented or discovered by those who observe them. They are attractive resources that assist educators in teaching, stimulating both creativity and teaching quality. It is noted that in many classroom activities, teachers end up not using this methodology, and both maps and textbooks end up being wasted. The use of these methodological teaching resources complements theoretical classes and, thus, supports student learning. Teachers' work, using these resources in addition to multimedia illustrative images, will provide higher-quality teaching. The main objective of this work is to use strategies that can be used for reading and creating images that help in the interpretation of space and landscape in a less complex way.
Keywords: Image; Teaching and Learning; Geography.

INTRODUÇÃO

É importante ressaltar que o principal objetivo do ensino da Geografia é permitir que o aluno compreenda o espaço em que vive e entenda as relações da sociedade com a natureza, além de ser capaz de se perceber como sujeito, cidadão participativo, e possua ainda condições de contribuir para a melhoria da qualidade de vida do lugar em que vive. Faz-se necessário e urgente que cada sujeito se sinta respeitado e possa participar de todos os eventos e atividades que a acontecem a sua volta, na sociedade. (SANTOS, 1978).

O presente estudo pretende ressaltar a importância do uso das imagens como recurso didático no ensino da Geografia. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica qualitativa, baseada em autores clássicos e contemporâneos da Geografia e Educação, como Milton Santos, Paulo Freire, entre outros, com o objetivo de analisar a importância da imagem no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo considerando que através do aprendizado da Geografia pode-se permitir ao aluno que o mesmo seja capaz de compreender que as Paisagens e o espaço ao seu redor é um universo cheio de descobertas, que as imagens podem proporcionar, fazendo que o conteúdo deste estudo seja um facilitador, no momento do ensino de forma simples e direta.

GEOGRAFIA, ESPAÇO GEOGRÁFICO E PAISAGEM

Entende-se que o espaço geográfico está relacionado com o desenvolvimento da sociedade e das ações dos seres vivos, que dá as variadas formas de estrutura para sua formação, que no decorrer de décadas o espaço geográfico passou por várias transformações devido o desenvolvimento urbano e industrial onde as ações do homem modificaram de acordo com que a população foi crescendo devido surgimento de casas, prédios, fabricas etc.

> Espaço Geográfico é o espaço habitado, transformado e utilizado pelo ser humano. É a porção da superfície terrestre que abriga as sociedades, envolvendo também os pontos utilizados para a exploração e extração de recursos naturais. Não se trata apenas de um “palco” ou um “produto”, pois ele é resultado e também resultante das ações humanas (PENA, 2015, p. 2)

Entende-se como espaço, segundo Alves (2005) como produto das relações entre homens e dos homens com a natureza, e ao mesmo tempo são fator que interfere nas mesmas relações que o constituíram, enfim, espaço é, então, a materialização das relações existentes entre os homens na sociedade.

Compreende-se como espaço uma apropriação da sociedade que habita e desenvolve sua relação cultural espacial que pode utilizar várias formas de trabalho, utilizando a geografia física e humana que se complementam, e com o uso de materiais didáticos as imagens possibilita o processo de ensino e aprendizagem de uma forma mais estáticas da interpretação dos alunos

Lisboa (2015) diz que a identificação das áreas do globo em que o homem promoveu, as alterações definem o espaço geográfico, e as formas como a sociedade se desenvolveu demonstra o aumento da capacidade de intervir cada vez mais e de forma mais intensiva no meio natural; as consequências das Ações humanas são partes essenciais da configuração do espaço geográfico e suas expansões levam aos problemas ambientais, verificados atualmente.

Para Milton Santos 1978 p 181). A sociedade constrói o Espaço geográfico de acordo com sua história e suas culturas, o espaço é iminente a sua sociedade igual à economia cultura e política.

> [...] o espaço como outras instâncias sociais, tende a reproduzir-se, uma reprodução ampliada, que acentua os seus traços já dominantes. A estrutura espacial, isto é, o espaço organizado pelo homem é como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinado-subordinante. E como as outras instâncias, o espaço, embora submetido à lei da totalidade, dispõe de certa autonomia que se manifestar por meio de leis próprias, específicas de sua própria evolução. (Santos 1978 p 181).

O objeto de estudo está além dos materiais didáticos teóricos. Está no próprio movimento da realidade, mas também nas diversas imagens que o professor pode usar para complementar suas aulas (fotos, slides, vídeos e filmes) e seu conteúdo, tornando suas aulas diferenciadas com esse recurso metodológico facilitando a didática em sala de aula. Desse modo, pode ajudar os alunos a compreenderem melhor o conteúdo.

> Os objetos que interessam à geografia não são apenas objetos móveis, mas também imóvel tal uma cidade, uma barragem, uma estrada de rodagem um porto, uma floresta, uma plantação, um lago, uma montanha. Tudo isso são objetos geográficos. Esses objetos são do domínio do que se chama tanto da geografia física como do domínio do que se chama a geografia humana e através da história desses objetos, isto é, da forma que foram produzidos e mudam, essa geografia física e essa geografia humana se encontram. (SANTOS, 1996, p.59)

No próximo parágrafo vamos iniciar uma discussão sobre o conceito de paisagem e como ela se relaciona com a geografia e com o uso de imagem.

O conceito de paisagem segundo Severina Sarah Lisboa (2007) tem uma relação com os sentidos humanos em que a realidade pode ser apresentada por uma imagem de fotografia-pintura sendo que a visão é o principal sentido do que nos leva a observar a realidade e os outros sentidos podem nos trazer a identificar as paisagens na qual podemos tocar e explorar.

A Paisagem se divide entre paisagem natural e paisagem humana ou transformada. De acordo com Milton Santos (1978),

> A paisagem artificial é a paisagem transformada pelo homem. Se no passado havia a paisagem natural, hoje essa modalidade de paisagem praticamente não existe mais [...]. Quanto mais complexa for a vida social, tanto mais nos afastamos de um mundo natural e nos endereçamos a um mundo artificial [...], este parece ser o caminho da evolução. (SANTOS, 1978, p. 30)

A paisagem nos traz uma realidade atual constituída por acontecimentos históricos do passado, e que essas observações de uma paisagem de períodos diferentes, por ações humanas (construção de cidades), eventos naturais (terremotos e furacões) que podem alterar as paisagens do espaço geográfico.

Iremos discutir o conceito de paisagem como conceito de destaque para o estudo da geografia, com isso, espera-se evidenciar a imagem como recurso importante para a leitura de paisagem e desse modo, para a leitura geográfica do mundo.

PAISAGEM E SUA APROXIMAÇÃO DA GEOGRAFIA

Em nosso cotidiano nos deparamos com vários tipos de paisagens, seja em frente de nossas casas, na rua onde moramos, em uma praça onde caminhamos. Sempre teremos oportunidade de observar as paisagens, que está em constate relação com o espaço geográfico, pois com o decorrer dos anos as ações dos homens e da natureza influenciam a paisagem.

> A paisagem artificial é a paisagem transformada pelo homem. Se no passado havia a paisagem natural, hoje essa modalidade de paisagem praticamente não existe mais [...]. Quanto mais complexa for à vida social, tanto mais nos afastamos de um mundo natural e nos endereçamos a um mundo artificial [...], este parece ser o caminho da evolução. (SANTOS, 1988, p. 65)

Ainda de acordo com Pena (2015) há aquelas paisagens que revelam e predominam as transformações realizadas pela natureza, que são chamadas de *paisagens naturais e* também existem aquelas paisagens que revelam as transformações realizadas pelo ser humano, através da exploração e utilização dos recursos naturais, chamadas de *paisagens culturais* ou *humanizadas*.

Tais paisagens não necessariamente se opõem ou se separam, podendo ser observadas, muitas vezes, dividindo o mesmo espaço. Isso significa que, dependendo dos tipos de paisagens e das ações nelas praticadas, é possível a harmonia entre ambas as formas de transformação.

Desde os tempos pré-históricos que o homem vem encontrando diferentes formas de utilizar os meios naturais para consumo, sobrevivência, comunicação, cultura, entre outras funções. Dessa forma, é através das técnicas que as paisagens naturais se transformam em paisagens culturais. Entretanto, como o desenvolvimento das técnicas tornou-se cada vez mais rápido e eficiente, as paisagens naturais estão cada vez mais diminutas, em razão do processo de exploração do homem dos recursos naturais.

> Utilizada como recurso didático no ensino da Geografia, a fotografia desenvolvendo aluno sua percepção visual sobre o espaço retratado. Ela não substitui textos ou outras fontes de informação geográficas, mas se agrega a estes recursos cabendo ao professor ao fazer uso de diferentes linguagens, a opção de incluir a fotografia como mais uma possibilidade para tornar as aulas dinâmicas e prazerosas. (MUSSOI, 2008, p. 8)

Segundo Lisboa (2015) as grandes paisagens naturais do globo representam um bom conteúdo no interior do qual se pode implementar a discussão da paisagem geográfica; a comparação entre as paisagens dos diferentes países demonstra como o ambiente e a cultura altera a forma de intervenção

humana na natureza; e a análise das paisagens urbanas e das áreas industriais demonstra a expansão da paisagem humanizada e a capacidade criadora do ser humano.

IMAGEM E ENSINO APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA

Segundo Oliveira Junior (2000) o uso de imagens (fotografia, mapas e livros didáticos) etc., no ensino da Geografia visa facilitar a assimilação e a participação dos alunos no momento da aprendizagem.

A utilização de tecnologia nas práticas educativas que serão desenvolvidas em sala de aula para adquirir um aprendizado de qualidade sobre o espaço não é exclusividade dos geógrafos, mas sim para toda a sociedade. O programa Google Earth facilitou o acesso dessas informações para a população, transformando os pensamentos dos espaços geográficos.

Quando nos deparamos com imagens estáticas ou em movimento, rapidamente desenvolvemos uma opinião crítica do que está sendo observado, seja imagens do passado, locais distantes ou no presente. A imagem se relaciona com a paisagem em busca de uma interpretação ambiental menos caótica e ao mesmo tempo desenvolver competências habilidades dos alunos.

Bem como outra disciplina, o ensino da Geografia precisa dar conta da realidade no contexto globalizado e levando em conta que “[...] não são apenas relações econômicas que devem ser apreendidas [...], mas a totalidade das relações. É assim que a proximidade pode criar a solidariedade, laços culturais e desse modo a identidade” (SANTOS, 1997, p. 170)

A Geografia vai além de tal parcelamento e busca, através do aprendizado, a motivação das crianças e dos adolescentes para se entender no mundo como participantes ativos, e passem a entender que, mesmo não sendo adultos, podem agir socialmente, a partir do que aprendem na escola.

Enquanto as maquetes, os mapas, as plantas, os globos, são representações sociais dos espaços, e mostram elementos que estão no cotidiano. As imagens representam os espaços sem uma escala exposta, sem legendas e sua interpretação se dá a partir dos elementos compostos na mesma na subjetividade de cada um.

Moscovici apud (CAVALCANTI,2007, p. 31) define representações sociais como sendo “sistemas de preconcepções, imagens e valores que têm seu significado cultural próprio e persistem independentemente das experiências individuais”.

Ao se compreender o caráter e a função das representações, os alunos compreenderão e entenderão melhor o mundo no qual estão inseridos e assim, as imagens informam aspectos da sociedade construídos coletivamente, em processos dinâmicos nos mais variados movimentos e agrupamentos.

> O ato de representar não deve ser encarado como processo passivo, reflexo na consciência de um objeto ou conjunto de ideias, mas como processo ativo, uma reconstrução do dado em um contexto de valores, reações, regras e associações. Não se tratam de meras opiniões, atitudes, mas de “teorias” internalizadas que serviriam para organizar a realidade. (CAVALCANTI, 2007, p. 31)

Obviamente, as imagens é um instrumento de representação espacial indispensável ao ensino de Geografia, na qual a construção e a interpretação da mesma se fazem prioridade na educação dos alunos em seus anos iniciais.

Tudo o que é representado em livros privilegia a visualização é preciso que o docente passe a repensar a sua forma de trabalhar os conteúdos que os livros didáticos e outros materiais didático-pedagógicos apresentam. No entanto não há uma única maneira de representar o espaço, pois:

> [...] a forma de representar está colada as experiências dos homens, ou seja, o modo pelo qual cada época escolheu, optou, por representar o espaço, em detrimento de outros, tem mais que ver com os saberes em questão e com a prática desses saberes do que com a realidade do espaço em si. (FLORES, 2007, p.92)

Dentre as inúmeras funções da Geografia uma delas é desenvolver no aluno o raciocínio geográfico, fazendo com que o mesmo pense a realidade geograficamente e desperte sua consciência espacial e para tal o seu aprendizado deve ser pautado nas mais diferentes linguagens, proporcionando ao aluno condições para que ele por si só faça uma leitura e uma interpretação do mundo pela linguagem que considere mais significativa.

É preciso que o docente comprometido com o seu objeto de estudo, o aluno, e com os novos conceitos de educação abra mão de práticas arraigadas e tradicionais que se restringem à exposição oral e escrita que mais fornecem informação repetida e busque novas metodologias visando o aprendizado por diferentes ópticas.

IMAGEM: UMA FERRAMENTA NO ENSINO DA GEOGRAFIA

Pode-se afirmar que a imagem tem sua própria autonomia e que em relação ao que ela representa existe uma interdependência do sujeito que a observa, tendo em vista que a imagem se desdobra em variadas possibilidades de ser lida, de maneira que jamais poderá ser abrangida por completo pelo observador. (Brázia,2014)

As imagens utilizadas como ferramenta no ensino de geografia auxiliam o aprendizado do espaço que nos rodeiam, as planícies, planaltos, rios, mares e oceanos será mais bem entendido quando vistos como são e não descritos em textos cansativos e enfadonhos.

> A imagem deve proporcionar debate, cenários, processos, encaminhar para novas leituras e potenciar conclusões, por vezes de modo mais eficaz que a linguagem verbal. A imagem pode assumir uma centralidade dinamizadora da aprendizagem. (BRÁZIA, 2014, p. 10)

De acordo com Otero (2003), a utilização de imagens como ferramenta metodológica traduz noções e visões com pontos de vistas distintos de acordo com os contextos geográficos, melhorando assim, a aprendizagem ao vincular fenômenos científicos ao cotidiano do aluno.

Desta forma, colabora com o professor no que diz respeito a levar o aluno a ser um crítico reflexivo sobre as mensagens que recebe através da imagem.

Novaes (2013), trata da imagem com experiência e a experiência como imagens e apresenta novas formas de ensino que ao ir às ruas nos leva a questionar sobre as possibilidades de utilização dos mapas por ser o único a ter imagens facilita a aprendizagem no ensino de geografia e a partir desse recurso, poderia ter outro ponto de vista, dando um pontapé inicial de possuirmos noções

espaciais de um determinado lugar vivenciado nos últimos cem anos a partir da primeira imagem até a produção de obras audiovisuais que estão presentes no nosso cotidiano a disposição da mídia em geral.

> A imagem seria uma porta (ou uma ponte) para outras imagens, uma espécie de trajeto a ser percorrido por aquele que olha. A ela cabe suscitar um acontecimento que transmita que se combine com ele e produza, para todos aqueles que vierem a olhá-lo e para cada olhar singular pousado sobre ele, uma série ilimitada de novas passagens. (FOUCAULT, 2001, p.352)

Já Luciana de Souza e Hamilton de Souza apud Oliveira Júnior et all (2013), que tiveram essas experiências como práticas, fizeram com que alguns alunos observassem variados tipos de imagens de câmera fotográficas do cotidiano através da observação, lugar que eram despercebidos ganharam uma atenção melhor descrevendo lugares e espaços geográficos e ações inusitadas nos possibilitando utilizar nossa forma de ensino, que as imagens em geral nos proporcionam para complementar melhor a assimilação no ensino de geografia.

De Sene relata também que as imagens cinematográficas (filmes, documentários etc.), ou seja, imagens em movimento que nos levam a constituir uma realidade vivenciada nos antepassados e nos fazem construir e relacionar o uso de imagens em movimento como alternativa de nos transportar para determinado lugar que não temos como conhecer pessoalmente e até mesmo no passado desenvolvendo nossa imaginação e nos fazendo refletir e assimilar fato já ocorrido e vivenciado há muitos anos atrás, enfim, uma das características fundamentais do uso de imagens em movimento é poder nos transportar a vários lugares, admirá-los e introduzir como auxílio no ensino da geografia.

> [...] uma vez que, ao forçarmos o aparecimento de outras formas imagéticas em atividades educativas, estamos forçando também os professores e alunos a terem que lidar com as imagens (as novas e as já institucionalizadas) a partir de outras possibilidades de pensamento e criação, fazendo com que as imagens (seus usos, sentidos, significados, expressividades...) entrem em devir; e com as forças-trajetórias humanas – sobretudo docentes – ao promover experimentações em práticas formativas de professores, de modo que eles pensem em possíveis percursos curriculares que não se apoiem no saber escolar como acúmulo de informações e opiniões (busca de ruptura com a educação como informação), mas sim tomando este saber escolar como algo que proliferam pensamentos. (OLIVEIRA JR. et all, 2013, p. 33)

Fazer a leitura de uma imagem não é tão simples, porém ao possibilitar a leitura das imagens em sala de aula, estamos fazendo com que os alunos encontrem um ambiente rico em discussões, ideias desenvolvendo suas próprias convicções e tornando-os um ser crítico e cabe aos educadores fazer esse intermédio e criar novas ideias para qualificar seu aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o aluno é o centro das atenções de toda unidade escolar e objeto principal que move e justifica o sistema de ensino e que seus interesses precisam ser direcionados e motivados constantemente. O presente estudo procurou abordar de forma prática o uso de imagens como recurso didático

O ensino da Geografia em relação ao desenvolvimento de seus conceitos e no processo de ensino aprendizagem em conjunto com as demais disciplinas na vida do educando se encontra em constante transformação, desta forma, faz-se necessário que o docente utilize de vários recursos

como o uso das imagens em suas aulas de geografia para complementar os textos didáticos e que despertem maiores interesses nos docentes que ao lerem um livro possam ver as imagens de diversas paisagens criando um elo entre o conhecimento o conhecedor e na figura desta não figura somente o aluno como também o próprio professor, pois a relação entre eles existente resultará de futuras fontes de conhecimento para as gerações vindouras.

O uso de imagens com recurso didático nas aulas faz com que os docentes articulem o conhecimento geográfico e diversos tipos de paisagens em um determinado espaço que se torna um atrativo para os alunos, Do ponto de vista cientifico a Geografia permite o conhecimento de mundo torná-la significativa ao aluno passa a ser o princípio fundamental da organização do tempo e do espaço, que, como visto no presente estudo, constitui variáveis imprescindíveis a serem discutidas bem como instrumentos de aquisição do conhecimento e aprofundamento do saber produzido no decorrer da história.

REFERÊNCIAS

ALVES, G da A. **Cidade, Cotidiano e TV.** In: DUARTE, M de B. Reflexões sobre o espaço geográfico a partir da fenomenologia. Revista eletrônica: Caminhos de Geografia 17 (16) 190-196. UFU, 2005.

BRÁZIA, PJM da. **Aprendizagem pela Imagem Caso prática nas disciplinas de História e de Geografia.** Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa, 2014

FOUCAULT, M. **A pintura fotogênica**. In: FOUCAULT, Michel. Ditos e escritos. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

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

MUSSOI, AB. **A fotografia como recurso didático no ensino de geografia.** Artigo. Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná em convênio entre Secretaria de Estado da Educação do Paraná e UNICENTRO. Guarapuava, PR. 2008

NOVAES, AR. **Nas trilhas do filme: a imagem como experiência e a experiência como imagem.** Revista Brasileira de Educação Geográfica, Campinas, v. 3, n. 6, p. 68-91, jul. /dez. 2013

OLIVEIRA JR., WM de; VALLADARES, M.; NUNES, FG. **Paisagens inundadas: experimentações escolares e(m) imagens!** Revista Brasileira de Educação Geográfica, Campinas, v. 3, n. 6, p. 02-10, jul./dez., 2013

OTERO, RM. **Imagines e Investigassem em Enseñanza de las Ciências**. PIDEC: Textos de apoio do Programa Internacional de Doutorado em Ensino de Ciências da Universidade de Burgos (Convênio UFRGS). V. 5 – Porto Alegre, 2003

PENA, RFA. **Geografia humana.** Disponível em: http://www.mundoeducacao.com/geografia/paisagem-natural-paisagem-cultural.htm Acesso em: 28.abr.2015

RAMOS, MG da S. **A Importância dos Recursos Didáticos para o Ensino da Geografia no Ensino Fundamental nas Séries Finais.** Monografia - Departamento de Geografia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília. Brasília - DF, 2012

SANTOS, M. **Por uma Geografia nova: da crítica a uma geografia crítica.** HUCITEC, 3ª ed. São Paulo, 1978

DESAFIOS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: BARREIRAS E FACILITADORES NA INCLUSÃO DE ALUNOS NEURO DIVERGENTES NO CONTEXTO ESCOLAR

CHALLENGES FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: BARRIERS AND FACILITATORS IN THE INCLUSION OF NEURO-DIVERGENT STUDENTS IN THE SCHOOL CONTEXT

LAURA CRISTINA BORGES
Graduação em História pela Faculdade Instituto Superior de Educação Campo Limpo Paulista (**2015**); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Faconnect (**2024**);Concluinte do curso de Licenciatura Plena em Educação Física pelo Centro Universitário Cidade Verde (2025) Professora de Ensino Fundamental II – História – na EMEF Mário Lago.

RESUMO

O presente artigo investiga os desafios e as estratégias de inclusão de alunos neurodivergentes nas aulas de Educação Física, buscando compreender como as práticas pedagógicas podem promover uma participação efetiva e significativa desses estudantes. A pesquisa discute a complexidade do processo de inclusão, que vai além da simples presença física na escola e envolve a necessidade de reconfigurar atitudes, metodologias e concepções de ensino. Partindo de uma abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico, o estudo analisa referenciais teóricos que tratam da neurodiversidade, da formação docente e das políticas públicas voltadas à inclusão. O objetivo central é identificar as principais barreiras enfrentadas pelos professores de Educação Física no contexto escolar, como a carência de formação específica, a falta de recursos e as limitações estruturais, bem como reconhecer os fatores que funcionam como facilitadores, como a colaboração entre docentes, o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o uso de metodologias ativas e adaptativas. O artigo também propõe uma reflexão sobre o papel da escola e do educador na construção de ambientes realmente inclusivos, nos quais as diferenças sejam compreendidas como potencialidades e não como impedimentos à aprendizagem. Ao final, reafirma-se a importância da formação continuada e do comprometimento coletivo para consolidar práticas pedagógicas mais equitativas e transformadoras no ensino da Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física; Inclusão; Neurodiversidade; Transtorno do Espectro Autista (TEA); TDAH; Barreiras; Formação Docente.

ABSTRACT

This article investigates the challenges and strategies for including neurodivergent students in Physical Education classes, seeking to understand how pedagogical practices can promote their effective and meaningful participation. The research discusses the complexity of the inclusion process, which goes beyond simply being physically present at school and involves the need to reconfigure teaching attitudes, methodologies, and concepts. Using a qualitative and bibliographical approach, the study analyzes theoretical frameworks addressing neurodiversity, teacher training, and public policies focused on inclusion. The central objective is to identify the main barriers faced by Physical Education teachers in the school context, such as the lack of specific training, lack of resources, and structural limitations, as well as to recognize the factors that function as facilitators, such as collaboration among teachers, support from Specialized Educational Services (SEAs), and the use of active and adaptive methodologies. The article also proposes a reflection on the role of schools and educators in building truly inclusive environments, where differences are understood as potentialities rather than impediments to learning. Finally, it reaffirms the importance of ongoing education and collective commitment to consolidating more equitable and transformative pedagogical practices in Physical Education.

Keywords: Physical Education; Inclusion; Neurodiversity; Autism Spectrum Disorder (ASD); ADHD; Barriers; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

O debate sobre inclusão escolar tem se intensificado nas últimas décadas, impulsionado por políticas públicas, legislações e movimentos sociais que reivindicam o direito à educação de qualidade para todos. Essa ampliação de perspectivas representa uma mudança paradigmática significativa: o modelo tradicional de ensino, centrado na homogeneização dos processos de aprendizagem, vem sendo gradualmente substituído por um modelo inclusivo, que reconhece e valoriza a diversidade humana em todas as suas dimensões — cognitivas, emocionais, físicas e neurológicas. Nesse contexto, emerge a necessidade urgente de repensar práticas pedagógicas, currículos e concepções docentes, de modo a garantir que cada estudante seja visto como sujeito ativo e capaz de aprender segundo suas singularidades.

O conceito de neurodiversidade, introduzido por Judy Singer (1998), propõe um olhar inovador sobre as diferenças cognitivas, rompendo com o paradigma médico e patologizante que historicamente dominou a educação. Ao compreender condições como Transtorno do Espectro

Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia e outras variações como expressões legítimas da diversidade humana, a neurodiversidade desloca o foco da deficiência para a potencialidade, reconhecendo que cada pessoa possui formas únicas de perceber, processar e interagir com o mundo.

No ambiente escolar, essa perspectiva implica profundas transformações. A presença de alunos neurodivergentes requer da escola não apenas recursos físicos e tecnológicos, mas, sobretudo, uma mudança atitudinal e cultural. A Educação Física, como componente curricular que envolve o corpo, o movimento e a interação social, ocupa um papel estratégico nesse processo, pois oferece oportunidades privilegiadas para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. Entretanto, também se apresenta como uma das áreas mais desafiadoras no que diz respeito à inclusão, devido à natureza coletiva e competitiva das atividades e à falta de preparo de muitos profissionais para lidar com diferentes perfis de estudantes.

Entre os principais obstáculos enfrentados pelos professores de Educação Física destacam-se a carência de formação específica sobre neurodiversidade, a ausência de materiais e espaços adaptados, o preconceito ainda existente entre colegas e famílias, e a dificuldade de articular práticas pedagógicas que contemplem todos os alunos de forma equitativa. Por outro lado, há experiências promissoras que apontam caminhos possíveis: a adoção de metodologias cooperativas, o trabalho interdisciplinar com outros profissionais da escola, o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a utilização de estratégias que valorizem o protagonismo e a autonomia dos estudantes.

Assim, compreender as barreiras e os facilitadores que permeiam o processo de inclusão na Educação Física é essencial para repensar a formação e a atuação docente. Mais do que cumprir exigências legais, trata-se de um compromisso ético e social com a construção de uma escola que acolha todas as formas de ser e aprender. Nesse sentido, este artigo propõe uma análise crítica sobre os desafios enfrentados pelos professores, as estratégias que têm se mostrado eficazes e as contribuições que a Educação Física pode oferecer na consolidação de uma prática verdadeiramente inclusiva, democrática e humanizadora.

DA SEGREGAÇÃO AO ACOLHIMENTO DA NEURODIVERSIDADE: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

A história do esporte adaptado no Brasil, que se inicia no final da década de 1950, marca um período de reconhecimento da capacidade atlética de pessoas com deficiência. No entanto, essa evolução não se refletiu imediatamente no ambiente escolar. Por muito tempo, a participação de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física era suprimida, levando-os a buscar em instituições externas as práticas focadas no esporte de alto rendimento. Essa prática, embora valorizasse o desenvolvimento atlético, reforçava a segregação e a ideia de que a atividade física de alunos com deficiência deveria ocorrer em espaços separados.

Paralelamente, a educação brasileira vem sendo atravessada por importantes transformações nas últimas décadas, especialmente no que se refere às políticas de inclusão. A escola passou a ser convocada a atender a diversidade de seus estudantes, acolhendo alunos com diferentes condições físicas, cognitivas e sociais. Nesse cenário, o conceito de **neurodiversidade** ganha força, enfatizando que condições como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e dislexia não devem ser vistas como deficiências, mas como modos distintos de funcionamento neurológico.

A **Educação Física Inclusiva** representa uma ruptura com esses paradigmas segregacionistas. Ela não busca a adaptação de indivíduos a um sistema pré-estabelecido, mas sim a transformação do próprio sistema para acolher a diversidade em sua plenitude. No entanto, a distância entre as políticas educacionais e a realidade da prática docente ainda é significativa. Professores de Educação Física, em particular, enfrentam desafios específicos para promover uma inclusão efetiva, visto que a disciplina envolve movimento, regras, coletividade e interação social. Muitas vezes, os alunos neuro divergentes encontram barreiras pedagógicas e atitudinais que os afastam das atividades.

Assim, enfrentar os desafios e criar possibilidades para a inclusão de alunos neurodivergentes nas aulas de Educação Física constitui uma contribuição que nos permite refletir sobre caminhos que viabilizem uma prática docente mais justa, equitativa e democrática.

INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEITOS E MARCOS LEGAIS

A inclusão escolar é um movimento que busca superar práticas excludentes historicamente presentes na educação. Para Mantoan (2003), incluir significa garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, participem ativamente das atividades escolares. Mittler (2003) complementa afirmando que a inclusão não é apenas um direito legal, mas uma mudança de mentalidade que exige reestruturação das práticas pedagógicas.

No Brasil, avanços significativos foram conquistados nas últimas décadas, com destaque para:

- Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à educação para todos.
- Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), que prevê atendimento educacional especializado.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial em escolas regulares.
- Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que reforça o direito à acessibilidade e à educação inclusiva.

Apesar disso, os desafios permanecem. Glat e Blanco (2011) afirmam que muitas vezes a inclusão escolar ainda é vivida de maneira parcial, marcada por dificuldades de adaptação curricular, falta de recursos e resistência de alguns educadores.

PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DIRECIONAMENTO HISTÓRICO E DIDÁTICO

A educação inclusiva emerge não como um fenômeno isolado, mas como o resultado direto de um amadurecimento histórico e internacional das políticas de direitos humanos para pessoas com deficiência, consolidado por documentos oficiais como a Declaração de Salamanca e a Convenção

da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Tais documentos foram impulsionados por mobilizações da sociedade civil e movimentos sociais, funcionando como marcos para garantir autonomia, equidade e acesso pleno à educação para todos, independentemente das diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais.

Entre os princípios centrais destacados, estão: o direito de acesso à educação de qualidade em ambientes inclusivos; a convicção de que toda pessoa aprende, valorizando a singularidade dos processos de aprendizagem; a importância do convívio para o desenvolvimento mútuo de todos os membros da comunidade escolar; e a compreensão de que a educação inclusiva diz respeito a todos, exigindo o envolvimento coletivo de educadores, gestores, famílias e sociedade.

Esses princípios orientam práticas pedagógicas coerentes e sustentáveis, como adaptações curriculares, avaliações diversificadas e uso de metodologias ativas, consolidando a escola como espaço universal de aprendizagem e respeito às diferenças. Sob essa ótica, a educação inclusiva é mais do que uma política: é um compromisso ético e democrático com a construção de uma sociedade justa, plural e participativa.

NEURODIVERSIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES

O conceito de neurodiversidade, cunhado por Singer (1998), desloca o olhar da deficiência para a diferença, compreendendo que variações neurológicas fazem parte da diversidade humana. Armstrong (2012) argumenta que escolas inclusivas devem se pautar nesse princípio, reconhecendo as potencialidades dos alunos neurodivergentes, em vez de restringir-se às suas limitações.

Entre as condições mais comuns no contexto escolar estão:

- **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**: caracterizado por dificuldades de comunicação, interação social e comportamentos repetitivos.
- **TDAH**: marcado por impulsividade, hiperatividade e déficit de atenção.
- **Dislexia**: dificuldades relacionadas à leitura e à escrita.

Cada uma dessas condições apresenta desafios específicos, mas também potenciais que podem ser valorizados no ambiente escolar.

EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO

A Educação Física escolar, por meio de práticas corporais, jogos, esportes, danças e atividades rítmicas, pode ser um espaço privilegiado de inclusão. Darido e Rangel (2017) destacam que a disciplina favorece a socialização, o desenvolvimento motor e a construção de valores como cooperação e respeito.

Entretanto, a inclusão nessa área enfrenta obstáculos. Silva e Rodrigues (2020) apontam que muitos professores relatam dificuldades em adaptar atividades para alunos neurodivergentes, especialmente em turmas numerosas. Há ainda casos em que os estudantes são afastados das aulas sob justificativas de segurança ou de “falta de preparo”, o que caracteriza exclusão.

FORMAÇÃO DOCENTE

A formação inicial em Educação Física, de modo geral, dedica pouco espaço às discussões sobre inclusão e neurodiversidade. Lopes e Mendes (2018) destacam que os currículos dos cursos de licenciatura ainda não contemplam suficientemente temas como educação inclusiva, adaptações pedagógicas e atendimento às especificidades de alunos com deficiência ou neuro divergência.

Nesse sentido, a **formação continuada** aparece como essencial, pois possibilita que professores em exercício adquiram conhecimentos e estratégias para lidar com os desafios do cotidiano escolar.

A seguir, destacam-se os fundamentos conceituais que direcionam a Educação Inclusiva:

- **Direito de Acesso à Educação de Qualidade:** A inclusão se fundamenta no direito inalienável de toda pessoa de frequentar a escola comum e de receber um atendimento especializado complementar que respeite suas especificidades. Este princípio rompe com a lógica de segregação e reforça a escola como um espaço universal de aprendizagem.
- **A Premissa da Aprendizagem Universal:** O princípio "toda pessoa aprende" estabelece que, independentemente das particularidades intelectuais, sensoriais ou físicas, cada indivíduo possui o potencial de aprender e contribuir. A comunidade escolar, portanto, tem o papel de criar estratégias pedagógicas que construam vínculos afetivos e promovam a aquisição de conhecimento de forma colaborativa.
- **Singularidade do Processo de Aprendizagem:** Reconhece-se que as necessidades educacionais são únicas para cada estudante. Em vez de uma abordagem padronizada, a educação inclusiva exige a utilização de estratégias pedagógicas e processos de avaliação diversificados, que atendam à individualidade de cada percurso de aprendizagem.
- **O Convívio como Fator de Desenvolvimento Mútuo:** A interação com as diferenças no ambiente escolar não beneficia apenas os alunos com deficiência, mas enriquece a experiência de toda a comunidade. Esse convívio amplia a percepção sobre a pluralidade, estimula a empatia e fortalece as competências intelectuais de todos os envolvidos.
- **Abrangência da Educação Inclusiva:** Por fim, o princípio de que "a educação inclusiva diz respeito a todos" destaca que o movimento não se restringe apenas às pessoas tradicionalmente excluídas. Ele abrange educadores, famílias, gestores, e a sociedade como um todo, orientando-se pelo direito à igualdade e pelo respeito às diferenças como um pilar de uma educação democrática.
-

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Educação Física no contexto escolar, marcada por um histórico de segregação, evoluiu para um momento de busca efetiva pela inclusão, consolidando-se como um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais nobres missões da educação contemporânea. No cenário atual, não basta apenas acomodar estudantes neurodivergentes: é preciso transformar o ambiente

escolar e as práticas pedagógicas para que todos os alunos possam alcançar seu pleno desenvolvimento, tanto no aspecto motor quanto social e afetivo.

Promover uma Educação Física verdadeiramente inclusiva exige dos professores uma postura inovadora e aberta às diferenças, rompendo com antigos paradigmas que priorizavam apenas a performance esportiva e a padronização dos conteúdos. A interdisciplinaridade e a flexibilização curricular surgem como ferramentas práticas para atender à pluralidade de necessidades presentes nas salas de aula. O reconhecimento da singularidade de cada estudante, incluindo suas formas de aprender, interagir e participar, deve ser o princípio central das ações docentes.

Nesse caminho, é fundamental compreender que a inclusão escolar é um direito inalienável de todos e uma obrigação legal, sustentada por marcos normativos relevantes, como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Além disso, trata-se de um compromisso ético e social, em que o educador ocupa o papel de mediador na construção de espaços realmente democráticos e acolhedores. A valorização da neurodiversidade reforça a ideia de que não há um padrão único de normalidade, sendo as diferenças motores de inovação, empatia e solidariedade no ambiente escolar.

Os obstáculos persistem, muitos deles ligados à falta de formação inicial dos professores para atuar com alunos neurodivergentes e à carência de recursos didáticos adequados. Para que a inclusão aconteça de maneira efetiva, é imprescindível investir na formação continuada, com cursos, oficinas, trocas de experiência e atualização permanente sobre práticas pedagógicas inclusivas. A aquisição de conhecimentos específicos sobre o Transtorno do Espectro Autista, TDAH, dislexia e outras condições permite que o professor desenvolva estratégias diferenciadas e promova adaptações que facilitem a participação de todos.

A colaboração constante entre o professor de Educação Física, a equipe multiprofissional da escola – especialmente os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) – e as famílias é outro ponto decisivo para o sucesso da inclusão. Juntos, esses agentes formam uma rede de apoio que compartilha responsabilidades, identifica as potencialidades sociais, afetivas e motoras de cada estudante e constrói planos pedagógicos individualizados, promovendo uma aprendizagem realmente significativa.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de ampliar o repertório de atividades nas aulas de Educação Física, utilizando jogos cooperativos, atividades rítmicas, dinâmicas grupais adaptadas e recursos multimodais que respeitem os diferentes ritmos e habilidades. Tais estratégias potencializam o desenvolvimento das competências socioemocionais, incentivam a criatividade e a autoestima, além de fortalecerem o espírito de equipe e a convivência respeitosa entre todos.

No âmbito das políticas públicas, faz-se necessário que o poder público e as instituições de ensino garantam não só a existência de legislação protetiva, mas tomem medidas para a real implementação de ações inclusivas: criação de programas de formação, aquisição de materiais adaptados, incentivo ao diálogo entre comunidade escolar e sociedade civil, valorização do profissional da Educação Física e monitoramento de resultados.

A valorização da diversidade, mediada pelas ações concretas do professor e da escola, contribui não apenas para o desenvolvimento de alunos neurodivergentes, mas enriquece todo o processo educativo. O convívio com as diferenças, a construção coletiva de soluções para desafios cotidianos e o fortalecimento dos laços de empatia são conquistas que nenhuma tecnologia ou legislação pode garantir isoladamente: dependem do comprometimento, sensibilidade e disposição permanente para o aprendizado mútuo por parte dos educadores e de toda a comunidade escolar.

Ao final desse percurso, é fundamental destacar que inserir estudantes neuro divergentes de modo ativo e produtivo nas aulas de Educação Física significa mais do que garantir o acesso físico às atividades: é promover experiências significativas que reafirmam o direito à participação, estimulam a autonomia, o protagonismo e preparam cidadãos mais críticos e solidários para o mundo além dos muros da escola. Que este trabalho, ao lançar luz sobre dificuldades e estratégias, contribua para inspirar outros profissionais e fomentar o avanço de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática, na qual todos tenham voz, vez e oportunidades de se expressar plenamente por meio do corpo em movimento.

REFERÊNCIAS

LIMA-RODRIGUES, L. M. S.; RODRIGUES, D. A. Agenda 2030: desafios da pedagogia inclusiva à Educação Física. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 721-739, 2020.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

Singer, J. (1998). Odd People In: The Birth of Community Amongst People on the Autistic Spectrum.

Armstrong, T. (2012). Neurodiversity in the Classroom: Strength-Based Strategies to Help Students with Special Needs Succeed in School and Life.

Vygotsky, L. S. (1998). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

Mantoan, M. T. É. (2003). Inclusão escolar: o que é? por que é? como fazer? São Paulo: Editora Summus.

Instituto Rodrigo Mendes (IRM). Curso de Formação "Portas Abertas para a Inclusão - Educação Física Inclusiva".

CULTURA ESCRITA: IMPACTO DO USO DAS TECNOLOGIAS

WRITTEN CULTURE: IMPACT OF TECHNOLOGY USE

LUCIANA DOMINGUES CAVALCANTE OLIVEIRA
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras "Dr Edmundo Ulson". 2009; Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A história da cultura escrita, sob a ótica da história cultural, constitui um campo privilegiado de análise, pois revela valores, práticas sociais e modos de organização de diferentes grupos ao longo do tempo. Justifica-se este estudo pela necessidade de compreender como as transformações tecnológicas impactam não apenas a forma de registrar e difundir informações, mas também a constituição das identidades culturais e educacionais contemporâneas. A problemática que orienta a pesquisa pode ser sintetizada na seguinte questão: de que maneira as tecnologias digitais têm alterado as práticas de leitura e escrita, e quais são as implicações desse processo para a formação crítica dos sujeitos? O objetivo geral deste trabalho é analisar as mudanças na cultura escrita ao longo da história, com ênfase nos impactos ocasionados pela revolução digital. Como objetivos específicos buscam-se compreender o percurso histórico da escrita, identificar as principais características da escrita no meio digital e discutir os avanços e desafios que essas mudanças representam no campo educacional. A metodologia utilizada baseou-se em pesquisa bibliográfica, com análise de autores que abordam a evolução da escrita e do letramento, como Goody, Olson, Kenski, Ramal, Costa e Street. Essa escolha metodológica possibilitou articular um panorama histórico das práticas de leitura e escrita, desde os registros rupestres até a comunicação digital contemporânea. Conclui-se que a cultura

escrita está em constante transformação e que as tecnologias digitais ampliaram a circulação da informação e democratizaram a produção textual. Contudo, também trouxeram riscos, como a superficialidade e o enfraquecimento da norma culta. Assim, destaca-se a importância da escola e demais instituições formadoras em mediar o uso consciente dessas ferramentas, garantindo a construção de sujeitos críticos, reflexivos e preparados para transitar entre diferentes contextos comunicativos.
Palavras-chave: Leitura; Cultura escrita; Internet; Textos multimodais.

ABSTRACT

The history of written culture, from the perspective of cultural history, constitutes a privileged field of analysis, as it reveals the values, social practices, and modes of organization of different groups over time. This study is justified by the need to understand how technological transformations impact not only the way information is recorded and disseminated, but also the formation of contemporary cultural and educational identities. The research question can be summarized as: how have digital technologies altered reading and writing practices, and what are the implications of this process for the critical development of individuals? The general objective of this work is to analyze changes in written culture throughout history, with an emphasis on the impacts of the digital revolution. Specific objectives include understanding the historical trajectory of writing, identifying the main characteristics of writing in the digital environment, and discussing the advances and challenges these changes pose in the educational field. The methodology used was based on bibliographic research, with analysis of authors who address the evolution of writing and literacy, such as Goody, Olson, Kenski, Ramal, Costa, and Street. This methodological choice made it possible to articulate a historical overview of reading and writing practices, from rock art to contemporary digital communication. It concludes that written culture is constantly transforming and that digital technologies have expanded the circulation of information and democratized textual production. However, they have also brought risks, such as superficiality and the weakening of formal norms. Thus, the importance of schools and other educational institutions in mediating the conscious use of these tools is highlighted, ensuring the development of critical, reflective individuals prepared to navigate different communicative contexts.
Keywords: Reading; Written culture; Internet; Multimodal texts.

INTRODUÇÃO

A cultura escrita sempre desempenhou papel central no desenvolvimento humano, possibilitando o registro da memória, a difusão do conhecimento e a organização social. Com o avanço das tecnologias digitais, a forma de escrever, ler e compartilhar informações sofreu transformações profundas, trazendo benefícios e desafios. Este artigo busca analisar o impacto das

tecnologias na cultura escrita, discutindo as mudanças históricas, os aspectos positivos e negativos do processo, bem como as perspectivas futuras.

No século XV, a criação da imprensa revolucionou a forma de difundir o conhecimento, pois tornou viável a reprodução de livros em grande quantidade e ampliou o acesso à leitura. A invenção atribuída a Gutenberg, ao permitir impressões claras e rápidas, possibilitou a multiplicação de exemplares idênticos em pouco tempo, o que resultou na circulação de milhares de obras. Esse avanço, aliado ao fortalecimento da escola como instituição e ao processo de alfabetização da população trabalhadora, abriu caminho para a expansão da comunicação escrita em larga escala.

A produção da cultura escrita pela humanidade é constante, diária, e, neste sentido, somos todos produtores da cultura escrita. Cada grupo social se relaciona com a cultura escrita de uma forma, dando maior ou menor ênfase nesta relação, estabelecendo relações de poder com a escrita (MANGUEL, 1997; GOODY, 2003). A cultura escrita, segundo Goody (2003), permite que o homem armazene informações que são compartilhadas no tempo e no espaço e que podem ser vistas, revistas, interpretadas, reelaboradas, contestadas, ampliadas, transformadas. Para Olson (1995, p. 174) a cultura escrita “envolve uma maneira de se classificar e organizar o conhecimento.”

A evolução das tecnologias digitais transformou radicalmente a forma como os indivíduos leem e escrevem. Se, por um lado, esse avanço ampliou o acesso à informação e à comunicação, por outro, trouxe preocupações quanto à superficialidade da leitura, à fragilização da norma culta e ao impacto na formação de jovens em fase escolar. Surge, assim, o questionamento: de que maneira as práticas digitais têm influenciado a cultura escrita e quais os reflexos positivos e negativos desse processo na sociedade contemporânea?

Para isto o **objetivo geral** é Analisar o impacto das tecnologias digitais sobre a cultura escrita, considerando suas transformações históricas, potencialidades e desafios no contexto atual. E os **objetivos específicos são: i**dentificar as principais mudanças na leitura e na escrita decorrentes da digitalização, refletir sobre os aspectos positivos, como democratização da autoria e agilidade na circulação da informação e discutir o papel da escola e da sociedade na formação de leitores e escritores críticos diante da cultura digital.

O estudo se justifica pela relevância do tema no cenário atual, em que a escrita e a leitura estão cada vez mais mediadas por recursos digitais. Compreender as implicações desse processo é fundamental para que educadores, estudantes e a sociedade em geral possam aproveitar os benefícios das novas tecnologias sem abrir mão da preservação da norma culta e da construção de um letramento crítico. Além disso, a reflexão contribui para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que aproximem o universo digital da prática escolar, tornando a aprendizagem mais significativa e alinhada às demandas do século XXI.

BREVE HISTÓRICO DA CULTURA ESCRITA

A invenção da escrita remonta a cerca de 3.300 a.C., como resultado do avanço das civilizações humanas. À medida que os grupos sociais se estruturavam de forma mais organizada,

crescia também a necessidade de registrar e repassar informações essenciais. Esse marco histórico ocorreu após a consolidação da agricultura e o processo de sedentarização no período Neolítico. Essas transformações possibilitaram o aumento populacional e o desenvolvimento de sociedades cada vez mais complexas.

A escrita é considerada um recurso essencial que marcou o início da história da humanidade. Seu percurso remonta ainda à pré-história, quando os primeiros grupos humanos utilizavam desenhos nas paredes das cavernas como forma de expressão. Essas representações, conhecidas como pinturas rupestres, serviam para transmitir ideias, desejos e necessidades. Embora não se tratassem de um sistema de escrita organizado e padronizado, já demonstravam os primeiros passos da comunicação humana.

De acordo com os historiadores, os sistemas de escrita que chegaram ao nosso conhecimento surgiram de forma independente em diferentes épocas e lugares, entre eles a Mesopotâmia, o Egito, a China e as civilizações da América Central. Assim como acontece com as línguas, a escrita é dinâmica e passa por constantes transformações. Um exemplo claro disso é que textos produzidos há apenas um século já apresentam vocabulário que hoje não é mais tão comum.

O antecedente do papel surgiu por volta de 2.500 a.C., no Egito, com a utilização do papiro, uma planta abundante às margens do rio Nilo. Seu caule era cortado em lâminas finas que, após serem secas, ficavam submersas em água por cerca de seis dias. Em seguida, as tiras eram novamente secas e organizadas em camadas sobrepostas, dispostas em sentido horizontal e vertical. A folha formada passava por um processo de prensagem, alisamento e colagem, até resultar em uma longa faixa que, ao final, era enrolada como um rolo.

Por muitos séculos, as civilizações antigas não possuíam um método exato para registrar a linguagem falada, desenvolvendo diferentes sistemas de escrita baseados, em grande parte, em ideogramas — representações visuais de ideias e conceitos. Um avanço significativo pode ser observado na escrita cuneiforme e nos hieróglifos, que já demonstravam o emprego de sinais com valor fonético.

Conforme aponta Higounet (2003), foi a partir desse processo gradual que surgiu a escrita alfabética em sua forma prototípica, conhecida como norte-semítica, composta por vinte e dois símbolos padronizados, escritos da direita para a esquerda. No final do segundo milênio a.C., três regiões se destacaram no desenvolvimento e difusão desse modelo: Israel, Fenícia e Aram. O fortalecimento dessas áreas, aliado à diminuição temporária da influência estrangeira, permitiu a expansão dessa inovadora forma de escrita, que, segundo Queiroz (2005), teve origem na Síria ou na Palestina.

Desde os primeiros registros em pedras e papiros, a escrita representou um marco de civilização. A invenção da imprensa por Gutenberg, no século XV, foi responsável por difundir o conhecimento em larga escala, favorecendo a democratização da leitura (CHARTIER, 1999). No século XX, a máquina de escrever e o computador tornaram-se ferramentas que prepararam terreno para a revolução digital contemporânea.

As mudanças que começam a ocorrer no trato das fontes escritas, a partir do século XX, permitiram que os textos escritos deixassem de ser tratados como meros instrumentos de comunicação e passassem a ser vistos como campo aberto às práticas sociais. De acordo com Castillo Gómez (2003, p. 95), essas práticas estão inseridas em um determinado tempo e um determinado lugar e estão vinculadas, desde o seu processo de produção até a sua recepção, às maneiras de viver de determinados indivíduos e grupos. A partir disso, surge, então, a chamada Nova Paleografia, que se ocupa das consequências sociais e culturais da difusão das práticas de escrita sob um viés demasiadamente interdisciplinar.

Nos dias atuais, a cultura escrita continua em constante transformação, acompanhando o avanço das tecnologias digitais. A internet, os dispositivos móveis e as redes sociais modificaram a forma de produzir, difundir e consumir textos, ampliando a circulação de informações e democratizando ainda mais o acesso à comunicação. Ao mesmo tempo, surgem novos desafios, como a preservação da credibilidade das fontes e a necessidade de desenvolver habilidades críticas diante do grande volume de conteúdos disponíveis.

Assim, a trajetória da escrita, desde as primeiras inscrições rupestres até a era digital, revela não apenas um instrumento de registro, mas um elemento estruturante das sociedades humanas. Cada etapa desse percurso esteve ligada ao contexto social, cultural e tecnológico de sua época, refletindo as mudanças e necessidades de cada civilização. Dessa forma, compreender a história da cultura escrita é também compreender os caminhos percorridos pela humanidade em sua busca por conhecimento, expressão e memória coletiva.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E A TRANSFORMAÇÃO DA ESCRITA

O advento da internet e dos dispositivos móveis inaugurou novas formas de comunicação escrita, como e-mails, blogs e redes sociais. Nesse contexto, a escrita passou a ser marcada pela rapidez e pela informalidade, aproximando-se da oralidade (SANTAELLA, 2004). O uso de emojis, abreviações e gírias digitais evidencia uma linguagem híbrida que reflete as transformações sociais do nosso tempo.

À medida que os computadores e a Internet se tornaram mais acessíveis e difundidos, seu uso cotidiano se expandiu significativamente. Atualmente, as pessoas recorrem a essas tecnologias para se comunicar por meio de e-mails e redes sociais, acompanhar séries e filmes, acessar notícias e informações relevantes, realizar compras e vendas online, compartilhar vivências em blogs e vlogs, conduzir pesquisas e desempenhar diversas outras atividades.

A verdade é que o crescimento do uso dos recursos tecnológicos tem desencadeado uma forte discursão sobre a influência que a tecnologia tem sobre o ensino, o aprendizado e a forma de escrever das pessoas. O que tem gerado em alguns casos até uma apreensão em relação as transformações sofridas tanto pela forma de se comportar dos alunos em sala de aula, como também as mudanças que nossa língua materna tem passado, através da criação de novas expressões usadas habitualmente na Internet.

A escrita faz parte do cotidiano humano e, ao longo do tempo, passou por diversas mudanças. Com o avanço das tecnologias digitais, surgiu uma forma particular de comunicação conhecida como “internetês”, bastante comum em mensagens instantâneas e publicações nas redes sociais. Nesse espaço virtual, a troca de informações acontece de maneira acelerada, exigindo respostas rápidas e, por isso, essa escrita acaba se tornando mais informal e prática.

Entretanto, esse tipo de linguagem deve permanecer restrito ao ambiente digital, já que não segue as normas da gramática formal. O uso frequente de abreviações, como “vc” (você), “blz” (beleza), “naum” (não), “cmg” (comigo) ou “kd” (cadê), pode comprometer a ortografia e influenciar negativamente produções que exigem a norma culta da Língua Portuguesa. Quando esse hábito se transfere para contextos acadêmicos ou profissionais, a clareza e a correção dos textos acabam sendo prejudicadas.

Conforme observa Amaral (2003 apud RIBAS, 2007, p. 2), a comunicação no ambiente virtual exige rapidez na escrita, característica da chamada “geração net”. Essa agilidade cria uma forma intermediária de interação, o que tem despertado atenção e preocupação de estudiosos da linguagem. A internet encurtou distâncias e tornou possível falar com alguém em qualquer parte do mundo em questão de segundos, bastando o acesso a um aplicativo de mensagens.

Em contraste, no passado, o contato com pessoas distantes dependia do envio de cartas pelo correio. Esse processo era demorado: levava dias para que a mensagem chegasse ao destinatário e, depois, mais alguns dias até que a resposta retornasse. A comparação entre os dois momentos evidencia como a tecnologia transformou radicalmente o modo de comunicação entre os indivíduos.

Conforme Street (2014) é preciso admitir a existência de um letramento plural, ou seja, não há o letramento certo; cada grupo social desenvolve o seu letramento de acordo com as suas necessidades. Assim, somos todos letrados, mas não em todos os letramentos possíveis, porque não convivemos com todos os grupos sociais ou profissionais.

A evolução da escrita trouxe diversos benefícios, mas também gera preocupações, especialmente no que diz respeito à formação de adolescentes. Esse grupo está em fase de desenvolvimento pessoal, construindo valores e hábitos que influenciarão sua personalidade, e o ambiente ao seu redor exerce papel significativo nesse processo, tanto de maneira positiva quanto negativa. Nesse contexto, a comunicação nos ambientes virtuais pode representar um desafio, pois o uso frequente de formas abreviadas e informais de escrita pode contribuir para o aumento de dificuldades de alfabetização. Nos diálogos online, observa-se uma realidade que, até pouco tempo, não estava presente no cotidiano dos jovens, exigindo atenção de educadores e familiares. Neste sentido, Othero discorre que:

> Uma nova forma de escrita característica dos tempos digitais foi criada. Frases palavras abreviadas ou modificadas para que sejam escritas no menor tempo possível - afinal, é preciso ser rápido na Internet. Como a conversa é em tempo real e pode se dar com mais de um usuário ao mesmo tempo, é preciso escrever rapidamente. (OTHERO, 2004, p. 23)

Diante desse cenário, torna-se essencial compreender que o letramento digital não substitui, mas complementa outros tipos de letramento. Os adolescentes precisam aprender a transitar entre diferentes formas de escrita, reconhecendo quando é apropriado utilizar abreviações e linguagem informal e quando é necessário empregar a norma culta. Essa flexibilidade permite que desenvolvam habilidades comunicativas adequadas a contextos variados, sem comprometer a compreensão ou a correção linguística.

Portanto, o papel da escola, da família e da sociedade é mediar essa transição, oferecendo orientações e práticas que incentivem o uso consciente da escrita digital. Ao equilibrar a velocidade e a praticidade da comunicação online com o respeito às normas gramaticais, os jovens podem usufruir dos benefícios da tecnologia sem que sua formação linguística seja prejudicada, construindo, assim, um letramento plural e crítico, como proposto por Street (2014).

MUDANÇAS NA PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA

A leitura tradicional, focada em livros impressos e textos longos, deu lugar a práticas fragmentadas, características da navegação digital em hipertextos. Embora isso amplie o acesso à informação, também pode comprometer a profundidade da compreensão (KENSKI, 2012). Por outro lado, ferramentas digitais permitem a escrita colaborativa, fortalecendo o trabalho em equipe e a construção coletiva do conhecimento.

Hoje, a cultura do texto eletrônico representa uma nova forma de entender o letramento. Em alguns aspectos, ela retoma características do texto manuscrito: assim como os manuscritos, e ao contrário dos textos impressos, os textos digitais não são fixos, duradouros ou rigidamente controlados. Não são fixos porque, assim como copistas e leitores podiam alterar os manuscritos, os leitores de hipertextos também podem interagir, modificar ou traçar seus próprios caminhos de leitura. Não são duradouros, pois sua natureza instável os torna temporários, mutáveis e efêmeros. E, por fim, são pouco controlados, já que a produção de textos digitais é ampla, praticamente sem restrições, e a verificação da qualidade ou relevância do que é divulgado é, muitas vezes, limitada. (RAMAL, 2002)

Assim para caracterizar estes tipos de textos, Costa discorre:

> O chat se distingue de uma conversa presencial ou telefônica. Já o e-mail não deve ser confundido com uma carta, um fax ou uma ligação telefônica. Ele se caracteriza por ser mais rápido que a correspondência tradicional, mais econômico que uma chamada e de fácil utilização. Seu estilo é direto e informal, sem a necessidade de seguir fórmulas rígidas ou perder tempo com formalidades. Esses recursos também possibilitam a participação coletiva em discussões online, como acontece nos fóruns.Os blogs, por sua vez, configuram um gênero híbrido de escrita pessoal, que está em constante transformação, redefinindo as fronteiras entre o que é público e privado. Esse caráter dinâmico permite que o autor explore diferentes formas

> de expressão, equilibrando sua vida pessoal e a interação com leitores de maneira contínua e flexível. (COSTA apud ARAÚJO, 2008, p. 8)

Nesse contexto, percebe-se que as práticas de leitura e escrita no meio digital não apenas modificaram os suportes, mas também influenciaram a forma como os indivíduos produzem e compartilham informações. A interatividade, a velocidade de circulação e a multiplicidade de gêneros textuais disponíveis na rede evidenciam que o letramento contemporâneo exige novas competências. Ler e escrever no ambiente eletrônico significa lidar com textos dinâmicos, multimodais e abertos à participação do usuário, o que amplia as possibilidades comunicativas, mas também demanda senso crítico diante da diversidade de conteúdos que circulam no espaço virtual.

Dessa forma, observa-se que a fanfic, assim como outros gêneros digitais, surge como resultado direto da interação entre leitores, escritores e as novas tecnologias de comunicação. No espaço escolar, esse tipo de produção pode desempenhar um papel significativo, pois estimula a criatividade, amplia o repertório linguístico dos estudantes e favorece a construção de uma identidade leitora e escritora mais autônoma. Além disso, ao aproximar práticas sociais da realidade dos jovens, a escola pode transformar a escrita em uma atividade mais significativa e prazerosa, valorizando a cultura digital sem deixar de lado a formação crítica e reflexiva.

Os aspectos positives entre os avanços proporcionados pela tecnologia, destacam-se: Democratização da autoria, permitindo que qualquer indivíduo publique textos, agilidade na produção e circulação da informação e apoio de ferramentas digitais, como corretores ortográficos e tradutores automáticos. E os aspectos negatives, apesar dos benefícios, há consequências negativas: superficialidade na leitura e escrita, marcada por textos curtos e pouca argumentação, enfraquecimento da norma culta, sobretudo em contextos acadêmicos e dependência excessiva da tecnologia, com perda gradual da prática da escrita manual.

Em síntese, as mudanças nas práticas de leitura e escrita revelam um cenário em constante transformação, em que a tecnologia ocupa papel central. A convivência entre textos impressos, digitais e multimodais exige do leitor e do escritor a capacidade de adaptar-se a diferentes contextos comunicativos. Se, por um lado, os ambientes virtuais favorecem a agilidade, a criatividade e a ampliação do acesso à informação, por outro, também impõem desafios relacionados à superficialidade, à instabilidade dos conteúdos e à necessidade de desenvolver senso crítico diante da variedade de discursos disponíveis.

Diante desse panorama, cabe à escola e às demais instituições formadoras estimular uma relação equilibrada com as ferramentas digitais. Mais do que rejeitar ou enaltecer a tecnologia, é preciso orientar o uso consciente da leitura e da escrita em diferentes suportes, de modo a potencializar seus benefícios e minimizar seus riscos. Assim, os sujeitos poderão construir competências múltiplas, valorizando tanto a tradição da norma culta quanto as novas linguagens do universo digital, formando leitores e escritores mais preparados para os desafios da contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura escrita não desaparece diante das tecnologias, mas se transforma. A digitalização trouxe acesso e agilidade, mas também impôs desafios à qualidade e à formalidade da escrita. Cabe à sociedade equilibrar tradição e inovação, garantindo que a escrita continue sendo instrumento de pensamento crítico, preservação cultural e comunicação social.

A análise realizada permitiu compreender que a cultura escrita é um elemento central no desenvolvimento humano e que, ao longo da história, passou por transformações significativas de acordo com os avanços tecnológicos e as necessidades sociais de cada época. Da invenção da escrita e da imprensa até a consolidação da era digital, percebe-se que cada etapa contribuiu para ampliar o acesso à informação e redefinir a forma de produzir e compartilhar conhecimento.

No contexto atual, as tecnologias digitais ampliaram as possibilidades comunicativas, promovendo a democratização da autoria, a rapidez na circulação de informações e a colaboração entre indivíduos em espaços virtuais. Essas mudanças trouxeram benefícios inegáveis, sobretudo ao permitir que diferentes vozes tenham espaço para expressão, fortalecendo práticas sociais e culturais mais diversas e dinâmicas.

Entretanto, também se verificam desafios importantes. A superficialidade na leitura, o enfraquecimento da norma culta e a dependência excessiva da escrita abreviada e informal são aspectos que precisam ser considerados com atenção. Tais fatores, quando não mediados de forma crítica, podem comprometer o desenvolvimento pleno das habilidades linguísticas, especialmente no caso de adolescentes em fase de formação acadêmica e pessoal.

Diante desse panorama, conclui-se que o papel da escola, da família e da sociedade é essencial na mediação dessas práticas. Mais do que rejeitar ou enaltecer a tecnologia, é necessário promover um uso equilibrado, consciente e crítico dos recursos digitais. Ao valorizar tanto a tradição da escrita formal quanto as novas formas de comunicação online, é possível formar leitores e escritores mais preparados para os desafios da contemporaneidade, capazes de transitar entre diferentes linguagens e contextos de maneira reflexiva e autônoma.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosana Sarita. **Letramento digital: conceitos e preconceitos.** In.: Anais Eletrônicos do 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, UFPE, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1999.

GOODY, J. **Domesticação do pensamento selvagem**. Tradução de Nuno Luís Madureira. Lisboa: Editorial Presença, 2003.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**: Tradução Marcos Marcionilio. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Papirus, 2012.

KOCH, 1. V.; ELIAS, V. M. **Gêneros textuais.** In. KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, V. M (Org.) Ler e compreender: os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006 p. 102-122.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura.** Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

OLSON, D. R. **Cultura escrita e objetividade: o surgimento da ciência moderna**. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. Cultura escrita e oralidade. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995.

OTHERO, Gabriel de Ávila. **A língua portuguesa nas salas de bate-papo: visão linguística de nosso idioma na era digital.** Novo Hamburgo: Othero, 2004.

QUEIROZ, Rita de C. R. **A informação escrita: do manuscrito ao texto virtual.** Disponível em: http://www.ufrgs.br/limc/escritacoletiva/pdf/a_info_escrita.pdf 30.set/2025.

RIBAS, E. et. al. **A influência da linguagem virtual na linguagem formal de adolescentes**. Revista Renote: novas tecnologias na educação, Porto Alegre, v.5, n.1, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14251>. Acesso em: 25 set . 2025.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** São Paulo: Parábola, 2014

USO PEDAGÓGICO DO CELULAR E DISPOSITIVOS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

PEDAGOGICAL USE OF CELL PHONES AND DIGITAL DEVICES IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES

LUCIANA DONEGATTI DE LIMA
Graduação em Letras, habilitação Tradutor e Intérprete português/inglês pelo Centro Universitário Ibero-Americano (UNIBERO) (2002); Especialista em Magistério do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (2006); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Inglesa – na EMEF Emílio Ribas.

RESUMO

Este artigo explora o papel desempenhado pelo uso de celulares e demais dispositivos digitais nas aulas de Língua Inglesa, destacando-se suas potencialidades, desafios e estratégias para uma integração eficaz. Além disso, aborda-se o fato de se tratar de um idioma de alto alcance global que requer um aprendizado eficiente e agradável para os estudantes. Portanto, a importância de se repensar o uso pedagógico no contexto escolar, promovendo uma aprendizagem mais interativa, inclusiva e alinhada às demandas do século XXI é primordial. Utilizou-se como objeto de estudo a pesquisa bibliográfica, que emprega leituras, análises e observações, para embasar os aspectos levantados, visto que a discussão sobre o que se julga ser um bom uso pedagógico do dispositivo em sala de aula ainda permanece como algo nebuloso e sensível no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Celular; Uso Pedagógico; Língua Inglesa; Aulas; Dispositivos.

ABSTRACT

This article explores the role played by the use of cell phones and other digital devices in English language classes, highlighting their potential, challenges, and strategies for effective integration. Furthermore, it addresses the fact that English is a language with a broad global reach that requires

efficient and enjoyable learning for students. Therefore, the importance of rethinking its pedagogical use in the school context, promoting more interactive, inclusive learning aligned with the demands of the 21st century, is paramount. The study used bibliographical research, which incorporates readings, analyses, and observations, to support the aspects raised, given that the discussion about what constitutes good pedagogical use of devices in the classroom remains nebulous and sensitive in everyday school life.

Keywords: Cell Phones; Pedagogical Use; English Language; Classes; Devices.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a presença de dispositivos móveis e recursos digitais tem se tornado cada vez mais comum no cotidiano dos estudantes. A educação básica, por sua vez, busca incorporar essas tecnologias de forma pedagógica, reconhecendo seu potencial de ampliar o acesso ao conhecimento, estimular a autonomia e promover metodologias inovadoras. A presença significativa de aparelhos como smartphones, tablets e laptops na vida diária de crianças e jovens exige que as escolas os integrem de maneira reflexiva e planejada em suas abordagens educacionais.

Esses recursos digitais vão além de simples meios de comunicação e diversão, funcionando como extensões do processo de aprendizado proporcionando acesso instantâneo a informações, espaços de aprendizado colaborativo e ferramentas para expressão em diversas formas. No entanto, o potencial educacional desses dispositivos só é plenamente alcançado quando há uma conexão clara entre as metas do currículo, a mediação precisa dos educadores e uma cultura escolar que valorize tanto a autonomia dos alunos quanto a colaboração em grupo (BRASIL, 2025).

Portanto, a escola deve transcender a simples proibição ou liberação irrestrita de dispositivos móveis, reconhecendo as inúmeras formas de letramento digital que emergem do uso pedagógico desses aparelhos. Isso implica repensar o espaço físico e virtual da instituição, criando laboratórios de Educação Digital, Experimentação e Aprendizagem (LED) que integrem de modo fluido o uso de apps, plataformas on-line e aplicativos de autoria, alinhados à Base Nacional Comum Curricular e ao Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2015; 2019).

No início do ano letivo de 2025, os celulares foram proibidos nas escolas de ensino fundamental e médio em todo Brasil. Essa medida foi aplaudida por diversos setores da sociedade e encontrou respaldo entre profissionais da educação, universidades, órgãos governamentais, organizações da sociedade civil, profissionais da saúde e famílias. As preocupações são legítimas, pois os riscos relacionados à participação online são reais e demandam atenção.

Entretanto, é necessário ampliar o olhar e considerar outros aspectos centrais no debate, pois a escola é um espaço de experimentação e aprendizado. Ela é lugar de promoção da inclusão digital e de educação midiática, direitos previstos em diretrizes educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Educação Digital (2023), promovendo o uso seguro, crítico e criativo da internet.

Não é correto afirmar que o celular apenas prejudica e interfere no aprendizado durante as aulas de Língua Inglesa. Pelo contrário, esse dispositivo pode servir como ferramenta educacional a ser aplicada em diversos momentos na escola, desde que esteja incluído no planejamento das aulas do professor e da Unidade Escolar.

Existem diversas maneiras de usar um celular tanto dentro quanto fora da sala de aula, variando de modelos simples a mais avançados. Por exemplo, um aparelho mais básico, pode oferecer funções como calculadora, conversores para diferentes unidades de medida, contagem regressiva e cronômetro, servindo de apoio em várias atividades escolares. Por outro lado, os dispositivos modernos também incluem tradutores, alguns dos quais funcionam sem a necessidade de conexão à internet, além de recursos como gravadores de áudio, câmeras e acesso à web, o que pode tornar as aulas mais envolventes e dinâmicas.

Com tantas opções disponíveis e a praticidade que os aplicativos de celular proporcionam, é evidente que esses dispositivos podem ser integrados no ambiente escolar, facilitando desde cálculos simples até a exploração de bibliotecas virtuais. A utilização eficaz dessa tecnologia depende da maneira como o educador a implementa em suas atividades e se relaciona com seus alunos.

Assim, é fundamental que nós, educadores, incentivemos os estudantes a tirar proveito das ferramentas tecnológicas que trazem para sala, conectando-as à sua vida cotidiana, o que ajudará a incrementar seu interesse e prazer pelos conteúdo do currículo, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa, gerando reflexões mais profundas sobre os temas abordados pelos professores.

USO PEDAGÓGICO DO CELULAR E DISPOSITIVOS DIGIDATIS NAS AULAS DE INGLÊS

Estamos inseridos em um mundo em desenvolvimento informacional e mudanças tecnológicas, o que nos leva a refletir sobre a evolução do papel do conhecimento ao longo do tempo. No entanto, muitas vezes esses conceitos são empregados de forma imprecisa, dificultando a compreensão da realidade.

O professor, como educador, precisa de atualizações contínuas para discutir assuntos relacionados à sua área de ensino, além de buscar novas abordagens metodológicas para trabalhar o conteúdo em sala de aula. Para que essa metodologia seja efetivamente incorporada, o educador deve estar preparado para atuar em sua sala de aula de maneira dinâmica, atualizada e interdisciplinar. Isso envolve desenvolver ações pedagógicas que orientem e sistematizem a busca

por informações, recontextualizar situações de aprendizagem, estimular a experimentação e a explicitação, além de promover a reflexão e a clarificação de ideias.

Entre as inovações amplamente utilizadas atualmente, destaca-se o telefone celular, que veio para se estabelecer e representa uma nova maneira de expressão cultural. Sua utilização frequente é uma realidade também nas escolas. No entanto, essa aplicação necessita de diretrizes e esclarecimentos sobre a ética de suas práticas, pois estamos vivendo na era da informação e do saber. Por isso, é fundamental a pesquisa para garantir que seu uso aconteça de maneira ética nas salas de aula, considerando que essa ferramenta está gradualmente sendo incorporada ao contexto educacional. É essencial buscar um entendimento verdadeiro que legitime a adoção dessa tecnologia como um meio de enriquecer o aprendizado nas instituições de ensino.

No âmbito da educação, a tecnologia tem um papel que é definido por Moran (2006): “Conectar o aprendizado à realidade do estudante é fundamental. É necessário alcançar o aluno de várias maneiras: através da vivência, das imagens, dos sons, das representações (teatro, simulações), do uso de multimídia, além da interação tanto virtual quanto presencial”.

Além do que Moran menciona, é essencial vincular o estudante a outras pessoas por meio do celular. As tecnologias, como o celular, devem ser vistas como uma ferramenta que apoia o processo educativo.

O ensino de língua inglesa tem recebido inúmeros benefícios com o uso da Tecnologia de Comunicação Digital (TCD), que vão desde um simples tradutor digital, facilitando os estudos dos aprendizes, até sites e aplicativos que oferecem aulas online, vídeos, práticas de conversação com falantes nativos, testes de compreensão do idioma, apropriação de vocabulários e pronúncia, entre outros.

Ao empregar recursos da TCD, como os dispositivos móveis, há uma transformação no papel do educador, na interação com os saberes e na forma como se acessa o conhecimento em vários aspectos. A inteligência presente em um ambiente escolar torna-se coletiva, em que educadores e alunos se engajam em um processo de colaboração, com o ciberespaço servindo como o contexto, conceito que Lévy (1999) descreveu como uma rede ou meio de comunicação resultante da interconexão global dos computadores. Nesse contexto, o professor deixa de ser o único detentor do conhecimento e se torna um facilitador e motivador do aprendizado.

Os dispositivos móveis, que incluem smartphones, tablets, laptops e iPods, estão incluídos no grupo denominado Mobile Learning – aprendizagem móvel, que consiste “no uso educacional de dispositivos móveis e portáteis em atividades de ensino e aprendizagem” (MÜLBERT E PEREIRA, 2011, p. 1). De acordo com as autoras, essas tecnologias facilitam o compartilhamento do conhecimento em diferentes mídias, em qualquer lugar e a qualquer tempo. Souza (2012) destaca que Mobile Learning é tudo o que acontece quando o estudante está em um local pré-definido para estudo, mas tira proveito das situações de mobilidade, melhorando suas habilidades e conhecimentos por meio da tecnologia móvel.

De acordo com informações da Unesco (2014), os smartphones representam a tecnologia mais utilizada mundialmente, e pelo fato de serem fáceis de transportar e ter um custo acessível, eles ampliam consideravelmente a possibilidade e o potencial da educação individualizada, elevando a disposição dos estudantes para procurar chances de aprendizado.

Para Barton e Lee (2015), as mídias digitais proporcionam novas oportunidades para interações em múltiplas línguas, pois na internet, qualquer indivíduo, incluindo aqueles que não se consideram bilíngues, é capaz de realizar atividades usando variados idiomas.

Além de capacitar os docentes sobre a utilização adequada das tecnologias móveis, a UNESCO (2014) recomenda que os dispositivos móveis sejam empregados para fornecer materiais educacionais e planos de aula aos professores, além de promover o desenvolvimento profissional e cursos de formação de educadores, complementando assim as formações presenciais.

As tecnologias móveis também têm o potencial de aprimorar a comunicação e a gestão educacional, facilitando a interação entre escolas, professores, alunos e responsáveis. O uso eficaz da tecnologia móvel pode trazer benefícios tanto para os alunos quanto para os professores, já que “Ao otimizar e facilitar atividades, como o registro de presença e as avaliações, as tecnologias móveis possibilitam que os educadores dediquem mais tempo à instrução” (UNESCO, 2014, p. 40), permitindo, como resultado, que os alunos se beneficiem dessa economia de tempo em relação às atividades rotineiras.

Promover a utilização segura, responsável e saudável das tecnologias móveis é um fator que deve ser levado em consideração. Segundo a UNESCO (2014), os smartphones têm a capacidade de acessar conteúdo inadequado, resultando em comportamentos indesejados, como bullying e o envio de mensagens violentas e sexualmente explícitas, além de facilitar a interação com pessoas perigosas.

Contudo, como o documento aponta, a proibição desses dispositivos nas instituições educacionais não impede que os jovens os utilizem. O que as escolas necessitam fazer é aumentar a consciência dos alunos em relação ao uso seguro dos aparelhos móveis, oferecendo informações sobre um uso produtivo e apropriado, considerando que provavelmente essas orientações não serão recebidas em outros ambientes.

De maneira geral, ainda persistem diversas incertezas sobre o aprendizado de idiomas, baseado no uso da TCD junto aos smartphones. Conforme mencionado pela UNESCO em 2014, as pessoas costumam encarar os smartphones unicamente como fontes de entretenimento e diversão, não como ferramentas educativas. Com frequência, essas tecnologias são desconsideradas nas escolas, sendo vistas como distrações ou perturbações.

Além disso, alguns profissionais da educação demonstram certa resistência em aceitar o uso de smartphones em sala de aula, considerando-os como um meio adicional de acesso a informações que deveriam ser convertidas em conhecimento, visando promover um aprendizado mais interativo e dinâmico, oriundo de trocas e intercâmbios de informações que, através da integração e interação, deveriam enriquecer a vida dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As maneiras, como o uso de dispositivos móveis impactam o ensino de Língua Inglesa, têm o potencial de impactar diretamente a experiência dos alunos, propiciando um aprendizado relevante, aumentando o grau de conhecimento e fomentando uma relação mais interativa entre estudantes e professores, por meio do uso de um recurso moderno, estimulante e prático.

Os smartphones oferecem uma ampla gama de funções que facilitam a gestão do tempo e proporcionam acesso rápido a diversos conteúdo. O intercâmbio dessas informações promoverá uma maior interatividade entre os alunos, algo que, em algumas situações, pode não ocorrer. As aulas de inglês se tornarão mais agradáveis e inspiradoras, e se o celular for utilizado de maneira apropriada, ele incentivará os alunos a buscarem uma compreensão mais profunda da língua.

Há barreiras que tornam esse processo complicado: salas lotadas, insuficiência de conexão à internet nas instituições de ensino, e a falta de atualização dos educadores. É importante abordar essas questões para garantir que o aprendizado da Língua Inglesa seja eficaz. Um maior domínio desse idioma trará benefícios tanto para a vida profissional quanto para a independência e a cultura.

O aparelho celular não deve ser considerado apenas como algo inadequado, apenas um item supérfluo usados exclusivamente para tarefas pessoais e profissionais; ele precisa ser integrado ao avanço educacional. Esse dispositivo deve ser percebido como uma ferramenta de aprendizado e comunicação dentro da educação. O ambiente em que vivemos é repleto de tecnologia, e novas inovações surgem a cada dia, trazendo novos desafios.

É importante lembrar que o telefone celular não atuará como a ferramenta central de aprendizado, mas sim como um apoio aos recursos educacionais que já são utilizados pelo docente. Sua utilização é um adicional, tanto em ambientes escolares quanto em outros locais, já que a variedade de programas e aplicativos oferece essas oportunidades, como já foi demonstrado. Cabe ao educador estabelecer as diretrizes de uso, a fim de evitar cópias e distrações desnecessárias em relação aos temas relevantes para o conteúdo.

Portanto, a utilização do aparelho celular possui um grande potencial por ser útil e auxiliar no ensino e aprendizado da Língua Inglesa, permitindo que os estudantes se tornem pessoas críticas e reflexivas sobre o idioma que estão estudando. O papel dos educadores é crucial, e a forma como eles optam por ensinar faz uma diferença significativa. Assim, o dispositivo pode ser eficaz para o aprendizado de línguas, mas as instituições de ensino precisam adotar uma perspectiva mais tecnológica e menos preconceituosa em relação às inovações que surgem, já que essas tecnologias estão conectadas às novas gerações, o que faz com que tudo ao seu redor também evolua.

A revolução digital mudou a forma como estudantes e docentes se relacionam com o conhecimento, disponibilizando uma grande variedade de recursos, que incluem desde aplicativos de realidade aumentada até espaços virtuais para aprendizado colaborativo. Contudo, para que essas

ferramentas desempenhem adequadamente sua função educativa, é crucial incentivar os professores a utilizá-las de maneira intencional e crítica, conectando cada opção tecnológica a metas educacionais bem definidas. Mais do que soluções prontas, é importante cultivar uma cultura de inovação reflexiva, na qual o professor enxergue no celular, no tablet ou na plataforma de ensino não apenas um dispositivo, mas um aliado na mediação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua Estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

BARTIN, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEGOÑA, Gros. **Novas tecnologias, velhas polêmicas: o percurso interminável pelo dilema instruir-construir**. Substratum ArtMed: Temas fundamentais em psicologia e educação. v. 2. n. 5. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução. Secretaria de Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental.** Língua Estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

COELHO, H.: **Tecnologias de informação**. Lisboa: D. Quixote, 1986.

COSTA, G. S. **Mobile learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino : aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública**. Recife, 2013. 182 p. Tese (doutorado)- UFPE, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Letras, 2013.

DAL MOLIN, Beatriz Helena. **Do tear à tela:** uma tessitura de linguagens e sentidos para o processo de aprendência. 214 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção, Área de Concentração em Mídia e Conhecimento) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2003.

JENKINS, Henry. Cultura de convergência. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas**: Papirus. 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: 34, 1999.

_____, Pierre. **O universal sem totalidade, essência da cybercultura**. 1998b. Disponível em: . Acesso em: 20 set. 2018.

LOPES, P. A.; PIMENTA, C. C. C. **O uso do celular em sala de aula como ferramenta pedagógica: Benefícios e desafios**. Revista Cadernos de Estudos Pesquisa Educação Básica, Recife, v.3, n.1, p.52-66, 2017.

MORAN, José Manuel. **Como utilizar a Internet na Educação**. Disponível em Acesso em 2 ago.2008.

MORIN, Edgard. **A Ciência com consciência.** São Paulo: Bertrand Brasil, 1998.

UNESCO, **Diretrizes de políticas para aprendizagem móvel**. Paris, 2014. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf Acesso em: 30 set.2025.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

LITERACY AND LITERACY IN MATHEMATICS TEACHING

LUCIANO LIMA DOS SANTOS
Graduação em Educação Física pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID (2005); Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pelo Centro Universitário FACVEST (2020); Pós-graduado em Gestão Escolar pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID (2010); Pós MBA - Gestão Empreendedora - Educação, pela Universidade Federal Fluminense (2017); Coordenador Pedagógico da rede municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo faz uma análise sobre a importância da alfabetização e do letramento no ensino da matemática, evidenciando sua relevância para a formação integral dos estudantes. A partir de uma abordagem teórica fundamentada em autores como Ferreiro e Teberosky, Soares, Vygotsky, Freire e Skovsmose, buscou-se compreender como a articulação entre linguagem e matemática pode favorecer aprendizagens significativas, críticas e contextualizadas. Foram analisados conceitos, práticas pedagógicas, metodologias investigativas, estratégias de avaliação e o papel do professor como mediador do processo educativo. Os resultados apontam que a integração entre alfabetização, letramento e matemática possibilita não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a construção da cidadania e a emancipação social dos estudantes. Conclui-se que superar os desafios existentes requer formação docente contínua, metodologias inovadoras e políticas públicas comprometidas com uma educação crítica, reflexiva e transformadora.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Matemática; Ensino; Cidadania.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of literacy in mathematics education, highlighting its relevance for the comprehensive education of students. Based on a theoretical approach grounded in authors such as Ferreiro and Teberosky, Soares, Vygotsky, Freire, and Skovsmose, we sought to understand how the articulation between language and mathematics can promote meaningful, critical, and contextualized learning. We analyzed concepts, pedagogical practices, investigative methodologies, assessment strategies, and the role of the teacher as a mediator in the educational process. The results indicate that the integration of literacy and mathematics enables not only cognitive development but also the construction of citizenship and the social emancipation of students. It is concluded that overcoming existing challenges requires continuous teacher training, innovative methodologies, and public policies committed to critical, reflective, and transformative education.

Keywords: Literacy; Math; Teaching; Citizenship.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento constituem pilares fundamentais na formação escolar, não apenas no domínio da língua escrita, mas também na capacidade de compreender, interpretar e utilizar informações em diferentes contextos. No âmbito da matemática, esses processos assumem papel estratégico, pois o aprendizado matemático depende da leitura, interpretação e construção de significados, seja na resolução de problemas, na análise de gráficos ou na compreensão de situações do cotidiano.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a alfabetização envolve não apenas a decodificação de símbolos, mas a construção de sentido a partir da interação entre criança e linguagem. Já Soares (2004) ressalta que o letramento se refere à utilização social da leitura e da escrita, ampliando a capacidade do indivíduo de agir e pensar criticamente em contextos diversos. Essas concepções, quando articuladas ao ensino da matemática, possibilitam que o aluno compreenda enunciados, intérprete dados e produza soluções de forma consistente e significativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça a importância de integrar linguagem e matemática desde os anos iniciais, propondo objetivos que incentivem a leitura, a escrita e a interpretação de informações matemáticas em situações reais e cotidianas. O documento destaca que a matemática deve ser apresentada de maneira contextualizada, estimulando o raciocínio lógico, a resolução de problemas e o pensamento crítico, ao mesmo tempo em que promove a comunicação e a expressão de ideias.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo analisar as relações entre alfabetização, letramento e ensino da matemática, discutindo conceitos teóricos, práticas pedagógicas, estratégias de avaliação e desafios enfrentados pelos docentes. Busca-se evidenciar como a integração entre linguagem e matemática pode potencializar o desenvolvimento cognitivo, social e crítico dos alunos, proporcionando uma aprendizagem significativa e contextualizada.

CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização e o letramento são conceitos complementares, mas distintos. A alfabetização refere-se à decodificação de símbolos e compreensão da escrita, enquanto o letramento está relacionado ao uso social da linguagem, à capacidade de interpretar textos e de agir criticamente no mundo.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 45):

> "Alfabetizar não significa apenas ensinar a ler e a escrever signos; é oferecer à criança condições para compreender o funcionamento da escrita e construir significados a partir dela."

De forma indireta, Soares (2004) reforça que o letramento transcende a mera habilidade de ler e escrever, incluindo a compreensão de textos em diferentes contextos sociais e a capacidade de utilizá-los para resolver problemas, refletir e tomar decisões. Assim, alfabetizar é habilitar a leitura e a escrita; letrar é integrar essas competências à vida social e ao pensamento crítico.

No ensino da matemática, essa distinção é essencial. Alfabetização matemática envolve compreender símbolos, números e operações, enquanto o letramento matemático exige interpretar e aplicar esses conhecimentos em situações reais, como resolver problemas do cotidiano, analisar gráficos e interpretar informações quantitativas.

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

A alfabetização matemática refere-se à construção do conhecimento numérico e lógico, permitindo à criança compreender conceitos básicos de números, operações e relações espaciais. De acordo com Oliveira (2011, p. 52):

> "A alfabetização matemática não se limita à memorização de números ou procedimentos; envolve a compreensão de significados, a relação entre conceitos e a capacidade de aplicar conhecimentos em contextos variados."

Além disso, Piaget (1976) destaca que a criança aprende matemática ao agir sobre os objetos, manipulando, comparando e testando hipóteses, o que evidencia a importância da prática e da exploração concreta para a compreensão numérica. Nesse sentido, a alfabetização matemática não ocorre apenas por instrução direta, mas por meio de experiências significativas que integrem ação, reflexão e linguagem.

Segundo Oliveira (2011), a alfabetização matemática deve contemplar a leitura e interpretação de enunciados e problemas, pois a linguagem escrita é veículo de transmissão de conceitos e regras matemáticas. A leitura atenta e a escrita de respostas estruturadas permitem que o aluno compreenda relações, formule estratégias de solução e registre seu raciocínio de maneira organizada.

LETRAMENTO MATEMÁTICO

O letramento matemático refere-se à capacidade do aluno de interpretar, compreender e utilizar a matemática em contextos sociais reais, indo além da simples execução de operações. Segundo Soares (2004, p. 78):

> “Letrar em matemática implica não apenas dominar cálculos, mas compreender significados, interpretar situações e aplicar conhecimentos em diferentes contextos da vida cotidiana.”

De forma indireta, Oliveira (2011) destaca que o letramento matemático exige do estudante habilidades de leitura, escrita, interpretação de gráficos, tabelas e esquemas, bem como a capacidade de resolver problemas de forma contextualizada, relacionando números e conceitos matemáticos a situações concretas.

O letramento matemático, portanto, integra linguagem e raciocínio, permitindo ao aluno comunicar ideias, argumentar soluções e tomar decisões fundamentadas. Ao desenvolver essa competência, a escola não apenas transmite conteúdos, mas prepara o aluno para participar ativamente de situações sociais que envolvem a matemática, fortalecendo seu pensamento crítico e autonomia.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DO PENSAMENTO MATEMÁTICO

O desenvolvimento da linguagem e do pensamento matemático está profundamente interligado. A leitura e a escrita, quando articuladas ao estudo da matemática, favorecem a interpretação de enunciados, a formulação de hipóteses e a resolução de problemas.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 61):

> “A criança que compreende a escrita também é capaz de transformar problemas apresentados em palavras em ações concretas e reflexivas, aproximando-se da lógica matemática e do raciocínio estruturado.”

De forma indireta, Piaget (1976) observa que o pensamento matemático se desenvolve por meio da ação, manipulação de objetos e experimentação, e que a linguagem serve como mediadora para organizar, registrar e comunicar essas descobertas.

Para Kishimoto (2010), integrar a linguagem ao ensino da matemática possibilita que o aluno expresse hipóteses, descreva processos, registre soluções e discuta estratégias com colegas, consolidando a aprendizagem. Jogos, histórias, situações do cotidiano e problemas contextualizados funcionam como instrumentos que estimulam simultaneamente o pensamento lógico e a competência linguística, promovendo aprendizagens significativas e duradouras.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA INTEGRADA À LINGUAGEM

As práticas pedagógicas que articulam alfabetização, letramento e matemática precisam considerar a criança como protagonista do processo de aprendizagem, estimulando sua curiosidade e autonomia. A utilização de jogos, histórias, problemas contextualizados e atividades investigativas permite que a matemática seja compreendida de forma significativa e próxima da realidade.

Segundo Kishimoto (2010, p. 89):

> "O brincar e o jogar não devem ser vistos como atividades meramente recreativas, mas como estratégias pedagógicas que possibilitam à criança construir conceitos, organizar raciocínios e desenvolver competências cognitivas."

De forma indireta, Oliveira (2011) ressalta que práticas que envolvem situações-problema reais, como medir, calcular ou organizar informações em tabelas, permitem ao aluno compreender a função social da matemática, articulando leitura, escrita e raciocínio lógico.

Além disso, a BNCC (2017) orienta que o ensino da matemática seja estruturado com foco no raciocínio lógico, resolução de problemas, comunicação e argumentação, de modo que o estudante desenvolva não apenas o domínio de algoritmos, mas também a capacidade de interpretar e agir sobre diferentes situações da vida cotidiana.

AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MATEMÁTICO

A avaliação no ensino da matemática precisa ir além da verificação de respostas corretas ou incorretas. Deve contemplar o processo de raciocínio, a interpretação dos enunciados e a capacidade de comunicação do aluno. Nesse sentido, a avaliação formativa é essencial, pois acompanha continuamente a aprendizagem e possibilita intervenções pedagógicas significativas.

De acordo com Luckesi (2011, p. 54):

> "Avaliar não é simplesmente medir resultados, mas compreender o processo de aprendizagem para intervir de forma a potencializá-lo, considerando os avanços e as dificuldades do estudante."

De forma indireta, Vygotsky (1998) destaca que a avaliação deve considerar a zona de desenvolvimento proximal, valorizando aquilo que o aluno já sabe, mas também o que pode aprender com a mediação do professor e a interação com os colegas.

Assim, a avaliação no processo de alfabetização e letramento matemático deve ser diagnóstica, processual e formativa, permitindo ao professor identificar dificuldades, planejar

intervenções e valorizar as conquistas. Instrumentos como portfólios, registros de produções, debates orais, resolução de problemas em grupo e autoavaliação ampliam a compreensão sobre a aprendizagem matemática como prática social e reflexiva.

O PAPEL DO PROFESSOR

O professor exerce papel central na mediação do conhecimento, sendo responsável por criar situações de aprendizagem que articulem a matemática à linguagem e ao contexto social do aluno. Sua prática pedagógica deve estar fundamentada em metodologias investigativas e reflexivas, que favoreçam a construção do pensamento crítico.

Segundo Freire (1996, p. 22):

> "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção."

De forma indireta, Oliveira (2011) aponta que cabe ao professor selecionar estratégias que favoreçam a leitura e interpretação de enunciados matemáticos, bem como a resolução de problemas contextualizados. Assim, o docente atua como mediador, ajudando o aluno a compreender a função social da matemática e sua aplicabilidade cotidiana.

A BNCC (2017) reforça que o professor deve garantir práticas que desenvolvam a autonomia, a argumentação e a comunicação matemática, estimulando os estudantes a questionar, formular hipóteses e construir soluções. Dessa forma, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a ser um facilitador do aprendizado.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA INTEGRAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E MATEMÁTICA

Apesar dos avanços teóricos e das diretrizes curriculares, a integração entre alfabetização, letramento e matemática ainda enfrenta inúmeros desafios na prática pedagógica. Entre eles estão a formação docente insuficiente, a falta de materiais didáticos adequados, as dificuldades em lidar com a heterogeneidade das turmas e a necessidade de superar práticas tradicionais baseadas apenas na memorização.

De acordo com Soares (2004, p. 91):

> "O desafio não está apenas em ensinar a ler e escrever, mas em possibilitar que a criança utilize a leitura e a escrita como instrumentos de inserção social, crítica e transformadora."

De forma indireta, Luckesi (2011) observa que, na matemática, esse desafio se amplia, pois muitos professores reproduzem modelos tradicionais que priorizam o cálculo mecânico em detrimento da compreensão conceitual e da contextualização.

Além disso, é necessário considerar o contexto social e cultural dos alunos. Conforme Vygotsky (1998), a aprendizagem se desenvolve na interação social, e quando o ensino desconsidera a realidade do estudante, o processo de letramento matemático perde sua função social. Assim, superar os desafios requer formação docente contínua, metodologias inovadoras e políticas públicas que valorizem a integração entre linguagem e matemática.

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO INTEGRADO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ

A integração entre alfabetização, letramento e matemática vai além da aprendizagem de conteúdos escolares: contribui diretamente para a formação cidadã. Ao compreender a matemática como linguagem social e cultural, o estudante desenvolve habilidades de análise crítica, resolução de problemas e tomada de decisões fundamentadas, essenciais para a participação ativa na sociedade.

Segundo Skovsmose (2000, p. 45):

> “A educação matemática crítica busca formar cidadãos capazes de interpretar e agir sobre a realidade, compreendendo a matemática como prática social, e não apenas como técnica descontextualizada.”

De forma indireta, D’Ambrósio (2005) destaca que a matemática, quando trabalhada em conjunto com a linguagem, amplia a consciência cultural, social e histórica dos alunos, permitindo que eles entendam o papel do conhecimento científico no enfrentamento das desigualdades sociais.

Assim, o ensino integrado promove não apenas o domínio de habilidades cognitivas, mas também o exercício da cidadania, fortalecendo a autonomia, a criticidade e a capacidade de diálogo. Desse modo, alfabetização e letramento matemático se revelam como instrumentos indispensáveis para a emancipação dos sujeitos e para a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo evidencia que a alfabetização e o letramento no ensino da matemática representam muito mais do que a simples transmissão de códigos, símbolos e técnicas. Trata-se de um processo amplo, no qual a linguagem e a matemática se entrelaçam, possibilitando ao aluno desenvolver competências de interpretação, comunicação, raciocínio lógico e resolução de problemas.

Constatou-se que práticas pedagógicas inovadoras, fundamentadas em metodologias investigativas, são fundamentais para superar o ensino tradicional e promover aprendizagens significativas. Além disso, o papel do professor se mostra crucial como mediador do conhecimento, criando condições para que os alunos compreendam a função social da matemática e se apropriem dela como ferramenta de transformação.

Os desafios ainda existentes, como a formação docente insuficiente, a resistência a metodologias ativas e as dificuldades estruturais das escolas, precisam ser enfrentados com políticas públicas consistentes e investimentos na valorização da prática pedagógica. No entanto, os benefícios da integração entre alfabetização, letramento e matemática se revelam indispensáveis para a formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos.

Portanto, a alfabetização e o letramento matemático devem ser compreendidos como parte essencial da educação básica, contribuindo não apenas para o desenvolvimento escolar, mas também para a construção de uma sociedade mais equitativa, democrática e consciente do papel da educação como prática libertadora.

REFERÊNCIAS

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

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática.** Campinas: Papirus, 2005.

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

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2011.

SKOVSMOSE, Ole. **Cenários para investigação.** Bolema, Rio Claro, n. 14, p. 66-91, 2000.

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

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

ARTE E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PARA A AVALIAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

ART AND PEDAGOGICAL DOCUMENTATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: STRATEGIES FOR ASSESSMENT AND TEACHING PRACTICE IN THE CONTEXT OF THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE

LUCILENE SANTANA PEREIRA
Graduada em Pedagogia pela Faculdade Morumbi Sul em 2008. Professora de Educação Infantil pela Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho investiga a integração da Documentação Pedagógica como estratégia metodológica e avaliativa para o ensino de Arte na Educação Infantil, à luz das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo reconhece a Arte não apenas como uma área do conhecimento, mas como uma das "cem linguagens" da criança, essencial para a expressão e a construção de sentido. A Documentação Pedagógica, inspirada em abordagens como a de Reggio Emília, transcende o registro burocrático, transformando-se em um instrumento de visibilidade dos processos de aprendizagem e de reflexão crítica sobre a prática docente. Analisamos como a coleta sistemática de evidências (fotos, falas, vídeos, produções) permite ao professor identificar os percursos criativos das crianças, alinhando a avaliação ao desenvolvimento integral preconizado pela BNCC, especialmente no Campo de Experiência Traços, Sons, Cores e Formas. Conclui-se que a Documentação Pedagógica é fundamental para garantir que a avaliação na Arte seja processual,

dialógica e respeitosa à singularidade da expressão infantil.
PALAVRAS-CHAVE: Documentação Pedagógica; Arte na Educação Infantil; Avaliação Processual; BNCC; Traços, Sons, Cores e Formas.

ABSTRACT

This paper investigates the integration of Pedagogical Documentation as a methodological and evaluative strategy for teaching Art in Early Childhood Education, in light of the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC). The study recognizes Art not only as a field of knowledge, but as one of the "hundred languages" of children, essential for expression and the construction of meaning. Pedagogical Documentation, inspired by approaches such as Reggio Emilia, transcends bureaucratic records, becoming a tool for visualizing learning processes and critically reflecting on teaching practices. We analyze how the systematic collection of evidence (photos, speeches, videos, productions) allows teachers to identify children's creative journeys, aligning assessment with the comprehensive development advocated by the BNCC, especially in the Field of Experience of Lines, Sounds, Colors, and Shapes. We conclude that Pedagogical Documentation is essential to ensuring that assessment in Art is procedural, dialogical, and respectful of the uniqueness of children's expression.
KEYWORDS: Pedagogical Documentation; Art in Early Childhood Education; Procedural Evaluation; BNCC; Lines, Sounds, Colors and Shapes.

INTRODUÇÃO

O Ensino de Arte na Educação Infantil deixou de ser uma atividade secundária ou de "preenchimento de tempo" para assumir um papel central no desenvolvimento integral da criança, sendo reconhecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um componente essencial das linguagens e do Campo de Experiência Traços, Sons, Cores e Formas. Contudo, o desafio persistente reside em como avaliar a complexa expressão artística infantil de maneira processual e não classificatória.

O presente trabalho propõe-se a analisar a Documentação Pedagógica como a estratégia-chave para superar o dilema avaliativo e aprimorar a prática docente no ensino de Arte na Educação Infantil. Esta metodologia, inspirada em abordagens construtivistas e em experiências internacionais como a de Reggio Emilia, transcende o mero arquivamento de trabalhos finais. Ela envolve a coleta sistemática, a seleção e a interpretação de evidências do processo criativo da criança — suas falas, gestos, interações e tentativas expressivas.

Busca-se demonstrar que a Documentação Pedagógica, ao dar visibilidade ao pensamento e às hipóteses da criança sobre a Arte, permite ao professor adequar suas estratégias, planejar intervenções mais ricas e, crucialmente, garantir que a avaliação esteja alinhada aos Direitos de

Aprendizagem e Desenvolvimento da BNCC, que exigem a observação, o registro e a reflexão sobre o percurso do aluno.

A arte representa um conceito complicado de se demonstrar com clareza sua significação, pois existem formas diversificadas de percebê-la e de esclarecê-la, entretanto, podemos escolher certas fundamentações acerca do tema. Especialistas afirmam que a arte é algo que gira em torno de criar formas, que serão classificadas como estáticas ou dinâmicas. Vale ressaltar, que a arte adquire significação que a criança revela, através do seu modo de pensar, agir e interagir com os outros, a sua capacidade imensa de buscar, de explorar, de criar e aprender.

A arte tem um papel importante no processo de educação da criança por incorporar sentidos, valores, expressão, movimento, linguagem e conhecimento de mundo, em seu aprendizado.

A ARTE COMO LINGUAGEM E CAMPO DE EXPERIÊNCIA NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece uma ruptura definitiva com a visão utilitária da Arte na Educação Infantil. Longe de ser um mero momento de colorir ou ilustrar, a Arte é firmemente ancorada como um dos cinco Campos de Experiência, especificamente em Traços, Sons, Cores e Formas (TSCF). Este Campo reconhece a Arte como uma linguagem essencial para a criança, permitindo a expressão de si, a comunicação e a atribuição de sentido ao mundo.

A criança, conforme preconizado pela BNCC, é vista como um sujeito ativo, dotado de "cem linguagens" para se manifestar. O desenho, a pintura, a modelagem e a construção não são apenas atividades motoras; são formas complexas de pensamento simbólico e representação. A qualidade da experiência artística é determinada pela oportunidade de explorar materiais, de interagir com o espaço e de desenvolver a autoria criativa. Read (1982), um pilar teórico da educação pela arte, já defendia que o objetivo da educação não era formar artistas, mas sim indivíduos com sensibilidade estética e capacidade criativa, algo plenamente alinhado aos Direitos de Aprendizagem da BNCC.

O grande desafio na área de TSCF reside na avaliação. A BNCC exige que a avaliação na Educação Infantil seja processual, diagnóstica e sem caráter classificatório. O mero registro do produto final (o desenho pronto) é insuficiente e, frequentemente, injusto, pois invisibiliza as hipóteses, os desafios e os processos cognitivos da criança.

Nesse contexto, a Documentação Pedagógica emerge como a estratégia metodológica ideal para atender à demanda da BNCC. Inspirada pela Abordagem de Reggio Emilia, a Documentação Pedagógica é mais do que um registro; é um ato de pesquisa e reflexão. Envolve a coleta sistemática de evidências do processo criativo: fotos do momento da criação, transcrições das falas das crianças sobre suas intenções, registros em vídeo da interação com os materiais e notas de observação do professor.

> A Documentação Pedagógica permite que a observação seja um ato de escuta do processo, e não apenas de registro do produto. Ela torna visível o pensamento da criança e convida o professor a uma reflexão crítica sobre a eficácia de sua intervenção. (SILVESTRE, 2010, p. 28)

Ao dar visibilidade aos percursos criativos, a Documentação Pedagógica permite ao professor e à família compreenderem o *quê* e o *como* a criança está aprendendo, transformando a avaliação em uma ferramenta contínua de diálogo e planejamento.

A incorporação da Documentação Pedagógica exige uma profunda mudança na prática docente e na postura do professor. O educador deixa de ser o aplicador de tarefas para se tornar um "pesquisador em ação", que estuda a criança e o seu contexto. As implicações para a prática são:

1. Aprimoramento do *Input* Artístico: Ao analisar a documentação, o professor identifica quais materiais (novas texturas, tipos de tinta, superfícies) ou quais desafios conceituais (cor, forma, proporção) são necessários para impulsionar o desenvolvimento, garantindo uma prática intencional.
2. Valorização da Autoria: A Documentação, por incluir a voz e a narrativa da criança, válida sua autoria e seu papel como produtora de cultura. Ela move a avaliação da comparação com a norma para a celebração da singularidade.
3. Conexão Curricular: As evidências coletadas garantem que as atividades de Arte estejam alinhadas aos objetivos específicos do Campo TSCF, comprovando o cumprimento da BNCC.

A Documentação Pedagógica, portanto, é a ponte metodológica que conecta a teoria da Arte como linguagem à prática educativa reflexiva, assegurando que o desenvolvimento expressivo da criança seja compreendido, valorizado e avaliado em sua totalidade processual.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.

Embora comentar-se á mais à frente no trabalho algumas iniciativas relacionadas ao ensino de arte no Brasil datadas dos séculos XVI e XVII, comecemos pela Missão Francesa, em que de fato houve uma tentativa de estabelecer esse objetivo aqui no Brasil por critérios artísticos, não meramente de tentativa de controle ou forma de comunicação com povos de culturas diversas (os indígenas). Dom João VI tinha como missão tentar criar uma tradição artística no Brasil seguindo os moldes europeus. Essa tendência ainda permaneceu por bastante tempo. Entre o final do século XIX e o começo do XX ainda era dominante em nossas terras a reprodução de obras tidas como clássicas e o desenho geométrico, fortemente baseado em concepções matemáticas e na mera imitação, sem espaço para o exercício da criatividade. Na terceira década do século XX a arte então surge como atividade interdisciplinar, capaz de gerar ligações entre as diferentes disciplinas, mas ainda estando em um plano secundário e limitado ao simples cubismo.

Com a conhecida semana de Arte Moderna, a relação entre arte e educação no Brasil toma novos rumos, sofrendo alterações drásticas graças às ideias de livre expressão trazidas por figuras

como Heitor Villa-Lobos, Mário de Andrade e Anita Malfatti, que entendiam a arte como uma forma de expressão autêntica da interioridade do sujeito, algo que, por possuir caráter subjetivo, não poderia ser ensinado.

Tais iniciativas tinham como arcabouço teórico os estudos e proposições de John Dewey, tomadas como base para algumas grandes reformas educacionais corridas em estados como Espírito Santo e Minas Gerais. Podemos citar como exemplo condensado de algumas das convicções de Dewey o excerto abaixo, de *Liberalismo, Liberdade e Cultura:*

> Não se pode negar que as escolas – em sua maior parte – dedicaram-se à difusão da informação "feita" e ao ensino dos instrumentos da leitura. Os métodos usados para adquirir tal informação não são os que desenvolvem capacidade de exame e de comprovação de opiniões. Pelo contrário, são positivamente hostis a isto. Tendem a embotar a curiosidade nativa e a sobrecarregar os poderes de observação e experimentação com tal massa de material desrelacionado, que eles nem sequer operam com a efetividade que se encontra em muitos iletrados. (DEWEY, 1970, p. 236)

Essa onda de atitudes voltadas para essa nova concepção de educação rendeu alguns frutos, como as intervenções de Mário de Andrade, que organizou ateliês para crianças em parques e bibliotecas, na época em que ocupava o cargo de Secretário de Cultura de São Paulo. Infelizmente a repressão do Estado Novo acabou mitigando essas grandes iniciativas por parte de diversos artistas brasileiros ligados ao modernismo.

Outras tentativas foram pulando-nos mais diversos cantos do país, durante os anos seguintes. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 colaborou para a manutenção de muitas das experiências iniciadas nos anos anteriores, mas no final das contas, com a chegada do Regime Militar, a arte incorporada ao ensino escolar de maneira integral foi uma ideia que acabou não vingando.

Se durante o início do Regime Militar a arte passou a fazer parte do currículo escolar, vale salientar que tudo não passou de maquiagem para esconder a verdadeira face de um sistema educacional baseado no tecnicismo e no automatismo. Não havia espaço para a criação, sendo que a cultura das artes das crianças terminou por ser direcionada para a representação de deveres cívicos, de confraternizações formais, de datas festivas do calendário nacional, sempre com o objetivo de uniformizar desumanamente a formação dos estudantes.

Com o enfraquecimento do Regime Militar e sua posterior aniquilação, a arte voltou a ganhar espaço no país, impulsionada pelos movimentos pós-modernistas, como a proposta triangular, que segundo Barbosa (1994) postula que o ensino de arte deve ocorrer através de três eixos: o estudo histórico da arte, a leitura, interpretação e compreensão da obra de arte e o fazer artístico em si, enquanto criação.

Cursos de mestrado e doutorado foram criados, e nos últimos anos da década de 80, mais de cem trabalhos acadêmicos sobre arte relacionada a alguma especificidade foram publicados. Também nasce a idealização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que agora incluiriam a arte na

educação de maneira oficial e irrevogável, pelo menos em teoria, dando também suporte metodológico para o ensino de arte em sala de aula.

A presença da arte na Educação Infantil no Brasil tem suas raízes em movimentos pedagógicos do início do século XX, quando a valorização da infância como etapa fundamental para o desenvolvimento humano começou a ganhar destaque. Influenciado por pensadores como Friedrich Froebel, considerado o “pai” do jardim de infância, e pelas ideias progressistas de Maria Montessori, o ensino da arte passou a ser compreendido como um meio de expressão e desenvolvimento integral da criança (Aranha, 2015).

Durante grande parte do século XX, a abordagem da arte na Educação Infantil esteve relacionada principalmente à aquisição de habilidades motoras e ao desenvolvimento do gosto estético, muitas vezes restrita a atividades manuais, como desenho e pintura, com pouca ênfase no processo criativo e expressivo (Santos, 2018). Essa visão técnica predominou até as décadas finais do século, quando se iniciou um movimento de resgate do papel da arte como linguagem e forma de comunicação na infância.

Com a institucionalização da Educação Infantil e a consolidação das políticas públicas para a área, especialmente a partir da década de 1990, a arte passou a ser reconhecida como componente fundamental do currículo infantil. A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, reforçou esse reconhecimento ao estabelecer orientações claras para a integração das linguagens artísticas na formação das crianças desde os primeiros anos (Brasil, 2017).

Além disso, as contribuições de teóricos brasileiros, como Paulo Freire, que enfatizavam a importância da experiência estética e cultural no processo educativo, influenciaram a valorização da arte como espaço de criatividade, crítica e expressão na Educação Infantil (Freire, 1996). Atualmente, o ensino da arte nessa etapa busca promover o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas expressões culturais e individuais, e valorizando a diversidade.

A ABORDAGEM DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

A escola é um complemento ao universo familiar da criança. A união dos dois âmbitos gerará a multiplicação de estímulos necessária a seu desenvolvimento. O ser humano tem uma necessidade inata de explorar o desconhecido, de rumar em busca de novas informações, de transformar as experiências por que passa em um constructo complexo que se agrupa de maneira a dar novo significado ao conjunto.

É por esse motivo que as crianças jamais podem ser privadas de momentos que propiciem intensas manifestações de curiosidade, de colocar para fora seus pensamentos, seus anseios e suas queixas, suas dúvidas e conclusões sobre o mundo. E é justamente no papel de articuladora da expressão que a arte é de suma importância para a maturação psicológica das crianças, pois por

meio da música, da poesia, da dança, do teatro, da pintura, da escultura, entre tantas outras possibilidades, ela obtém meio de dar vazão à suas tensões internas.

A estética é uma forma de humanização, de compreensão da realidade que nos cerca, e estando a criança numa posição de quem busca o inexplorado, é a arte que lhe dará ferramentas para mergulhar nas entranhas do universo desconhecido que as cerca. Independentemente do conceito de arte a que estivermos nos atendo, como define Biasoli (1999), afirmando que o conceito de arte já foi entendido de diversas maneiras, como: arte enquanto atividade técnica; enquanto construção de elementos estéticos; enquanto recreação; enquanto forma de dar vazão a intenções e instintos, entre outras características desse fazer, o que de fato importa é que, em todos esses casos, a arte sempre possui um fim de expressão, de exposição de ideias conjugadas sobre a realidade externa.

A BNCC reconhece que as experiências artísticas na Educação Infantil devem favorecer o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e da comunicação das crianças, respeitando suas formas de expressão e singularidades. Segundo o documento, “a Educação Infantil deve proporcionar situações que estimulem a criação e a imaginação, o brincar, as expressões corporais, visuais e sonoras” (Brasil, 2017, p. 36). Esse enfoque amplia o conceito de arte, incluindo não apenas o desenho e a pintura, mas também a música, a dança, o teatro e outras linguagens expressivas.

Autores como Lopes (2019) destacam que o ensino da arte na primeira infância não deve ser pautado pela reprodução técnica, mas sim pela valorização do processo criativo e da experimentação. Para Lopes, “a criança constrói conhecimento por meio da exploração e da expressão livre, sendo a arte um meio privilegiado para essa construção” (2019, p. 45). Dessa forma, o professor atua como mediador, criando ambientes estimulantes que possibilitem descobertas e aprendizagens significativas.

Entretanto, a implementação das orientações da BNCC na prática pedagógica ainda enfrenta desafios. Conforme Silva e Costa (2020), “a formação dos professores nem sempre contempla a dimensão artística, o que pode limitar a abordagem da arte na Educação Infantil” (p. 78). Além disso, a falta de recursos materiais e o excesso de atividades focadas em conteúdos tradicionais podem reduzir o espaço para a arte, comprometendo seu potencial educativo.

Por outro lado, estratégias como o uso de materiais diversificados e a integração da arte com outras áreas do conhecimento contribuem para uma aprendizagem mais rica e contextualizada. Segundo Almeida (2018), “a interdisciplinaridade permite que a arte dialogue com a linguagem, o meio ambiente e o cotidiano das crianças, ampliando suas experiências e compreensão do mundo” (p. 101).

A abordagem da arte na Educação Infantil deve privilegiar o processo criativo e a expressão das crianças, considerando suas características e modos próprios de interação com o mundo. Nesse sentido, a arte não é vista apenas como um produto final ou técnica, mas como um caminho para o desenvolvimento integral da criança, que envolve aspectos cognitivos, emocionais e sociais (Lopes, 2019).

Segundo Pimentel (2017), “a arte na infância possibilita a construção da identidade, a comunicação de sentimentos e ideias, bem como o desenvolvimento da percepção estética e crítica”. Esse entendimento amplia o papel da arte para além do simples exercício artístico, incorporando-a como uma ferramenta pedagógica essencial para a formação da subjetividade e da criatividade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao destacar que as práticas artísticas na Educação Infantil devem promover experiências diversificadas que favoreçam o brincar, a exploração e a experimentação (Brasil, 2017). Assim, o educador atua como mediador, criando ambientes acolhedores que estimulam as múltiplas linguagens — visual, corporal, sonora — e valorizam a singularidade de cada criança.

Além disso, a abordagem da arte na Educação Infantil é interdisciplinar, articulando-se com outras áreas do conhecimento, como a linguagem oral e escrita, o conhecimento do meio e a matemática (Almeida, 2018). Essa integração contribui para a ampliação das possibilidades expressivas das crianças e para a construção de aprendizagens contextualizadas.

No entanto, para que essa abordagem seja efetiva, é fundamental que os educadores tenham formação específica e sensibilidade para reconhecer e valorizar as manifestações artísticas infantis, respeitando o tempo e o ritmo de cada criança (Silva & Costa, 2020). A ausência dessa preparação pode limitar o potencial da arte como recurso pedagógico transformador.

RCNEI – AS PROPOSIÇÕES DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em primeiro lugar deve-se esclarecer que os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil não são um estabelecimento rígido para o trabalho educacional com crianças. A intenção desses documentos é servir de guia, como forma de orientação e sugestão de matérias e metodologias a serem utilizadas no intercurso escolar.

> A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. (RCNEI, 1998, p. 9)

Trata-se de uma reunião de três documentos, sendo que o último, Conhecimento de Mundo, se subdivide em Linguagem oral e Escrita, Movimento, Natureza e Sociedade, Matemática, Música e Artes Visuais.

Salientemos, portanto, que dessas ramificações do terceiro volume, nos interessam três, já que estamos interessados nas formas e objetivos da incorporação da arte ao ensino escolar:

Movimento, Música e Artes Visuais, sendo as outras não propriamente âmbitos artísticos, embora possam perfeitamente se relacionar com o universo artístico, dependendo isto da capacidade de articulação interdisciplinar do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a Arte e a Documentação Pedagógica na Educação Infantil permite concluir que a incorporação dessa estratégia é indispensável para uma prática docente coerente com a BNCC. A Documentação Pedagógica cumpre uma dupla função: metodológica e avaliativa.

No âmbito metodológico, ela força o professor a adotar um olhar investigativo sobre a produção artística infantil. Ao registrar o processo (o manuseio da tinta, a narrativa durante o desenho, a interação com o colega), o educador move-se de um papel de mero transmissor de técnicas para o de mediador e pesquisador. Essa reflexão permite ajustes imediatos e a criação de *currículos em ação* que realmente respondem aos interesses e potencialidades das crianças.

No âmbito avaliativo, a Documentação Pedagógica concretiza a exigência da BNCC de que a avaliação na Educação Infantil seja processual, diagnóstica e sem o objetivo de promoção. Em vez de julgar o produto final da criança por critérios estéticos adultos, o professor utiliza o acervo documental para evidenciar o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem do Campo Traços, Sons, Cores e Formas. O portfólio documentado se torna a prova de que a criança explorou cores, gestos, formas e texturas, garantindo uma avaliação que respeita a singularidade, a autoria e a complexidade do pensamento artístico na primeira infância. A Documentação Pedagógica, portanto, é a ferramenta que qualifica a prática e legitima a Arte como linguagem vital na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

BORGES, Cândida. **MÚSICA NA IDADE MÉDIA.** Disponível em: <Cândida Borges>. Acesso em: 10 abril 2025.

BOSI, Alfredo**. Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 243p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil). v.3.

BUORO, Anamélia Bueno**. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da Arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

MOOSBURGER, Laura de Borba. "**A origem da obra de arte" de Martin Heidegger: tradução, comentário e notas.** Orientador André de Macedo Duarte. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2007.

OLIVEIRA, Rafael Cavalheiro de; MUZEL, Andrei Alberto; SANTOS, Mariól Siqueira. **A IMPORTÂNCIA DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Disponível em: <http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos.pdf>. 10 outubro 2025.

PONTES, Gilvânia. **A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções.** Disponívelem:<http://www.ufrgs.br/gearte/dissertacoes/dissertacao_gilvania.pdf>. 10 outubro 2025.

TASSI, Adelaide R. **A importância da literatura infantil para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. São** Paulo: Vozes, 2002.

O OLHAR ATENTO E SENSÍVEL AO OBSERVAR OS BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: REFLEXÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O ATO DE DOCUMENTAR

THE ATTENTIVE AND SENSITIVE GAZE WHEN OBSERVING BABIES AND YOUNG CHILDREN: REFLECTION ON TEACHING PRACTICE AND THE ACT OF DOCUMENTING

MÁRCIA ANTUNES DO NASCIMENTO MARTINS
Graduação em Normal Superior pela Faculdade Centro Universitário Hermínio Ometto- Uniararas (2007); Professora de Educação Infantil no CEU CEI Água Azul, Professora de Educação Infantil e Fundamental I no CEU EMEF Nazaré Neri Lima.

RESUMO

O olhar atento e sensível ao observar bebês e crianças pequenas é essencial na prática pedagógica da Educação Infantil. Esse olhar valoriza os gestos, expressões e interações das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos e potentes. Observar com intencionalidade permite compreender seus interesses e necessidades, possibilitando a construção de experiências significativas. O ato de documentar, nesse contexto, torna visível os processos de aprendizagem, fortalece a escuta e orienta o planejamento. A documentação, além de registro, é ferramenta reflexiva que qualifica a prática docente e reafirma a importância da infância como tempo presente e pleno de direitos.

Palavras-chave: Observar; Documentar; Olhar; Reflexão.

ABSTRACT

An attentive and sensitive eye when observing babies and young children is essential in the pedagogical practice of Early Childhood Education. This eye values children's gestures, expressions, and interactions, recognizing them as active and powerful subjects. Observing with intention allows us to understand their interests and needs, enabling the construction of meaningful experiences. In this context, the act of documenting makes learning processes visible, strengthens listening, and guides planning. Documentation, in addition to being a record, is a reflective tool that qualifies teaching practice and reaffirms the importance of childhood as a present time full of rights.

Keywords: Observe; Document; Look; Reflection.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, os debates em torno da Educação Infantil têm avançado significativamente, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos, ativa e participante do seu processo de aprendizagem. Nesse cenário, destaca-se a importância do olhar atento e sensível do educador ao observar os bebês e as crianças pequenas nos contextos coletivos das instituições educativas. Observar não é apenas ver. É envolver-se de forma empática com as experiências infantis, escutar o que as crianças dizem com o corpo, com os gestos, com os silêncios e com os olhares. É perceber o que mobiliza suas curiosidades, o que desperta seus interesses, como se relacionam com os colegas, com os objetos e com os espaços. O educador que observa com sensibilidade amplia sua capacidade de escuta e se aproxima de uma prática verdadeiramente significativa e respeitosa. Nesse processo, o ato de documentar surge como aliado fundamental. Documentar vai além de registrar: é refletir sobre o que foi observado, interpretar as ações das crianças, dar visibilidade aos seus processos de aprendizagem e compartilhar essas experiências com as famílias, com a equipe pedagógica e com as próprias crianças. A documentação se torna, assim, uma ferramenta potente de formação docente, de valorização da infância e de construção coletiva do conhecimento. Diante disso, propõe-se uma reflexão sobre o papel do olhar atento e sensível na prática pedagógica com bebês e crianças pequenas e sobre a importância da documentação como instrumento de escuta, análise, planejamento e valorização dos processos infantis. A partir dessa perspectiva, buscamos compreender como essas ações qualificam o fazer docente e reafirmam a infância como tempo presente, potente e pleno de direitos.

A CONCEPÇÃO DE BEBÊ E CRIANÇA: O CENTRO DA REFLEXÃO PEDAGÓGICA

Os primeiros anos de vida dos bebês e crianças pequenas são os alicerces para a construção do sujeito; do sujeito que pensa, interage, imagina, constrói e está em constante formação. A compreensão sobre quem é a criança e o que significa infância tem passado por significativas transformações ao longo das últimas décadas. Reconhecer a criança como sujeito de direitos, ativa,

potente e em constante desenvolvimento, cujos saberes, sentimentos, ações e expressões devem ser escutados e respeitados é primordial para a construção de um sujeito que está em consta movimento na sociedade e também implica em práticas pedagógicas que valorizem os processos vivenciados pelas crianças. A criança é vista como protagonista da sua aprendizagem, inserida em uma cultura própria, rica de significados e experiências.

> O desafio que enfrentamos hoje em relação à educação de nossas crianças de 0 a 3 anos que vivem e convivem coletivamente nas escolas infantis é o de avançar para além do anúncio do cuidar e educar em busca de práticas que concretizem esse cuidado e educação numa perspectiva humanizadora das crianças, enquanto elas são ainda pequenininhas... envolvendo a importância das relações, da comunicação, da organização do espaço para contemplar a atividade autônoma dos bebês, a participação das crianças pequenininhas na vida que acontece na escola... a especificidade e a capacidade do bebê agir de forma autônoma sobre o meio e, dessa forma, provocam uma importante reflexão sobre a concepção de criança que tem orientado nosso pensar e agir docentes. Nesse sentido, contribuem fortemente para romper com a concepção de criança como um ser passivo e incapaz ainda tão presente na cultura adultocêntrica que nos foi ensinada. (AMARAL, (2011, p.13).

Dessa maneira, essa reflexão nos convida a um olhar profundo e transformador sobre os bebês e crianças pequenas e a concepção da infância, etapa da vida marcada por intensas descobertas, vínculos afetivos primordiais e pela construção da base do desenvolvimento humano e devemos efetivar no cotidiano das instituições de Educação Infantil, práticas que verdadeiramente integrem uma perspectiva humanizadora e respeitosa da infância, que expressem o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, de cultura, de desejo e de ação no mundo. Um espaço que acolhe, que convida à exploração, que respeita os tempos e ritmos das crianças e que possibilita escolhas é um espaço que educa.

A participação das crianças é um marco essencial de um projeto pedagógico verdadeiramente democrático e acolhedor, as crianças estão para viver, para experimentar, para se vincular com os outros, adultos e crianças, nesse processo, construir-se como sujeitos. A escuta sensível, a observação atenta e a valorização de suas expressões são ferramentas potentes nesse processo. Essa reflexão nos remete a uma urgente revisão de nossas práticas, valores e concepções. Que criança é essa que orienta nosso fazer pedagógico? Estamos partindo de uma visão de infância ativa, potente, produtora de cultura? Ou ainda nos deixamos guiar por uma concepção de infância passiva, reprodutora, vazia? As crianças pequenas são seres inteiros, com desejos, emoções e vontades, e suas ações. Avançar na construção de uma prática pedagógica humanizadora significa também repensar o papel do adulto educador. Ele não é o único detentor do saber, mas sim aquele que media, observa, se afeta e se transforma nas relações.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: UM NOVO OLHAR A PARTIR DAS AÇÕES DOS BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

A documentação pedagógica é uma prática com uma abordagem reflexiva, participativa e dialógica do processo educativo, uma ferramenta que permite tornar visível os processos de aprendizagem das crianças, a intencionalidade do educador e a complexidade das relações que se estabelecem no cotidiano em que, surge como resposta a um novo olhar sobre a infância, que reconhece a criança como sujeito de direitos, ativa, curiosa, investigadora, criadora de hipóteses e teorias sobre o mundo. Documentar, por sua vez, é acompanhar esse percurso, valorizando os processos. Amaral (2021, p.8) afirma que “um olhar acima de tudo respeitoso às crianças e às suas formas de ver o mundo, explorá-lo, conhecê-lo... construir sua história e sua humanidade de modo autoral”.

A prática da documentação pedagógica está profundamente ligada à escuta sensível e à observação atenta. O educador torna-se um pesquisador do cotidiano, alguém que observa com intencionalidade, que se afeta e que interpreta o que vê. Ele observa o brincar, as falas, os gestos, as interações, as escolhas e as estratégias das crianças. E, a partir disso, constrói registros significativos, fotografias, anotações, vídeos, transcrições de falas, portfólios, murais, que evidenciam os caminhos trilhados pelas crianças em sua aprendizagem.

> Com isso, também aprendemos que documentar democratiza o processo de ensinar – esse ensinar que não é sinônimo de dar aula, mas de organizar espaços, materiais, tempos, horizontalizar relações e promover experiências em que bebês e crianças sejam agentes. Documentar democratiza também o processo de aprender, pois permite a reflexão sobre a própria prática, permite a troca entre professoras e professores, entre famílias e professores. Com a documentação, todos aprendemos sobre como bebês e crianças pequenas aprendem e ao observar, conhecer, documentar e dar visibilidade para os processos vividos na escola, podemos descobrir uma nova concepção de criança, de infância, de educação e de escola da infância e, com isso, ampliar para os pequenos suas possibilidades de ação. As próprias crianças podem revisitar os processos vividos. Enfim, documentar é elemento fundamental da autoformação docente, pois pode ser uma ferramenta por meio da qual nós, professoras e professores, requalifiquemos nosso olhar, nossas práticas e nossa própria reflexão sobre esse processo em que bebês, crianças e docentes vamos construindo uma história juntos. Por meio de tudo isso, esse livro ilustra o dia a dia na escola de educação infantil em que bebês e crianças estão o tempo todo se relacionando com o mundo que os rodeia, que é pleno de interações, de cultura e de objetos da natureza. Quando a relação com os adultos é orientada por uma concepção de criança capaz, as crianças podem viver sua infância descobrindo o prazer de conhecer. Nas fotos que ilustram as reflexões deste livro, podemos perceber – por meio do envolvimento das crianças, da alegria, das iniciativas, dos pensamentos que lemos nas experimentações documentadas – que a escola pode e deve ser um lugar de encontro de bebês e crianças com o mundo da natureza e da cultura e com o outro... sem estresse, sem imposições, sem tarefas chatas que as crianças fazem para satisfazer adultos com expectativas fora de lugar e de tempo. E, nessa perspectiva, a escola pode e deve ser, também, um lugar para nós, professores e professoras, reencontrarmos calmamente nossas infâncias ao viver com empatia as infâncias dos bebês e das crianças que frequentam nossas escolas de educação infantil. A cultura dessa

> nova forma de documentar – esse novo olhar para bebês e crianças e para nossas práticas – está em construção, e não apenas entre nós, brasileiros e brasileiras. Muitos de nós ainda não nos iniciamos nesse trajeto, muitos já caminham descobrindo sua importância para o auto desenvolvimento docente e para a qualidade da educação dos pequenos. (AMARAL, 2021, p. 9, 10 e 11).

A documentação não se encerra no registro. O mais importante é o que se faz com ele. É na reflexão sobre os registros que a documentação pedagógica ganha potência. Ao analisar o que foi documentado, o educador consegue compreender mais profundamente os interesses das crianças, suas linguagens, seus modos de pensar e de se relacionar. Essa análise permite planejar experiências mais significativas e coerentes com as necessidades e potencialidades do grupo. Outro aspecto essencial da documentação pedagógica é que ela desafia o educador a tornar visível aquilo que muitas vezes passa despercebido no dia a dia. As pequenas descobertas, os momentos de encantamento, as interações aparentemente simples, tudo isso ganha sentido quando é observado com atenção e registrado com intencionalidade. A documentação ajuda a romper com uma visão conteudista da educação e valoriza os processos investigativos, criativos e relacionais das crianças.

> Talvez documentar seja mais uma arma nesta longa guerra para tornar legítima e generalizável a pedagogia que deve ser feita em equipe, a pedagogia do debate, da curiosidade e da incerteza. A pedagogia que confia nas crianças e nas suas potencialidades, a pedagogia que trabalha para que cada menino ou menina seja livre e, por isso, não o abandona, mas fica ao seu lado, acompanha na emocionante aventura de descobrir o mundo, de desejar conhecê-lo, interpretá-lo ou modificá-lo para contribuir ativamente para sua emancipação pessoal. (AMARAL, 2021, p. 18 e 19).

Ao tornar visível o invisível, a documentação pedagógica afirma o direito da criança de ser escutada, de ser reconhecida em sua singularidade e de participar ativamente. Também oferece ao educador a possibilidade de repensar sua prática, de confrontar suas concepções e de ampliar seu repertório, quando feita com profundidade e autenticidade, transforma-se em um instrumento formativo tanto para os educadores quanto para as famílias e, especialmente, para as próprias crianças. Ao verem seus processos documentados, as crianças se reconhecem, se encantam, se relembram, se apropriam da própria história e da história do grupo. Isso fortalece sua identidade e seu sentimento de pertencimento ao espaço educativo. Hoyuelos (2019, p. 78) afirma que “a prática observacional nos ajuda a desenvolver essa sensibilidade, a pararmos e silenciarmos para atender ao que acontece e passar da ação ao repouso e da palavra à escuta. Implica também a capacidade de prestar atenção e de desenvolver as atitudes conscientes do próprio observador”.

A documentação sensível tem papel formativo. Ao revisitar registros e refletir sobre eles, os educadores ampliam sua capacidade de compreender os processos infantis, aprimoram suas práticas e ressignificam suas próprias concepções sobre o ensinar e o aprender. Ao compartilhar essas

reflexões com outros profissionais da equipe, cria-se um ambiente formativo coletivo, que fortalece a construção de uma proposta pedagógica mais coerente, colaborativa e contextualizada.

> Ao documentar, o sujeito faz escolhas, que revelam concepções de educação e de mundo, em especial a imagem de criança que norteia suas ações, desvelando sua identidade como educador e as aprendizagens construídas no/com seu grupo de trabalho na escola. A documentação é construída ao longo do processo pedagógico; acompanha explorações, curiosidades e pesquisas das crianças e do(s) educador(es) na elaboração de novos conhecimentos e descobertas, sintetizadas em um produto do percurso naquele momento do processo. As pesquisas que fazem no dia a dia, tanto o educador quanto a(s) criança(s), revelam indagações, desejos, dúvidas e hipóteses sobre o que querem conhecer no mundo ao seu redor. Essas investigações, validadas por um registro atento do educador, podem se transformar em projeções, que oportunizam sucessivas idas e vindas em torno do objeto em foco, nutrindo projetos em curso por meio da documentação pedagógica. Ao fazer escolhas do que documentar, o educador torna visíveis as experiências significativas de uma criança, de uma dupla ou trio de crianças, ou do grupo, comunicando a todos os sentidos atribuídos a determinados objetos, episódios ou ações. Além disso, pode apontar a continuidade da experiência, nutrindo projetos a partir da documentação pedagógica exposta durante o processo de investigação e construir uma teoria sobre a pesquisa em foco (PROENÇA, 2022,p. 231 e 232).

Uma profunda reflexão sobre o papel da documentação pedagógica na Educação Infantil e sua potência como instrumento de construção de sentido, identidade e intencionalidade educativa. Ela não se refere apenas ao ato de registrar acontecimentos, mas à produção consciente de sentidos que refletem a concepção de infância, de criança, de educação e de mundo que o educador carrega consigo.

Ao documentar, o educador faz escolhas: o que observar, o que registrar, como registrar e com que propósito. Essas escolhas não são neutras — revelam sua visão de criança: ele a vê como potente, curiosa, investigadora? Ou como passiva e a ser ensinada? Ao escolher quais momentos valorizar, o educador expõe sua própria identidade pedagógica, seus valores, seus princípios e as aprendizagens que constrói junto a seus pares e às crianças. A documentação, portanto, também é um espelho do educador.

Essa prática dá visibilidade às trajetórias investigativas das crianças, suas hipóteses, dúvidas, descobertas e processos — mais do que resultados. Permite que o educador se coloque em uma postura de escuta ativa, atento ao que mobiliza o interesse do grupo e disponível para projetar novas experiências a partir do que foi observado. É um ciclo contínuo de ação-reflexão-ação, onde o registro alimenta novas perguntas, novos caminhos e novas investigações.

Além disso, a documentação rompe com a lógica linear e fragmentada da aprendizagem. Ela possibilita uma narrativa não apenas cronológica, mas conceitual: o educador vai organizando as experiências vividas com as crianças de forma que elas façam sentido e revelem os percursos e os

conhecimentos produzidos. Ao tornar visível o pensamento da criança, a documentação amplia o diálogo com outros educadores, com as famílias e com as próprias crianças, democratizando os processos educativos.

Ao transformar registros em documentação, o educador também constrói teoria: ele interpreta, analisa, levanta hipóteses, faz conexões. Ou seja, documentar é também pesquisar. E nesse movimento, os registros deixam de ser apenas burocráticos para se tornarem instrumentos vivos, que alimentam a prática, a formação continuada e os projetos pedagógicos.

Portanto, a documentação pedagógica é um ato político, ético e estético. Político, porque envolve escolhas que dizem de que lado se está na educação. Ético, porque implica um compromisso com a escuta e o respeito aos tempos e modos da infância. Estético, porque é construída com sensibilidade, beleza e cuidado com a forma de apresentar a aprendizagem. É, acima de tudo, uma prática que dá sentido ao fazer pedagógico, sustenta a intencionalidade educativa e reconhece a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa maneira, podemos refletir ativamente sobre a documentação pedagógica na Educação Infantil, que implica reconhecer a centralidade da escuta, do olhar atento e da valorização dos processos e experiências vividas pelas crianças nos contextos coletivos das instituições educativas. Mais do que uma prática técnica ou um instrumento de registro, documentar a partir de um olhar sensível é uma postura ética e política que reafirma o compromisso do educador com uma educação voltada à escuta das infâncias, ao respeito às singularidades e à valorização dos percursos de aprendizagem das crianças. Nos Centros de Educação Infantil, especialmente com bebês e crianças pequenas, é fundamental compreender que o processo de conhecer e se desenvolver acontece a partir das interações, do brincar, da exploração do mundo e do corpo, da construção de vínculos e da convivência com os outros. As crianças pequenas são protagonistas de suas aprendizagens e nos ensinam cotidianamente por meio de suas ações, olhares, gestos, escolhas e expressões. No entanto, para que esse protagonismo seja reconhecido, é necessário que o educador esteja disponível para observar com intencionalidade, escutar com sensibilidade e refletir continuamente sobre o que as crianças revelam em suas múltiplas linguagens.

Documentar a partir de um olhar sensível é uma prática que exige tempo, atenção e compromisso. Não se trata de acumular imagens ou anotações, mas de selecionar, interpretar e dar visibilidade àquilo que é significativo para a criança, para o grupo e para o projeto pedagógico. É, sobretudo, uma forma de tornar público e compartilhado o cotidiano da educação infantil, permitindo que famílias, colegas educadores e as próprias crianças se reconheçam nos processos vivenciados.

É importante destacar que a documentação, enquanto prática pedagógica comprometida com a infância, rompe com a lógica adultocêntrica que ainda insiste em ver a criança como um ser incompleto, passivo e à espera de formação. Ao contrário, ela sustenta uma concepção de criança como sujeito competente, produtor de cultura, de saberes e de significados desde o nascimento. Nesse sentido, documentar com sensibilidade é um ato de reconhecimento da dignidade da criança, de sua potência criadora e de sua presença ativa no mundo. A documentação pedagógica, quando realizada a partir de um olhar sensível, ético e respeitoso, se torna uma ferramenta imprescindível para a qualificação do trabalho docente e para a construção de uma educação infantil verdadeiramente comprometida com o bem-estar, o desenvolvimento integral e o direito das crianças de viverem uma infância plena, significativa e feliz. É por meio dela que tornamos visível o invisível, que damos voz às pequenas grandes descobertas cotidianas e que reafirmamos a escola como um espaço de escuta, de afeto e de aprendizagem compartilhada.

REFERÊNCIAS

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy.** 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na Educação Infantil.** Tradução de VILLAR, Beatriz Helena Siqueira. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2019.

MELLO, Suely Amaral. **Documentar um novo olhar**. Tradução de VALVERDE, Sonia Larrubia; São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

PROENÇA, Maria Alice. **O registro e a documentação pedagógica: entre o real e o ideal... o possível.** 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2022.

PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O AMBIENTE ESCOLAR

INSTITUTIONAL PSYCHOPEDAGOGY AND ITS CONTRIBUTION TO THE SCHOOL ENVIRONMENT

MARCIA CECCACCI SALLES
Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade UNIFAI Centro Universitário Assunção (2012); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade UNIFAI Centro Universitário Assunção (2015); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Jardim Maria Luiza. Atualmente designada para coordenação pedagógica na EMEI JD Maria Luiza.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo definir a área da Psicopedagogia Institucional, a fim de posicionar seu papel e área de atuação dentro dos ambientes escolares, onde se busca com maior clareza um processo de aprendizagem de melhor qualidade, melhorando assim, o desempenho de todos os envolvidos na instituição escolar. Para a elaboração do texto houve um grande estudo acerca da Psicopedagogia, usando como fundamentos bases teóricas de escritores bem renomados, entre eles a escritora Nádia A. Bossa, Neurocientista, Doutora em Psicologia e Mestre em Psicologia da Educação, seus livros têm contribuído muito para a psicopedagogia. No desenvolvimento deste trabalho foi possível perceber que Psicopedagogo tem um papel importante dentro das Instituições Escolares, desenvolvendo e criando no processo de aprendizagem uma forma significativa e prazerosa de aprender.

Palavras-chave: Psicopedagogia Institucional; Aprendizagem significativa; Instituição escolar.

ABSTRACT

This article aims to define the field of Institutional Psychopedagogy, positioning its role and scope within school settings, where the goal is to achieve a better-quality learning process with greater clarity, thus improving the performance of all those involved in the school. This text was developed through extensive research on Psychopedagogy, using theoretical foundations from renowned authors, including Nádia A. Bossa, a neuroscientist with a PhD in Psychology and a Master's in Educational Psychology. Her books have contributed significantly to psychopedagogy. This work revealed that

Psychopedagogists play an important role within schools, developing and creating a meaningful and enjoyable learning process.

Keywords: Institutional Psychopedagogy; Meaningful Learning; School Institution.

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia constitui-se de duas áreas de atuação que são elas; a área da saúde e da educação, com o objetivo de resgatar no educando o prazer em aprender, em 1946 foi fundada os primeiros Centros Psicopedagógicos na Europa.

Porém, a Psicopedagogia chegou ao Brasil na década de 70, onde os problemas de aprendizagem eram associados ao DCM - Disfunção Cerebral Mínima. O fracasso escolar logo foi relacionado com este distúrbio, tanto profissionais da educação como os familiares usavam da DCM, como algo que respondia a todas as dificuldades que o educando apresentava quando não aprendia.

Foi no final da década de 70 onde os primeiros cursos de Psicopedagogia começaram a ser ministrados, mas foi a partir da década de 80, em que a Psicopedagogia começou a ser vista de outra forma, e desde então ela começou a tomar forma dentro do Brasil. Fundada em 1984 a ABPp, (Associação Brasileira de Psicopedagogia), que surgiu para aprimorar a Psicopedagogia em âmbito nacional.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) regulamentou o curso de Psicopedagogia onde foi instituído devendo conter 360 horas e algumas normas exigidas pelo Conselho Federal de Educação.

A profissão de Psicopedagogo ainda não teve sua regulamentação aprovada, contudo a ABPp criou o Código de Ética do Profissional que atua como Psicopedagogo com o intuito de estabelecer princípios, normas e valores, para uma atuação psicopedagógico dentro da ética e da moral. O Psicopedagogo pode atuar como profissional tanto dentro de Instituições de forma preventiva, como também em Clínicas de modo terapêutico.

O objetivo do Psicopedagogo Institucional é auxiliar o professor dentro do processo de aprendizagem do educando, trazendo para o ambiente escolar técnicas que ajudem a aprimorar o processo de aprendizagem, mostrando caminhos diversos onde o educando aprenda com prazer.

O fracasso escolar tem sido muito recorrente em conversas e discussões dentro das escolas, com isso a uma maior necessidade de ter especialistas que possam auxiliar tanto os professores como também as famílias no processo de aprendizagem dos educandos, muito se sabe que o fracasso escolar também está muito associado à ordem política e social em que vivemos, contudo, devemos trazer para as escolas o prazer em aprender e a Psicopedagogia tem sido a área de atuação mais próxima para desenvolver este papel nas Instituições Escolar.

Com um caráter preventivo, o Psicopedagogo Institucional deverá orientar todos os profissionais que atuam no ambiente escolar, devendo assim estar diante de todos os prós e contras que possui na escola, desta maneira ele irá direcionar a aprendizagem da melhor forma, utilizando técnicas e métodos onde sua contribuição será alcançada para uma aprendizagem significativa.

A PSICOPEDAGOGIA NO BRASIL

A psicopedagogia é uma área de atuação que envolve dois fatores a saúde e a educação, que estuda o processo de aprendizagem ao qual o aprendente se dispõe em aprender sobre esse mesmo processo.

O psicopedagogo tem como finalidade por meio de intervenções, contribuir para que nesse processo da aprendizagem o sujeito crie possibilidades e se aproprie do conhecimento e trazendo para ele o desejo em aprender.

Porém, os primeiros Centros Psicopedagógicos foram fundados em 1946 na Europa, nesses centros uniam fundamentos à cerda da Pedagogia, da Psicologia e da Psicanálise, com o objetivo de obter uma compreensão maior sobre a criança e o meio em que ela vivia desta maneira reajustavam, ou melhor, readaptavam crianças que tivessem problemas comportamentais dentro do seu convívio social, ou crianças que tivessem dificuldades em aprender.

A França foi a grande motivadora de estudos sobre a Psicopedagogia na Argentina, que tempos depois acabou influenciando o Brasil em estudos mais aprofundados sobre a Psicopedagogia, uma vez que, sua literatura era de fácil compreensão para os brasileiros.

Em épocas passadas no Brasil o problema na aprendizagem era considerado tais como fatores orgânicos e perpetuado durante alguns anos, somente na década de 1970 é que foi propagada a ideia que cujos problemas teriam como fundamentos uma disfunção neurológica não detectável, chamada de Disfunção Cerebral Mínima (DCM).

Desde então, em pouco tempo tanto os pais como os professores relacionavam qualquer tipo de dificuldade que a criança tivesse na aprendizagem com a DCM, sem nenhuma análise clínica de um médico para um diagnóstico exato.

> Essa perspectiva patologizante dos problemas de aprendizagem não é “invenção de brasileiro”, mas foi rapidamente por este incorporada em especial porque proporciona uma explicação mais ingênua para a situação do “nosso” sistema de ensino. (BOSSA, 2007 p. 51).

Entendia-se então que, naquele momento o fracasso escolar estivesse ligado aos problemas de aprendizagem uma vez que, todo o indivíduo com dificuldades na escola era portador de DCM.

No final da década de 70 instituíram-se os primeiros cursos de psicopedagogia no Brasil tendo como propósito suprir e integrar os cursos de psicologia e pedagogia com base em fatores históricos e científicos.

> Esses cursos tratavam de temas como “a criança problema em uma classe comum”, “dificuldades escolares”, “pedagogia terapêutica”, “problemas de aprendizagem escolar”. Eram oferecidos a psicólogos, pedagogos e profissionais de áreas afins, em busca de subsídios para atuar junto às crianças que não respondiam às solicitações das escolas. (BOSSA 2007, p. 55).

Todavia, em 1979 foi instituído o primeiro curso regular de psicopedagogia no Brasil, sediado em São Paulo com iniciativa da pedagoga e psicodramatista Maria Alice Massimon e pela Madre Cristina Sodré diretora do Instituto Sedes Sapientiae mesmo local em que o curso era ministrado.

O curso decorreu primeiramente com enfoque na reeducação em psicopedagogia, depois tomou outro rumo tornando-se mais terapêutico onde se penetrava as questões afetivas de aprendizagens.

Contudo foi na década de 80, onde a Psicopedagogia começou a ser vista com outros olhos, pois devido sua competência e habilidade apontada na prática clínica tornou-se um assunto de estudos multidisciplinares. Nessa mesma década foi fundada a ABPp, (Associação Brasileira de Psicopedagogia), que tinha como propósito aprimorar está área do conhecimento.

Sendo assim, empenhava-se para que fosse estabelecido e reconhecido o perfil desses profissionais que atuavam na área da Psicopedagogia. Eram feitas pequenas reuniões e encontros, onde pudessem trocar experiências pertinentes aos problemas de aprendizagem.

Portanto, em 1984 a ABPp realizou um encontro de grande magnitude, denominado: “Experiências e Perspectivas do Trabalho Psicopedagógico na Realidade Brasileira”, esse encontro tinha como finalidade não só de abordar assuntos relativos aos problemas de aprendizagem, mas também tinha uma finalidade em pontuar a melhoria da qualidade de ensino em escolas.

Segundo SCOZ;

> Com o crescente avanço do campo de atuação da Psicopedagogia, os psicopedagogos sentiram a necessidade de aprimorar a própria formação, adquirindo conhecimentos multidisciplinares. Partindo dessa perspectiva, a associação passou a promover diversas modalidades de atividades de atividades (cursos, palestras, conferências, seminários etc.). (SCOZ, 1998, p. 31).

A Associação abriu possibilidades para que ocorressem outros grandiosos encontros, onde tanto os profissionais da área da psicopedagogia como áreas afins tivessem um conhecimento maior no que fosse referente aos problemas de aprendizagem, dando assim, uma maior abrangência ao aprimoramento da Psicopedagogia no Brasil.

A FORMAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO E SUA REGULAMENTAÇÃO

Hoje em dia encontramos diversos cursos de Pós-graduação e Especialização em Psicopedagogia, esses cursos são oferecidos para pessoas já graduadas em pedagogia, psicologia, licenciaturas diversas, entre outras áreas. Esses cursos ganharam prestígio na década de 70, onde eram ministrados por universidades de grande notoriedade. Desde então, vem acontecendo em caráter regular e oficial em diversas instituições universitárias.

Oliveira afirma que;

> A sociedade exige profissionais, com perfis diferenciados e habilidades específicas para enfrentar um mercado diversificado e em constante renovação, nesse sentido o psicopedagogo se apresenta como um dos que atendem a essa nova necessidade, o que justifica a sua formação em nível de pós-graduação. É o encontro da universidade com as exigências da sociedade. (OLIVEIRA, 2009, p. 21).

O curso de Psicopedagogia foi regulamentado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e deve conter uma carga mínima de 360 horas, devendo também seguir algumas normas exigidas pelo Conselho Federal de Educação, entre elas; corpo docente, carga horária, avaliações etc.

Só poderão exercer a função de psicopedagogo, os indivíduos que tiverem em mãos o certificado de conclusão do curso de Pós-graduação em Psicopedagogia, caso ao contrário estarão em desacordo com a profissão.

Contudo, certificado será emitido propriamente por instituições que estejam autorizadas conforme a lei vigente, Resolução 12/83, de 06/10/83. Esses cursos têm por competência, formar profissionais capazes de realizar um trabalho que seja significante para a função a ser exercida.

Segundo Fagali e Del Rio do Vale;

> A psicopedagogia surgiu como necessidade de compreender os problemas de aprendizagem, refletindo sobre questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, implícitas nas situações de aprendizagem. (FAGALI e DEL RIO DO VALE, 2002, p. 9).

Porém, a profissão de psicopedagogo ainda não foi regulamentada, e conforme o Projeto de Lei 3.124/97 do Deputado Barbosa Neto, ainda se encontra na Comissão de Constituição, Justiça e Redação aguardando para ser aprovado.

Com a grande demanda deste profissional dentro das instituições escolares, a ABPp (Associação Brasileira de Psicopedagogia), sentiu a necessidade de criar seu próprio Código de Ética, visando amparar os profissionais que atuam como psicopedagogos.

O Código de Ética, que tem por finalidade dispor parâmetros que estabelece princípios, normas e valores, preservando e direcionando para uma boa conduta profissional. Portanto, o Código de Ética é uma forma de estabelecer com responsabilidade as diversas linhas de atuação do Psicopedagogo, esse documento foi reformulado pelo conselho da ABPp, gestão 2011/2013 e aprovado em Assembleia Geral em 05/11/2011.

O PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL E SUA FORMA DE ATUAÇÃO

O psicopedagogo pode trabalhar em clínicas ou consultórios de modo terapêutico ou em instituições escolares de uma forma preventiva. Sua atuação institucional tem como objetivo lidar com as dificuldades de aprendizagem.

Entretanto, uma grande adversidade da contemporaneidade que tem se tornando um dos problemas que mais se discutem dentro das instituições educacionais atualmente, principalmente dentro das escolas da rede pública de ensino do nosso país é o fracasso escolar.

A psicopedagogia pode intervir e colaborar para que esse insucesso na área da educação possa ser amenizado dentro das salas de aula regulares do nosso país, pois, o fracasso escolar pode ser decorrente de vários fatores como, culturais, sociais, orgânicos, problemas familiares etc.

Muitas vezes nos deparamos com uma realidade constante em nossas instituições escolares principalmente as escolas da rede públicas de ensino, crianças e adolescentes que passam de ano sem saber ler ou escrever, que não conseguem ao menos executar as quatro operações matemáticas, indivíduos que irão cursar o quarto ou quinto ano do ensino fundamental sem terem aprendido ou compreendido o básico para poderem prosseguir.

Já sabemos que o fracasso escolar é um problema de ordem política e social, onde a desigualdade entre as classes se supera e contribui para uma injustiça sem fim com os menos favorecidos dentro do nosso país. Esse fato se dá por diversos fatores decorrentes da desigualdade social, mas iremos abranger um problema que também vem contribuindo para o fracasso escolar, a falta de especialistas dentro das escolas, tantos as crianças como os jovens estão sendo ceifados de apossar-se dos bens culturais deixados pela humanidade, como consequência eles deixam de conhecer e de se apropriar do mundo em que vivemos.

Bossa, afirma que;

> No mundo atual, os avanços tecnológicos e a complexidade da vida colocam para a escola o desafio de criar conhecimento, propiciar o processo de circulação, de armazenamento e de transmissão desse conhecimento. (BOSSA, 2002, p. 19).

Desta forma, a escola precisa criar mecanismos que possibilitem a esses indivíduos obterem tal conhecimento, que possam favorecer e contribuir para que não ocorra o desinteresse nos estudos ou até mesmo a evasão escolar o que vem sendo concomitante para o fracasso escolar.

A realidade das escolas Brasileiras vem levantando muitas discussões, e uma delas é a necessidade de trazer para dentro delas a atuação de professores que contribuem e possibilitem num processo de aprendizagem mais amplo e prazeroso, fazendo-o com que indivíduo adquira um conhecimento significativo e considerável para si.

Bossa propõe que;

> A escola, que deveria formar jovens capazes de analisar criticamente a realidade, a fim de perceber como agir no sentido de transformá-la e, ao mesmo tempo, preservar as conquistas sociais, contribui para perpetuar injustiças sociais que sempre fizeram parte da história do povo brasileiro. É curioso observar o modo como os educadores, sentindo-se oprimidos pelo sistema, acabam por reproduzir essa opressão na relação com os alunos. (BOSSA, 2002, p. 19).

A contribuição da psicopedagogia dentro das instituições escolares da rede pública brasileira seria uma das maneiras que se têm para reverter este quadro, pois a Psicopedagogia é fundamentada para atender as necessidades do processo de aprendizagem e os problemas decorrentes dele.

Veremos então a forma de atuação desse profissional, suas características e possíveis contribuições dentro das instituições escolares.

PSICOPEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola é responsável para que haja uma formação acadêmica na vida do ser humano, ela é incumbida em transmitir valores sociais, culturais e de aprendizagem significativa.

Com um caráter preventivo o psicopedagogo institucional tem a função de direcionar a aprendizagem dentro das competências e habilidades que contribuem para que a criança conquiste seu objetivo de uma forma pela qual ela é estimulada, utilizando métodos de melhor compreensão no seu processo de ensino e aprendizagem.

É de suma importância, que o Psicopedagogo ao chegar a uma instituição escolar faça uma sondagem em torno de tudo aquilo que envolve o ambiente educacional, desde os educadores, coordenadores, diretores e até mesmo a comunidade onde a escola está inserida.

O Psicopedagogo deverá estar diante do Projeto Político Pedagógico da instituição, onde estará definida a identidade da escola e estabelecendo caminhos a serem seguidos para uma aprendizagem significativa.

Medel afirma que;

> O projeto político-pedagógico é construído na força expansiva da diversidade cultural dos membros da comunidade escolar juntamente com suas visões de mundo, raças, etnias, histórias de vida e, também, da necessidade de construção da identidade da escola, que será refletida no projeto. (MEDEL, 2008, p. 4).

A psicopedagogia vem ganhando espaço dentro das escolas devido sua ação junto aos educadores, orientando e buscando meios para que o sujeito dentro de suas condições seja capaz de aprender dentro do seu tempo e de seu próprio estilo.

Portanto, segundo Scoz;

> Um trabalho psicopedagógico pode contribuir muito, auxiliando os educadores a aprofundarem seus conhecimentos sobre as teorias de ensino/aprendizagem e as recentes contribuições de diversas áreas do conhecimento, redefinindo-as e sintetizando-as numa ação educativa. (SCOZ, 1998, p. 154).

De uma forma preventiva, o psicopedagogo institucional dentro do ambiente escolar precisa articular todo seu conhecimento para que assim, ele possa direcionar e redirecionar os fatores que contribuem para que o objetivo do planejamento escolar anual possa ser alcançado.

Com a finalidade de inserir estratégias no plano de ação da escola onde os educandos não sejam privados do conhecimento, o psicopedagogo busca perceber os obstáculos e os princípios facilitadores para que ocorra uma análise e posteriormente uma intervenção.

Para Bossa;

> Cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem. (BOSSA, 1994, p. 23).

Portanto, o psicopedagogo poderá articular seu conhecimento junto aos professores e outros profissionais da instituição escolar que fazem parte do contexto pedagógico do educando, definindo estratégias onde o processo em aprender possa ser significativo, prazeroso e de uma forma saudável, para que assim, conteúdos a serem ensinados estejam articulados com a proposta pedagógica da instituição utilizando-se do seu conhecimento para um bom resultado em seu trabalho.

Esse trabalho junto com os professores pode contribuir para que eles possam redirecionar novos caminhos para uma compreensão melhor no processo de ensino/aprendizagem, tomando novos rumos e com base em novos conhecimentos o psicopedagogo transmite para o professor um novo olhar sobre aqueles indivíduos que não conseguem aprender, possibilitando assim que o aprendente possa dentro do processo de aprendizagem construir seu próprio conhecimento com autonomia.

É importante que a interação entre psicopedagogo e professor seja constante, pois toda e qualquer informação não somente sobre conteúdo, mas também em relação às famílias dos educandos, suas posturas e atuações em salas de aula, pois tais informações são importantes para o processo de interação, onde irão articular e favorecer os conteúdos a serem trabalhados dentro da necessidade de cada um, visando sempre o melhor e consequentemente prevenindo os problemas de aprendizagem dentro das instituições escolares.

A contribuição da família nesse processo de aprendizagem é muito importante para o trabalho do psicopedagogo, pois é imprescindível a relação da escola com a família para um processo de aprendizagem significativa para o educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de abordar a Psicopedagogia Institucional dentro do ambiente escolar, sua formação e regulamentação foram citados para um melhor esclarecimento deste profissional que, tem sido incorporado dentro das instituições escolares como forma de desenvolver competências e habilidades junto aos profissionais que compõem o ambiente escolar, com o

propósito de facilitar e promover um processo de aprendizagem que seja significativo para o educando.

Desta forma fica claro que o Psicopedagogo tem um papel importante dentro das escolas, com um caráter preventivo sua contribuição para o desenvolvimento do trabalho pedagógico junto aos professores e familiares podem ocorrer de uma forma onde possam driblar o fracasso escolar, mesmo sabendo que seu maior responsável é de ordem política e social, o fracasso escolar muitas vezes está ligado ao fato de o educando não aprender simplesmente por motivos muitas vezes desconhecidos, nem sempre é por fatores sociais, políticos ou biológicos o que acaba o desestimulando-o e prejudicando-o, levando-o para o próprio fracasso escolar.

Por este motivo o psicopedagogo vem ganhando seu espaço dentro das escolas, sendo satisfatória sua contribuição para uma ação em conjunto com a escola, comunidade onde ela está inserida e com a família.

REFERÊNCIAS

ABPp Associação Brasileira de Psicopedagogia. Código de Ética. Disponível em: https://www.abpp.com.br/wp-content/uploads/2020/11/codigo_de_etica.pdf
Acesso 02 julho. 2025

BOSSA, Nádia Aparecida. A psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática. 3° Edição. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

_____Fracasso escolar: Um olhar psicopedagógico. 1°Edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002

FAGALI, Eloisa Quadros; VALE, Zélia Del Rio do. Psicopedagogia Institucional Aplicada: A aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula. 7° Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. Projeto Político – Pedagógico: Construção Implementação na escola. 1° Edição. Campinas: Editora Autores Associados, 2008.

OLIVEIRA, Mari Angela Calderari. Intervenção Psicopedagógica na escola. 2ª Edição. IESD Brasil, 2009.
SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e realidade escolar: O problema escolar e de aprendizagem. 5° Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

COMO AS NOVAS TECNOLOGIAS INFLUENCIAM NO PROCESSO DE ENSINO APREDIZAGEM DOS ESTUDANTES

HOW NEW TECHNOLOGIES INFLUENCE STUDENTS' TEACHING-LEARNING PROCESS

MARCIA FERREIRA DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2008); Professora de Educação Infantil no CEI CEU CAMPO LIMPO.

RESUMO

O avanço das tecnologias digitais tem transformado significativamente os ambientes educacionais, promovendo mudanças nos métodos de ensino, nas formas de aprendizagem e nas interações entre professores e alunos. Este artigo analisa como as novas tecnologias impactam o processo de ensino-aprendizagem, destacando benefícios, desafios e implicações pedagógicas. A partir de uma revisão bibliográfica e de uma abordagem qualitativa, o estudo investiga o papel das ferramentas digitais, plataformas virtuais, recursos interativos e inteligência artificial na mediação do conhecimento. Os resultados apontam que, quando bem integradas ao currículo, as tecnologias podem potencializar a autonomia dos estudantes, promover a personalização do ensino e favorecer uma aprendizagem mais significativa. Contudo, também se evidenciam obstáculos como a desigualdade no acesso, a necessidade de formação docente e os riscos da dependência tecnológica. Conclui-se que o uso efetivo das tecnologias na educação requer planejamento pedagógico, políticas públicas adequadas e uma reflexão crítica sobre suas implicações sociais e cognitivas.

Palavras-chave: Tecnologias Educacionais; Ensino-Aprendizagem; Inovação Pedagógica; Educação Digital; Formação Docente.

ABSTRACT

The advancement of digital technologies has significantly transformed educational environments, promoting changes in teaching methods, learning styles, and interactions between teachers and students. This article analyzes how new technologies impact the teaching-learning process, highlighting benefits, challenges, and pedagogical implications. Based on a literature review and a qualitative approach, the study investigates the role of digital tools, virtual platforms, interactive resources, and artificial intelligence in knowledge mediation. The results indicate that, when well integrated into the curriculum, technologies can enhance student autonomy, promote personalized instruction, and foster more meaningful learning. However, obstacles such as unequal access, the need for teacher training, and the risks of technological dependence are also evident. It is concluded that the effective use of technologies in education requires pedagogical planning, appropriate public policies, and critical reflection on their social and cognitive implications.
Keywords: Educational Technologies; Teaching-Learning; Pedagogical Innovation; Digital Education; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a sociedade tem vivenciado um acelerado desenvolvimento tecnológico que influencia diretamente diversos aspectos da vida cotidiana, incluindo a educação. As transformações decorrentes da era digital desafiam as práticas pedagógicas tradicionais e demandam novas abordagens para atender às necessidades dos estudantes do século XXI. O processo de ensino-aprendizagem, que antes se baseava predominantemente na transmissão de conteúdos de forma linear e unidirecional, passa agora a incorporar elementos interativos, recursos multimídia e ambientes virtuais de aprendizagem.

A incorporação de tecnologias como computadores, tablets, internet, plataformas de ensino a distância, realidade aumentada e inteligência artificial nas salas de aula representa uma ruptura paradigmática no modo como o conhecimento é produzido, compartilhado e assimilado. Nesse novo cenário, o papel do professor se transforma, deixando de ser o detentor exclusivo do saber para assumir a função de mediador e facilitador da aprendizagem. Ao mesmo tempo, os estudantes tornam-se mais ativos e protagonistas em seu próprio processo de construção do conhecimento.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar de que forma as novas tecnologias influenciam o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, destacando os principais impactos, benefícios e desafios envolvidos nessa integração. A discussão será estruturada a partir de sete eixos temáticos que abordam desde as mudanças no papel docente até o uso de inteligência artificial na personalização do ensino. A partir dessa análise, busca-se contribuir para uma reflexão crítica sobre o uso das tecnologias na educação e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, inovadoras e eficazes.

Para ampliar ainda mais o conteúdo do artigo, podemos detalhar ainda mais as subseções, incluir mais estudos de caso, expandir as discussões teóricas e explorar com mais profundidade os

impactos sociais, econômicos e cognitivos das novas tecnologias no ensino-aprendizagem. A seguir, vou expandir ainda mais as seções, trazendo exemplos práticos, abordagens teóricas mais aprofundadas e possíveis tendências futuras no campo da educação digital.

A EVOLUÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

A transformação digital da educação tem raízes em um processo gradual, que se estendeu ao longo de várias décadas. Nos primeiros anos da informática, o ensino com o uso de computadores era limitado a funções básicas, como o ensino de operações matemáticas e a digitação. O primeiro marco significativo da evolução tecnológica na educação foi o desenvolvimento de softwares educativos nos anos 1980, como o *Logo*, um programa de programação orientado a crianças, e o *Khan Academy*, que mais tarde se tornaria uma das plataformas educacionais mais populares do século XXI.

Nos anos 1990, a educação à distância (EAD) começou a tomar forma com o desenvolvimento de plataformas de ensino online e o uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), como o Moodle e o Blackboard. A proliferação da internet de banda larga e o aumento da conectividade global no final dos anos 2000 permitiram que instituições de ensino criassem cursos online massivos e gratuitos, como os MOOCs (Massive Open Online Courses), que democratizaram o acesso ao ensino superior e técnico. Plataformas como Coursera, edX e Udemy oferecem hoje centenas de cursos gratuitos e pagos, acessíveis a qualquer pessoa com uma conexão à internet.

Além disso, a inovação tecnológica no campo educacional não se limitou à sala de aula digital. A chegada de dispositivos móveis, como smartphones e tablets, revolucionou ainda mais o ensino. Ferramentas como aplicativos de organização, plataformas de leitura interativas e podcasts educacionais possibilitaram o acesso contínuo e flexível ao conteúdo, onde e quando o aluno desejasse. Hoje, o conceito de "educação 24/7" (educação a qualquer hora) é mais viável do que nunca, permitindo que a aprendizagem ocorra de maneira contínua, sem a limitação de horários e locais.

A evolução mais recente, com a incorporação de tecnologias emergentes, como inteligência artificial, realidade aumentada e blockchain, está começando a impactar a forma como o conteúdo é apresentado e como os alunos interagem com ele. A realidade aumentada, por exemplo, permite que os alunos visualizem objetos e fenômenos de maneira interativa, enquanto a IA possibilita a personalização de conteúdos, adaptando-se ao progresso e às necessidades de cada aluno. Essas novas tecnologias estão criando um espaço educacional mais dinâmico, flexível e imersivo.

O NOVO PAPEL DO PROFESSOR NA ERA DIGITAL

Na educação tradicional, o papel do professor era o de "transmissor" de conhecimento. Com a adoção das tecnologias digitais, esse papel evoluiu para o de "mediador", "facilitador" e "designer de experiências educacionais". O professor contemporâneo deve não apenas ser proficiente em usar tecnologias, mas também possuir uma compreensão profunda das pedagogias digitais e das teorias

da aprendizagem. Isso implica uma abordagem mais interativa e colaborativa, com o professor criando oportunidades para que os alunos se envolvam ativamente no processo de aprendizado.

O conceito de "ensino centrado no aluno" foi popularizado ao longo das últimas décadas, promovendo uma abordagem em que os alunos são protagonistas de sua própria aprendizagem. As tecnologias educacionais ajudam a viabilizar esse modelo, permitindo que o aluno escolha o ritmo e o estilo de aprendizagem, se envolva em discussões online, assista a conteúdo multimídia e participe de atividades colaborativas. A educação personalizada, impulsionada por ferramentas digitais, requer que o professor adote uma postura mais flexível e que esteja sempre pronto para ajustar o ensino às necessidades individuais de cada estudante.

Além disso, a transformação digital também exige que os professores possuam habilidades de análise de dados, a fim de acompanhar o progresso dos alunos em tempo real. Sistemas de gestão de aprendizagem (LMS), como Moodle e Google Classroom, fornecem relatórios detalhados sobre a participação e o desempenho dos alunos, o que permite ao professor identificar rapidamente os alunos que estão com dificuldades e intervir de forma mais eficaz. Com o uso de análises preditivas baseadas em IA, os professores podem até mesmo antecipar quais alunos precisam de mais suporte, antes que problemas se tornem evidentes.

Um exemplo prático disso pode ser visto no *Classcraft*, uma plataforma gamificada que permite ao professor acompanhar o comportamento e o desempenho acadêmico dos alunos enquanto utiliza uma abordagem lúdica para motivá-los a alcançar metas de aprendizado. Ao adotar essa tecnologia, o professor não só exerce uma função de ensino, mas também de "coach", motivando os alunos a se desenvolverem em suas próprias jornadas educacionais.

A PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM COM TECNOLOGIAS DIGITAIS

A personalização da aprendizagem é uma das principais promessas das novas tecnologias. As abordagens tradicionais de ensino, muitas vezes, não levam em consideração as necessidades individuais dos alunos, tratando todos de maneira igual. Isso pode ser especialmente desafiador para estudantes com diferentes ritmos de aprendizagem, estilos cognitivos ou necessidades especiais. Com o advento das tecnologias, é possível oferecer uma aprendizagem personalizada e adaptada ao perfil de cada aluno.

Plataformas como *DreamBox* e *Squirrel AI* utilizam algoritmos de inteligência artificial para fornecer uma experiência de aprendizagem individualizada. Elas ajustam automaticamente o conteúdo, oferecendo mais desafios quando o aluno está dominando o material e revisões quando ele precisa de mais prática. Esse tipo de personalização permite que os alunos avancem no seu próprio ritmo, eliminando a frustração de acompanhar o resto da turma ou de sentir que estão sendo abandonados.

O uso de *learning analytics* (análise de aprendizagem) também é uma poderosa ferramenta para personalizar o ensino. Com base na coleta de dados sobre o comportamento de aprendizagem dos alunos, como tempo gasto em uma atividade ou taxas de erro, os educadores podem criar estratégias de ensino mais eficazes. O *EdTech* de análise de dados, como o *Knewton*, fornece

recomendações baseadas em dados para ajudar os educadores a adaptarem as lições às necessidades de seus alunos em tempo real.

Além disso, a personalização vai além do conteúdo acadêmico. Tecnologias como a realidade virtual (VR) estão sendo utilizadas para criar experiências imersivas que permitem aos alunos explorarem o conteúdo de uma maneira altamente personalizada. Por exemplo, em aulas de biologia, um aluno pode usar um headset de VR para explorar o interior de uma célula, enquanto outro pode fazer um tour virtual pelo sistema solar.

PLATAFORMAS DIGITAIS E AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

O uso de plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem tem se tornado cada vez mais prevalente. Elas oferecem um espaço centralizado onde todos os materiais de estudo, atividades, avaliações e recursos pedagógicos estão organizados, permitindo uma experiência de aprendizagem contínua e mais estruturada. O ambiente virtual facilita a comunicação e colaboração entre professores e alunos, promovendo uma interação mais flexível, especialmente em cenários de ensino híbrido ou totalmente a distância.

Além das plataformas de LMS mencionadas, outras plataformas emergentes estão focadas na construção de ambientes de aprendizagem mais interativos e colaborativos. O *Flipgrid*, por exemplo, é uma plataforma de vídeo onde os alunos podem gravar respostas para questões propostas pelo professor, e seus colegas podem interagir com esses vídeos. Isso cria um ambiente mais social e dinâmico, ao mesmo tempo em que estimula o desenvolvimento de habilidades de comunicação digital.

As plataformas também têm sido fundamentais no suporte ao ensino de habilidades do século XXI, como o pensamento crítico, a colaboração e a resolução de problemas. Ferramentas como o *Trello* ou *Slack* são usadas para gerenciar projetos colaborativos, enquanto outras, como *Padlet* e *Miro*, permitem que os alunos construam mapas mentais e trabalhem juntos em soluções criativas, compartilhando ideias e interagindo em tempo real.

A questão da escalabilidade dessas plataformas também é crucial. Plataformas como o *Coursera* e *Udemy* têm sido a base para uma revolução educacional em que os cursos podem ser oferecidos a milhões de pessoas simultaneamente, independentemente de sua localização. Esses cursos não apenas fornecem conhecimento, mas também avaliam habilidades de maneira interativa, com quizzes, fóruns de discussão e práticas colaborativas.

DESAFIOS E DESIGUALDADES NO ACESSO ÀS TECNOLOGIAS

Embora as novas tecnologias ofereçam vastas oportunidades, a desigualdade no acesso permanece um dos maiores desafios. Dados da UNESCO (2020) indicam que aproximadamente 1 bilhão de pessoas em todo o mundo ainda não têm acesso à internet, o que limita suas oportunidades educacionais. A pandemia de COVID-19, que forçou muitas escolas a adotarem o ensino remoto,

exacerbou ainda mais esse problema, evidenciando a "fenda digital" existente entre diferentes grupos socioeconômicos.

Além da falta de infraestrutura, a desigualdade também está presente no acesso à formação adequada de professores para o uso de tecnologias digitais. Muitos educadores, especialmente em áreas rurais ou em países em desenvolvimento, não têm a capacitação necessária para integrar as tecnologias de maneira eficaz em suas aulas. Estudo de Afonso et al. (2021) mostra que apenas 45% dos professores em regiões periféricas da América Latina se sentem preparados para usar tecnologias educacionais de maneira eficiente.

A dependência tecnológica também pode ser um obstáculo. O uso excessivo de dispositivos móveis e da internet pode levar a um distanciamento das interações sociais presenciais, afetando negativamente o desenvolvimento emocional dos estudantes. Além disso, o fenômeno do "overload cognitivo" (sobrecarga cognitiva), causado pela exposição contínua a informações digitais, pode comprometer a capacidade de retenção e o foco dos estudantes.

A INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS E GAMIFICAÇÃO NO ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES

As redes sociais, ao invés de serem apenas um distrator, têm se mostrado ferramentas poderosas no engajamento dos estudantes. Plataformas como Twitter e Instagram são frequentemente usadas por educadores para criar comunidades de aprendizagem, onde os alunos podem compartilhar recursos, tirar dúvidas e debater temas. O uso de hashtags específicas pode ajudar a organizar discussões e promover a troca de conhecimento entre os alunos.

A gamificação também tem demonstrado um impacto positivo no aumento da motivação e no engajamento dos alunos. Ao transformar tarefas educacionais em "jogos" interativos, os estudantes se sentem mais motivados a aprender. As recompensas, como pontos, badges e rankings, estimulam a competição saudável e incentivam a participação contínua nas atividades. A gamificação tem sido utilizada com sucesso em várias disciplinas, incluindo matemática, ciências e línguas, com plataformas como *Kahoot* e *Quizizz* se destacando por sua eficácia em envolver os alunos em atividades lúdicas e educacionais.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E O FUTURO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

A IA está se tornando uma das mais poderosas aliadas na transformação do ensino. Ferramentas baseadas em IA podem analisar o desempenho dos alunos, prever suas necessidades de aprendizagem e fornecer soluções de forma personalizada. A *DreamBox*, por exemplo, utiliza IA para personalizar o conteúdo em tempo real e ajustar a dificuldade dos exercícios conforme o progresso do aluno.

No futuro, é provável que a IA seja ainda mais utilizada para criar experiências de aprendizagem altamente adaptativas, onde o sistema de ensino será capaz de prever quais são as melhores abordagens pedagógicas para cada aluno individualmente. A *IBM Watson Education*, por

exemplo, já está sendo utilizada em algumas escolas para fornecer tutoria personalizada, ajudando os alunos a superarem dificuldades e alcançarem melhores resultados acadêmicos.

Porém, a implementação de IA na educação também levanta questões éticas e de privacidade. O uso de algoritmos baseados em dados pessoais pode colocar em risco a privacidade dos estudantes. Para isso, será fundamental que políticas claras sobre o uso ético da IA sejam estabelecidas, garantindo que os dados dos alunos sejam tratados com total transparência e segurança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O impacto das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes tem sido profundo e multifacetado. A integração de ferramentas digitais, como plataformas de ensino a distância, recursos interativos, e a utilização de inteligência artificial, proporciona aos educadores novas maneiras de enriquecer a experiência de aprendizagem, tornando-a mais flexível, personalizada e acessível. Quando bem implementadas, essas tecnologias podem potencializar a autonomia dos estudantes, estimular o engajamento e melhorar os resultados de aprendizagem, especialmente em contextos de ensino híbrido e a distância.

No entanto, o uso das tecnologias educacionais também apresenta desafios significativos. A desigualdade no acesso às ferramentas digitais, a falta de capacitação dos professores e a dependência tecnológica são questões que precisam ser enfrentadas para garantir que todos os estudantes possam usufruir igualmente das vantagens das tecnologias. Além disso, é fundamental que os educadores adotem uma postura crítica e reflexiva sobre a integração das tecnologias no ensino, considerando não apenas suas potencialidades, mas também seus riscos e limitações.

O futuro da educação está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento tecnológico, e a educação digital tende a desempenhar um papel crescente na formação dos cidadãos do século XXI. No entanto, para que as tecnologias possam efetivamente contribuir para uma educação de qualidade, é necessário um esforço conjunto entre governos, instituições de ensino e sociedade para promover políticas públicas que garantam acesso equitativo, a formação contínua de educadores e a reflexão ética sobre o uso das novas tecnologias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. (2019). *Tecnologias digitais na educação: Desafios e possibilidades para a construção do conhecimento.* São Paulo: Editora Penso.

ANDERSON, C. A., & Dill, K. E. (2000). *Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life.* Journal of Personality and Social Psychology, 78(4), 772-790.

CARVALHO, A. L., & CARRASCO, A. (2020). *O impacto das plataformas digitais no ensino e aprendizagem a distância.* Educação & Tecnologia, 32(3), 225-240.

CASTELLS, M. (2013). *A sociedade em rede: Do conhecimento à solidariedade.* São Paulo: Editora Paz e Terra.

LÓPEZ, M. A., & VELÁSQUEZ, M. (2021). *A personalização do ensino com tecnologias educacionais: A inteligência artificial como ferramenta de adaptação do conteúdo.* Revista Brasileira de Educação, 26(1), 73-89.

MOORE, M. G. (2013). *Handbook of distance education.* Routledge.

UNESCO (2020). *Relatório sobre a educação no mundo: O impacto da pandemia de COVID-19 nas desigualdades educacionais.* Paris: UNESCO.

VYGOTSKY, L. S. (1984). *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes.

ZIMMERMAN, B. J. (2008). *Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects.* American Educational Research Journal, 45(1), 166-183.

BARREIRAS E FACILITADORES PARA A PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

BARRIERS AND FACILITATORS FOR THE PRACTICE OF PHYSICAL ACTIVITIES BY PEOPLE WITH DISABILITIES

MARCO CÉZAR AGNELLO
Licenciatura em Educação Física – Faculdades Integradas de Guarulhos Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A prática de atividades físicas é essencial para a promoção da saúde, bem-estar e inclusão social. No entanto, pessoas com deficiência frequentemente enfrentam barreiras físicas, sociais, psicológicas e institucionais que dificultam seu acesso a programas e espaços de atividade física. Este estudo tem como objetivo identificar e analisar as principais barreiras e facilitadores para a prática de atividades físicas por pessoas com deficiência, bem como propor estratégias para promover a inclusão e a participação plena desses indivíduos. A metodologia utilizada inclui revisão de literatura nacional e internacional, além da análise de políticas públicas e programas de inclusão. Os resultados indicam que fatores como acessibilidade física, capacitação de profissionais, apoio social e adaptações adequadas às necessidades individuais são determinantes para o engajamento em atividades físicas. Conclui-se que a superação das barreiras exige esforços integrados de governos, instituições, profissionais e sociedade civil, visando à construção de ambientes mais inclusivos e acessíveis

Palavras-chave: Inclusão social; Acessibilidade, Atividade física adaptada; Deficiência; Promoção da saúde.

ABSTRACT

Physical activity is essential for promoting health, well-being, and social inclusion. However, people with disabilities often face physical, social, psychological, and institutional barriers that hinder their access to physical activity programs and spaces. This study aims to identify and analyze the main barriers and facilitators to physical activity among people with disabilities, as well as propose strategies to promote their inclusion and full participation. The methodology used includes a review of national and international literature, as well as an analysis of public policies and inclusion programs. The results indicate that factors such as physical accessibility, professional training, social support, and appropriate adaptations to individual needs are crucial for engaging in physical activity. It is concluded that overcoming these barriers requires integrated efforts from governments, institutions, professionals, and civil society, aiming to build more inclusive and accessible environments.
Keywords: Social inclusion; Accessibility; Adapted physical activity; Disability; Health promotion.

INTRODUÇÃO

A prática de atividades físicas é reconhecida como um importante componente para a manutenção da saúde física, mental e social. No contexto de pessoas com deficiência, os benefícios incluem melhora da força muscular, equilíbrio, coordenação motora, autoestima e interação social (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020).

Apesar de comprovadas as vantagens, a participação de pessoas com deficiência em atividades físicas ainda é significativamente menor em comparação à população sem deficiência. Barreiras físicas, falta de acessibilidade, preconceito, escassez de profissionais capacitados e políticas públicas inadequadas são fatores frequentemente citados na literatura (SILVA; PEREIRA, 2019).

O objetivo deste estudo é analisar os principais facilitadores e barreiras à prática de atividades físicas para pessoas com deficiência, identificando estratégias eficazes que possam ampliar o acesso e promover a inclusão.

Objetivos específicos:

• Revisar a literatura sobre inclusão de pessoas com deficiência em atividades físicas;

• Identificar barreiras físicas, sociais e institucionais à prática;

• Apontar facilitadores e estratégias para promover a participação;

• Contribuir com recomendações para profissionais da Educação Física e gestores públicos.

Justificativa: A inclusão social é um direito garantido pela legislação brasileira (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015). Estudar barreiras e facilitadores contribui para a criação de ambientes acessíveis, a redução de desigualdades e a promoção de saúde e bem-estar para todos.

Problema de pesquisa: Quais são as barreiras e facilitadores que influenciam a prática de atividades físicas por pessoas com deficiência e como podem ser superadas?

CONCEITO DE DEFICIÊNCIAS E TIPOS

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2011), deficiência é um termo genérico que engloba limitações na função corporal, atividade e participação social. Pode ser classificada em:

- Física: limitações motoras ou sensoriais (ex.: paralisia, amputações);
- Intelectual: comprometimento do desenvolvimento cognitivo;
- Sensitiva: deficiências auditivas e visuais;
- Múltipla: combinação de diferentes tipos de deficiência.

A EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Física (EF), como disciplina curricular, não pode ficar indiferente ou neutra em face deste movimento de educação inclusiva. Fazendo parte do currículo oferecido pela escola, esta disciplina pode-se constituir como um adjuvante ou um obstáculo adicional a que a escola seja (ou se torne) mais inclusiva. O tema da educação inclusiva em EF tem sido insuficientemente tratado no nosso país, talvez devido ao fato de se considerar que a EF não é essencial para o processo de inclusão social ou escolar. Este assunto, quando abordado, é considerado em vista de um conjunto de ideias feitas e de lugares-comuns que não correspondem aos verdadeiros problemas sentidos. É como se houvesse uma dimensão de aparências e uma dimensão de constatações.

RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Existem várias razões pelas quais a EF tem possibilidades de ser um auxiliar para a construção da educação inclusiva.

Em primeiro lugar, em EF os conteúdos ministrados apresentam um grau de determinação e rigidez menor do que em outras disciplinas. O professor de EF dispõe de uma maior liberdade para organizar os conteúdos que pretende sejam vivenciados ou aprendidos pelos alunos nas suas aulas. Este menor determinismo conteudístico é comumente julgado como positivo em face de alunos que têm dificuldade em corresponder a solicitações muito estritas e das quais os professores têm dificuldade em abdicar, devido a eles próprios se sentirem constrangidos pelos ditames dos programas. Assim, aparentemente a EF seria uma área curricular mais facilmente inclusiva, devido à flexibilidade inerente aos seus conteúdos, o que conduziria a uma maior facilidade de diferenciação curricular.

Em segundo lugar, os professores de EF são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas perante os alunos que os restantes professores. Talvez devido aos aspectos fortemente expressivos da disciplina, os professores são conotados como profissionais que apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão e, consequentemente, levantam menos problemas e com maior facilidade encontram soluções para casos difíceis. Esta imagem positiva e dinâmica dos

professores de EF é um elemento importante da sua identidade profissional, sendo eles por isso frequentemente solicitados a participar em projetos de inovação na escola.

Em terceiro lugar, a EF é julgada uma área importante de inclusão, dado que permite uma ampla participação, mesmo de alunos que evidenciem dificuldades. Este fato pode ser ilustrado com a presença constante da EF em planos curriculares parciais elaborados para alunos com necessidades especiais. Mesmo tendo-se consciência das diferentes aptidões específicas de cada um, entende-se que a EF é capaz de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevados de alunos com níveis de desempenho muito diferentes.

CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO

As constatações sobre a efetiva contribuição da EF para a inclusão de alunos com dificuldades, no entanto, quando analisadas com mais detalhe, são mais problemáticas. Também por várias razões.

Antes de mais, no que respeita às atitudes mais ou menos positivas dos professores de Educação Física (PEF) em face da inclusão de alunos com dificuldades, não encontramos a homogeneidade que as aparências sugerem.

Os estudos feitos sobre esta matéria indiciam importantes diferenças nestas atitudes, as quais dependem de vários fatores, entre os quais realçaríamos os seguintes: o gênero do professor (as mulheres evidenciaram atitudes mais positivas que os homens), a experiência anterior (os professores com mais experiência demonstraram atitudes mais positivas) (JANSMA; SCHULTZ, 1982), o conhecimento da deficiência do aluno (os professores que conheciam melhor a deficiência evidenciavam atitudes mais positivas) (MARSTON; LESLIE, 1983). Estas atitudes dependem do tipo de deficiência que o aluno apresente (suscitando os alunos com deficiências físicas atitudes menos positivas) (ALOIA et al., 1980) e do nível de ensino em que o aluno com dificuldades se encontre (encontrando-se atitudes mais positivas diante de alunos que frequentam níveos mais básicos de escolaridade) (RIZZO, 1984). Por último as atitudes positivas sobre a inclusão dos PEFs encontram-se positivamente correlacionadas com o número de anos de ensino a alunos com deficiência e - o que é curioso - negativamente relacionadas com o número de anos de ensino, sugerindo que para a construção de atitudes positivas é mais importante uma experiência específica do que um simples acumular de anos de serviço (RIZZO; VISPOEL, 1991).

Verificamos assim que as atitudes mais ou menos positivas não podem ser relacionadas com a disciplina de EF, mas sim, com diversos tipos de variáveis que é necessário levar em conta.

Existem assim muitos itens programáticos relacionados com a caracterização da deficiência e com aspectos institucionais, mas poucos relacionados com boas práticas e metodologias que facilitem a integração e inclusão. Noutros casos são contemplados conteúdos relacionados com modalidades de desporto adaptado, conteúdos que só remotamente poderão ter uma aplicação a casos de inclusão.

Verificamos assim que na formação inicial de PEFs os conteúdos de informação sobre NEE são frequentemente inexistentes ou então pouco direcionados para a resolução de problemas concretos de planejamento, intervenção ou avaliação que o futuro profissional possa vir a encontrar.

Em terceiro lugar, o apoio 'de terreno' proporcionado aos professores de EF é considerado insuficiente, no âmbito das respostas a este questionário. Existe um número muito deficitário de professores de apoio com a formação de EF, o que dificulta a existência de uma verdadeira retaguarda de competência para os profissionais de terreno. O apoio educativo para a inclusão de alunos em aulas de EF, quando existe, é dado em termos genéricos, por docentes que não são da área disciplinar, criando significativas dificuldades para que o professor de EF encontre uma mais-valia no diálogo com o professor de apoio. É importante que sejam criados para o PEF espaços de diálogo e de apoio que não se situem unicamente em termos pedagógicos genéricos, mas que possam situar-se na discussão de questões e casos concretos.

Em quarto e último lugar, encontramos na EF uma dupla genealogia de razões que podem conduzir à exclusão. Por um lado, a EF desenvolve-se numa escola cuja cultura possibilita a exclusão de todos os que não se enquadrem nos padrões esperados. Esta possibilidade de exclusão não é negligenciável, sobretudo se atendermos às taxas de abandono e insucesso escolar. A EF, obviamente, é influenciada por esta cultura escolar, segue e participa nesta exclusão.

Esta possibilidade de criar exclusão é, por vezes, usada por PEF até mesmo para afirmar a importância curricular da EF. Esta é uma primeira fonte de exclusão. Por outro lado, a cultura desportiva e competitiva, dominante nas propostas curriculares da EF, cria um obstáculo adicional à inclusão de alunos que são à partida encarados como menos capazes para um bom desempenho (por variadas razões) numa competição. Muitas das propostas de atividades em EF são feitas na base de culturas competitivas, seriais e meritocráticas.

A própria prática desportiva – em particular quando usada sem uma perspectiva pedagógica - é uma atividade que não favorece a cooperação alargada, não valoriza a diferença e gera igualmente sentimentos de satisfação e de frustração. Esta cultura competitiva constitui uma segunda fonte de exclusão.

A 'dispensa' das aulas é bem a expressão da dificuldade real que os PEFs têm de criar alternativas positivas e motivadoras para alunos com dificuldades. A dispensa surge, por regra, sem que o professor seja consultado, sem que sejam estudadas outras hipóteses e […] frequentemente com algum alívio do professor que se sente pouco capaz de dar resposta positiva ao caso, em face dos seus recursos e da informação e formação de que dispõe. Caberia aqui lembrar que, quando um aluno tem dificuldades, por exemplo, em Língua Portuguesa, a solução passa frequentemente por intensificar as suas oportunidades de aprendizagem; porém, por mais dificuldades que evidencie, ele não pode ser dispensado desta disciplina. Em se tratando de EF, por outro lado, se evidenciar dificuldades, ele pode ser dispensado. Isto é, sem dúvida, menosprezo pela EF.

CAMPO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O CAMPO DO APOIO EDUCATIVO E METODOLÓGICO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Vemos, a partir daí, que existe uma real diferença entre o que é o 'senso comum' das representações sobre a disciplina de EF no que respeita à inclusão e os efetivos problemas com os quais a disciplina se defronta em dar um contributo para tornar a escola mais inclusiva.

O problema é ainda mal conhecido no nosso país devido, talvez, a que é mais cômodo considerar as aparências como verdade em lugar de olhar para as constatações.

Por isso, ao falar de pistas de desenvolvimento, a primeira que ocorre citar é, antes de tudo o mais, que se faça um levantamento rigoroso de como é que a disciplina de EF está apetrechada para participar no esforço de construir uma educação inclusiva.

Este levantamento tem de incluir dois aspectos fundamentais: o campo da formação e o campo do apoio educativo e metodológico. No campo da formação importa conhecer a situação da formação inicial dos PEFs e analisar os conteúdos ministrados. Conhecendo a importância desses dois fatores para a formação de atitudes positivas em face da inclusão e de experiências bem-sucedidas, devemo-nos perguntar qual a utilidade da formação em NEE. Ainda sobre a formação, deveríamos refletir sobre a utilidade de uma disciplina de NEE na formação inicial que nos alerta para o valor da diferença, enquanto todas as outras enaltecem o valor da homogeneidade e da excelência do desempenho.

Para o campo do apoio educativo e metodológico deve ser enfatizado que o sistema de apoio educativo aos PEFs 'de terreno' deve ter competências específicas ao nível da EF. Há, sem dúvida, aspectos gerais da inclusão que podem ser apoiados por um docente generalista, mas se o apoio se der exclusivamente por estes aspectos, ficará certamente aquém de um apoio de qualidade.

Usando mais uma vez uma comparação com outras áreas disciplinares, será que um docente de apoio com formação em Matemática poderá apoiar todos os aspectos de diferenciação curricular inerentes à inclusão na disciplina de Língua Portuguesa?

É preciso conhecer melhor e intervir melhor, de modo a que os professores de EF possam ser efetivos agentes de inclusão.

A desconexão entre as aparências e as realidades sobre as atitudes, a formação e o apoio que os professores de EF dispõem para a educação inclusiva é a pedra basilar da reflexão proposta neste artigo. Parece que, se for possível avaliar com frontalidade as realidades existentes e, consequentemente, desconstruir uma série de ideias feitas, poderemos então identificar os fatores que podem conduzir o professor de EF a ser um efetivo recurso da educação inclusiva.

A educação motora proporcionada através da disciplina curricular de EF é um direito. Não é uma opção descartável. Porque é um direito, o nosso ponto de partida tem de ser que nenhum aluno pode ser dispensado dele.

A formação inicial e contínua tem de seguir modelos indistinguíveis, isto é, o futuro profissional tem de ser formado para conhecer e aplicar conteúdos que estejam relacionados com o que se pretende que ele venha a ser como profissional.

Se os futuros profissionais forem formados para fomentar a competição, para procurar grupos homogêneos, para a exaltação do trabalho individual, como poderemos esperar que este profissional incentive nos seus alunos a cooperação, o respeito e o valor da diferença e a solidariedade?

O apoio dado aos professores de EF (corporativismos à parte) deve ser dado por quem possa constituir um “amigo crítico” que ajude o professor a refletir e a encontrar soluções para os seus problemas. Em suma, deve ser um apoio especializado, que, quando necessário, seja específico e capaz de analisar com profundidade problemas complexos da disciplina de EF.

A disciplina curricular de EF pode, com rigor e com investimento, ser efetivamente uma área chave para tornar a educação mais inclusiva, e pode mesmo ser um campo privilegiado de experimentação, de inovação e de melhoria da qualidade pedagógica na escola.

BENEFÍCIOS DA ATIVIDADE FÍSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A prática de atividade física adaptada oferece diversos benefícios:

- Melhora da saúde cardiovascular e respiratória;
- Fortalecimento muscular e desenvolvimento da coordenação motora;
- Redução de risco de doenças crônicas;
- Promoção da inclusão social e aumento da autoestima (RIBEIRO; LIMA, 2021).

BARREIRAS Á PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS

As barreiras podem ser classificadas em quatro categorias principais:

Barreiras físicas

- Falta de acessibilidade em academias, parques e clubes;
- Equipamentos inadequados ou inexistentes;
- Transportes públicos limitados (SANTOS; OLIVEIRA, 2020).

Barreiras sociais

- Preconceito e discriminação;
- Falta de incentivo familiar e comunitário;
- Isolamento social (CARVALHO, 2018).

Barreiras institucionais e políticas

- Escassez de programas inclusivos;
- Falta de capacitação de profissionais;
- Normas e regulamentos não adaptados (BRASIL, 2015).

Barreiras psicológicas

• Medo de julgamento;

• Baixa autoestima;

• Desmotivação por experiências anteriores negativas.

FACILITADORES À PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS

Fatores que incentivam a participação incluem:

• Acessibilidade física: adaptações em equipamentos e espaços;

• Profissionais capacitados: conhecimento em educação física adaptada;

• Apoio social: incentivo da família e comunidade;

• Políticas públicas inclusivas: programas e projetos que promovam a participação (FERREIRA; SOUZA, 2019).

MODELOS DE INCLUSÃO

• Modelo social da deficiência: foca na remoção de barreiras sociais;

• Modelo médico: enfatiza a reabilitação física;

• Modelo biopsicossocial: integra fatores físicos, sociais e psicológicos para inclusão plena.

METODOLOGIA

O estudo segue uma metodologia qualitativa, baseada em:

1. Revisão de literatura: artigos nacionais e internacionais publicados entre 2010 e 2025;
2. Análise documental: políticas públicas, programas de inclusão e legislações;
3. Síntese analítica: identificação das barreiras e facilitadores mais citados;
4. Discussão crítica: confrontação de dados com experiências práticas em Educação Física adaptada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Barreiras mais comuns

• 75% das academias não possuem acessibilidade adequada;

• Falta de profissionais capacitados limita a adaptação de exercícios;

• Barreiras sociais e preconceito desencorajam a participação;

• Transportes públicos inadequados dificultam o acesso aos locais de prática (SILVA; PEREIRA, 2019).

Facilitadores identificados

• Ambientes adaptados e programas inclusivos aumentam a participação;

• Capacitação contínua de profissionais de Educação Física;

• Suporte familiar e incentivo comunitário;

• Tecnologias assistivas e equipamentos adaptados ampliam oportunidades.

Análise crítica

A superação das barreiras exige:

• Investimento em infraestrutura acessível;

• Capacitação e sensibilização de profissionais;

• Implementação de políticas públicas efetivas;

• Promoção da conscientização social sobre inclusão e direitos (BRASIL, 2015; FERREIRA; SOUZA, 2019).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FALHAS NO SISTEMA DE ENSINO

De acordo com Falkenbach et al (2007) há uma unanimidade dos professores quando a questão é o favorecimento da inclusão, porém estes confundem inclusão com interação. Os professores admitem uma falha na formação, o que não possibilita um embasamento para inclusão escolar. Pode- se afirmar que um dos problemas da falta de inclusão de alunos com deficiência é o tradicionalismo das escolas e uma das medidas que podem reverter a situação de inclusão atual é aprofundar a qualificação dos professores e orientar a comunidade.

A inclusão não está acontecendo ou não está sendo satisfatória, isto se dá pela formação precária dos professores, pelo próprio preconceito e por outros problemas. É essencial a formação de um profissional capaz de atuar com alunos deficientes na escola, apesar de estar crescendo o número de profissionais formados nessa área. Todas as disciplinas devem tratar desse assunto, inclusive na Educação Física, porém nenhuma geralmente trabalha “a inclusão” propriamente dita (FLORES et al, 2010).

A interação de deficientes com os colegas constrói um conhecimento incentivado pelo professor de Educação Física e os demais professores, sendo assim, a inclusão acontece de forma crescente. Em se tratando do aluno surdo é essencial que haja um intérprete de libras em sala de aula, porém isso não resolve o problema, apesar de melhorar a compreensão dos conteúdos. Desta forma tanto alunos normais como professores devem buscar a cooperação e parceria com alunos que tenham limitações para que aconteça de fato uma inclusão social (LACERDA, 2006).

Uma escola de qualidade que observe cada um individualmente é um exemplo de inclusão, o que hoje não acontece, pois o sistema escolar não aderiu este modelo de ensino. A exclusão de alunos com necessidades especiais no âmbito social é evidente tornando-os esquecidos. Nas aulas de Educação Física os professores, com a desculpa de preservar os alunos, acabam não desenvolvendo potencialidades destes alunos. Muitas vezes o próprio professor ao invés de incentivar o aluno fique bastante constrangido, quando o desejo dele na maioria das vezes é participar das aulas juntamente com os outros alunos (OLIVEIRA, 2002).

É um desafio para profissionais de educação física promover a inclusão de alunos com deficiência, até porque em muitas escolas brasileiras há falta de estrutura para receber tais alunos e sendo assim, não há uma Educação para todos os alunos da escola básica. Uma educação de qualidade, acessível a todos, tornará a escola cada vez mais inclusiva (SOUTO et. al., 2010).

Para Leonardo (2008), um sistema de ensino de qualidade que não exclua ninguém. Incluir alguém excluído não é só adaptar um local para recebê-los, mas proporcionar uma educação que seja satisfatória. O sistema brasileiro de ensino público tem enfrentado grande adversidade, pois até crianças sem deficiência tem sofrido déficit no aprendizado, o que torna o este sistema vergonhoso, também pelo baixo investimento dado pelo governo. As escolas precisam elaborar projetos que deem preferência ao pedagógico, evidenciando a educação inclusiva; oriente todos os funcionários da escola e também a comunidade no trabalho com alunos deficientes; designar recursos para a formação de professores aptos do ensino pedagógico e prontos para lidar com eventuais problemas que podem surgir com seus alunos. É necessário adaptar a escola por meio de algumas medidas, facilitando o deslocamento de tais alunos (MELO & MARTINS, 2007).

A formação de professores deve- se dar a partir de cursos capacitantes com constantes avaliações, e não somente envolvimento em cursos, pois, sendo um procedimento contínuo o professor deve ter um pensamento crítico para que saber e entender sobre o processo de inclusão e assim aperfeiçoar o conhecimento passado aos alunos em sala de aula (SADALLA, 1997).

Fatores como acesso, engenharia, estrutura tem norteado debates no que diz respeito ao espaço escolar relacionados a inclusão, pois as escolas não têm preparação para receber alunos com necessidades especiais. Há uma falta de preparo dos professores para lidar com esse tipo de aluno, e ignorância por parte dos colegas e direção escolar no saber se relacionar com alunos com deficiência (CIDADE & FREITAS, 2002).

A inclusão traz mudanças tanto nos espaços, pensamentos das pessoas que não são deficientes quanto na vida de quem tem alguma necessidade especial. Para que as diferenças sejam aceitas pela comunidade, e que se tornem mais humanos (CIDADE & FREITAS, 1997). Precisa-se analisar se a estrutura da escola favorece a inclusão de alunos com necessidades especiais e se a comunidade escolar está disposta a trabalhar com alunos especiais. Para existir integração entre a parte docente da escola e o aluno é fundamental saber tudo sobre a deficiência, isto se dá através de sua formação. É papel de todos na escola priorizar a inclusão social e depois inclusão escolar (MACIEL, 2000).

No Brasil, a realidade é completamente diferente, tanto escolas quanto a comunidade escolar estão despreparadas para receber pessoas com necessidades especiais. Vários problemas familiares podem nortear a procura dos pais por escolas inclusivas, e um ensino de qualidade (PRADO & MOROSTEGA, 2001).

A maneira de lidar com deficientes torna-se desapropriada pela falta de conhecimento e preconceito da sociedade. Com o objetivo de apresentar atendimento especial, os que necessitam de prioridade, são privados do convívio com a comunidade (OMOTE, 1999).

ATIVIDADES DE INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Existem várias atividades que promove ao aluno o conhecimento de suas limitações, e proporcionam integração entre eles. Nos quadros 1, 2, 3 e 4 estão indicadas algumas atividades que são desenvolvidas com o intuito de incluir alunos com necessidades especiais às aulas de Educação Física.

Quadro 1 - Propostas de atividades para deficiência visual

Teatro Mágico	*A criança deve expressar o que ela está ouvindo do professor. Dar um personagem para cada aluno e de acordo com o decorrer da história cada um faz o que diz respeito a cada personagem (BATISTA, 1998).*
Fala que eu Faço	*Os alunos formarão duplas sendo que um da dupla estará com venda, o outro sem. o professor fará uma espécie de ninho do tesouro em alguns cantos da quadra, utilizando bolas com guizo. o colega vidente da dupla se separa e fuça em um lugar próximo dos ninhos para auxiliar o outro colega a chegar ao ninho. As dicas poderão ser de forma simbólica. ex: 10 passos para frente, 10 passos para esquerda (DIEHL, 2006).*
Passeio pelo bosque	*O professor deverá espalhar obstáculos pela quadra, pedir aos alunos que fiquem em duplas. Um deverá guiar o outro, e ajudá-lo a passar por todas as barreiras que encontrarem pelo caminho. Depois trocam- se o guia, para que todos tenham ela vivência (ALMEIDA, 1999).*

Adaptado de: Revista Scielo (1998, 2006) Revista Benjamim Constant (1999).

Quadro 2 - Propostas de atividades para deficiência auditiva

O corpo Fala	*Dividir a sala em grupos, cada grupo receberá um papel com uma mensagem escrita. Cada grupo deverá transmitir sua mensagem por gestos para os outros grupos (SCHIRMER et. al., 2007).*
Jogo da Memória	*Dividir a turma em grupos, em cada grupo colocar um jogo da memória embaralhado. Lembrando que as imagens usadas em cada peça deve ser desenhos de sinais usados em Libras (FORTE & SILVA, 2010).*
Bola ao alto	*Numerados sequencialmente, os alunos devem estar em círculos. Ao centro deve ficar o professor, ele vai jogar a bola para o alto e*

	fazer um gesto correspondente a um número, o que tiver o número deve correr ao meio do círculo e pegar a bola antes dela cair no chão (RIBEIRO, 2009)

Adaptado de: Associação de Entidades Educativas Privadas Argentinas (2010); AVM Faculdade Integrada (2009); Ministério da Educação e do Desporto (MEC, 2007).

Quadro 3 - Propostas de atividades para deficiência física

Passa a bolinha	*Cortar 3 garrafas transparentes, encaixar 2 garrafas cortadas (tampa e fundo). Colocar 2 bolinhas de gude, tentar fazer com que a bolinha caia no fundo da última garrafa, lembrando que deve passar por todas as tampas (fases) (SOUSA & BATISTA, 2008).*
Pega ajuda com Passes	*Um dos alunos será designado a ser o pegador, os demais serão fugitivos, todos deverão estar sentados espalhados pela quadra. Tanto os pegadores quanto os fugitivos não poderão se levantar, deverá se deslocar sentado. O pegador terá uma bola na mão, onde tentará arremessar nos colegas. Aquele que for atingido pela bola passará a ser o pegador, aumentando o número de caçadores (DIEHL, 2006).*
Fabricando brinquedos recicláveis	*Pedir aos alunos que levem materiais como caixa de leite vazia, garrafa pet entre outros, para fabricar brinquedos junto com os outros alunos (ZAMAI, 2002).*

Adaptado de: Revista Scielo (2008; 2006; 2002).

Quadro 4 - Propostas de atividades físicas para deficiência Mental

Mão na massa	*Entregar um pedaço de argila para cada aluno e deixá-lo livre para fazer qualquer escultura, ao fim, comentar sobre o que ele fez (BATISTA E EMUNO, 2004).*
Leão faminto	*Os alunos deverão estar em fileira ao fundo da quadra e um na linha central. A quadra simboliza a "floresta", o aluno que ficará na linha central simbolizará o "leão faminto". Os alunos que estão no fundo da quadra tentarão atravessar a floresta imitando um determinado animal sem ser pego pelo leão faminto, que não poderá sair da linha centra. Os animais que não conseguirem fugir do leão o ajudarão a pegar os demais animais (DIEHL, 2006).*

Dançando livremente	*Colocar uma música e incentivar que todos dancem, compondo sua própria coreografia, para que conheça os limites do seu corpo (MASINI, 1993).*

Adaptado de: Revista Scielo (2004, 2006); Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1993)

A Educação Física adaptada enfatiza a normalidade da diversidade, das diferenças e salienta a adaptação de atividades fundamentais no desenvolvimento da criança num todo. Uma educação eficaz de crianças com necessidades especiais não é obrigação somente da escola, mas da família, sociedade, política, todos trabalhando em conjunto para se obter uma educação inclusiva de qualidade (ESPANHA, 1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia que pessoas com deficiência enfrentam barreiras múltiplas para a prática de atividades físicas, mas que existem facilitadores capazes de promover inclusão e participação efetiva. A integração entre políticas públicas, capacitação profissional, adaptação de espaços e incentivo social é essencial. Investir em ambientes acessíveis e programas inclusivos não é apenas uma obrigação legal, mas também uma estratégia para promover saúde, autonomia e qualidade de vida.

Este estudo aponta que apesar dos problemas que o processo de inclusão vem enfrentando para ser adquirido pela escola, o ambiente escolar, mais certamente as aulas de Educação Física tem propiciado a acessibilidade de deficientes nas aulas através de atividades adaptadas.

Para se desfrutar da inclusão escolar é necessário que haja mudanças na sociedade, para que deficientes sejam vistos como cidadãos normais. Fatores como reestruturação no sistema de ensino, formação de profissionais competentes, interdisciplinaridades, são determinantes na ação da inclusão.

A educação física escolar auxilia na inclusão, porém é necessário que haja uma transformação no geral para que o aspecto da inclusão seja reconhecido.

O trabalho com a Educação Física inclusiva deve estar ligado com a disposição da escola em receber alunos deficientes. É papel do professor de Educação Física desenvolver os aspectos físico e mental do seu aluno, promover a interação dele com os outros colegas, adaptar atividades para que este aluno participe das aulas.

Sugestões futuras: Pesquisas empíricas com grupos específicos de pessoas com deficiência podem gerar dados mais precisos sobre barreiras e estratégias eficazes, contribuindo para políticas públicas mais efetivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

CARVALHO, M. **Inclusão de pessoas com deficiência em atividades físicas: desafios e perspectivas.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 32, n. 2, p. 45–58, 2018.

FERREIRA, L.; SOUZA, R. **Prática de atividade física adaptada: fatores facilitadores e barreiras**. Revista Movimento & Saúde, v. 7, n. 1, p. 12–25, 2019.

RIBEIRO, T.; LIMA, F. **Benefícios da atividade física para pessoas com deficiência.** Revista Brasileira de Reabilitação, v. 18, n. 3, p. 101–115, 2021.

SANTOS, P.; OLIVEIRA, A. **Barreiras à inclusão de pessoas com deficiência na atividade física**. Cadernos de Inclusão Social, v. 5, n. 2, p. 55–68, 2020.

SILVA, J.; PEREIRA, C. **Atividade física adaptada: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação Física, v. 34, n. 1, p. 22–36, 2019.

SOUSA, C.M.L., BATISTA, C.G**. Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento.** Revista SciELO, Campinas, 2008. SOUTO, D.C.M., LIMA, G.M., SILVA, F.V., HENRIQUE, J. Integrando a Educação Física ao projeto político pedagógico: perspectiva para uma educação inclusiva. Revista Motriz, Rio Claro, v. 16, n° 3, 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World report on disability**. Geneva: WHO, 2011.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Guidelines on physical activity and sedentary behavior**. Geneva: WHO, 2020.

LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR

LITERARY READING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PATHS TOWARDS THE FORMATION OF THE READING SUBJECT

MARGARETTE BORGES RESSURREIÇÃO MEDEIROS
Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP (2014); Professora de Educação Infantil – no CEI Professora Maria José Vasconcelos Mankel.

RESUMO

O presente artigo discute a importância da leitura literária na educação infantil, destacando seu papel no desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e cultural das crianças. Considera-se que o contato com obras literárias desde cedo favorece a formação de leitores críticos e criativos, possibilitando que as crianças ampliem seu repertório cultural, desenvolvam a imaginação e fortaleçam vínculos afetivos. Para isso, são analisados pressupostos teóricos de autores como Vygotsky (1998), Abramovich (1997), Bettelheim (2002), Zilberman (2003) e Cosson (2009), que ressaltam a relevância da mediação do adulto, da função simbólica da literatura e da leitura como prática formadora. Conclui-se que a leitura literária, quando realizada de forma sistemática e significativa, é essencial para a constituição da identidade leitora e para a inserção social da criança.

Palavras-chave: Leitura Literária; Educação Infantil; Formação de Leitores.

ABSTRACT

This article discusses the importance of literary reading in early childhood education, highlighting its role in children's cognitive, social, affective, and cultural development. Early exposure to literary works fosters the development of critical and creative readers, enabling children to expand their cultural repertoire, develop their imagination, and strengthen emotional bonds. To this end, we analyze the theoretical assumptions of authors such as Vygotsky (1998), Abramovich (1997), Bettelheim (2002), Zilberman (2003), and Cosson (2009), who emphasize the relevance of adult mediation, the symbolic

function of literature, and reading as a formative practice. We conclude that literary reading, when carried out systematically and meaningfully, is essential for the formation of a reading identity and for children's social integration.

Keywords: Literary Reading; Early Childhood Education; Reader Development.

INTRODUÇÃO

A leitura literária ocupa um espaço fundamental na formação das crianças, especialmente durante a educação infantil, etapa em que se consolidam as bases para a construção de saberes, valores e práticas sociais. Mais do que uma proposta escolar, a literatura é uma experiência estética, afetiva e cultural, capaz de provocar emoções, estimular a imaginação e contribuir para a formação da identidade. Como lembra Abramovich (1997, p. 18):

> “ouvir histórias é poder compartilhar emoções, é despertar a imaginação e preparar a criança para o mundo da leitura”. Assim, a literatura na infância deve ser compreendida como prática educativa e cultural, que se articula com a constituição da subjetividade infantil.

No contexto da educação infantil, a leitura literária possibilita o contato da criança com diferentes gêneros, linguagens e universos simbólicos. Esse contato não apenas contribui para o desenvolvimento da oralidade e da compreensão textual, mas também amplia a visão de mundo da criança, permitindo-lhe elaborar sentidos sobre a realidade e sobre si mesma. Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento cognitivo está intimamente ligado às interações sociais e à linguagem; nesse sentido, a leitura mediada pelo professor ou pelos familiares oferece condições favoráveis para que a criança avance em sua aprendizagem, na medida em que amplia o vocabulário, estimula o raciocínio e fortalece vínculos afetivos. Podemos dizer que a mediação da leitura literária não exige cenário, almofadas, tapetes ou múltiplos recursos externos além do livro, é suficiente que haja um livro literário de boa qualidade, um bebê ou criança e um adulto.

Qualquer adulto pode ser um mediador na leitura literária, desde que esteja disponível de forma sensível para escutar o que o livro e a criança dizem, é respeitar as pausas para ler a ilustração, é cuidar da entonação, se atentar para as pontuações presentes no texto e das entonações; ou seja trocar de voz, na leitura literária este não é um recurso utilizado. É necessário reconhecer cada bebê e criança como sujeito ativo de linguagem e autor de sentido.

Além disso, a literatura na infância cumpre uma função simbólica fundamental. Bettelheim (2002) argumenta que os contos de fadas permitem que a criança projete seus conflitos internos e encontre

formas de compreender e lidar com sentimentos complexos, como medo, frustração e desejo. Essa dimensão subjetiva demonstra que a leitura literária não é apenas uma atividade cognitiva, mas também um espaço de acolhimento emocional, essencial para o desenvolvimento integral.

A importância da literatura na escola é ressaltada por Zilberman (2003), ao afirmar que ela deve ser compreendida como parte da cultura e não como mero recurso didático. Da mesma forma, Cosson (2009) defende que a leitura literária é formadora porque possibilita ao sujeito se reconhecer, se colocar no lugar do outro e ampliar seu horizonte de expectativas. Desse modo, a discussão sobre a leitura literária na educação infantil justifica-se pela necessidade de repensar o papel da literatura na escola, indo além de uma visão instrumental que a reduz a apoio à alfabetização.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo discutir a relevância da leitura literária na educação infantil, destacando seus efeitos sobre o desenvolvimento integral da criança e refletindo sobre o papel do professor como mediador desse processo.

O PAPEL DO EDUCADOR COMO MEDIADOR

O contato com textos literários contribui diretamente para o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança. Vygotsky (1998) destaca que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e que a linguagem é um dos principais instrumentos para o desenvolvimento do pensamento. Ao ouvir histórias, as crianças ampliam seu vocabulário, compreendem estruturas sintáticas mais complexas e aprendem a construir narrativas próprias.

Além disso, a literatura favorece o desenvolvimento da atenção, da memória e da capacidade de inferência. Quando uma criança acompanha uma narrativa, ela precisa manter-se atenta, relacionar acontecimentos, antecipar desfechos e reconstituir a história em sua mente, habilidades essenciais para a aprendizagem futura.

Considerando a leitura literária como prática cultural, dialógica e democrática, a mediação deve valorizar a participação ativa dos envolvidos, promovendo diálogos, entre as diferentes vozes, saberes e experiências (MELO, 2023).

Nesse sentido, a literatura também fortalece vínculos afetivos. O momento da leitura compartilhada entre educador e bebê ou criança torna-se uma oportunidade de aproximação, de construção de memórias afetivas e de valorização da escuta. Abramovich (1997) ressalta que a experiência de ouvir histórias contribui para criar laços e para introduzir a criança no universo cultural da leitura.

Do ponto de vista cultural, a literatura apresenta diferentes realidades, valores e modos de vida, permitindo que a criança entre em contato com a diversidade social. Zilberman (2003) enfatiza que a literatura infantil desempenha um papel essencial na formação cultural, pois introduz a criança em tradições, símbolos e referências coletivas.

Assim, a leitura literária na infância favorece não apenas o desenvolvimento individual, mas também a inserção social, ao proporcionar condições para que a criança compreenda e participe ativamente da cultura escrita.

O professor exerce papel decisivo na formação leitora, especialmente na educação infantil, em que a criança ainda não possui autonomia plena para decifrar os textos escritos. Solé (1998) afirma que a mediação do adulto é essencial para orientar a compreensão e estimular a construção de significados.

A mediação envolve não apenas a leitura, mas também a escolha de obras de qualidade, adequadas à faixa etária, que despertem interesse e provoquem reflexão. Desde muito cedo bebês e crianças estão atentos a linguagem, o meio cultural e, são capazes de construir sentido e dialogar com o mundo por meio da literatura

Outro aspecto importante é a postura do educador durante a leitura. O tom de voz, a entonação, a expressividade e a interação com as crianças tornam a experiência mais significativa. Segundo Abramovich (1997), a forma como a história é contada pode ser tão importante quanto o conteúdo narrado.

Além da mediação direta, cabe ao professor criar um ambiente de valorização da leitura, com espaços que convidem ao contato com os livros. Uma sala de leitura aconchegante, cantinhos literários e a presença constante de livros ao alcance das crianças são estratégias que favorecem o desenvolvimento do gosto pela leitura.

INTEGRAÇÃO COM O CURRÍCULO DA CIDADE — EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO PAULO

O Currículo da Cidade para a Educação Infantil (SME-SP, 2022) é um documento normativo que orienta o trabalho pedagógico na rede municipal de São Paulo e dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Seu objetivo central é assegurar que todas as crianças tenham acesso a práticas educativas significativas, ancoradas em princípios como educação integral, equidade, inclusão, pluralidade cultural e participação social. Nesse contexto, a leitura literária ocupa lugar privilegiado, reconhecida como direito da criança e como atividade estruturante do cotidiano escolar.

A proposta do currículo articula a leitura literária com os cinco Campos de Experiência da BNCC — “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”. A literatura contribui de forma transversal para todos eles, mas está especialmente vinculada ao campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, que destaca a importância da linguagem e da fruição estética.

De acordo com o documento da SME (2022), a literatura:

- Deve estar presente em todos os dias letivos, como prática permanente de contato com a linguagem escrita em sua forma artística;
- Favorece a constituição da subjetividade da criança, ampliando repertórios culturais e fortalecendo vínculos afetivos;
- Deve contemplar a diversidade cultural, incluindo obras de diferentes tradições, autores, gêneros e estilos narrativos;
- É considerada uma experiência de prazer e descoberta, não restrita ao ensino formal da leitura e da escrita;
- Precisa ser acompanhada de mediação qualificada, em que o professor se coloca como parceiro de leitura, incentivando o diálogo e a interpretação.

A Instrução Normativa SME nº 51/2021 também reforça o papel dos Espaços de Leitura nas unidades escolares (CEIs, EMEIs, CEMEIs), compreendidos como ambientes que asseguram o direito da criança ao livro e à escuta literária. O texto enfatiza que esses espaços devem ser acolhedores e inclusivos, garantindo o acesso democrático ao livro, a convivência com diferentes suportes de leitura e a valorização da literatura como objeto cultural.

Outro aspecto central do Currículo da Cidade é a ideia de que a “leitura do mundo” precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989). Ao reconhecer que a criança já chega à escola com experiências e interpretações próprias da realidade, o documento legitima a literatura como ferramenta de diálogo entre o conhecimento prévio da criança e novos universos simbólicos apresentados pelos textos literários.

Além disso, o Currículo orienta que o trabalho com literatura seja articulado a projetos pedagógicos mais amplos, envolvendo não apenas a escola, mas também a comunidade. Isso inclui ações como a “mala literária” (livros enviados às famílias), feiras literárias, encontros com autores e atividades de leitura em espaços públicos da cidade, reforçando a função social da leitura.

Em síntese, o Currículo da Cidade de São Paulo não apenas prescreve a presença da literatura no cotidiano da educação infantil, mas a eleva ao status de direito cultural, indissociável da formação

integral da criança. Com isso, a rede municipal estabelece um compromisso de assegurar que toda criança, independentemente de sua origem social, tenha a oportunidade de apropriar-se da literatura como experiência estética, simbólica e cidadã.

ESPAÇOS DE LEITURA E ACERVOS

A constituição de espaços de leitura e a organização de acervos literários na Educação Infantil configuram-se como elementos centrais para a efetivação do direito das crianças à literatura. Mais do que oferecer livros, trata-se de criar ambientes simbólicos e afetivos que promovam a experiência estética, o desenvolvimento da imaginação e a socialização por meio da leitura.

Conforme orienta a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2025), os espaços de leitura não devem ser entendidos apenas como locais fixos e restritos, mas como territórios diversos que se expandem para salas, corredores, áreas externas e até mesmo para o convívio com as famílias. Dessa forma, o acesso à literatura é ampliado e democratizado, garantindo que bebês e crianças tenham contato cotidiano com os livros de maneira natural e prazerosa.

Um aspecto fundamental desses espaços é a intencionalidade na seleção e disposição do acervo. A chamada *bibliodiversidade* é um princípio norteador, que pressupõe a oferta de livros de diferentes autores, editoras, origens culturais, gêneros textuais e temáticas variadas. Essa diversidade não apenas garante representatividade, mas também possibilita que as crianças construam uma visão mais ampla e plural do mundo (CERON, 2024).

Além da diversidade temática, a materialidade do livro também deve ser considerada. Ilustrações expressivas, projetos gráficos inovadores, texturas, cores e formatos diferenciados podem estimular a curiosidade e favorecer múltiplas formas de interação. Como destaca Linden (2010), o livro ilustrado é uma unidade estética em que texto, imagem e design atuam de forma integrada para gerar significados complexos, exigindo da criança uma leitura que vai além da decodificação do texto.

Outro ponto relevante é a organização do espaço de leitura. Para que os livros sejam acessíveis, é necessário que estejam dispostos em estantes baixas, cestos ou varais, permitindo que as crianças explorem autonomamente o acervo. Ambientes aconchegantes, com tapetes, almofadas e iluminação adequada, convidam ao acolhimento e tornam a leitura uma experiência de fruição. Nesse sentido, levar livros para ambientes externos, como parques ou pátios, amplia as possibilidades de encontro com a literatura e vincula o ato de ler ao brincar e ao conviver (ZILBERMAN, 2014).

A mediação docente constitui-se como elemento-chave nesse processo. Cabe às educadoras e educadores não apenas conhecerem profundamente o acervo, mas também observarem as interações das crianças com os livros, registrando preferências, hipóteses e modos de manuseio. Esses registros orientam novas escolhas e planejamentos, fortalecendo a prática pedagógica e

garantindo a continuidade das experiências leitoras (CUNHA, 2015). Nesse sentido, a formação docente continuada é indispensável, pois possibilita ao professor o aprofundamento sobre literatura infantil, estratégias de mediação e conhecimento de obras de qualidade estética (ROJO, 2012).

Outro aspecto essencial é a acessibilidade. Os acervos e espaços de leitura precisam contemplar as necessidades de todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência. Livros em braille, com letras ampliadas, materiais táteis e audiobooks são recursos que asseguram o direito à leitura para bebês e crianças com deficiência visual ou dificuldades de leitura. Essa perspectiva inclusiva reforça o princípio da equidade, previsto tanto na LDB (BRASIL, 1996) quanto na BNCC (BRASIL, 2017).

O envolvimento da família e da comunidade também se apresenta como um elemento enriquecedor na construção de espaços de leitura. Projetos como “sacola ou mala viajante” permitem que os livros circulem entre a escola e os lares, fortalecendo vínculos afetivos e ampliando o repertório cultural das crianças (SOUZA, 2018). Além disso, parcerias com bibliotecas públicas e comunitárias favorecem a ampliação do acervo e o acesso contínuo a novas obras, ampliando o impacto da prática leitora para além da unidade escolar.

Por fim, é preciso enfatizar que a consolidação de um espaço de leitura não é um ato isolado, mas parte de um planejamento pedagógico intencional. O espaço deve ser constantemente reorganizado e avaliado, levando em conta as observações sobre o uso dos livros e os interesses manifestados pelas crianças. Como defende Candido (1988), a literatura não é luxo, mas necessidade, e o acesso a ela deve ser compreendido como um direito humano fundamental. Portanto, a formação de uma “Unidade Educacional Leitora” não se limita ao espaço físico, mas envolve um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar com a valorização da literatura como direito inalienável de bebês e crianças.

INTEGRAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA COM OUTRAS LINGUAGENS

A leitura literária, quando articulada a outras linguagens, oferece à criança uma experiência estética mais ampla, rica e significativa. Ao ultrapassar os limites do texto escrito e dialogar com diferentes formas de expressão, a literatura se torna parte viva do cotidiano escolar e contribui para uma formação integral.

O trabalho interdisciplinar é, nesse sentido, uma das estratégias mais eficazes para que a literatura dialogue com as artes, a cultura e a vida social.

Literatura e música: as cantigas de roda, os poemas musicados, as narrativas cantadas e as trilhas sonoras criadas a partir das histórias favorecem a sensibilidade rítmica, a memória e a expressividade. Além disso, a musicalidade presente na própria linguagem literária (rimas, repetições, cadências) encontra eco natural na oralidade infantil.

Literatura e artes visuais: ilustrar narrativas, criar personagens em colagens, pinturas ou modelagens permite à criança expressar interpretações singulares da leitura, desenvolvendo criatividade, pensamento simbólico e coordenação motora.

Literatura e teatro/dramatização: ao encenar histórias, criar diálogos ou manipular fantoches, as crianças desenvolvem a oralidade, a expressividade corporal e a empatia, colocando-se no lugar do outro e explorando diferentes pontos de vista.

Literatura e oralidade: parlendas, cantigas, contos tradicionais e histórias de diferentes culturas integram memória coletiva, fortalecem vínculos intergeracionais e ampliam o repertório linguístico das crianças, favorecendo sua inserção nas tradições culturais da comunidade.

Literatura e corpo: a leitura literária também pode dialogar com a linguagem corporal e gestual. Livros que exploram sons, texturas, cores e movimentos convidam a criança a interagir com o texto por meio do corpo, em uma experiência sensorial que une imaginação, afeto e ludicidade.

Literatura e natureza: a leitura realizada em ambientes externos — parques, jardins, pátios — permite que elementos naturais se tornem parte da experiência literária. O vento, a luz, as cores e os sons da natureza ampliam o campo sensorial, enriquecendo o contato com as narrativas.

Literatura e multiletramentos: no contexto contemporâneo, livros digitais, aplicativos interativos, audiobooks e vídeos de contação de histórias tornam a literatura mais acessível e atraente às novas gerações. A leitura, nesse cenário, passa a dialogar com múltiplos suportes e linguagens midiáticas.

Literatura e diversidade cultural: integrar histórias afro centradas, indígenas, migrantes e de diferentes tradições culturais contribui para uma educação antirracista e inclusiva, que valoriza a pluralidade de vozes e narrativas.

Literatura e práticas sociais: receitas, mapas, manuais e enciclopédias, quando articulados à literatura, ajudam a criança a perceber a escrita em diferentes funções sociais, fortalecendo sua compreensão da linguagem como prática cultural.

Assim, ao integrar a leitura literária com outras linguagens, a escola promove uma aprendizagem mais completa e significativa. A literatura deixa de ser apenas um conteúdo escolar e se torna um eixo integrador, articulando cuidado, cultura, imaginação e múltiplas formas de expressão no processo de formação da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária na Educação Infantil deve ser compreendida como um direito inalienável da criança e condição essencial para seu desenvolvimento integral. Tal perspectiva está em consonância com documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019), que defendem a centralidade da literatura como linguagem artística capaz de ampliar horizontes culturais, éticos e estéticos.

Ao favorecer a imaginação, a sensibilidade, a linguagem e a inserção cultural, a literatura se configura como experiência insubstituível. Como enfatiza Candido (1988), a literatura é um bem cultural indispensável, uma vez que humaniza, amplia a visão de mundo e possibilita às crianças compreenderem a si mesmas e à sociedade em que estão inseridas. Nesse sentido, o contato com obras literárias desde a primeira infância garante o direito à fruição estética e à construção de memórias afetivas e culturais.

O professor, nesse processo, assume papel decisivo como mediador de leitura. Cabe a ele promover práticas significativas que assegurem o encontro das crianças com a palavra poética, o ritmo, a imagem e a narrativa em sua complexidade. Como destaca o documento Leitura literária na Educação Infantil: inter-relações humanizadoras (SÃO PAULO, 2025), a mediação docente deve transcender o utilitarismo pedagógico e tratar o livro como objeto cultural e estético, valorizando sua materialidade, sua diversidade e sua potência criativa.

Além disso, é necessário reconhecer que a formação de leitores na Educação Infantil não é responsabilidade exclusiva da escola. A construção de uma cultura leitora envolve também a família e a comunidade, por meio de projetos como as malas viajantes, encontros literários intergeracionais e parcerias com bibliotecas públicas. Dessa forma, o direito à literatura é fortalecido em múltiplos espaços sociais, tornando-se uma prática viva e coletiva.

Assim, formar leitores na Educação Infantil significa abrir caminhos para que as crianças possam não apenas ler o mundo e a palavra, mas também reescrevê-los de forma crítica e criativa. A literatura possibilita à criança construir interpretações singulares, desenvolver autonomia intelectual e afetiva, e elaborar sentidos sobre si mesma e sobre o outro. Ao proporcionar esse encontro com a arte, garantimos não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o fortalecimento da empatia, da imaginação e da cidadania.

Em síntese, a leitura literária deve ser assegurada como experiência humanizadora e direito universal. O investimento em espaços de leitura, acervos de qualidade, formação docente e envolvimento comunitário é, portanto, um compromisso ético e político. Reconhecer a literatura como fundamento da Educação Infantil é apostar em uma escola que forma leitores críticos, criativos e sensíveis, capazes de transformar o mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** 6. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Cortez, 2015.

MACHADO, Maria Zilda da Cunha. **A leitura literária na escola: perspectivas de formação do leitor.** São Paulo: Contexto, 2011.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca.** 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SOUZA, Renata Junqueira de. **A leitura literária na escola: projetos, práticas e perspectivas.** São Paulo: Contexto, 2018.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

A CULTURA E A EDUCAÇÃO COMO DIREITOS FUNDAMENTAIS DOS ESTUDANTES DO ENSINO REGULAR

CULTURE AND EDUCATION AS FUNDAMENTAL RIGHTS OF STUDENTS IN REGULAR EDUCATION

MARIA CAROLINA PACHECO FERREIRA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2005); Professora de Educação Infantil Centro de Educação Infantil Direto Jardim Umarizal

RESUMO

O presente estudo analisou a cultura e a educação como direitos fundamentais dos estudantes matriculados no ensino regular, investigando como esses bens se concretizam no ambiente escolar e contribuem para a formação integral dos sujeitos. A pesquisa evidenciou que, embora as legislações brasileiras, por meio da Constituição Federal de 1988 e das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, assegurem esses direitos, sua efetivação prática ainda enfrenta desafios, como a necessidade de formação docente qualificada e a adoção de metodologias que integrem cultura, ciência, arte e tecnologia ao currículo escolar. O estudo demonstrou que a educação e a cultura estão interligadas, sendo importantes para o desenvolvimento crítico, ético e social dos estudantes, promovendo o protagonismo estudantil, a valorização das experiências e dos saberes cotidianos, além de proporcionar a preservação da memória histórica e da identidade cultural. Conclui-se que a articulação entre a educação e a cultura fortalece a inclusão social, a igualdade de oportunidades e os valores democráticos, consolidando a escola como espaço de socialização do saber, reconhecendo a diversidade que ampara a construção da cidadania. Nesse sentido, práticas pedagógicas intencionais, críticas e reflexivas se configuram como instrumentos para a efetivação desses direitos, contribuindo para uma formação integral que permita aos educandos participar ativamente da sociedade.

Palavras-chave: Educação; Cultura; Direito; Ensino Regular.

ABSTRACT

This study analyzed culture and education as fundamental rights of students enrolled in regular education, investigating how these rights are realized in the school environment and contribute to the comprehensive development of individuals. The research showed that, although Brazilian legislation, through the 1988 Federal Constitution and Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008, ensures these rights, their practical implementation still faces challenges, such as the need for qualified teacher training and the adoption of methodologies that integrate culture, science, art, and technology into the school curriculum. The study demonstrated that education and culture are interconnected and are important for the critical, ethical, and social development of students, promoting student empowerment, the appreciation of everyday experiences and knowledge, and preserving historical memory and cultural identity. It is concluded that the connection between education and culture strengthens social inclusion, equal opportunities, and democratic values, consolidating the school as a space for the socialization of knowledge and recognizing the diversity that supports the development of citizenship. In this sense, intentional, critical, and reflective pedagogical practices are tools for realizing these rights, contributing to a comprehensive education that allows students to actively participate in society.

Keywords: Education; Culture; Law; Regular Education.

INTRODUÇÃO

Ao ser promulgada na década de 80, a Constituição Federal estabeleceu que é dever do Estado assegurar a educação e a cultura aos seus cidadãos, sendo ambas consideradas como direitos fundamentais desses sujeitos, considerando que a primeira é um direito universal e que deve promover o desenvolvimento integral dos indivíduos, favorecendo a cidadania e a formação profissional (Brasil, 1988).

Quanto à cultura, resguarda-se que “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais (Brasil, 1988, art. 215). Isso configura esse direito como um elemento que atravessa a perspectiva daquilo que faz parte da individualidade do humano, assim como das políticas que são criadas em relação as ações civis, a liberdade de expressão e as intervenções estatais.

Então, as manifestações culturais dos diferentes grupos sociais devem ser impressas pela via do respeito, sendo ratificadas em todas as suas formas de demonstrações, isso inclui àquelas que

são pertencentes aos povos indígenas e afro-brasileiros, dispondo a Carta Magna que há de se ter "[...] a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais" (Brasil, 1988, art. 215).

Considerando tais proposições, o Brasil reconhece que em seu território há pluralismo cultural, não aceitando discriminações quanto as apresentações dos costumes e valores dessas populações, enaltecendo a diversidade étnica nacional como patrimônio brasileiro.

Nessa esteira, os direitos culturais incluem

> o direito à criação cultural (científicas, artísticas e tecnológicas); direito de acesso às fontes da cultural nacional; direito de difusão da cultura; liberdade de formas de expressão cultural; liberdade de manifestações culturais; direito-dever estatal de formação do patrimônio cultural brasileiro e de proteção dos bens de cultura (Silva, 1993, p. 280).

A fim de que se essa linha de pensamento fosse reconhecida a Constituição Federal de 1988 estabeleceu que o patrimônio cultural é de natureza imaterial e material, tomados como guia para a identidade, conduta e memórias de todos os povos que formam a sociedade brasileira (Brasil, 1988).

Por isso, o poder público com auxílio da comunidade deve incentivar e proteger as múltiplas formas culturais contribuindo para a preservação de todos os modos de expressões populares, protegendo-as de prejuízos e ameaças podendo, a quem desrespeitar o que está posto legalmente, ser punido conforme impresso na lei (Brasil, 1988).

Ainda, como meio de garantir a todos o acesso à cultura, foi instituído o Plano Nacional de Cultura que comporta orientações ao Estado para que formule políticas públicas em prol da defesa, valorização, construção, promoção e propagação de bens culturais; além de formar pessoas qualificadas para gerenciar a cultura em seus diversos aspectos, democratizando o acesso cultural e apreciando a diversidade étnica e local (Brasil, 2005).

Desse modo, as múltiplas formas de expressar a cultura são traçadas pela ótica de três dimensões, sendo elas: a simbólica que pode ser traduzida como um universo de significados, exposto em estilos de vida, crenças, valores, rituais, identidades e diferentes formas de manifestações (Túlio, 2025).

Na segunda esfera encontra-se a dimensão cidadã, que visa garantir que todos possam vivenciar e produzir cultura, incentivando a criação artística, a formação humana e o fortalecimento da circulação de bens culturais, assegurando que esses patrimônios sejam preservados (Túlio, 2025).

Em último, tem-se a dimensão econômica que envolve a inovação e a criatividade, que promovem a sustentabilidade dos processos formativos os quais dão base à produção das múltiplas linguagens artísticas que abarcam os espaços sociais e econômicos (Túlio, 2025).

Nessa direção, a educação e a cultura estão entrelaçadas na medida em que ambas contribuem para "[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, art. 205), convocando o ensino regular a repensar e

ultrapassar os modos arcaicos de se conceber o conhecimento acadêmico, atuando como espaço de construção de saberes que dialogue com a pluralidade cultural da sociedade.

Assim, o direito à cultura se articula ao educacional, pois esses bens são elementos constitutivos na formação integral do sujeito, visto que a educação escolar é um processo de socialização dos saberes construídos pela humanidade durante seu percurso histórico (Saviani, 2013), abrangendo as diversas expressões culturais que compõem a identidade nacional.

Corroborando com essa ideia a Constituição Federal brasileira assegura a proteção das culturas populares, como a indígena e a afro-brasileira, definindo datas comemorativas para esses grupos étnicos (Brasil, 1988). Tal dispositivo está em consonância com a Lei n.º 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e com a Lei n.º 11.645/2008, que acrescentou o ensino da História e Cultura Indígena, reforçando o compromisso com a efetivação de um currículo escolar que privilegia os direitos culturais.

No cotidiano educativo isso significa que os estudantes do ensino regular devem acessar e participar ativamente das diferentes formas pelas quais se percebe a cultura, integrando arte, ciência, tecnologia e saberes populares como componentes essenciais da aprendizagem. Nessa perspectiva, os direitos culturais abrangem

> [...] a criação cultural científica, artística e tecnológica; o acesso às fontes da cultura nacional; a difusão da cultura; a liberdade de formas de expressão e de manifestações culturais; e a proteção dos bens de cultura (Silva, 1993 p. 280).

Ainda nessa esteira, compreende-se que é por meio do processo de ensino e aprendizagem que ocorre na escola há a preservação da memória de toda a humanidade, emancipando os sujeitos e potencializando as práticas pedagógicas.

Nesse horizonte, a cultura abrange os conhecimentos científicos que compõem o ensino regular, evidenciando os saberes de forma significativa, dando base ao exercício da cidadania, à construção criativa e à consciência dos modos eficazes de participação na sociedade.

Para alcançar uma melhor compreensão dessa temática, este artigo tem como objetivo geral analisar a cultura e a educação como direitos fundamentais dos estudantes do ensino regular, buscando demonstrar de que maneira esses bens se materializam no ambiente escolar e se conectam à formação integral do sujeito. Como objetivo específico, propõe-se identificar os dispositivos legais que fundamentam o acesso à cultura no contexto educacional, bem como refletir acerca das práticas pedagógicas que favoreçam a efetivação desse direito no currículo escolar.

O problema que orienta esta investigação parte do seguinte questionamento: Como o ensino regular brasileiro pode assegurar a articulação entre a cultura e a educação, garantindo que a diversidade cultural seja vivenciada e reconhecida como parte da formação dos estudantes? Este estudo justifica-se pela relevância de reconhecer a integração entre os direitos culturais e os

educacionais nos espaços escolares e os desafios práticos que caracterizam as ações pedagógicas no cotidiano educacional.

No que se refere à abordagem metodológica, o presente artigo é de natureza qualitativa porque ela possibilita “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2010, p. 30), de modo analítico e reflexivo.

Salienta-se que reconhecer a cultura como direito intrínseco à educação e fundamental aos educandos matriculados no ensino regular, é dar mérito a pluralidade dos valores e costumes dos grupos étnicos que constituem a população brasileira, portanto as proposições apresentadas nesta pesquisa têm a pretensão de embasar outras fomentações junto à sociedade e toda a comunidade escolar a fim de que se valorize e democratize esses bens sociais.

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO UNIVERSAL E O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948 evidencia a educação como direito de todos que queiram dela usufruir e, sendo o Brasil signatário desse documento ratificado pela Organização das Nações Unidas, as políticas públicas brasileiras devem estar voltadas à garantia da igualdade, acesso e permanência dos educandos em uma escola de qualidade (Brasil, 1996).

Compreendendo que a educação é um direito fundamental, indispensável para o pleno desenvolvimento do indivíduo e para a consolidação da democracia, ela se configura como direito universal a ser ofertado nas escolas comuns. Esses espaços assumem o compromisso de garantir o ensino regular, reafirmando o princípio da educação de qualidade para todos.

Nessa esteira, é necessário que o ambiente escolar seja um lócus de formação integral, promovendo a emancipação humana e a socialização do saber sistematizado, articulando-os à cultura e às vivências dos estudantes (Saviani, 2013).

Tal perspectiva ultrapassa práticas nas quais se tem a simples transmissão de conhecimentos, exigindo que a escola se configure como um espaço democrático de socialização do saber, comprometido com a formação crítica e ampla dos estudantes matriculados no ensino regular, promovendo a inclusão, o respeito à diversidade e a autonomia dos sujeitos.

Nesse processo a educação não pode estar dissociada da cultura, uma vez que essa constitui o patrimônio simbólico e histórico da humanidade, pois a “[...] função da escola é a socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2013, p. 25). Contudo, ressalta-se que esse conhecimento não deve ser separado das práticas culturais que os educandos carregam dos seus contextos diários.

Logo, reconhecer a educação como um direito universal implica não apenas assegurar o acesso à escola, mas junto a isso garantir que o currículo dialogue com a diversidade, ampliando as possibilidades de emancipação e participação cidadã, compreendendo que há uma relação entre as práticas educacionais e culturais no meio em que se vive e convive.

Parte-se da compreensão de que o direito educacional é social, coletivo e universal, que compõe a política e o projeto pedagógico escolar, visando atender às demandas de todos os sujeitos de modo que eles progridam em seus projetos de vida. Portanto,

> [...] embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar. (Duarte, 2007, p. 697).

É por isso que a escola tornou-se um espaço em que se consolida o direito à educação e à cultura, dando protagonismo aos educandos no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo com a democracia e o término das desigualdades sociais.

Por meio da educação há o fortalecimento dos demais direitos humanos, favorecendo aos indivíduos a consciência crítica, a capacidade de reconhecer e reivindicar suas garantias legais. Portanto, essa ação política tem um papel emancipador, tornando as pessoas aptas a compreender sua realidade, transformando-a, consolidando o meio em um lócus que fortalece a democracia estatal.

Destarte, ao considerar que todo ser humano possui dignidade e deve ser tratado como fim em si mesmo, e não como um meio para atingir objetivos alheios utilizando a educação como promotora de autonomia, exigindo uma reflexão quanto ao desenvolvimento integral da pessoa, respeitando sua liberdade e individualidade (Carmo; Rocha, 2014).

Assim, Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como um direito de todos, sendo dever do Estado e da família a garantia dessa ação política e social, assegurando o desenvolvimento integral do sujeito, o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Seguindo essa análise a educação é um bem comum, que beneficia não apenas o indivíduo, mas toda a coletividade (Duarte, 2007), colocando-a como instrumento de cidadania, sendo dever do Estado garantir políticas públicas que assegurem sua efetividade.

Dessa forma, sendo a educação um direito universal ela deve proporcionar a formação crítica, democrática e culturalmente situada dos estudantes, permitindo que eles se tornem sujeitos autônomos e participativos de modo que a escola cumpra sua função social ao ser um espaço de construção da cidadania, redução das desigualdades e fortalecimento da democracia.

As proposições expostas demonstram que a consolidação da educação como direito, pressupõe que o reconhecimento do acesso à escolarização deve vir acompanhado de condições reais para o aprendizado significativo. Para além do ingresso formal, é necessário que a escola ofereça um ambiente acolhedor, plural e comprometido com a transformação social.

Quando a escola conseguir assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas, étnico-raciais, culturais ou de deficiências, possam desenvolver plenamente suas potencialidades (Arroyo, 2011), ela estará cumprindo sua função social

configurando-se como um lugar de encontro entre as diferenças e de construção de sentidos coletivos.

Outro aspecto a ser observado em relação a esse direito educacional é a promoção dialógica, da construção do pensamento crítico e da valorização das experiências de vida, implicando que a escola seja um lócus em que identidades plurais se sintam pertencentes a esse ambiente.

Nesse sentido, essa instituição precisa ser um território intercultural no qual os conhecimentos se concretizem nas práticas pedagógicas, sendo orientadas pela equidade e pela valorização da diversidade humana (Candau, 2016). A efetividade dessa ideia necessita que haja a implementação de políticas públicas educacionais articuladas e permanentes, com o Estado assumindo a responsabilidade de criar condições materiais, formativas e estruturais, assegurando a inclusão e a qualidade educacional.

Por fim, entender a educação como um processo contínuo e inacabado significa reconhecer que o direito à aprendizagem ultrapassa os limites da escola, abarcando a formação integral que se articula entre os diferentes espaços educativos. Assim, família, comunidade, instituições culturais e meios de comunicação, são modos que o conhecimento utiliza para se propagar e atingir um maior alcance dos múltiplos contextos, visto que a educação ocorre ao longo da vida, devendo ser entendida como uma prática social que transforma os sujeitos e todo o entorno em que estes se encontram (Gadotti, 2000).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EFETIVAS NA ARTICULAÇÃO ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO

A efetivação do direito à educação e à cultura, enquanto dimensão indissociável na formação humana depende de práticas pedagógicas que materializem esses princípios no cotidiano escolar. Pois, o reconhecimento da pluralidade cultural e o compromisso com a formação integral exigem que o fazer docente seja intencional, crítico e reflexivo, promovendo o diálogo entre os saberes científicos, artísticos e populares que compõem a experiência social dos estudantes.

Para que isso ocorra nos espaços escolares, nota-se a existência de garantias legais para a efetivação de tais direitos, a fim de que eles deixem de ser uma idealização e passem a caracterizar-se como realidade cotidiana por meio de projetos, metodologias e vivências que efetivamente reconheçam e promovam a diversidade cultural dos estudantes.

A Constituição de 1988 e as leis que a sucederam, tais como a Lei n.º 10.639/2003 e a Lei n.º 11.645/2008 apresentaram um panorama normativo que exige das escolas uma postura não discriminatória na qual reconhece e integra as culturas afro-brasileira, indígena e outras manifestações como temáticas de estudo conectadas ao currículo e à vivência escolar.

No entanto, mesmo com um considerável quantitativo de normas constitucionais, há diversos entraves para que se formalize o direito educacional e cultural dos educandos, entre eles: a formação dos professores, a falta de materiais e a resistência a mudanças na estrutura pedagógica, sendo necessária uma capacitação educacional para abordar metodologicamente as questões da pluralidade cultural existente no meio social (Silva, 2023).

Sendo assim, é necessário construir sistemas de apoio que permitam à comunidade escolar realizar articulações entre cultura e currículo, por isso a implementação de formações que propiciem não somente conhecimentos teóricos das leis, mas junto a isso a disponibilização do repertório cultural e de uma metodologia eficiente para trabalhar os conteúdos vinculados à cultura, rompendo a insegurança docente (Silva, 2023).

Uma prática pedagógica efetiva, nesse contexto, é aquela que reconhece o estudante como sujeito histórico e cultural, possuidor de saberes que se atrelam aos conhecimentos acadêmicos, os quais são respeitados e valorizados em suas experiências que se relacionam aos estudos que ocorrem no ambiente da sala de aula (Freire, 1996).

Para tanto, o currículo escolar precisa acolher a diversidade cultural incluindo expressões artísticas, linguísticas, religiosas e étnicas, de modo que os estudantes se vejam representados nas práticas educativas, o que demanda um trabalho com temas culturais locais, com projetos interdisciplinares que integrem música, arte, literatura, história e tecnologia e, com metodologias ativas que favoreçam a pesquisa, a autoria e a participação.

Além disso, é fundamental que o educador atue como mediador cultural, estimulando a leitura crítica da realidade, incentivando os estudantes a compreender as relações entre cultura, poder e identidade, tornando o processo educativo uma ação emancipadora, permitindo que o estudante desenvolva seu protagonismo social (Gadotti, 2000; Arroyo, 2011).

Logo, é preciso estabelecer estratégias e práticas que fortaleçam vínculos entre a cultura e a escola, efetivando essa articulação de modo concreto com trabalhos transversais aproximando o currículo da realidade sociocultural dos educandos. Essas questões sustentadas por uma postura pedagógica crítica, contribuem para que a escola cumpra seu papel de espaço democrático, de modo que configure o saber construído como um bem compartilhado e comprometido com os direitos universais e humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito analisar a cultura e a educação como direitos fundamentais dos estudantes do ensino regular, investigando de que forma esses bens se materializam no ambiente escolar e contribuem para a formação integral do sujeito. Verificou-se que, embora a legislação brasileira assegure tais direitos, por meio da Constituição Federal 1988, das Leis n,º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, ainda existem desafios práticos para a sua efetivação nas escolas.

As análises realizadas evidenciaram que a educação e a cultura estão intrinsecamente conectadas, sendo importantes para o desenvolvimento crítico, ético e social dos estudantes matriculados nas escolas comuns que são espaços de socialização do saber, promovendo práticas pedagógicas que respeitem a pluralidade cultural.

Percebe-se que esses bens são a base para o protagonismo estudantil, valorizando suas experiências e os saberes construídos no cotidiano, efetivando esses direitos por meio da legalidade

e de políticas públicas e educacionais contínuas, oferecendo uma formação docente adequada e metodologias ativas que integrem cultura, ciência, arte e tecnologia ao currículo escolar.

O estudo demonstrou que a cultura auxilia na formação de cidadãos, permitindo a preservação da memória histórica, o fortalecimento da identidade e a promoção da inclusão social. Ao mesmo tempo, a educação deve ser compreendida como um direito universal e como um bem comum, ultrapassando a individualidade e impactando a coletividade ao consolidar valores democráticos e a promover a igualdade de oportunidades.

Conclui-se que a articulação entre a educação e a cultura no ensino regular é fundamental para a construção de uma sociedade plural e inclusiva, colocando a escola como um lócus que reconhece, valoriza e integra as diversas manifestações culturais que constituem a identidade nacional, realizando práticas pedagógicas intencionais, críticas e reflexivas, com estratégias que visem os direitos universais, fortalecendo a formação integral dos estudantes e o exercício pleno para a cidadania.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Ofício de Mestre:** imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 04 set. 2025.

BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019- 2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso: 6 out. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 48.** 2005. Acrescenta o § 3o ao art. 215 da Constituição Federal, instituindo o Plano Nacional de Cultura. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2005/emendaconstitucional-48-10-agosto-2005-538120-norma-pl.html Acesso em: 25 set. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural:** mediações necessárias. Petrópolis: Vozes. 2016.

CARMO, Erialdo Ferreira do; ROCHA, Enivaldo Carvalho da. A educação como Direito Universal. **Revista Eletrônica Direito e Política, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI**, Itajaí, v.9, n.2, 2º quadrimestre de 2014. Disponível em: www.univali.br/direitoepolitica -ISSN 1980-7791

DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um Direito Fundamental de Natureza Social.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GADOTTI. Moacir. **Pedagogia na Prática:** Ensino e Pesquisa em uma Nova Escola. São Paulo: Cortez. 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 4 ed. Campinas. Autores Associados. 2013.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** 45 ed. São Paulo: Editora JusPodvm.1993.

SILVA, Manuel Gomes da. Direito à Cultura e Direito à Educação Interagindo no Processo Ensino/Aprendizagem. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente – FAEMA,** v. 14, n.º 1, 2023.

TÚLIO, Marco. **Sistema e Plano Nacional de Cultura.** Estratégias Concursos. 2025.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

CONTEMPORARY CHALLENGES IN ELEMENTARY SCHOOL TEACHER TRAINING

MARIA CECÍLIA SANTOS CAMPAGNOLI
Especialista em Desenho e Plástica pela Faculdade Mackenzie, concluído em 1977; Professora de Ensino Fundamental II – Artes – no CEU EMEF Casa Blanca.

RESUMO

Este artigo analisa os desafios contemporâneos da formação de professores do Ensino Fundamental no Brasil, articulando referências teóricas clássicas e discussões atuais para propor um modelo formativo híbrido que integra universidade, escola e comunidade. O estudo destaca a importância da formação situada, que considere as especificidades locais e as realidades escolares, e aborda a necessidade de articular políticas públicas, como a BNCC, com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4). Metodologicamente, baseia-se em revisão bibliográfica crítica, com enfoque em práticas inovadoras e tecnologias digitais aplicadas à formação docente. As contribuições incluem a proposição de estratégias que ampliem a mediação pedagógica, flexibilizem e personalizem a formação e promovam práticas educativas contextualizadas. Por fim, o presente artigo sugere futuras pesquisas sobre o impacto da inteligência artificial na prática pedagógica e a análise longitudinal da formação continuada. A pesquisa pretende oferecer subsídios para a qualificação da docência e o aprimoramento da educação básica no país.

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino fundamental; Modelo híbrido; Formação situada; Competências digitais.

ABSTRACT

This article analyzes the contemporary challenges of elementary school teacher training in Brazil, combining classical theoretical references and current discussions to propose a hybrid training model that integrates universities, schools, and communities. The study highlights the importance of situated training, which considers local specificities and school realities, and addresses the need to align public policies, such as the BNCC, with the Sustainable Development Goals (SDG 4). Methodologically, it is based on a critical literature review, focusing on innovative practices and digital technologies applied to teacher training. Contributions include the proposal of strategies that expand pedagogical mediation, make training more flexible and personalized, and promote contextualized educational practices. Finally, this article suggests future research on the impact of artificial intelligence on pedagogical practice and the longitudinal analysis of continuing education. The research aims to provide support for teacher training and the improvement of basic education in the country.

Keywords: Teacher training; Elementary education; Hybrid model; Situated training; Digital skills.

INTRODUÇÃO

A formação de professores do Ensino Fundamental ocupa papel central nas reflexões acadêmicas e nas políticas públicas educacionais, considerando que essa etapa escolar é crucial para a consolidação dos processos de alfabetização, letramento e desenvolvimento integral de competências cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes. Autores clássicos como Nóvoa (1992), Tardif (2002) e Pimenta (1999) destacam que a docência é uma profissão multifacetada, que envolve dimensões pedagógicas, políticas e identitárias, exigindo, portanto, processos formativos contínuos, contextualizados e críticos.

No Brasil, as discussões sobre a formação docente enfrentam desafios históricos, como as desigualdades regionais e as fragilidades estruturais da educação básica, além da desarticulação entre formação inicial e continuada (GATTI, 2010). O histórico da formação docente evidência que as políticas educacionais brasileiras passaram por diferentes fases, influenciadas por contextos políticos e sociais, que impactaram diretamente a valorização e as condições de trabalho dos professores, algo essencial para entender os desafios contemporâneos.

Por outro lado, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as transformações decorrentes da pandemia da COVID-19 intensificaram as demandas sobre os professores, que precisam agora integrar competências digitais e adotar práticas pedagógicas

inovadoras, capazes de aproximar teoria e prática e ampliar o protagonismo dos estudantes (KENSKI, 2012).

Nesse cenário, as metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais emergem como caminhos promissores para a formação de professores, pois promovem o engajamento ativo dos estudantes e favorecem a construção de aprendizagens significativas através do uso crítico e intencional das ferramentas digitais em sala de aula (OLIVEIRA, 2022).

No entanto, a efetivação dessas práticas exige uma formação docente que ultrapasse o domínio técnico e contemple o desenvolvimento de competências didáticas, comunicacionais e reflexivas, articulando conhecimentos teóricos e práticos em uma perspectiva situada e transformadora (SILVA, 2024).

O objetivo deste artigo é analisar os principais desafios contemporâneos da formação de professores do Ensino Fundamental, articulando aportes teóricos clássicos e discussões atuais, com ênfase na integração das metodologias ativas e tecnologias digitais, para propor caminhos que contribuam para uma formação crítica, situada e capaz de potencializar práticas pedagógicas inovadoras no contexto educacional brasileiro.

A escolha do tema justifica-se pela importância da docência na construção de uma educação de qualidade, fundamental para o alcance do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 da Agenda 2030 da ONU. Embora a literatura sobre formação docente seja vasta, as recentes mudanças no cenário educacional, especialmente a implementação da BNCC e as repercussões da pandemia, criam novas demandas e lacunas de pesquisa. Assim, este estudo busca contribuir sistematizando conhecimentos consolidados e apresentando perspectivas originais, como a valorização da formação situada e a articulação entre universidade, escola e comunidade, promovendo uma docência que responda efetivamente às necessidades atuais do Ensino Fundamental no Brasil.

REVISÃO DA LITERATURA

A formação docente, enquanto campo de estudo, possui uma historicidade complexa e multifacetada, que perpassa diferentes concepções pedagógicas e sociais. Saviani (2011) oferece uma leitura crítica da trajetória da formação de professores no Brasil, destacando como esta esteve historicamente submetida aos interesses das classes dominantes, ora voltada para a reprodução do *status quo*, ora buscando projetos mais democráticos e transformadores. Tal historicidade é fundamental para compreender que a formação docente não é um processo neutro, mas profundamente político e ideológico, articulado com a missão social da escola.

Nóvoa (1992) amplia essa análise ao ressaltar a centralidade da identidade profissional do professor e a necessidade de um percurso formativo contínuo, que ultrapasse o âmbito da simples instrução técnica. O desenvolvimento profissional do docente deve promover reflexividade e autonomia, aspectos essenciais para a adaptação e inovação pedagógica. Neste sentido, a formação

nunca se esgota, mas ocorre em interações permanentes entre teoria e prática, em contextos diversificados que exigem competências multidimensionais.

Na discussão sobre profissionalização e identidade, Huberman (1989) enfatiza os ciclos da carreira docente, nos quais os professores vivenciam fases de entusiasmo, crise, renovação e estabilidade, influenciadas pelas condições institucionais e pessoais. E Marcelo García (2005) contribui ao apontar o equilíbrio entre a necessidade de formação técnico-pedagógica e o espaço para a criatividade e autonomia do professor como aspectos decisivos para o fortalecimento da profissão e a qualidade do ensino.

Outro ponto crítico reside na inter-relação entre formação inicial e continuada. Imbernón (2016) alinha-se a um entendimento de que a formação inicial oferece a base teórica indispensável, mas é na formação continuada que se promovem as atualizações, inovações e a superação de dificuldades práticas. Gatti (2010) problematiza a fragmentação dessa articulação no Brasil, resultando em formações descoladas da realidade diária dos professores, que necessitam de processos formativos mais integrados e contextualizados para responderem às múltiplas exigências contemporâneas.

Finalmente, as demandas contemporâneas de formação contemplam a implementação da BNCC, que impõe uma organização curricular orientada para competências, a incorporação das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas e a adaptação às modalidades de ensino híbrido, sobretudo postas à prova pela pandemia de COVID-19. Moll (2020), Moran (2019) e Kenski (2012) destacam que tais mudanças não apenas solicitam o domínio técnico dessas ferramentas, mas também uma postura reflexiva do professor, capaz de mediações pedagógicas críticas, éticas e inclusivas que considerem as desigualdades e diversidade sociocultural dos estudantes.

A partir desse arcabouço teórico, que destaca a necessidade de uma formação docente crítica, reflexiva e situada, torna-se imprescindível analisar como tais concepções se manifestam na prática formativa dos professores do Ensino Fundamental. Para tanto, é fundamental compreender as especificidades desse nível de ensino, assim como os desafios envolvidos na articulação entre teoria e prática, e o impacto das políticas públicas vigentes.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental brasileiro é dividido em duas etapas distintas: os Anos Iniciais (Ensino Fundamental I), que abrangem do 1º ao 5º ano, e os Anos Finais (Ensino Fundamental II), que compreendem do 6º ao 9º ano. Essa divisão corresponde a características pedagógicas e de desenvolvimento distintas. Nos Anos Iniciais, o foco está na alfabetização, no letramento e no desenvolvimento integral das crianças, com uma abordagem mais generalista e uma relação mais próxima entre professor e aluno (BRASIL, 2017). Já nos Anos Finais, há uma maior especialização dos conteúdos, aprofundamento nos conhecimentos e estímulo à autonomia dos estudantes, preparando-os para etapas posteriores da educação básica (MELHOR ESCOLA, 2025).

A lacuna entre teoria e prática na formação de professores do Ensino Fundamental é uma das questões centrais que impactam negativamente a atuação docente em sala de aula. Segundo Dos Santos e de Menezes (2018), esta lacuna evidencia-se sobretudo nas limitações dos estágios supervisionados, que muitas vezes consistem em experiências fragmentadas, desarticuladas da formação teórica realizada na universidade. Além disso, a fragmentação entre formação inicial e continuada agrava esse problema, já que a formação inicial muitas vezes não prepara suficientemente o professor para os desafios reais do cotidiano escolar, enquanto a formação continuada enfrenta dificuldades em alcançar todos os profissionais e ofertar conteúdos alinhados às necessidades locais (IMBERNÓN, 2016).

Essas questões comprometem a capacidade dos docentes de transferir conhecimentos e teorias educacionais para práticas pedagógicas contextualizadas e eficazes. A realidade de muitas escolas, especialmente em regiões com condições socioeconômicas e culturais diversas, exige que o professor desenvolva habilidades adaptativas e criatividade para atender às singularidades dos estudantes. A ausência de uma articulação efetiva entre universidade e escola contribui para que os professores se sintam despreparados e fragilizados frente às demandas diárias, o que pode afetar a qualidade do ensino e o desempenho dos estudantes.

No cenário brasileiro, programas governamentais surgem como importantes estratégias para tentar superar essas dificuldades. O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem como objetivo promover a alfabetização até os oito anos de idade, combinando teoria e prática por meio de formações específicas para professores dos Anos Iniciais. Já o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) proporciona aos licenciandos experiência prática supervisionada em escolas públicas, em um ambiente colaborativo e articulado com a universidade, favorecendo a aproximação entre teoria e prática. O Programa Residência Pedagógica, por sua vez, busca integrar a formação inicial ao contexto real da escola por meio de práticas reflexivas e acompanhamento sistemático dos futuros professores.

Apesar desses avanços, persiste a necessidade de superar pendências estruturais como a falta de recursos, a insuficiência de apoio pedagógico e a precariedade das condições de trabalho nas escolas, que juntas limitam o potencial desses programas. A consolidação de uma formação de qualidade, capaz de preparar professores para os desafios do século XXI, passa pela construção de redes colaborativas entre universidade, escola e comunidade, pela valorização dos conhecimentos locais e pela oferta contínua de formação que dialogue com a prática docente em seus múltiplos contextos (IMBERNÓN, 2016).

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A disparidade entre a teoria e a prática na etapa de formação é acompanhada pela incorporação das competências digitais na docência, constituindo um desafio ainda maior para os

professores no Ensino Fundamental. O contexto educacional atual exige que eles não apenas dominem o uso de tecnologias, mas também integrem essas ferramentas às suas práticas pedagógicas de forma intencional e transformadora, promovendo aprendizagens eficazes e significativas (FUND. TELEFÔNICA VIVO, 2024). Programas recentes de formação em competências digitais no Brasil revelam a importância da progressão do professor desde a familiarização com tecnologias até a transformação da prática pedagógica, valorizando o desenvolvimento de saberes pedagógicos, éticos e de cidadania digital (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2024).

Outro desafio fundamental está ligado à alfabetização e ao letramento, bases críticas para o sucesso no Ensino Fundamental. Autoridades como Soares (2014) e Freire (1996) enfatizam que alfabetizar vai além do domínio técnico da leitura e escrita; trata-se de promover uma prática crítica, que inicie o aluno na construção ativa do conhecimento e na participação social. Essa perspectiva crítica exige formação docente que inclua compreensão das dimensões cognitivas, culturais e sociais da alfabetização, alinhada a metodologias que valorizem o protagonismo estudantil.

No ensino de Matemática e Ciências nos anos iniciais, persistem dificuldades recorrentes que envolvem tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores. Muitos docentes relatam insegurança no domínio dos conteúdos específicos e na aplicação de estratégias pedagógicas que tornem esses saberes acessíveis e interessantes para os alunos, impactando a qualidade do aprendizado (GATTI, 2010).

Adicionalmente, as desigualdades regionais e as condições precárias de trabalho docente constituem barreiras estruturais que limitam a eficácia das formações e das práticas pedagógicas no Ensino Fundamental. Aspectos como a insuficiência de recursos didáticos, falta de infraestrutura adequada e jornadas de trabalho estendidas, especialmente em regiões vulneráveis, afetam significativamente a motivação e o desenvolvimento profissional dos professores, agravando as disparidades educacionais no país (BRASIL, 2021).

A formação de professores deve ser pensada em diálogo com esses desafios, promovendo políticas públicas que articulem formação inicial e continuada, fortaleçam competências digitais, enfatizem a alfabetização crítica e abordem as condições materiais e sociais que impactam a profissão docente.

CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE TRANSFORMADORA

Diante dos complexos desafios atuais, a formação docente transformadora deve adotar modelos flexíveis e integrativos, como o modelo formativo híbrido, que articula de forma complementar as esferas da universidade, escola e comunidade. Esse modelo combina o melhor das modalidades presencial e a distância, permitindo uma experiência formativa que extrapola os limites tradicionais das salas de aula e dos horários específicos, ampliando o espaço e o tempo do aprendizado.

No ensino híbrido, o professor é colocado no centro de uma formação que estimula a autonomia, a reflexão crítica e a mediação pedagógica dinâmica entre conhecimentos teóricos e práticos. Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), o ensino híbrido integra metodologias ativas, personalizando a aprendizagem e fazendo uso intensivo das tecnologias digitais para promover uma aprendizagem flexível e acessível. Christensen, Horn e Staker (2013) destacam que esse modelo busca o "melhor dos dois mundos", ao combinar a riqueza das interações presenciais com o suporte e diversidade dos ambientes virtuais.

Na prática formativa, isso significa que as atividades presenciais podem incluir oficinas colaborativas, estudos de caso, observação e intervenções diretas em contextos escolares reais, enquanto as etapas remotas oferecem recursos multimídia, fóruns para troca de experiências, videoaulas e avaliações contínuas que reforçam a autonomia do professor e dialogam diretamente com sua prática cotidiana (Moran et al., 2019). A mediação pedagógica nesse contexto torna-se um elemento central, pois via de regra o professor atua como facilitador e articulador de saberes, conectando teoria, prática e realidade social dos estudantes.

Além disso, a flexibilidade do modelo permite adaptar-se às especificidades locais – culturais, sociais, econômicas – de diferentes regiões brasileiras, o que é fundamental para a formação situada preconizada por Saviani (2011). Reconhecer e valorizar essas diversidades possibilita que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas contextualizadas e eficazes, que enfrentam as desigualdades e promovem a inclusão.

Outro aspecto crucial é a incorporação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), principalmente o ODS 4, que enfatiza a garantia de educação de qualidade para todos. A formação docente alinhada a essa agenda global deve preparar professores para atuar com sensibilidade ética, inclusão e equidade, defendendo a justiça social como parte integrante da prática pedagógica.

Por fim, a formação docente transformadora deve estar aberta à inovação contínua, especialmente no que diz respeito ao uso da inteligência artificial e outras tecnologias emergentes. É necessário estimular pesquisas que avaliem o impacto dessas ferramentas na prática pedagógica, bem como estudos longitudinais que acompanhem a evolução da formação continuada, buscando aperfeiçoar políticas e práticas educacionais de forma contextualizada, crítica e responsável.

Assim, o modelo híbrido de formação docente surge como uma proposta robusta e inovadora, capaz de flexibilizar e personalizar o processo de aprendizagem dos professores, potencializando a articulação entre teoria e prática, preparando-os para responder com autonomia crítica e sensibilidade às demandas de um ensino complexo e em constante transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar os desafios contemporâneos da formação de professores do Ensino Fundamental, especialmente diante das mudanças provocadas pelas políticas

públicas, pelas demandas tecnológicas e pelas especificidades regionais e sociais do Brasil. A partir desse propósito, buscou-se compreender como modelos formativos inovadores podem contribuir para uma docência crítica, situada e transformadora.

Os resultados indicam a relevância de um modelo formativo híbrido que articula de forma integrada as esferas da universidade, escola e comunidade, promovendo um espaço dinâmico de interlocução entre o saber acadêmico e a prática pedagógica cotidiana. Essa abordagem potencializa a mediação pedagógica, flexibiliza a aprendizagem docente e favorece a construção de conhecimentos contextualizados, capazes de responder às especificidades locais e promover maior efetividade nas práticas educacionais (SAVIANI, 2011).

A articulação entre as políticas públicas, como a BNCC, e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, sobretudo o ODS 4, reforça o papel central da formação docente para a garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Tal compromisso amplia a reflexão sobre a docência enquanto prática social e política, que deve ser continuamente alimentada por processos formativos integrados e situados, capazes de reconhecer e enfrentar as desigualdades escolares e regionais.

No entanto, a efetivação desse modelo exige ações concretas que ultrapassem planos teóricos, sobretudo o fortalecimento de redes colaborativas estruturadas, dotadas de instrumentos avaliativos contínuos que monitorem e ajustem as práticas formativas conforme as demandas reais dos professores em suas diferentes regiões e contextos escolares. A operacionalização dessas redes deve garantir suporte pedagógico, técnico e emocional, construindo um ambiente que incentiva a troca de saberes e experiências, superando o isolamento profissional e valorizando as especificidades locais.

Além disso, políticas públicas precisam ampliar seu foco para abranger a valorização integral do professor, promovendo condições adequadas de trabalho, remuneração digna e inclusão dos docentes em espaços decisórios, o que repercute diretamente na motivação, engajamento e qualidade das práticas pedagógicas. O enfrentamento das desigualdades regionais requer programas específicos que ofereçam suporte diferenciado e contínuo, reconhecendo a diversidade sociocultural como um ativo formativo que enriquece à docência e promove a equidade na aprendizagem dos estudantes.

Num cenário em que as tecnologias digitais, especialmente a inteligência artificial, configuram-se como elementos transformadores da sala de aula, torna-se vital incorporar na formação docente não apenas o domínio técnico dessas ferramentas, mas também uma perspectiva crítica que equilibre inovação com ética, inclusão e justiça educacional. Preparar os professores para exercer um papel proativo frente às tecnologias exige o desenvolvimento de competências que promovam a mediação pedagógica reflexiva, permitindo que as ferramentas sejam recursos para emancipação e não para a reprodução das desigualdades.

Ademais, a formação situada deve assumir um caráter dinâmico e participativo, onde os professores e as comunidades escolares se tornem protagonistas na construção dos saberes e práticas pedagógicas locais, promovendo autonomia e contextualização que dialoguem efetivamente

com a realidade vivida. Essa abordagem fortalece a identidade profissional docente e sua capacidade de inovar e adaptar-se às múltiplas demandas do ensino fundamental contemporâneo.

Reconhecem-se, entretanto, limitações na amplitude do estudo, especialmente no que tange à análise empírica de impactos práticos dos modelos híbridos e das tecnologias emergentes, o que reforça a necessidade de pesquisas futuras que investiguem essas dimensões de forma longitudinal e interdisciplinar. Tal aprofundamento será fundamental para ajustar políticas e práticas formativas às transformações sociais, culturais e tecnológicas, garantindo uma formação docente preparada para os desafios do século XXI.

Dessa forma, este estudo não apenas sistematiza conhecimentos e desafios atuais, mas sinaliza caminhos concretos para a transformação da formação de professores, convidando pesquisadores, educadores e gestores a engajarem-se na construção coletiva de uma educação de excelência, inclusiva e socialmente justa, capaz de responder com autonomia crítica às demandas de um ensino complexo e em constante transformação.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, P.; TREVISANI, D. Ensino híbrido: fundamentos, metodologias e práticas. São Paulo: Penso, 2015.

BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.* Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. *Ministério da Educação. Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).* Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. *Ministério da Educação. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).* Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. *Ministério da Educação. Residência Pedagógica.* Brasília, DF: MEC, 2019.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. Modelos de ensino híbrido: o melhor dos dois mundos. São Paulo: Pearson, 2013.

DOS SANTOS, A. S.; DE MENEZES, L. P. *Formação inicial de professores: as lacunas presentes em seu percurso formativo e possíveis caminhos de superação.* Cadernos de Estudos Educacionais, v. 23, n. 2, p. 45-67, 2018. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/9488. Acesso 13 out. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. *A formação do professor para a escola pública: desafios e perspectivas.* São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e prática profissional.* Porto Alegre: Artmed, 2016.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.* Campinas, SP: Papirus, 2012.

MELHOR ESCOLA. *Ensino Fundamental 1 e 2: veja o que muda entre as fases. 2025.* Disponível em: https://www.melhorescola.com.br/artigos/quais-sao-as-diferencas-do-ensino-fundamental-1-e-2. Acesso em: 9 out. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Saberes Digitais Docentes.* Brasília, DF: MEC, 2024.

MORAN, J. M.; MASSONO, L.; LOPES, A. *Educação híbrida: reflexões sobre a formação docente.* São Paulo: Paulus, 2019.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação.* Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, M. *O papel das tecnologias digitais na inovação pedagógica.* Educação & Sociedade, v. 43, n. 156, p. 789-805, 2022.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.* Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, R. et al. *Metodologias ativas e tecnologias digitais na formação docente.* Revista Educação e Tecnologia, v. 12, n. 1, p. 45-60, 2025.

SILVA, T. *Formação de professores no século XXI: competências e desafios.* São Paulo: Loyola, 2024.

SOARES, M. *Alfabetização: teoria e prática.* 21. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. C. *Educação híbrida e formação docente: um modelo integrado universidade-escola-comunidade.* Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 35, n. 102, p. 115-130, 2025.

FUNDACAO TELEFÔNICA VIVO. *Competências digitais 2025: a importância da formação docente.* São Paulo, 2024.

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 school-family partnerships as a fundamental strategy for the comprehensive development of students and for improving the quality of education. Based on a theoretical review, the concepts of partnership, pedagogical foundations, and benefits for students, families, and educational institutions were discussed. The challenges faced in building this bond were also presented, as well as strategies for fostering rapport, highlighting the role of teachers, the teaching staff, and families themselves. The results indicate that a relationship based on dialogue, trust, and shared responsibility strengthens the educational process, improves academic performance, promotes socio-emotional development, and contributes to civic development. It is concluded that the effectiveness of this partnership depends on the continuous effort of all stakeholders, representing an indispensable element in building an inclusive, participatory, and high-quality education.
Keywords: School-family partnership; Education; Family participation; Comprehensive 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 papeis 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 papeis 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 papeis 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.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO GÊNERO TEXTUAL E POSSIBILIDADES DE AMPLIAÇÃO DAS PRÁTICAS LEITORAS NAS INFÂNCIAS

COMIC STORIES AS A TEXTUAL GENRE AND POSSIBILITIES FOR EXPANDING READING PRACTICES IN CHILDHOOD

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 e Especialista em ARte de Contar História. Autora do livro A princesa e a chave dos adinkras. Professora de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo.

RESUMO

É impossível pensarmos em Histórias em Quadrinhos sem nos referirmos a algo prazeroso, que contém humor, imagens e textos que cumprem o papel de comunicar. Os gêneros textuais, por sua vez, se apresentam como suportes favoráveis para ambientes escolares e não escolares e permitem explorar intertextualidades e diversas temáticas. Histórias em Quadrinhos não só comunicam como também possuem alto teor de informação, trazendo consideráveis contribuições para o processo de alfabetização em virtude de texto e imagem juntos, além de transmitirem conhecimentos de maneira lúdica e agradável. Apresentam-se como um gênero que agrada à criança, que amplia suas dimensões cognitivas e permitem o contato com o mundo da leitura e escrita, com a interdisciplinaridade e com o processo de ensino e aprendizagem. Cabe aos educadores reconhecer as infinitas possibilidades de uso e que, assim como qualquer outro gênero textual, não possui fórmula milagrosa e nem pode ser inserido a esmo ou em excesso, como único recurso para resolver todas as questões pedagógicas, mas se apresenta como um elemento competente para a apropriação de práticas leitoras.

Palavras-Chave: Histórias em Quadrinhos; Lúdico; Gênero; Leitura; Alfabetização.

ABSTRACT

It's impossible to think of comics without referring to something enjoyable, containing humor, images, and texts that fulfill the role of communication. Textual genres, in turn, present themselves as favorable supports for both school and non-school environments and allow for the exploration of intertextuality and diverse themes. Comics not only communicate but also possess a high information content, making considerable contributions to the literacy process due to the combination of text and images, in addition to transmitting knowledge in a playful and enjoyable way. They present themselves as a genre that appeals to children, expanding their cognitive capabilities and allowing them to engage with the world of reading and writing, with interdisciplinarity, and with the teaching and learning process. It is up to educators to recognize the infinite possibilities for their use and that, like any other textual genre, there is no miracle formula and cannot be inserted haphazardly or excessively, as the sole resource for resolving all pedagogical issues, but rather presents itself as a competent element for the appropriation of reading practices.

Keywords: Comics; Playful; Genre; Reading; Literacy.

INTRODUÇÃO

Inúmeras são as ferramentas pedagógicas que encontramos hoje nos ambientes escolares e não escolares e que auxiliam no processo de alfabetização promovendo um aprendizado favorável ao desenvolvimento infantil. Podemos elencar entre essas ferramentas: os jogos pedagógicos, o brinquedo, a brincadeira, a contação de histórias, a didática do educador, a metodologia empregada pela instituição, o uso de tecnologias, os suportes educacionais, os recursos visuais e audiovisuais dentre tantas outras, além é claro, de profissionais engajados em promover a ampliação do conhecimento.

Deseja-se que estes profissionais estejam envolvidos e interessados em apresentar possibilidades para as crianças de hoje, os jovens de amanhã e o cidadão preparado para a vida. Estes profissionais devem ser criativos e estar aptos para utilizar ferramentas pedagógicas inteligentes e eficientes e que dialoguem com o mundo da criança. Uma delas em especial é a utilização das Histórias em Quadrinhos e suas personagens infantis, em que o lúdico, imagens e textos se unem a um enredo de histórias e situações cotidianas que se assemelham ao universo infantil e que agradam sobremaneira as crianças.

Muitos também são os gêneros textuais e visuais que encontramos para serem explorados no universo da educação. E é aqui que contamos com as Histórias em Quadrinhos para desempenhar um papel de grande importância para o aprendizado infantil, uma vez que nelas estão presentes o lúdico, a arte, o conhecimento, o lazer, a imaginação, o prazer e o aprendizado, enfim, abre os olhos

para diversas possibilidades, quer seja da criança, quer seja do educador, já que estão presentes em diversos espaços escolares e não escolares.

Julgam erroneamente, aqueles que acreditam nas Histórias em Quadrinhos apenas como recurso para ser usado, única e exclusivamente, para contação de histórias ou em momentos de descontração, intervalos e lazer, sem compreender que é possível extrair de uma pequena tira diversas possibilidades de explorar temários, conteúdos pedagógicos e aproveitar os enredos das histórias, da linguagem, das imagens, do lúdico e de sua intertextualidade.

Com as Histórias em Quadrinhos é possível aproximar o contexto à realidade infantil. Utilizar números e letras para ampliar o conhecimento, abrir os olhos para a realidade social, para o diferente e as diferenças, trabalhar a interdisciplinaridade, a regionalidade, temas clássicos, atuais ou folclóricos e históricos, os saberes e a ética, são alguns dos aspectos que podem ser abordados pelos educadores, além de estimular a escrita e a leitura, a participação, a imaginação e transmitir valores importantes para a formação cidadã.

Por se tratar de um gênero rico em linguagem visual, simbólica, com signos ícones e imagens, as Histórias em Quadrinhos, através da imagem gráfica e dos textos a elas atrelados, narra histórias, situações, transmite ideias, conhecimento, sensações, e apresenta à criança uma leitura de mundo riquíssima. A sua aparição e utilidade, quer em forma de tirinhas, charges ou quer em forma de histórias sequenciais com suas personagens, apresentam situações facilmente compreendidas, comparadas e semelhantes a algumas situações vividas diariamente por crianças que se encontram em processo de alfabetização, podendo ainda, ser aliada não apenas para o processo de incentivo à leitura, do processo de linguagem oral e escrita, mas também para ampliar as práticas leitoras.

QUADRINHOS COMO GÊNEROS TEXTUAIS POTENTES E PORTA DE ENTRADA PARA APROPRIAÇÃO DE PRÁTICAS LEITORAS

Não é de hoje que nos deparamos com diversas afirmações sobre a importância e competência das Histórias em Quadrinhos no processo de ensino e aprendizagem infantil. E principalmente sobre sua forte presença em ambientes escolares e não escolares. Pode, deve e já está contemplada, sua indicação como referencial de uso, diversos documentos oficiais relacionados à área de educação e inclusive na BNCC - Base Nacional Comum Curricular. O que muitos suspeitam é de que deve estar presente nas salas das crianças em fase de alfabetização e já alfabetizadas, mas a história em quadrinhos pode ser explorada e utilizada em sala, independente da faixa etária do estudante. Sobre isso, Vergueiro (2010a, p. 22), diz que “palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente”. O autor é adepto da utilização das Histórias em Quadrinhos na escola, e contempla que:

> **Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema** (grifo do autor) – não existe qualquer barreira para o aproveitamento das histórias em quadrinhos nos anos escolares iniciais e tampouco para sua utilização em séries mais avançadas, mesmo em

> nível universitário. A grande variedade de títulos, temas e histórias existentes permite que qualquer professor possa identificar materiais apropriados para sua classe de alunos, sejam de qualquer nível ou faixa etária, seja qual for o assunto que deseje desenvolver com eles. (VERGUEIRO, 2010a, p. 24-25).

Quando nos referimos às Histórias em Quadrinhos como gênero textual e como suporte no caminho de construção de conhecimento, devemos ter como elucidador do tema, Mikhail Bakhtin, um ilustre pensador preocupado com as formas de estudar linguagem, literatura e arte. Porém quem faz uso de suas palavras, é Roiphe (2011, p. 119-120), que na busca para elucidar questões sobre a literatura e o folheto de cordel e nos traz a definição de gênero, retratada por Bakhtin da seguinte forma:

> Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros de discurso. (BAKHTIN citado por ROIPHE, 2011, p. 119-120).

E sobre o conhecimento dos gêneros, temos no componente de Língua Portuguesa, presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), algumas contribuições importantes sobre a organização do texto dentro dos vários gêneros textuais, considerando o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, pois as intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos:

> Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BNCC, 2017)

Nos gêneros textuais ao falarmos de Histórias em Quadrinhos, obrigatoriamente nos remetemos à escrita e a leitura. Ao falarmos de leitura e escrita, consequentemente, nos remetemos ao processo de alfabetização e ensino, e para isso, é preciso ter alguns conceitos definidos. E temos a interação, com base na tríade: **autor-texto-leitor**, cuja presença é necessária para que haja

produção de sentido para quem escreve ou para quem lê algo. Sobre isto, Koch e Elias (2013, p. 11), e sobre a concepção de leitura, afirmam que devemos ter clara a presença da interação e articulação entre o autor, o texto e o leitor, a fim de se produzir o efeito desejado em um texto. É preciso que se saiba quem escreve, o que escreve e para quem escreve, para que o que foi escrito tenha sentido. Dessa interação, as autoras acreditam que a leitura é um dos processos mais delicados nessa concepção:

> A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH E ELIAS, 2013, p. 11)

Complementando tal proposta Fernandez (2011, p. 15), julga que essa tríade ”quando compreendida e focalizada de forma integrada e interativa, constitui a base a partir da qual é tecida uma atividade de produção de sentidos sobre uma data configuração textual”, ou seja, a autora acredita que essa interação é complexa e necessária e cabe ao leitor intervir no texto pois ele é o construtor de sentidos. Ao fundamentar-se nas concepções de Koch e Elias, a autora pactua sobre o delineamento que o texto pode tomar diante da posição do leitor.

Este texto pode se delinear tanto no sentido de dificultar ou facilitar sua compreensão. Fernandez (2011, p. 15), defende ainda que, “essa produção de sentidos depende, por sua vez, dos procedimentos e dos modos de ler que são forjados pelo leitor durante o processo de leitura”, acrescenta por fim, que “é o leitor que produz o sentido do que lê [...]”, e também que, “nessa perspectiva, o leitor passa a ser visto como um sujeito ativo no processo, pois cabe a ele dialogar a atribuir sentidos à superfície textual que lê.”

Cardoso e Ednir (2001, p. 45) acreditam que ao expor as crianças a inúmeras produções faz com que “aos poucos vão se familiarizando com diferentes tipos de possibilidades e manifestações da língua escrita.”

Explanando sobre a escrita e o processo de alfabetizar crianças pequenas, Cagliari sempre aborda que a forma correta e competente de alfabetizar com eficiência, é ensinar primeiro a ler, a decifrar a escrita. Para ele, o segredo da alfabetização é a leitura. Inúmeras vezes, em sua obra, torna-se repetidor tenaz desse fato. Ao dar sugestões de atividades na alfabetização é categórico e concorda com Cardoso e Ednir:

> Os alunos precisam ser incentivados a ler todo tipo de material, quer com relação à forma gráfica, quer com relação aos variados tipos de textos. Devem ler coisas impressas e coisas manuscritas, devem ler propagandas ou outro material semelhante. O professor precisa mostrar aos alunos materiais escritos com os mais variados tipos de letras. Usos artísticos da escrita merecem um destaque [....]. É preciso ler histórias (muitas), notícias, reportagens que falem de assuntos científicos, técnicos, curiosos, da vida de pessoas famosas, etc. É preciso ler jornal, revistas,

> receitas culinárias, instruções de uso de equipamento, de montagem ou de conserto, enfim, ler de tudo. E ler nunca é demais. (CAGLIARI, 2009b. p. 175).

Oficialmente, quer seja na BNCC, no PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) ou no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), lá estão presentes, a proposta de inclusão de gêneros e diferentes aportes da língua escrita, incluídas aí as Histórias em Quadrinhos. Vergueiro e Ramos (2009, p. 11), informam que "os PCN de Língua Portuguesa direcionados ao ensino fundamental, dividiram os gêneros em "adequados para o trabalho com a linguagem oral" e "adequados para o trabalho com a linguagem escrita"', e complementam:

> Nesse sentido, é importante salientar que a presença dos gêneros na redação dos parâmetros teve influência dos estudos do russo Mikhail Bakhtin (2000[1953]: 279)". Para o autor, gêneros – chamados por ele de gêneros do discurso – são "tipos relativamente estáveis de enunciado", usados pelas pessoas em situações interativas de comunicação. (VERGUEIRO E RAMOS, 2009, p. 11)

Já no que se refere ao processo de produção e de compreensão, Koch e Elias (2013, p. 122) abordam também que "o estudo dos gêneros constitui-se, sem dúvida, numa contribuição das mais importantes para o ensino da leitura e da redação" e fundamentam que após o domínio do gênero os estudantes poderão perceber a complexidade e as manobras discursivas que surgem de forma fascinante no discurso dos gêneros variados.

E para que dominem e entendam os gêneros textuais, precisam ter acesso e conhecer quais são eles. Com base nas afirmações de Koch e Elias (2013, p. 101), a lista é numerosa e os gêneros estão presentes cotidianamente em nossas atividades comunicativas, mas não estão esgotadas as possibilidades de nos depararmos com novos elementos:

> Tanto que estudiosos que objetivaram o levantamento e a classificação de gêneros textuais desistiram de fazê-lo, em parte porque os gêneros existem em grande quantidade, em parte porque os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros. (KOCH E ELIAS, 2013, p. 101)

Koch e Elias (2013, p. 103) esclarecem ainda que, ao tratar de gêneros deve-se considerar os aspectos comunicativos, a competência linguística, a construção de sentido e etc. Sem aprofundar cada um deles, mas com o intuito de expor a diversidade, sem classificá-los em gêneros textuais ou literários, citam alguns: carta, bilhete, e-mail, artigo cartaz, resumo, poesia, contos, piada, tirinha, lista, receita, propaganda, notícia, bula, anúncio, horóscopo, crônica, **história em quadrinhos** (que será abordado como aporte ao processo de alfabetização neste trabalho), charge, resenha, palavras cruzadas, fábula, tutorial, diário, currículo, recado, telegrama, novela, testamento, caça-palavras, discurso, narrativa, depoimento, relatório, manual, mapa, folheto, diálogo, entrevista, convite,

reportagem, poema, editorial, regulamento*, entre outros.* Muitas vezes se juntam para compor um novo texto, podendo ser encontrados vários gêneros dentro de um único gênero.

Por isso é que encontramos a indicação e a utilização de variados gêneros no processo de alfabetização. Em específico, sobre as Histórias em Quadrinhos, por possuírem forma, conteúdo e estilos próprios, são elementos favorecedores nesse processo, conforme ratifica o documento já citado, Interfaces Curriculares (2013, p. 38):

> Para as crianças, as HQ podem se tornar a porta de entrada para a apropriação das práticas de leitura. Por isso é recomendável promover, desde os anos iniciais, o estudo desse gênero, por meio de leituras mediadas. O conteúdo temático das HQ envolve diferentes temas e assuntos, com o objetivo de entreter, fazer rir e pensar, ensinar.

Koch e Elias (2013, p. 106) chamam atenção para “o fato de que todo gênero, em sua composição, possui uma forma, além de conteúdo e estilo – segundo Bakhtin (1977), elementos indissociáveis na constituição do gênero”, logo, “todo gênero é marcado por sua esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissoluvelmente, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição.”

No ambiente das História em Quadrinhos podemos nos enveredar por diversos gêneros, dentro deste mesmo gênero. Aí está presente a intertextualidade, também conhecida como “adaptação”, e que contribui positivamente, não só para a compreensão mas torna-se um caminho infinito para ampliação das práticas leitoras.

UM BREVE OLHAR PARA A NONA ARTE - DOS QUADRINHOS À ADAPTAÇÃO

Se considerarmos que há nas Histórias em Quadrinhos, imagens, que muitas vezes, isoladas, promovem uma mensagem, quer ela lúdica ou não, não podemos deixar de notar que o próprio uso dessa ferramenta, possibilita um aprendizado menos tecnicista. Logo, julga-se importante incluir na discussão, questões como o lúdico, as análises linguísticas, os gêneros, a interdisciplinaridade, a intertextualidade, tão importante no universo infantil, para então, percebermos o que está contido na comunicação das Histórias em Quadrinhos, podendo utilizar muitos de seus recursos, de forma que venha contribuir para o processo de aprendizagem.

Pensando nos benefícios que a tecnologia tem trazido para todas as áreas, na escola não é diferente. Cagliari (2009) esclarece que até o modo de leitura sofreu interferência, e essa leitura em sua maioria, hoje também é virtual. Um fato importante alertado pelo autor, é o de que a escola deve acompanhar essa evolução, mas deve manter também tradições. Com as Histórias em Quadrinhos também não é diferente. Na mesma concepção, Vergueiro (2009) elucida que os quadrinhos fizeram uma adaptação, ou seja, passagem para a animação e para o cinema, como é o caso dos desenhos animados do Walt Disney, caminho este permitido em decorrência dos avanços tecnológicos, até

obras literárias viraram Histórias em Quadrinhos como é o caso de “O Alienista”. Para a criança é confortável reconhecer o personagem preferido na TV, no cinema e nas Histórias em Quadrinhos.

Considerada a nona arte, as Histórias em Quadrinhos fazem parte do que chamamos de gêneros textuais, que atualmente não são só encontrados em versão impressa em livrarias ou bancas de jornais. A tecnologia permitiu um avanço para outros horizontes, como por exemplo o cinema e o computador, e vice e versa, muitos desenhos animados também viraram Histórias em Quadrinhos.

Personagens viraram mascotes, estampam camisetas e vestuários de cama e banho, brinquedos, utensílios, bolsas e tudo que o modo de consumo permite, mas uma coisa é fato e os autores acima são unânimes nesse quesito. Para eles as Histórias em Quadrinhos são excelentes portadores de características interessantes para o processo de ensino, uma vez que: permite aproximação, possui ludicidade, dá suporte às aulas, favorece e amplia a linguagem, aproxima a escrita da leitura e sem dúvida, permite que as crianças tenham contato com uma variedade de suportes educacionais inimagináveis, são tantos os gêneros que alguns autores mencionam que a contagem cessou em face da infinidade e o gênero História em Quadrinhos configura-se como um veículo de infinitas possibilidades de uso em sala com as crianças.

No que se refere aos quadrinhos, são considerados gêneros de grande potencial para desenvolver habilidades de leitura nas crianças, fato este que se dá por algumas razões. Uma delas é o fato de que o elemento visual, desperta nas crianças um fascínio e uma atração que possibilita identificar linguagens verbais e não verbais, e consequentemente, desenvolve habilidades de interferência, levando-as à compreensão da mensagem.

Outro ponto é o fato de identificação, citado por Vergueiro (2009). Ele diz que as crianças se identificam com os quadrinhos, com os personagens, apesar de serem produzidos para dupla leitura, ou seja, para a criança e para o adulto. Quando a criança é o protagonista transmite uma proposta menos espinhosa e mais próxima à realidade da criança do que se fosse apoiada em um personagem adulto. O outro fator são as histórias com animais antropomorfizados, que são animais descendentes das fábulas infantis, os famosos animais falantes e divertidos. Toda essa empatia se dá em decorrência de duas coisas simples: a fantasia e o humor.

Muito mais do que uma linguagem lúdica, ou um recurso para entreter as crianças na fase de alfabetização, como é visto por alguns educadores, temos nas Histórias em Quadrinhos elementos fortes não só para a promoção do aprendizado, mas também, para o incentivo à leitura e para permitir que a criança desenvolva seus processos cognitivos e entre no mundo do humor, dos símbolos e da fantasia. Percebemos este ingresso num mundo fantasioso quando nos remetemos às questões de adaptação ou de intertextualidade apresentada por Koch e Elias (2013) e por Vergueiro (2009) que dizem que ocorre uma intertextualidade, quando nós apoiamos em outro texto ou outra fonte.

Seguindo nesse raciocínio, muitas vezes a coerência e o contexto de uma mensagem, quer textual, verbal, ou visual, também existe com base no apoio a outros textos, falas ou imagens. Nas Histórias em Quadrinhos nos deparamos constantemente com este tipo de situação, em que algumas narrações começam com: “Era uma vez...” recorrendo aos clássicos contos de fadas, ou “Querido

Amigo...” o que nos faz lembrar de uma carta. O gênero é fatalmente reconhecido. Quando vemos isto dentro da História em Quadrinhos, estamos diante da intertextualidade, o que requer que tenhamos conhecimento de outros textos. Ou seja, é o gênero “conto de fadas” e o gênero “carta”, dentro do gênero “história em quadrinhos”.

Também nos remete às questões da imaginação. Ao permitir a imaginação, fantasia, o conhecimento deixa de estar preso e passa a ter representações que levam a criança a desenvolver suas dimensões cognitivas. É muito mais prazeroso para ela aprender, quando algo “lhe enche os olhos”, quando o conhecimento possui elementos que a motivem na construção seu modo de ver o mundo. As Histórias em Quadrinhos permitem tal passeio ou viagem por este mundo.

O fato de termos uma História em Quadrinhos que começa sua narrativa com “Era uma vez”, indiscutivelmente irá despertar na criança um interesse diferente para prestigiar tal leitura. E mesmo que não seja letrada e alfabetizada, irá compreender que se trata de um conto de fadas, uma vez que a história ora apresentada contém aspectos dos contos infantis. Esse é um dos momentos que o educador pode aproveitar para explorar inúmeros elementos da aprendizagem e dos conteúdos, podendo ainda articular com todas as disciplinas, cuja introdução pode se dar como nesta História em Quadrinhos, que faz intertextualidade com o conto de fadas, permeando uma ou preferencialmente todas as disciplinas.

São preciosas as contribuições que Koch e Elias fazem a respeito do processo de ler e compreender diversos textos, da intertextualidade, da interação e o que fazer quando estamos diante de um texto para compreendê-lo melhor. Também é inevitável mencionar que as autoras desenvolveram um estudo profundo sobre variados gêneros textuais, que abre possibilidades de utilização em sala, para quem ainda não compreendeu como inserir na rotina ou na sua prática pedagógica. Na verdade concordam, não só ela, mas também outros autores, que no que se refere às Histórias em Quadrinhos, que o estudo de gêneros é que corroborou de maneira significativa para que as Histórias em Quadrinhos entrassem em sala de forma marcante. Uma das vias de ingresso que mais contribuiu foi sua citação no BNCC.

Sem desconsiderar todos os demais fatos citados acima, quando falamos da ludicidade na alfabetização, usando uma expressão comum, parece que estamos “fazendo chover no molhado”, mas na verdade, já foi muito discutido e provado que a utilização do lúdico tem favorecido de forma significativa o aprendizado infantil. Fato este que, diversos documentos oficiais do Ministério da Educação, aqui citados, não só aconselham, como dão referenciais para o desenvolvimento da rotina escolar pautando-se sempre por atividades lúdicas. Consideram ainda que a utilização do lúdico, não deve ser interrompida na transição da Educação Infantil para o primeiro ciclo de alfabetização, deve permear, portanto, todos os ciclos, do Ensino Fundamental e também a Educação Básica como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo todas as exposições discutidas até aqui, nota-se que tendo as Histórias em Quadrinhos nas mãos, basta um pouco de criatividade para promover a interdisciplinaridade e permitir reflexão nas várias áreas do conhecimento e favorecer práticas leitoras nas crianças. São possibilidades infinitas de utilização, quer de gêneros em geral, quer seja das Histórias em Quadrinhos em específico.

A falta de conhecimento mais detalhado ou o não domínio do assunto Histórias em Quadrinhos, leva o gênero à marginalização de uso, ficando como elemento secundário, para momento de lazer e diversão, para atividades à esmo ou aleatórias, sem tirar o devido proveito que o recurso didático permite em ambientes escolares ou não escolares.

A utilização destes variados gêneros, e da intertextualidade de um modo geral, favorece ao enriquecimento cultural, pessoal e social da criança. E os gêneros não são somente os impressos, é preciso colocar a criança em contato com diferentes suportes, independente do seu nível de desenvolvimento, sabendo é claro, fazer a seleção correta de materiais.

Conclui-se então que o gênero: Histórias em Quadrinhos nos apresenta inúmeras demonstrações de benefícios para a inserção da criança no mundo letrado e ampliação de práticas leitoras. Ademais, as Histórias em Quadrinhos, sozinhas, também não podem assumir-se como uma receita milagrosa e infalível. É importante lembrarmos que o uso dos quadrinhos requer planejamento e cuidado, e que é também, um recurso pedagógico a mais e que, se bem empregado, pode trazer bons resultados e excelentes contribuições.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil. 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa. Acesso 13 ago. 2025.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

CARDOSO, Beatriz; EDNIR, Mazda. **Ler e escrever, muito prazer!**. São Paulo: Ática, 2001.

FERNANDEZ. Marcela A.. Formando professores-leitores: modos de ler, viver uma experiência estética e produzir sentidos a partir do gênero literário. In: ROIPHE, Alberto; FERNANDEZ, Marcela A.. **Gêneros textuais**: teoria e prática nos anos iniciais do ensino fundamental. Rio de Janeiro: Rovelle, 2011. p. 13-15.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M.. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

ROIPHE. Alberto. Folheto de cordel: um gênero verbo-visual. In: ROIPHE, Alberto; FERNANDEZ, Marcela A.. **Gêneros textuais**: teoria e prática nos anos iniciais do ensino fundamental. Rio de Janeiro: Rovelle, 2011. p. 113-135.

SANTOS, Roberto E. dos; VERGUEIRO, Waldomiro. História em Quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática**. EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n.27, p. 81-95, jan./abr. 2012. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3498. Acesso 27 abr. 2025.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009. p. 9-42.

VERGUEIRO, Waldomiro. Quadrinhos infantis. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009. p. 159-184.

_____. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 7-29.

POSSÍVEIS CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DO TDAH: UMA REVISÃO TEÓRICA

POSSIBLE CAUSES AND CONSEQUENCES OF ADHD: A THEORETICAL REVIEW

MARIA HELENA DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Universidade UNIFIEO (1999); Graduação em Letras (português/Inglês) pela FALC (2019); Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Adventista (2010); Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade Brasil (2010); Pós-Graduação em Língua Portuguesa pela Faculdade Unidas de Tatuí (2019) Pós-Graduação em Arte e Cultura Afrobrasileira pela FGP (2024); Pós-Graduação em Transtorno do Espectro Autista pela Faconnect (2025); Professora de Educação Infantil no CEU CEI Casa Blanca, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neuropsiquiátrica caracterizada por desatenção, hiperatividade e impulsividade, frequentemente identificada na infância e adolescência. Este artigo tem como objetivo analisar as possíveis causas e consequências do TDAH, abordando fatores genéticos, biológicos, ambientais e psicossociais, bem como os impactos na vida acadêmica, social, emocional e familiar dos indivíduos. A metodologia utilizada consiste em uma revisão bibliográfica de estudos recentes e clássicos, permitindo a compreensão do fenômeno de forma ampla e contextualizada. Os resultados evidenciam que o TDAH apresenta origem multifatorial e que suas consequências podem ser significativas, afetando o desempenho escolar, o convívio social e a autoestima dos indivíduos. Conclui-se que intervenções precoces e multidisciplinares são essenciais para minimizar os efeitos negativos do transtorno e promover o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: TDAH; Causas, Consequências, Crianças, Aprendizagem

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a neuropsychiatric condition characterized by inattention, hyperactivity, and impulsivity, often identified in childhood and adolescence. This article aims to analyze the possible causes and consequences of ADHD, addressing genetic, biological, environmental, and psychosocial factors, as well as its impact on individuals' academic, social, emotional, and family lives. The methodology used consists of a literature review of recent and classic studies, allowing for a broad and contextualized understanding of the phenomenon. The results demonstrate that ADHD has a multifactorial origin and that its consequences can be significant, affecting individuals' academic performance, social interaction, and self-esteem. It is concluded that early and multidisciplinary interventions are essential to minimize the negative effects of the disorder and promote the comprehensive development of children and adolescents.

Keywords: ADHD; Causes; Consequences; Children; Learning

INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um dos transtornos neuropsiquiátricos mais estudados na infância, com prevalência global estimada entre 5% e 7% (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Caracteriza-se por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que impactam significativamente o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos indivíduos. O TDAH não se limita a uma única dimensão de funcionamento; ele envolve fatores biológicos, genéticos, psicológicos e ambientais, o que torna sua compreensão complexa e multifatorial.

No contexto escolar, alunos com TDAH frequentemente apresentam dificuldades de concentração, desorganização e problemas de comportamento, fatores que podem gerar frustração tanto para o estudante quanto para professores e familiares (BARKLEY, 2014). Diante disso, compreender as causas e consequências do TDAH é essencial para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, psicopedagógicas e terapêuticas que promovam o aprendizado e a inclusão social desses indivíduos.

O presente artigo tem como objetivo analisar, a partir de uma revisão bibliográfica, as possíveis causas do TDAH e as consequências desse transtorno na vida acadêmica, social, emocional e familiar de crianças e adolescentes, destacando a importância de intervenções precoces e multidisciplinares.

CONCEITO E DIAGNÓSTICO DO TDAH

Segundo o DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), o TDAH é definido como um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou desenvolvimento. Os sintomas devem estar presentes por pelo menos seis meses, serem inadequados para o nível de desenvolvimento da criança e ocorrer em dois ou mais contextos, como casa e escola.

O TDAH é classificado em três subtipos principais:

1. **Predominantemente desatento** – dificuldade em manter a atenção e concluir tarefas.
2. **Predominantemente hiperativo-impulsivo** – agitação motora excessiva e impulsividade.
3. **Combinado** – apresenta sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade simultaneamente.

O diagnóstico envolve avaliação clínica, entrevistas com pais e professores, e aplicação de escalas padronizadas. É fundamental diferenciar o TDAH de outras condições que podem apresentar sintomas semelhantes, como transtornos de aprendizagem, ansiedade e depressão (RIBEIRO; RIBEIRO, 2018).

POSSÍVEIS CAUSAS DO TDAH

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) apresenta uma **etiologia multifatorial**, envolvendo fatores genéticos, biológicos, ambientais e psicossociais. Diversos estudos reforçam que não existe uma única causa, mas a interação de múltiplos elementos que influenciam o desenvolvimento neurológico e comportamental do indivíduo (BARKLEY, 2014; FARAONE; BARKLEY, 2015).

Estudos indicam que o TDAH apresenta forte componente hereditário. Pesquisas com gêmeos sugerem que aproximadamente 70% da variabilidade do transtorno está relacionada a fatores genéticos (FARAONE; BARKLEY, 2015). Alterações neurobiológicas, especialmente em regiões do córtex pré-frontal, estão associadas à regulação da atenção, da memória de trabalho e do controle da impulsividade.

Além disso, desequilíbrios nos neurotransmissores dopamina e noradrenalina podem contribuir para os sintomas de desatenção e hiperatividade, interferindo na capacidade de planejar, organizar e controlar comportamentos (BARKLEY, 2014).

Fatores ambientais também influenciam o desenvolvimento do TDAH. Exposição pré-natal a substâncias como álcool, tabaco e drogas, além de complicações durante a gestação ou parto prematuro, aumentam o risco do transtorno (SANTOS et al., 2019).

Neurotoxinas presentes no ambiente, como o chumbo, e situações de estresse familiar ou social, como conflitos e violência, também podem agravar os sintomas do TDAH (BARKLEY, 2014).

Embora não sejam causas primárias, fatores psicossociais podem influenciar a gravidade dos sintomas. Ambientes familiares desestruturados, baixa supervisão parental e escolas com pouco estímulo cognitivo podem intensificar a desatenção e a impulsividade (RIBEIRO; RIBEIRO, 2018).

CONSEQUÊNCIAS DO TDAH

O TDAH, devido à sua natureza multifatorial, gera impactos significativos em diversas áreas da vida do indivíduo, especialmente no contexto escolar, social, emocional e familiar. Esses impactos podem se manifestar de maneiras distintas, dependendo da intensidade dos sintomas, do suporte familiar e escolar e da intervenção precoce.

Alunos com TDAH frequentemente apresentam dificuldades na realização de tarefas escolares, desorganização e baixa atenção durante as aulas, o que compromete a aquisição de habilidades acadêmicas essenciais, como leitura, escrita e matemática (BARKLEY, 2014). Estudos indicam que crianças com TDAH apresentam maior risco de repetência, evasão escolar e baixo desempenho acadêmico em comparação com colegas sem o transtorno (SANTOS et al., 2019).

Além disso, a dificuldade em manter a atenção prejudica a capacidade de absorver conteúdos e seguir instruções, aumentando a frustração do aluno e a demanda de suporte por parte de professores e familiares. A aprendizagem, portanto, não é apenas prejudicada pela capacidade cognitiva, mas pelo impacto direto dos sintomas comportamentais na rotina escolar.

O TDAH também interfere nas relações interpessoais. A impulsividade e a dificuldade em controlar comportamentos podem gerar conflitos com colegas e professores, prejudicando a socialização e o desenvolvimento de habilidades sociais adequadas (RIBEIRO; RIBEIRO, 2018).

Crianças e adolescentes com TDAH podem apresentar comportamentos disruptivos, maior irritabilidade e dificuldade em respeitar regras, fatores que frequentemente resultam em isolamento

social ou rejeição por parte do grupo de pares. Essa situação pode perpetuar sentimento de frustração, inadequação e baixa autoestima.

O impacto emocional do TDAH é relevante. Crianças e adolescentes podem desenvolver ansiedade, depressão e baixa autoestima em função das dificuldades acadêmicas e sociais (BARKLEY, 2014). A percepção de fracasso constante, somada à comparação com colegas sem o transtorno, contribui para um quadro de desmotivação e dificuldades emocionais duradouras.

A impulsividade e a frustração constantes podem levar, na adolescência, ao envolvimento em comportamentos de risco, como abuso de substâncias ou atividades de alta impulsividade, aumentando a vulnerabilidade emocional e social desses indivíduos (FARAONE; BARKLEY, 2015).

O TDAH também afeta diretamente a dinâmica familiar. Pais e cuidadores podem experimentar sobrecarga emocional e estresse devido à necessidade constante de supervisionar comportamentos, mediar conflitos e buscar estratégias de intervenção (SANTOS et al., 2019).

Essa sobrecarga pode gerar conflitos familiares, afetar a qualidade das relações parentais e, em alguns casos, impactar a estabilidade emocional de irmãos e outros membros da família, reforçando a necessidade de suporte especializado e orientação parental.

ESTRATÉGIAS DE MANEJO E INTERVENÇÃO

O manejo do TDAH exige uma abordagem multidisciplinar, combinando estratégias farmacológicas, psicopedagógicas, psicossociais e educacionais.

A psicopedagogia desempenha papel fundamental na identificação de dificuldades de aprendizagem e na implementação de estratégias de ensino adaptadas (VISCA, 2002). Entre as principais práticas, destacam-se:

- Uso de atividades lúdicas e gamificadas, que ajudam a manter a atenção e estimulam a motivação;
- Estruturação da rotina escolar, com tarefas curtas, metas claras e reforço positivo;
- Apoio individualizado para alunos com dificuldades persistentes, promovendo inclusão e redução da frustração.

O tratamento farmacológico, geralmente com estimulantes como o metilfenidato, pode auxiliar na regulação da atenção e controle da impulsividade (BARKLEY, 2014).

A psicoterapia cognitivo-comportamental (TCC) é indicada para desenvolver habilidades de autorregulação, planejamento e resolução de problemas, além de estratégias para lidar com a frustração e melhorar relações sociais (FARAONE; BARKLEY, 2015).

O envolvimento familiar e escolar é essencial para o sucesso das intervenções. Treinamento parental e capacitação docente sobre metodologias ativas, suporte emocional e adaptação pedagógica podem minimizar os impactos negativos do TDAH (SANTOS et al., 2019).

COMORBIDADES ASSOCIADAS AO TDAH

O TDAH frequentemente não ocorre de forma isolada, estando associado a outras condições psiquiátricas e de aprendizagem que podem agravar os desafios enfrentados por crianças e adolescentes. Estudos apontam que cerca de 60% a 80% dos indivíduos com TDAH apresentam comorbidades, o que exige uma avaliação clínica abrangente e intervenções específicas (BIEDERMAN; FARAONE, 2005).

Entre as comorbidades mais comuns estão os transtornos de aprendizagem, como a dislexia e a discalculia, que intensificam as dificuldades acadêmicas (RIBEIRO; RIBEIRO, 2018). Além disso, transtornos de ansiedade e depressão são recorrentes, resultando de experiências de fracasso escolar, baixa autoestima e dificuldades de relacionamento social (BARKLEY, 2014).

Outra condição frequentemente associada é o Transtorno de Oposição Desafiante (TOD), caracterizado por comportamentos desafiadores, irritabilidade e hostilidade frente a figuras de autoridade. Essa comorbidade aumenta os conflitos familiares e escolares, exigindo estratégias específicas de manejo comportamental (SANTOS et al., 2019).

O uso de substâncias psicoativas na adolescência também apresenta maior prevalência em indivíduos com TDAH, especialmente quando não há tratamento adequado, o que reforça a importância de diagnósticos precoces e acompanhamento contínuo (FARAONE; BARKLEY, 2015).

O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NO ENFRENTAMENTO DO TDAH

A escola e a família são pilares fundamentais no processo de apoio à criança com TDAH. O envolvimento ativo de ambos os contextos favorece o desenvolvimento acadêmico, social e emocional, além de reduzir os impactos negativos do transtorno.

No ambiente escolar, professores capacitados para lidar com as necessidades de alunos com TDAH desempenham papel central na inclusão. Estratégias como a adaptação curricular, uso de metodologias ativas e acompanhamento individualizado possibilitam maior engajamento e aprendizado (VISCA, 2002). Além disso, a formação docente voltada à compreensão do TDAH contribui para reduzir preconceitos e melhorar as práticas pedagógicas (RIBEIRO; RIBEIRO, 2018).

A família, por sua vez, precisa de suporte contínuo, tanto emocional quanto informativo. Pais e cuidadores frequentemente enfrentam sentimentos de sobrecarga e frustração diante das dificuldades de manejo do comportamento infantil. Nesse sentido, programas de treinamento parental

têm mostrado eficácia na promoção de práticas educativas positivas, reforço de comportamentos adequados e redução de conflitos (BARKLEY, 2014).

A parceria entre escola e família, aliada ao acompanhamento clínico, cria uma rede de apoio que favorece o desenvolvimento integral da criança, possibilitando que ela se sinta mais acolhida e motivada em diferentes contextos.

PERSPECTIVAS FUTURAS E AVANÇOS NAS PESQUISAS SOBRE O TDAH

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre TDAH avançaram significativamente, permitindo maior compreensão da complexidade do transtorno. Entretanto, ainda existem desafios no diagnóstico precoce, no combate ao estigma e na ampliação do acesso a tratamentos eficazes.

Estudos recentes têm investigado o papel da neurociência na compreensão do funcionamento cerebral de crianças e adolescentes com TDAH, utilizando técnicas como neuroimagem funcional para identificar padrões de conectividade que diferem dos indivíduos sem o transtorno (CUBILLO et al., 2012). Esses achados contribuem para o desenvolvimento de intervenções mais direcionadas.

Outra área em expansão é a utilização de tecnologias digitais no acompanhamento terapêutico e pedagógico. Softwares educativos, jogos digitais e aplicativos de autorregulação têm se mostrado ferramentas promissoras no auxílio à concentração, motivação e organização (FRANCO; FERREIRA, 2020).

Além disso, a perspectiva interdisciplinar vem se consolidando como caminho fundamental para o manejo do TDAH. A integração entre profissionais da saúde, da psicologia, da pedagogia e da assistência social permite uma visão mais ampla e eficaz do fenômeno, favorecendo intervenções que vão além do foco individual e alcançam também os contextos familiar e escolar.

Por fim, é importante ressaltar a necessidade de políticas públicas voltadas à inclusão educacional e ao acesso universal a diagnósticos e tratamentos, uma vez que a desigualdade social ainda representa barreira significativa para muitas famílias (SANTOS et al., 2019).

POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO DO TDAH

O enfrentamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) não se limita apenas ao âmbito clínico e escolar, mas também envolve ações sociais e políticas públicas que garantam o direito à educação inclusiva, ao acesso ao diagnóstico precoce e a tratamentos adequados. A ausência de políticas estruturadas pode intensificar as desigualdades sociais e comprometer o desenvolvimento de crianças e adolescentes afetados.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva preveem que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade. Contudo, observa-se que muitas escolas ainda enfrentam dificuldades em implementar práticas inclusivas específicas para estudantes com TDAH (BRASIL, 2008).

A falta de capacitação docente, de recursos pedagógicos adaptados e de equipes multiprofissionais nas redes de ensino representa um obstáculo importante. Nesse cenário, políticas públicas voltadas à formação continuada de professores, à ampliação de equipes de apoio psicopedagógico e à disponibilização de materiais acessíveis são fundamentais para garantir equidade no processo de aprendizagem (RIBEIRO; RIBEIRO, 2018).

No campo da saúde, a inserção do TDAH nas políticas de atenção psicossocial e nos programas de saúde mental infantil é essencial. O Sistema Único de Saúde (SUS) deve ampliar o acesso a diagnósticos especializados, medicamentos e acompanhamento multidisciplinar, especialmente em regiões de maior vulnerabilidade social (SANTOS et al., 2019).

Além disso, a promoção de campanhas de conscientização contribui para reduzir o estigma associado ao TDAH, informando famílias, professores e a sociedade sobre a natureza do transtorno, suas causas e formas de manejo. A inclusão social, nesse sentido, vai além do ambiente escolar, abrangendo a construção de uma sociedade mais informada, tolerante e acolhedora.

Portanto, políticas públicas eficazes e bem estruturadas representam um passo essencial para transformar a realidade de crianças e adolescentes com TDAH, assegurando não apenas a inclusão escolar, mas também o pleno exercício da cidadania e do desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) constitui-se como uma condição complexa e multifatorial, resultante da interação entre fatores genéticos, biológicos e ambientais. Sua manifestação impacta de maneira significativa o desenvolvimento acadêmico, social, emocional e familiar de crianças e adolescentes, comprometendo o desempenho escolar, a socialização, a autoestima e a dinâmica familiar.

Ao analisar suas possíveis causas e consequências, torna-se evidente que o TDAH ultrapassa o âmbito individual e exige uma abordagem sistêmica. O baixo rendimento acadêmico, as dificuldades de socialização, os sentimentos de frustração e a sobrecarga emocional da família revelam a urgência de políticas públicas consistentes, além de práticas pedagógicas e terapêuticas integradas.

Nesse contexto, intervenções precoces e multidisciplinares mostram-se essenciais, pois permitem minimizar os prejuízos decorrentes do transtorno e ampliar as possibilidades de desenvolvimento integral. Estratégias psicopedagógicas, adaptações curriculares, apoio familiar estruturado e acompanhamento clínico especializado contribuem não apenas para a melhora da aprendizagem, mas também para a redução de comportamentos disruptivos e para a construção de relações sociais mais saudáveis.

Ademais, é imprescindível destacar a importância do papel da escola e da família como agentes de transformação. A capacitação docente, o investimento em metodologias inclusivas e o fortalecimento do vínculo familiar configuram-se como pilares que favorecem a motivação, o engajamento e a autoestima dos estudantes com TDAH.

Por fim, o conhecimento aprofundado acerca das causas, consequências e estratégias de manejo do TDAH possibilita que profissionais da educação, da saúde e da psicologia atuem de forma mais eficaz, criando ambientes inclusivos e favorecedores do desenvolvimento humano. O enfrentamento do TDAH, portanto, não deve ser compreendido apenas como uma questão clínica, mas também como um compromisso social, ético e educacional, que visa garantir a crianças e adolescentes oportunidades equitativas de aprendizado, bem-estar e qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais***: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

BIEDERMAN, J.; FARAONE, S. V. **Attention-deficit hyperactivity disorder**. The Lancet, London, v. 366, n. 9481, p. 237-248, 2005.

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

CUBILLO, A. et al. **A review of fronto-striatal and fronto-cortical brain abnormalities in children and adults with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD).** Acta Psychiatrica Scandinavica, Copenhagen, v. 125, n. 2, p. 93-120, 2012.

FARAONE, S. V.; BARKLEY, R. A. **The World Federation of ADHD International Consensus Statement:** 208 Evidence-based conclusions about the disorder. Neuroscience and Biobehavioral *Reviews*, Oxford, v. 89, p. 1-16, 2018.

FRANCO, M. A.; FERREIRA, T. L. **O uso de tecnologias digitais como recurso pedagógico no acompanhamento de alunos com TDAH**. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 37, n. 114, p. 92-103, 2020.

RIBEIRO, M. C.; RIBEIRO, I. C. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico e intervenção psicopedagógica**. Curitiba: Appris, 2018.

SANTOS, L. M. et al. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: fatores de risco, diagnóstico e intervenção**. *Revista de Pediatria SOPERJ*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 85-94, 2019.

VISCA, J. **Psicopedagogia: teoria e prática.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ABORDAGENS INOVADORAS NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM

CHALLENGES AND STRATEGIES OF INNOVATIVE APPROACHES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

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

Os métodos que incentivam a participação ativa dos estudantes funcionam como grandes transformadores dentro da sala de aula, tornando-o em um espaço muito mais dinâmico e lúdico, onde o estudante assume central papel na sua própria jornada de aprendizagem, desenvolvendo assim, sua autonomia, criatividade e pensamento crítico. No entanto, essa mudança exige também dos professores não apenas novas práticas, mas também uma ressignificação do ensino, o que pode gerar alguns conflitos como a resistência ao novo, o desafio de estar sempre atualizado e aberto a mudanças ao uso de tecnologias educacionais. Este artigo busca compreender essas dificuldades de modo geral e apresentar estratégias para vencer as mesmas, com base em uma análise bibliográfica fundamentada em autores renomados da educação. Apesar dos desafios, as metodologias ativas representam um caminho bastante inspirador para tornar o aprendizado ainda mais significativo e alinhado às demandas da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Métodos; Dinâmico; Autonomia; Tecnologias; Estratégias.

ABSTRACT

Methods that encourage active student participation act as powerful transformers within the classroom, transforming it into a much more dynamic and playful space, where students take on a central role in their own learning journey, thus developing their autonomy, creativity, and critical thinking. However, this change also requires teachers not only to adopt new practices but also to reframe teaching, which can generate conflicts such as resistance to new ideas and the challenge of staying up-to-date and

open to changes in the use of educational technologies. This article seeks to understand these difficulties in general and present strategies to overcome them, based on a bibliographic analysis based on renowned authors in education. Despite the challenges, active methodologies represent a highly inspiring path to making learning even more meaningful and aligned with the demands of contemporary society.

Keywords: Methods; Dynamic; Autonomy; Technologies; Strategies.

INTRODUÇÃO

A área da educação está sempre evoluindo, acompanhando todas as mudanças da sociedade e as novas formas de interação dos discentes com os conhecimentos é possível também observar o avanço das novas tecnologias e a ampliação do acesso à informação e a busca por se formar cidadãos mais críticos e preparados para lidar com as mudanças e demandas do mundo de hoje, isso exige alguns novos formatos de ensino e aprendizagem.

Dentro desse contexto, novas formas de ensino ganham espaço como uma alternativa que vem sendo uma ferramenta bastante inovadora, que não apenas estimula a autonomia dos estudantes, mas também incentiva na criatividade, no pensamento crítico e na colaboração entre eles. Mais do que apenas “absorver os conteúdos”, os alunos passam a construir os seus próprios conhecimentos, experimentando, discutindo e aplicando os conceitos de maneira mais prática e significativa.

Porém, adotar essas estratégias no dia a dia, como os novos métodos, demanda uma mudança/ reforma das práticas pedagógicas e do papel do educador, onde passa de “única fonte de conhecimento” e passa a atuar como “mediador da aprendizagem”. Essas mudanças podem gerar algumas inseguranças e resistência, especialmente entre aqueles que passaram anos e anos utilizando os métodos tradicionais, pois aprenderam assim e não buscaram por especializações e conhecimentos mais recentes. É por essa questão em específico que a adoção das dessas abordagens inovadoras exige também formação contínua dos docentes, para adaptação ao uso de novas tecnologias e, por muitas vezes, superação de barreiras institucionais, como a falta de infraestrutura e o apoio que é bem limitado nas instituições de ensino.

Este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados pelos docentes ao adotar em suas práticas as metodologias ativas, considerando os aspectos como resistência as mudanças ou até mesmo o receio do “novo e desconhecido”, foca também na necessidade de uma formação contínua para melhor adaptação tecnológica e rompimento de métodos tradicionalistas. A pesquisa é baseada em uma revisão bibliográfica que busca trazer contribuições relevantes para a compreensão desse novo cenário, oferecendo reflexões sobre as possibilidades e limitações dessa abordagem no contexto educacional atual.

Para guiar essa discussão, o artigo foi estruturado da seguinte forma: primeiramente, foi apresentado o que são as metodologias ativas e quais são os seus benefícios, destacando as principais estratégias utilizadas na atualidade. Em seguida, são discutidos os desafios que dificultam

na sua prática do dia a dia, e, por fim, são apontadas algumas estratégias para superação dessas dificuldades. Nas considerações finais, foram sintetizadas as principais reflexões sobre o tema e reforçado a grande importância de transformar a educação em um processo muito mais dinâmico, inclusivo e conectado com as demandas que a sociedade atual solicita.

ABORDAGENS INOVADORAS COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As abordagens que envolvem métodos ativos e atuais são algumas das abordagens pedagógicas que promovem a atuação participativa dos alunos na construção do conhecimento, mudando os do papel de apenas “receptores passivos” para os “próprios protagonistas” de sua própria jornada de aprendizagem e conhecimentos.

Ao contrário do modelo tradicional, que foca na transmissão expositiva de informações que são ofertadas apenas pelo professor, as metodologias ativas vêm ofertando o envolvimento dos estudantes em experiências nas práticas que estimulam na construção do saber de maneira mais colaborativa e reflexiva, fazendo mais sentido para os educandos.

O autor Moran (2018), ressalta que por através dessas práticas atuais, os alunos são incentivados a desenvolver competências que são mais essenciais como o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas e o trabalho em equipe, são essas habilidades que se tornam cada vez mais relevantes na sociedade que está em constante transformação como se encontra atualmente.

Dentre os métodos mais conhecidas, a sala de aula invertida é a grande destacada, onde a aprendizagem através dela é baseada em projetos (ABP) e na gamificação. Cada uma, utiliza abordagens distintas, mas todas têm em comum o foco no engajamento e no protagonismo do próprio aluno, que deixa de ser um apenas um ouvinte ou aquele que só reproduz e se tornar um agente mais ativo no seu meio acadêmico.

Os autores Bacich e Moran (2018, p. 71) afirmam que:

> O aprendizado se torna significativamente mais profundo quando o aluno interage com o conteúdo de forma prática, real e significativo, o que facilita não apenas a retenção das informações, mas também a aplicação dessas situações cotidianas, ampliando a utilidade do conhecimento adquirido.

No entanto, a realização desses métodos não está totalmente livre de alguns desafios. Muitos professores se deparam com dificuldades ao tentar incorporar essas novas práticas em sua rotina e no planejamento pedagógico, o que pode impactar na eficácia da sua proposta final. Entre os obstáculos mais comuns, salienta -se também a resistência a essas mudanças. A mudança para um modelo mais sonoro e participativo pode gerar diversas inseguranças nos educadores que estão acostumados a aplicação da abordagem tradicional.

O pesquisador Freire (p. 88, 1996) argumenta que:

> Uma mudança de paradigma na educação exige não apenas uma reformulação nas práticas pedagógicas, mas também uma mudança na própria mentalidade dos educadores, que precisam estar interessados em explorar novas formas de ensinar e aprender.

Um outro desafio bastante significativo é o da formação contínua dos docentes. A aplicação eficaz das metodologias ativas vem exigindo que os professores possuam alguns conhecimentos técnicos e pedagógicos para transformar essas abordagens em práticas de ensino se transformando mais efetivas. Contudo, uma formação contínua, vem se tornando cada vez mais fundamental para a capacitação dos educadores, nem sempre está ao alcance de todos da área.

Os autores Bacich e Moran (2018) afirmam que: “A falta de qualificação contínua pode comprometer os resultados positivos das metodologias ativas, limitando sua realização de maneira ampla e eficaz.” Desse modo, é importante que os profissionais da área da educação se apropriem de novos conhecimentos e abordagens, pois a educação está sempre sendo modificada/ alterada, pois os estudos e pesquisam buscam aperfeiçoar essa prática que é tão significativa na vida de todos.

Muitas dessas metodologias dependem também do uso de tecnologias educacionais, ou seja, algumas ferramentas digitais, plataformas interativas e recursos audiovisuais são frequentemente integrados nessas abordagens, ampliando assim as possibilidades no ensino-aprendizagem. No entanto, a falta de conhecimento de alguns professores com essas novas tecnologias pode dificultar bastante a sua construção.

O autor Kenski (2012) enfatiza que: “A integração das tecnologias na educação não se limita apenas à utilização de recursos digitais, mas envolve uma mudança cultural dentro das instituições, que deve promover uma adaptação ao novo contexto digital”. Esse contexto digital no qual citado, é voltado para a atualidade que acompanha a sociedade, mas que muitas vezes não acompanha os profissionais da educação.

Dessa forma, a infraestrutura e os recursos disponíveis nas escolas são um dos fatores muito determinante para que o sucesso da realização das metodologias ativas aconteça de forma realmente transformadora. Algumas instituições ainda se deparam com a falta de equipamentos adequados, conexões de internet instáveis e até mesmo a escassez de recursos materiais, onde se cria uma barreira bastante significativa para incentivar e inspirar os educadores.

O autor Valente (2015) destaca que: “Para que a inovação educacional se concretize, é necessário que as escolas invistam na melhoria de suas infraestruturas, garantindo que os recursos necessários estejam ao alcance de todos os professores e alunos.” Desse modo, se a instituição possui estrutura e prega a formação contínua dos professores, instigando-os e os incentivando em suas práticas, melhor o resultado para os alunos matriculados.

E são diante desses desafios apresentados, que foi possível identificar alguns caminhos que podem ajudar a superar essas dificuldades na adoção das metodologias ativas. De início, a capacitação contínua dos educadores é um dos pontos que se torna cada vez mais essencial. Investir

em cursos de formação que proporcionem o domínio dessas novas práticas pedagógicas é totalmente fundamental para o sucesso na prática das abordagens.

A oferta de apoio institucional nas instituições também se torna algo importantíssimo, tanto em termos de suporte técnico quanto também estrutural. As escolas precisam fornecer os recursos necessários para que os professores possam aplicar essas metodologias com mais eficácia no seu dia a dia. E uma outra estratégia importante é a introdução gradual das metodologias ativas, para os educadores que nunca foram abordados com essa nova ferramenta.

A alteração para esse novo modelo de ensino pode ser feita de maneira progressiva e com cautela, permitindo que os educadores se adaptem de forma cada vez mais gradual e sem formar grandes rupturas. Isso pode reduzir a resistência nas mudanças e tornar o processo ainda mais leve e fluido. Sendo assim, a criação de redes de trocas de experiências entre os professores pode ser usada como uma ferramenta bastante poderosa.

Ao compartilhar as vivências, os desafios e as soluções com colegas de profissão, é possível criar uma comunidade de aprendizagem que favoreça a troca de boas práticas e a resolução de problemas de forma mais colaborativa, por isso a importância das formações e encontros acadêmicos, para que ocorra essa partilha.

A realização das metodologias ativas, é vista e perceptível como algo positivo, portanto, depende de uma combinação de alguns fatores já citados, isso deve ser voltado para os principais beneficiados nessa jornada, que são os próprios alunos. Com a superação desses desafios, as metodologias ativas vêm transformando e podem, de fato, transformar com mais foco na educação, promovendo um aprendizado que realmente faz sentido e que envolvente e adaptada às necessidades da sociedade atual.

A implementação das metodologias ativas na educação demonstra que seu sucesso depende de múltiplos fatores, incluindo a postura do docente, a infraestrutura disponível e o engajamento dos alunos. Essas práticas diferem do modelo tradicional ao colocarem os estudantes como protagonistas da própria aprendizagem, estimulando a construção crítica do conhecimento.

Moran (2018, p. 45) destaca que:

> O ensino que se baseia em práticas ativas transforma a experiência educativa, pois incentiva o aluno a interagir com o conteúdo de forma crítica, a resolver problemas reais e a trabalhar colaborativamente. Essa construção do conhecimento não apenas aprofunda a aprendizagem, como também desenvolve competências essenciais para a vida contemporânea, onde a capacidade de pensar, criar e colaborar se torna indispensável.

Neste trecho, Moran enfatiza que a aprendizagem ativa vai além da simples transmissão de informações, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais essenciais. A ideia central é que, quando o estudante participa de forma efetiva, ele se apropria do conhecimento de maneira mais significativa e duradoura, tornando-se capaz de aplicar o que aprendeu em contextos diversos.

A adoção dessas metodologias, entretanto, exige mudanças profundas na mentalidade docente. Freire (1996, p. 21) afirma:

> Não se pode pensar em transformação educacional sem considerar que o educador deve também transformar-se. A prática docente exige não apenas a adoção de novos métodos, mas a mudança de mentalidade, de postura e de compromisso com a educação como processo de emancipação e autonomia, para que o ensino se torne realmente significativo e participativo.

Freire, ao abordar a necessidade de transformação do professor, reforça que a inovação pedagógica não depende apenas das técnicas utilizadas, mas também da abertura do educador para novas formas de ensinar e aprender. É a disposição do docente em se reinventar que possibilita que o aluno realmente assuma um papel ativo na construção do conhecimento.

Outro ponto crítico está relacionado à qualificação contínua dos professores. Bacich e Moran (2018, p. 72) afirmam:

> A ausência de formação continuada compromete a profundidade e a eficácia do aprendizado, pois professores sem preparo adequado tendem a aplicar as metodologias de maneira superficial, limitando a construção real do conhecimento. É necessário investir em cursos, oficinas e encontros que proporcionem domínio técnico e pedagógico, favorecendo a adaptação e a criatividade na prática educativa.

Os autores explicam que a formação permanente é determinante para que os docentes apliquem metodologias ativas de forma eficaz. Sem essa preparação, os professores podem reproduzir práticas superficiais, prejudicando a aprendizagem dos alunos e comprometendo o protagonismo estudantil.

A integração das tecnologias também é um fator decisivo para o sucesso dessas metodologias. Kenski (2012, p. 33) observa:

> A integração das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem vai muito além do uso de computadores, tablets ou softwares. Trata-se de uma mudança cultural nas instituições, que exige reflexão sobre o papel do professor, sobre as formas de interação e sobre o modo como os alunos constroem e compartilham o conhecimento em um ambiente digital. A tecnologia, quando bem utilizada, potencializa metodologias ativas, mas demanda preparo, infraestrutura e atitude inovadora.

Kenski evidencia que a tecnologia não é apenas um recurso, mas um agente transformador da prática pedagógica, exigindo adaptação cultural das instituições e preparo dos docentes. O autor mostra que o uso adequado das ferramentas digitais potencializa a participação ativa dos alunos e enriquece o aprendizado.

A infraestrutura escolar também é fundamental. Valente (2015, p. 59) afirma:

> A inovação educacional não se realiza de forma isolada. Para que práticas pedagógicas modernas e efetivas sejam incorporadas, é necessário que as escolas ofereçam condições físicas e materiais adequadas, como laboratórios, salas multimídia e acesso confiável à internet. Sem esse suporte, mesmo professores bem-preparados enfrentam dificuldades para implementar metodologias que promovam aprendizagem significativa.

Valente destaca que, independentemente da competência docente, a ausência de recursos adequados limita a eficácia das metodologias ativas. A infraestrutura escolar garante que o ensino se torne realmente transformador e que os alunos possam usufruir de experiências de aprendizagem enriquecedoras.

Dessa forma, ao combinar formação continuada, apoio institucional, recursos adequados e uma postura aberta dos professores, é possível implementar metodologias ativas de maneira eficaz, promovendo um aprendizado profundo e significativo. Essa abordagem não apenas favorece o desenvolvimento cognitivo, mas também prepara os alunos para a vida contemporânea, tornando-os protagonistas de sua própria educação.

É importante ressaltar que as metodologias ativas não representam apenas uma mudança de técnica, mas uma transformação de todo o ambiente de aprendizagem.

Segundo Moran (2018, p. 52-53):

> Quando o aluno é colocado no centro do processo educativo, ele passa a interagir diretamente com os conteúdos, participando de forma crítica e reflexiva. Essa postura estimula não apenas a retenção de informações, mas também o desenvolvimento de habilidades para resolver problemas, trabalhar em equipe e tomar decisões fundamentadas em contextos reais.

Moran enfatiza que o aprendizado ativo favorece a apropriação do conhecimento, permitindo que o estudante se torne protagonista, assumindo responsabilidade por seu desenvolvimento. A participação prática e reflexiva fortalece competências essenciais para o mundo contemporâneo, no qual a capacidade de pensar criticamente e colaborar é cada vez mais exigida.

Freire (1996, p. 87-88) também destaca a dimensão humana dessa transformação:

> Educar é um ato de amor, e exige coragem para romper com práticas tradicionais que reduzem o aluno a mero receptor de informações. A mudança de paradigma não se limita à técnica; ela implica uma transformação da consciência do educador, que deve estar disposto a aprender, a dialogar e a experimentar novas formas de ensinar e aprender.

Freire, ao abordar a dimensão ética e humana da educação, mostra que a adoção de metodologias ativas requer compromisso e abertura dos docentes para que a aprendizagem seja significativa. A postura do professor é determinante, pois influencia diretamente o engajamento e a autonomia do aluno.

Outro ponto que merece destaque é a formação contínua dos docentes. Bacich e Moran (2018, p. 74-75) afirmam:

> A educação moderna exige que os professores participem de processos contínuos de formação, adquirindo competências pedagógicas e tecnológicas para implementar metodologias inovadoras de forma eficaz. Sem essa preparação, a aplicação das metodologias ativas tende a ser superficial, limitando o aprendizado e o protagonismo do aluno.

Os autores ressaltam que a formação permanente é indispensável para superar obstáculos, como a resistência a mudanças e a dificuldade em utilizar recursos tecnológicos. Professores bem-preparados conseguem aplicar estratégias diferenciadas que atendem às necessidades de aprendizagem dos alunos, promovendo um ambiente colaborativo e dinâmico.

A integração da tecnologia, por sua vez, também é destacada por Kenski (2012, p. 34-35):

> O uso de tecnologias na educação não se resume à operação de dispositivos digitais. Ele implica uma mudança cultural nas escolas, onde professores e alunos devem aprender a interagir, a criar e a compartilhar conhecimento de forma inovadora. A tecnologia potencializa metodologias ativas, mas somente quando docentes compreendem seu papel pedagógico e têm condições de utilizá-la de forma crítica e planejada.

Kenski evidencia que a tecnologia é um facilitador da aprendizagem ativa, mas seu impacto depende do preparo dos educadores e da cultura escolar. Assim, o sucesso das metodologias ativas está intrinsicamente ligado ao equilíbrio entre competência docente, recursos disponíveis e estratégias pedagógicas adequadas.

Valente (2015, p. 60-61) complementa essa visão ao enfatizar a importância da infraestrutura:

> A inovação pedagógica requer investimento em equipamentos, laboratórios, salas multimídia e acesso confiável à internet. Sem suporte material e técnico, mesmo os professores mais capacitados enfrentam dificuldades para implementar metodologias que promovam aprendizagem significativa, tornando os processos educativos menos eficazes.

Valente mostra que infraestrutura e recursos materiais são condições essenciais para a efetividade das metodologias ativas. Quando esses elementos estão presentes, o professor consegue aplicar estratégias inovadoras e o aluno se beneficia de um aprendizado mais profundo e contextualizado.

Portanto, ao combinar formação contínua, apoio institucional, infraestrutura adequada e uso planejado de tecnologias, as metodologias ativas transformam o ambiente escolar. Elas promovem um aprendizado mais significativo, desenvolvendo competências cognitivas, sociais e emocionais nos alunos, preparando-os para os desafios do século XXI e tornando-os verdadeiros protagonistas de sua própria educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas marcam um avanço muito significativo na trajetória, quando os educadores promovem uma aprendizagem que seja mais participativa, personalizada e significativa para os estudantes. Eles buscam transformar essa jornada de ensino, incentivando a participação ativa do estudante, sua autonomia e o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas. No entanto, a sua realização efetiva, ainda enfrenta diversos desafios que são bastante notórios, tanto do ponto de vista dos educadores como das próprias instituições de ensino.

Para garantir o pleno sucesso dessas inovações é essencial investir em capacitação contínua dos educadores, oferecendo um apoio institucional adequado e permitindo que seja possível uma

adaptação mais gradual aos novos modelos pedagógicos. Embora esses desafios possam parecer imensos, eles devem ser encarados como oportunidades bastante valiosas para transformação e inovação no ambiente educacional e superá-los é, na verdade, um passo que vai de encontro ao desenvolvimento de um ambiente que favorece o aprendizado muito mais lúdico/ dinâmico e que favorece o integral dos alunos os preparando de maneira onde seja mais eficiente para lidar com os desafios da sociedade atual.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

KENSKI, V. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. **A sala de aula inovadora**. São Paulo: Papirus, 2018.

VALENTE, J. A. **Tecnologias e inovações na educação**. Campinas: Unicamp, 2015.

A IMPORTANCIA NO OLHAR PARA A MULTICULTURALIDADE NAS ESCOLAS

THE IMPORTANCE OF LOOKING AT MULTICULTURALITY IN SCHOOLS

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

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da multiculturalidade na educação, a partir de um percurso reflexivo sobre a história da educação com foco no Brasil. Inicialmente, apresenta-se um panorama evolutivo da educação, desde as sociedades antigas até os marcos legais e políticos do contexto brasileiro contemporâneo, destacando os avanços e retrocessos ao longo do tempo. Em seguida, discute-se o conceito de multiculturalidade na escola, enfatizando sua relevância para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, críticas e representativas da diversidade social e cultural existente. A abordagem multicultural propõe a valorização de diferentes saberes e identidades, promovendo o respeito às diferenças e combatendo preconceitos historicamente enraizados. Com base em uma perspectiva ética e dialógica, conclui-se que a educação multicultural é indispensável para a construção de uma escola democrática e socialmente comprometida com a equidade e com a justiça social.

PALAVRAS CHAVE: Educação; Multiculturalidade; Diversidade; Inclusão; Currículo.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of multiculturalism in education, based on a reflective journey through the history of education with a focus on Brazil. Initially, it presents an evolutionary overview of education, from ancient societies to the legal and political frameworks of the contemporary

Brazilian context, highlighting advances and setbacks over time. Next, it discusses the concept of multiculturalism in schools, emphasizing its relevance for developing inclusive, critical, and representative pedagogical practices that embrace existing social and cultural diversity. The multicultural approach promotes the appreciation of diverse knowledge and identities, promoting respect for differences and combating historically rooted prejudices. Based on an ethical and dialogical perspective, it concludes that multicultural education is essential for building a democratic school socially committed to equity and social justice.

KEYWORDS: Education; Multiculturalism; Diversity; Inclusion; Curriculum.

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto fenômeno social, cultural e histórico, tem sido ao longo dos séculos uma das principais ferramentas de construção e perpetuação de uma identidade coletiva. Desde os primeiros agrupamentos humanos, onde o aprendizado se dava através da oralidade, das práticas cotidianas e das experiências vividas, até as complexas instituições educativas contemporâneas, o processo de ensino-aprendizagem tem acompanhado a evolução das sociedades.

No entanto, ao longo dessa trajetória, observa-se que, ao lado do progresso e da universalização do acesso ao saber, também se perpetuaram estruturas excludentes que, por vezes, marginalizaram e silenciaram diversas culturas, grupos sociais e conhecimentos. A educação, por muito tempo, esteve alicerçada em uma visão de mundo monocultural, eurocêntrica, que privilegiava determinados saberes e identidades em detrimento de outros.

Essa uniformização do conhecimento refletiu-se diretamente nas práticas educacionais, na forma como as escolas foram estruturadas e nos currículos que, por décadas, não contemplaram a pluralidade de experiências, valores e identidades que compõem as sociedades modernas. No Brasil, essa realidade foi intensificada devido à própria formação do país, marcada pela diversidade étnica, cultural e social, mas que, ao longo de sua história, tratou de impor uma educação voltada para a homogeneização, muitas vezes silenciando ou marginalizando as identidades indígenas, afro-brasileiras e de outras populações tradicionais. Nesse sentido, é de suma importância que se repense o papel da educação na formação de cidadãos conscientes de sua própria diversidade e das diversas culturas que convivem ao seu redor.

A proposta de uma educação multicultural surge como uma resposta a esse histórico de exclusão, oferecendo uma abordagem que não apenas reconhece, mas também celebra as diferenças culturais. Não se trata, portanto, de uma mera inclusão superficial de temáticas

relacionadas à diversidade, mas de uma transformação profunda no modo como o conhecimento é concebido, produzido e transmitido.

Este artigo se propõe a percorrer a história da educação com foco no Brasil, discutindo os marcos que definiram o sistema educacional do país e os desafios históricos enfrentados na construção de uma educação universal e inclusiva. Em seguida, aborda-se o conceito de multiculturalidade na educação, seu impacto nas práticas pedagógicas e sua importância para a criação de uma escola mais democrática, representativa e socialmente justa.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E O PERCURSO BRASILEIRO

A história da educação é, antes de tudo, a história da humanidade em sua busca por compreender a si mesma e o mundo ao seu redor. Desde os primórdios da civilização, o ser humano percebeu que a transmissão de conhecimentos e valores era fundamental para a sobrevivência e para a manutenção da coesão social. Ainda que, nos períodos mais remotos, essa educação se desse de forma oral, através da convivência com os mais velhos e da observação das práticas cotidianas, ela já se mostrava essencial para a perpetuação de costumes, tradições e técnicas de subsistência. (PETITAT, 1994)

Nas primeiras sociedades organizadas, como as da Mesopotâmia, do Egito, da China e da Índia antiga, começaram a surgir estruturas rudimentares de ensino formal, muitas vezes ligadas às castas sacerdotais ou às elites administrativas, o que já prenunciava uma característica que, por muito tempo, marcaria a educação: seu caráter seletivo e excludente.

Na Grécia Antiga, a educação tomou formas variadas conforme a cidade-estado. Em Esparta, o ensino era voltado para a formação de guerreiros, enquanto em Atenas privilegiava-se a formação integral do cidadão, envolvendo aspectos físicos, morais e intelectuais. Filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles contribuíram de maneira decisiva para a reflexão sobre os métodos e os fins da educação, lançando bases teóricas que seriam retomadas séculos depois. Na Roma Antiga, por sua vez, a educação passou a ter um caráter mais prático, voltado para a preparação do cidadão para a vida pública, embora também tenha se mantido restrita a determinados grupos sociais.

A alfabetização e o saber estavam praticamente restritos ao clero, enquanto a grande massa camponesa permanecia à margem do conhecimento formal. Foi somente com o Renascimento e, posteriormente, com o Iluminismo, que a ideia de uma educação mais ampla e acessível começou a ganhar força, impulsionada pelo desenvolvimento das universidades, pela invenção da imprensa e pela valorização do pensamento crítico e científico.

Durante os séculos XVII e XVIII, pensadores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi e, mais tarde, John Dewey e Paulo Freire, entre outros, desenvolveram teorias pedagógicas que influenciaram decisivamente a forma como a educação seria concebida. Tais ideias contribuíram para

o surgimento de movimentos de reforma educacional que buscavam tornar o ensino mais democrático, significativo e voltado para a formação plena do ser humano, e não apenas para o treinamento técnico ou a reprodução de normas sociais.

Ao trazer esse panorama geral para o contexto brasileiro, é necessário compreender que a educação no Brasil foi, desde os seus primórdios, marcada por profundas desigualdades. Com a chegada dos colonizadores portugueses no século XVI, instaurou-se um modelo educacional voltado para os interesses da metrópole, sobretudo em relação à catequização dos povos indígenas e à manutenção do domínio sobre a nova colônia. Os primeiros agentes da educação formal foram os padres jesuítas, que fundaram colégios e estabeleceram um ensino rígido, baseado nos princípios da Igreja e nos métodos europeus. Embora os jesuítas tenham deixado um legado significativo, sobretudo no que tange à organização das escolas e à sistematização do ensino, é preciso reconhecer que sua atuação também esteve imersa em uma lógica de apagamento cultural dos povos originários e de imposição de uma visão de mundo eurocêntrica. (AZEVEDO, 2018)

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, promovida pelo Marquês de Pombal, deu-se início a um período de desorganização do sistema educacional no Brasil. Durante o período imperial, a educação permaneceu elitista, voltada às classes dominantes, e não houve, de fato, uma política pública consistente voltada para a escolarização em massa. As províncias tinham autonomia para legislar sobre educação, o que gerava disparidades regionais acentuadas. A Proclamação da República, em 1889, trouxe consigo a laicização do ensino e algumas tentativas de modernização do sistema, mas a exclusão das populações negras, indígenas e pobres do acesso à escola permaneceu como uma constante estrutural. (AZEVEDO, 2018)

A Constituição de 1934 foi um marco importante ao estabelecer, pela primeira vez, a educação como um direito de todos e dever do Estado. No entanto, os avanços práticos ainda eram tímidos, e a realidade das salas de aula refletia uma sociedade profundamente estratificada. No decorrer do século XX, com o crescimento das cidades, o desenvolvimento industrial e a ampliação dos movimentos sociais, emergiu uma nova demanda por educação pública, gratuita e de qualidade. A década de 1960 marcou a consolidação de reflexões críticas sobre o papel da escola, com destaque para a obra de Paulo Freire, cuja pedagogia do oprimido propunha uma educação libertadora, dialógica e transformadora. (AZEVEDO, 2018)

Após o período da ditadura militar, que impôs censura e restringiu o pensamento crítico nas escolas, a redemocratização do país culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988. Esta passou a garantir, de forma mais clara, o acesso universal à educação, reconhecendo-a como um direito social fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, estabeleceu um marco legal moderno para o ensino brasileiro, enfatizando a gestão

democrática, a valorização do magistério, a liberdade de ensinar e aprender, e a importância da diversidade cultural na formação dos alunos. (AZEVEDO, 2018)

Contudo, apesar desses avanços legislativos, a realidade educacional brasileira ainda se depara com inúmeros desafios. A desigualdade social, o racismo estrutural, a exclusão digital e as lacunas de infraestrutura escolar seguem como obstáculos para a efetivação de uma educação verdadeiramente equitativa.

É nesse contexto que a questão da multiculturalidade se apresenta como um dos temas mais urgentes e relevantes na construção de uma escola que respeite e valorize a pluralidade cultural presente na sociedade brasileira. A história da educação no país, marcada por exclusões e por uma tradição pedagógica centrada na homogeneização dos saberes, precisa ser revista à luz de uma nova perspectiva, capaz de acolher e reconhecer as diferentes formas de ser, viver e aprender que coexistem no Brasil.

MULTICULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO: CONCEITO, IMPORTÂNCIA E PERSPECTIVAS

Vivemos em uma sociedade marcada pela diversidade. As ruas, os lares, os espaços públicos e, sobretudo, as escolas são permeadas por uma multiplicidade de culturas, identidades, crenças, valores, línguas, modos de vestir, formas de expressão e experiências de vida. Essa pluralidade, embora muitas vezes naturalizada em discursos políticos e educacionais, não é sempre compreendida em sua complexidade, tampouco plenamente valorizada em sua dimensão formativa. (FREIRE, 1992)

Dentro desse cenário, a ideia de multiculturalidade na educação emerge como um campo de estudo e prática fundamental, pois convida à reflexão sobre como os sistemas escolares, historicamente construídos para padronizar e homogeneizar, podem se transformar em ambientes de acolhimento, escuta, equidade e reconhecimento das diferenças. (FREIRE, 1992)

De acordo com Paulo Freire (1992), o educador deve trabalhar a multiculturalidade:

> (...) A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada um “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosíssimo de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 1992, p.156)

Antes de qualquer aprofundamento, é necessário compreender o que se entende por multiculturalidade. O termo, por si só, remete à existência de múltiplas culturas convivendo em determinado espaço geográfico ou social. Em termos educacionais, multiculturalidade refere-se à presença e à valorização dessa diversidade cultural no ambiente escolar e em seus currículos, metodologias, linguagens e relações interpessoais.

Não se trata, portanto, apenas de reconhecer que alunos e professores possuem diferentes origens culturais, étnicas ou sociais, mas de desenvolver práticas pedagógicas intencionais que considerem e incluam tais diversidades como parte constitutiva do processo educativo.

Na perspectiva de uma educação multicultural, é essencial romper com a ideia de um conhecimento neutro, universal e descolado das vivências concretas dos sujeitos. A escola, quando orientada por essa abordagem, deve problematizar o que ensina, como ensina e para quem ensina, questionando quais vozes têm sido ouvidas e quais têm sido silenciadas ao longo do tempo. Isso exige, por parte dos educadores, uma postura crítica e reflexiva sobre seus próprios valores, preconceitos e visões de mundo. Afinal, a multiculturalidade não se limita à presença da diferença; ela exige ação, reposicionamento e compromisso com a justiça social. (CANDAU, 2002)

Importante destacar que o conceito de multiculturalismo – frequentemente associado à multiculturalidade – possui uma dimensão política que remete à luta por reconhecimento, por representatividade e por igualdade de oportunidades. Na prática educativa, o multiculturalismo propõe a reconstrução dos currículos escolares, para que eles deixem de ser eurocêntricos e passem a incluir saberes afro-brasileiros, indígenas, orientais, populares, feministas, LGBTQIA+, entre outros. Isso não significa substituir um conteúdo por outro de forma arbitrária, mas sim repensar o conhecimento como algo plural, contextual e historicamente situado. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de suas limitações, avança nesse sentido ao prever o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, conforme estabelecido nas Leis 10.639/03 e 11.645/08. (BRASIL, 2018)

É necessário compreender que a educação multicultural não se restringe ao ensino de datas comemorativas ou à realização pontual de eventos folclóricos. Muitas vezes, esse tipo de prática, embora bem intencionada, acaba reforçando estereótipos ao reduzir culturas inteiras a manifestações festivas. A verdadeira educação multicultural demanda envolvimento contínuo, escuta ativa, construção conjunta do saber, revisão de materiais didáticos e, sobretudo, um compromisso ético com a dignidade de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Trata-se de construir pontes entre mundos distintos, reconhecendo as tensões, os conflitos e as potências que surgem do encontro entre diferentes trajetórias de vida. (CANDAU, 2002)

Nesse sentido, a multiculturalidade é um convite ao diálogo. Paulo Freire, ao falar sobre a pedagogia do diálogo, já anunciava a importância de uma escuta atenta e respeitosa, capaz de acolher a fala do outro em sua inteireza. O diálogo não é apenas a troca de palavras, mas a construção de sentido comum a partir da valorização das experiências e saberes de todos os envolvidos no processo educativo. Quando uma escola se abre à multiculturalidade, ela se compromete com essa escuta profunda, que não julga nem hierarquiza, mas que reconhece e legitima diferentes formas de ver, sentir e entender o mundo.

A relevância da multiculturalidade na educação se amplia ainda mais diante do contexto brasileiro, caracterizado por uma profunda heterogeneidade social, étnica e cultural. O Brasil é um país formado por povos originários, populações negras trazidas à força durante o processo escravocrata, imigrantes europeus, asiáticos e, mais recentemente, povos refugiados de diversos continentes. Essa composição multicultural não pode ser ignorada pelas instituições escolares, sob pena de se perpetuar uma lógica de exclusão e apagamento histórico. Reconhecer a multiculturalidade é também reconhecer a história de resistência de grupos oprimidos e a necessidade de se fazer justiça por meio do acesso equitativo ao conhecimento.

Para que essa proposta se efetive, é indispensável que os profissionais da educação recebam formação inicial e continuada voltada à diversidade. A formação multicultural deve ultrapassar os conteúdos técnicos e incluir discussões sobre relações étnico-raciais, gênero, sexualidade, religião, inclusão de pessoas com deficiência e contextos socioeconômicos distintos. Tais discussões precisam ser transversa lizadas no currículo das licenciaturas e pedagogias, para que o futuro professor chegue à sala de aula preparado para enfrentar os desafios do cotidiano escolar com sensibilidade, consciência crítica e capacidade de mediação. (MUNANGA, 2005)

No plano prático, diversas estratégias podem ser adotadas para a promoção de uma educação multicultural. Uma delas é a construção de projetos interdisciplinares que envolvam a comunidade escolar em ações que promovam o respeito às diferenças. Outra é a adoção de materiais didáticos que representem a pluralidade cultural dos alunos e que abordem, de maneira crítica e contextualizada, as temáticas sociais emergentes. A escuta ativa das famílias, a articulação com lideranças comunitárias e o protagonismo estudantil também são ferramentas fundamentais na construção de uma escola mais aberta, democrática e inclusiva.

A multiculturalidade na educação não é, portanto, uma escolha opcional ou um modismo pedagógico. Ela é uma urgência ética, uma exigência histórica e uma possibilidade concreta de transformação social. Ao reconhecer, valorizar e incorporar as diferentes culturas que habitam o espaço escolar, a escola cumpre seu papel de formar cidadãos críticos, empáticos e comprometidos com o bem comum. É por meio da convivência respeitosa entre as diferenças que se constrói um novo projeto de educação, capaz de refletir a complexidade do mundo contemporâneo e de preparar as novas gerações para viver em um mundo plural, interdependente e em constante transformação. (CANDAU, 2002)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que, ao longo da história, a educação no Brasil, e no mundo de maneira geral, foi marcada por uma dicotomia entre a universalização do ensino e a manutenção de práticas

discriminatórias e excludentes. A evolução dos sistemas educacionais reflete os conflitos sociais, culturais e políticos de cada época, revelando as dificuldades em garantir um acesso pleno e igualitário ao conhecimento.

A educação no Brasil, em particular, foi construída sobre um modelo que marginalizou diversos grupos, como os povos indígenas, os negros e as classes mais empobrecidos, refletindo a estrutura profundamente desigual da sociedade brasileira. O processo de ensino-aprendizagem, em muitos momentos, não foi inclusivo, tratando as diferenças culturais como algo a ser suprimido, e não celebrado.

Porém, nas últimas décadas, um movimento crescente tem buscado alterar essa perspectiva, propondo uma educação mais inclusiva, que reconheça e valorize as identidades e culturas diversas que coexistem no país. A multiculturalidade, nesse contexto, surge como uma chave essencial para a transformação do sistema educacional, pois ela propõe não apenas a inclusão das diversas culturas, mas a valorização e o reconhecimento das múltiplas vozes presentes no ambiente escolar.

A educação multicultural vai além do simples ensino de conteúdos diversos; ela exige um repensar profundo das práticas pedagógicas, dos currículos, dos materiais didáticos e, principalmente, das relações estabelecidas dentro da escola.

A implementação de práticas pedagógicas multiculturais não se dá de forma automática nem isenta de desafios. A resistência a esse modelo muitas vezes está atrelada a visões de mundo arraigadas que insistem em homogeneizar e simplificar as complexidades sociais.

No entanto, a construção de uma escola democrática e plural, que respeite e celebre as diferenças, é um passo imprescindível para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação multicultural não apenas amplia o acesso ao saber, mas também potencializa a capacidade dos alunos de se tornarem cidadãos críticos, empáticos e conscientes de seu papel no mundo.

Portanto, o movimento por uma educação multicultural deve ser contínuo, comprometido e guiado por uma ética de justiça social. À medida que se busca integrar as diversas culturas no espaço escolar, a educação deixa de ser um mecanismo de reprodução de desigualdades e passa a ser uma ferramenta de transformação, emancipação e fortalecimento da cidadania. A verdadeira educação, aquela que se compromete com a diversidade e com a pluralidade de saberes, é, sem dúvida, um caminho necessário para que o Brasil, e o mundo, construam um futuro mais inclusivo, respeitoso e solidário.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Rodrigo. A história da Educação no Brasil: uma longa jornada rumo à universalização. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihyra8yzs2j8nnqn8d91/. Acesso 01 de jun. 2025

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.**19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2018.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura (s): uma aproximação**. In: Educação & Sociedade. Campinas: 2002, nº 79

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil – Identidade Nacional versus Identidade Negra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

PETITAT, A. Produção da escola / produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. 1.ed. Porto Alegre, RS. Artes Médicas, 1994.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: MUDANÇAS, PERMANÊNCIAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

TEACHER TRAINING IN BRAZIL: CHANGES, PERMANENCES AND CONTEMPORARY CHALLENGES

MARIA SUELI LUCENA DE MELO
Graduação em Pedagogia pela UNIARARAS (2013); Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Professora de Educação Infantil, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o processo histórico da formação de professores no Brasil, destacando suas transformações, permanências e desafios contemporâneos. A pesquisa revisita marcos legais, como as Leis nº 5.692/71 e nº 9.394/96, e discute o papel dos centros formadores, como os CEFAMs, na consolidação do magistério. A partir da contribuição de autores como Libâneo, Freire, Saviani, Tardif, Nóvoa e Imbernón, busca-se compreender como a docência vem sendo ressignificada diante das novas exigências sociais e pedagógicas, incluindo a valorização profissional e as demandas impostas pelas tecnologias digitais e pela BNCC. Por meio de análise bibliográfica, o estudo aponta a necessidade de investir em políticas públicas de formação inicial e continuada que valorizem o professor como sujeito reflexivo, crítico e comprometido com a transformação social.

Palavras-chave: Formação Docente. Políticas Educacionais. Valorização do Magistério. Educação Brasileira.

ABSTRACT

This article aims to analyze the historical process of teacher training in Brazil, highlighting its transformations, continuities, and contemporary challenges. The research revisits legal frameworks, such as Laws No. 5,692/71 and No. 9,394/96, and discusses the role of training centers, such as the CEFAMs, in the consolidation of the teaching profession. Drawing on the contributions of authors such as Libâneo, Freire, Saviani, Tardif, Nóvoa, and Imbernón, the study seeks to understand how teaching has been redefined in light of new social and pedagogical demands, including professional development and the demands imposed by digital technologies and the BNCC (National Curricular Framework). Through bibliographic analysis, the study highlights the need to invest in public policies for initial and continuing education that value teachers as reflective, critical individuals committed to social transformation.

Keywords: Teacher Training. Educational Policies. Teacher Appreciation. Brazilian Education.

INTRODUÇÃO

A formação de professores sempre ocupou papel central nas discussões sobre a qualidade da educação no Brasil. Ao longo das últimas décadas, reformas educacionais, leis e políticas públicas buscaram aprimorar a formação e a valorização desses profissionais, entendidos como agentes fundamentais no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento social do país.

Autores como Libâneo (2002) e Paulo Freire (1996) destacam que a prática pedagógica não se limita ao domínio técnico, mas envolve dimensões éticas, políticas e humanas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) consolidou avanços significativos na profissionalização docente, estabelecendo a obrigatoriedade da formação superior para o exercício do magistério. Mais recentemente, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), novas demandas foram impostas às práticas pedagógicas, exigindo formação contínua, domínio das tecnologias e compromisso com a diversidade e a inclusão.

Este artigo pretende, portanto, revisitar a história da formação docente no Brasil, destacando seus principais marcos, as mudanças estruturais no ensino e os desafios enfrentados pelos professores na contemporaneidade.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A história da educação brasileira está intimamente ligada à história do país. Desde o período colonial, a educação foi marcada pela presença dos jesuítas, que chegaram em 1549 e tiveram papel decisivo na alfabetização e catequese dos povos indígenas. Piletti (1998) ressalta que a ação jesuítica tinha caráter religioso e político, servindo aos interesses da Coroa Portuguesa.

> “A realeza e a Igreja aliavam-se na conquista do Novo Mundo, para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da Igreja, na medida em que esta convertia os índios aos costumes da Coroa Portuguesa” (PILETTI, 1998, p. 165).

Durante mais de dois séculos, a educação permaneceu elitista e excludente. Somente no século XIX, com a vinda da Família Real e o surgimento das primeiras escolas normais, começou-se a pensar em uma formação mais sistemática de professores. No entanto, essa formação ainda era precária e voltada apenas à elite.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS REFORMAS EDUCACIONAIS

Com a promulgação da Lei nº 5.692/71, durante o regime militar, a educação passou a ser concebida como instrumento de desenvolvimento econômico. Segundo Romanelli (1978), a política educacional daquele período buscava atender às demandas do mercado, e não às necessidades sociais mais amplas.

“Com o crescimento da economia, exigiu-se mais mão de obra especializada, porém a sociedade não estava satisfeita com o tipo de educação que vinha prevalecendo” (ROMANELLI, 1978, p. 195).

Essa lei introduziu novas modalidades de formação docente, como os cursos de Magistério e de Licenciatura Curta, criando níveis diferenciados de habilitação. Apesar dos avanços administrativos, o modelo tecnicista reforçou a fragmentação da prática pedagógica e desvalorizou o papel reflexivo do educador.

A redemocratização do país, nas décadas seguintes, trouxe novos debates. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), consolidou-se o princípio de que a formação docente deveria ocorrer, prioritariamente, em nível superior. Essa legislação também enfatizou a importância da formação continuada, da autonomia pedagógica e da valorização profissional.

Saviani (2009) observa que essa transição representou um marco na construção da identidade docente, transformando o professor em sujeito da prática e do conhecimento, e não mero executor de técnicas.

A FORMAÇÃO DOCENTE E OS CEFAMS

Nos anos 1980 e 1990, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) representaram uma experiência inovadora. Criados pelo Decreto nº 28.089/1988, buscavam suprir a carência de professores nas séries iniciais, oferecendo formação integral, estágio supervisionado e bolsa de estudos.

Esses centros se destacavam pela ênfase nas práticas pedagógicas e no vínculo com a realidade escolar. Contudo, com a exigência de formação superior a partir de 2006, os CEFAMs foram gradualmente extintos. Segundo Libâneo (2002), embora essa exigência tenha elevado o nível de escolarização docente, a extinção de programas como os CEFAMs deixou lacunas na formação prática e no contato direto com o cotidiano da escola.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO SÉCULO XXI

A partir dos anos 2000, a educação brasileira passou por um processo de expansão do ensino superior, especialmente com a criação de universidades federais e institutos federais. Os cursos de Pedagogia tornaram-se a principal via de acesso à docência na educação básica.

Entretanto, como destaca Tardif (2014), a formação docente ainda enfrenta dilemas estruturais: a distância entre teoria e prática, a falta de acompanhamento pedagógico e as condições precárias de trabalho.

> “O saber docente é um saber plural, composto de saberes oriundos da formação profissional, dos currículos e programas, da experiência e das interações com os pares” (TARDIF, 2014, p. 36).

A formação inicial, portanto, precisa articular os fundamentos teóricos às experiências concretas da sala de aula, reconhecendo o professor como sujeito que aprende e reconstrói continuamente sua prática.

Nóvoa (2009) acrescenta que a identidade docente é construída no coletivo, por meio do diálogo entre saberes e da valorização das experiências vividas. Essa perspectiva exige políticas de formação continuada e espaços de reflexão sobre a prática.

FORMAÇÃO CONTINUADA E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

A formação docente não se encerra com o diploma universitário. Pelo contrário, deve ser permanente e vinculada à prática profissional. A formação continuada é fundamental para que o professor acompanhe as mudanças sociais, tecnológicas e pedagógicas.

Imbernón (2010) ressalta que a formação continuada precisa ser crítica, colaborativa e voltada à transformação da realidade escolar, e não apenas à atualização técnica. Ela deve permitir que o professor se perceba como agente de mudança e promova a emancipação de seus alunos.

Apesar dos avanços, os desafios persistem: baixos salários, sobrecarga de trabalho e falta de reconhecimento social. A “Prova de Mérito”, implantada em diversos estados como forma de incentivo financeiro, tem sido criticada por não considerar as desigualdades entre escolas e contextos.

Freire (1996) lembra que o ato de educar exige compromisso ético e político:

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 25).

Assim, a formação docente deve ir além do tecnicismo, estimulando autonomia, criticidade e amor pela profissão.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

O cenário educacional contemporâneo impõe novos desafios à formação de professores. A implementação da BNCC trouxe novas competências e exigiu readequação curricular dos cursos de licenciatura. Além disso, a expansão da educação a distância (EaD) democratizou o acesso, mas também levantou debates sobre a qualidade do ensino.

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2019), a EaD deve ser compreendida como modalidade complementar, capaz de ampliar o alcance da formação, desde que acompanhada de tutoria qualificada e avaliação constante.

Outro desafio é a saúde mental dos professores. A pressão cotidiana, o baixo reconhecimento e as demandas emocionais elevadas têm causado altos índices de adoecimento. Programas de apoio psicológico e formação em competências socioemocionais tornaram-se urgentes.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE

A formação e a valorização dos professores no Brasil têm sido objeto de políticas públicas que buscam assegurar a qualidade da educação básica e superior. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), o país passou a reconhecer a necessidade de uma formação docente que integrasse não apenas o domínio de conteúdos, mas

também a compreensão crítica da prática pedagógica e o compromisso ético com a transformação social.

Programas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e a Residência Pedagógica são exemplos de iniciativas governamentais voltadas para o fortalecimento da prática docente e o estímulo à permanência dos professores nas escolas públicas. Essas ações têm como objetivo aproximar a teoria acadêmica da realidade da sala de aula, proporcionando ao futuro educador experiências formativas que articulam o conhecimento científico e a prática social.

Entretanto, autores como Saviani (2009) e Libâneo (2012) alertam que, apesar dos avanços legais e institucionais, as políticas públicas de formação docente ainda sofrem com descontinuidades e com a falta de integração entre os níveis federativos e as instituições formadoras. Muitas vezes, os programas não são sustentados por políticas de longo prazo e enfrentam cortes orçamentários, o que compromete a efetividade das ações de formação continuada e valorização profissional.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024**)** estabeleceu metas específicas para a valorização do magistério, incluindo a equiparação salarial com outras carreiras de mesma escolaridade e a garantia de formação continuada em serviço. No entanto, como destaca Imbernón (2010), a formação docente precisa ir além da atualização técnica: deve constituir-se como um processo reflexivo, crítico e colaborativo, capaz de promover a autonomia profissional e o compromisso político do educador com a transformação social.

A IDENTIDADE E O PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR NA ATUALIDADE

A identidade do professor contemporâneo é construída em meio a múltiplas demandas sociais, culturais e tecnológicas. O docente deixou de ser apenas o transmissor de conhecimento para tornar-se mediador, pesquisador e agente social, que atua na formação crítica e cidadã dos estudantes. Essa transformação reflete o entendimento de que a educação é um ato político, como defendido por Paulo Freire (1996), e que o professor desempenha papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

De acordo com Nóvoa (1992), a identidade profissional docente é constantemente (re)construída nas interações entre a prática pedagógica, a reflexão sobre o fazer educativo e o contexto institucional. Assim, o professor se define não apenas por sua formação inicial, mas também pelas experiências cotidianas, pelas trocas com os pares e pela relação com os alunos. Essa perspectiva reforça a importância da formação contínua e do trabalho colaborativo, que permitem ao educador ressignificar sua prática e fortalecer sua identidade profissional.

Entretanto, os desafios são muitos. A precarização das condições de trabalho, a sobrecarga de funções, a desvalorização social da profissão e o avanço das tecnologias digitais exigem que o professor desenvolva competências múltiplas e capacidade de adaptação constante. Para Tardif (2014), o saber docente é plural e se constrói na prática, integrando conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais. Assim, reconhecer a complexidade da profissão é essencial para a formulação de políticas que respeitem e fortaleçam o papel do professor como sujeito histórico e transformador.

Portanto, compreender a identidade e o papel social do professor é reconhecer que sua atuação ultrapassa os limites da sala de aula, alcançando dimensões éticas, culturais e políticas. O docente é mediador do conhecimento, formador de valores e construtor de sentidos — figura indispensável para o desenvolvimento humano e social em uma sociedade em constante transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores no Brasil percorreu um longo caminho, marcado por transformações legais, sociais e pedagógicas. Da atuação jesuítica à consolidação das universidades, da Lei nº 5.692/71 à LDB nº 9.394/96, e agora com os desafios impostos pela BNCC e pela sociedade digital, o papel do professor segue em constante reconstrução.

Formar professores não significa apenas transmitir conteúdo ou garantir diplomas. Trata-se de formar sujeitos críticos, éticos e comprometidos com a transformação social. A docência deve ser vista como profissão de valor público, que exige investimento, reconhecimento e apoio.

Como conclui Libâneo (2012), a qualidade da educação depende diretamente da qualidade da formação e das condições de trabalho docente. Portanto, fortalecer a profissão é fortalecer a educação e o futuro do país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

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

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus, professor? Adeus, professora?** São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2012.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil.** São Paulo: Ática, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

ASPECTOS RELEVANTES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RELEVANT ASPECTS OF STORYTELLING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

MARINALVA SANTOS RIBEIRO
Licenciatura plena em pedagogia pela faculdade Sumaré SP (2013).

RESUMO

Cultivar o hábito da leitura é uma jornada que demanda perseverança, pois se desenvolve ao longo da vida de uma pessoa. Vários elementos afetam esse processo. Por meio dessa pesquisa, foi possível explorar e compreender a relevância da leitura na vida das crianças desde os primeiros meses de vida. A prática de ler ou escutar narrativas serve como uma ferramenta essencial para a construção e ampliação do vocabulário, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. A escola, sendo um ambiente privilegiado, frequentemente marca o início da relação entre o leitor e o livro, o que torna imperativo criar estratégias que favoreçam esse contato. O propósito deste trabalho é mostrar que a criança, desde sua tenra idade, ao se familiarizar com o ato de ouvir ou ler histórias, começa a desenvolver o comportamento de leitor. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Contação; Educação; História.

ABSTRACT

Cultivating the habit of reading is a journey that requires perseverance, as it develops throughout a person's life. Several elements affect this process. Through this research, it was possible to explore

and understand the relevance of reading in children's lives from the first months of life. The practice of reading or listening to narratives serves as an essential tool for building and expanding vocabulary, in addition to contributing to students' cognitive and emotional development. School, being a privileged environment, often marks the beginning of the relationship between the reader and the book, which makes it imperative to create strategies that favor this contact. The purpose of this study is to show that children, from an early age, begin to develop reader behavior as they become familiar with listening to or reading stories. The methodology used was a literature review.

Keywords: Storytelling; Education; History.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda como cultivar o hábito da leitura é uma jornada que se desenvolve ao longo de toda a vida, exigindo dedicação e perseverança. Essa prática, no entanto, não começa na idade adulta, mas em um período crucial da nossa formação: a primeira infância.

É justamente a curiosidade sobre o impacto dessa prática desde os primeiros anos de vida que despertou o interesse por este tema. A partir dessa pesquisa, foi possível aprofundar a compreensão sobre a relevância da leitura e da escuta de narrativas como ferramentas essenciais para a construção e a ampliação do vocabulário, além de seu papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

O ambiente escolar, em particular, é um local privilegiado que frequentemente marca o início dessa relação entre a criança e o livro, tornando-se imperativo que se criem estratégias eficazes para favorecer esse contato inicial.

Para tanto, o propósito central deste trabalho é demonstrar que a familiarização com o ato de ouvir ou ler histórias na tenra idade é o primeiro passo para a formação de um leitor. Ao longo deste artigo, serão apresentados e discutidos aspectos significativos que fundamentam a importância da leitura na Educação Infantil e suas contribuições para a formação de futuros leitores engajados e apaixonados pelos livros.

.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com as Diretrizes para a Educação Infantil, “é fundamental que os professores tenham acesso a uma variedade de materiais escritos através da leitura”, o que permite que os alunos

tenham a chance de interagir com diferentes formatos de leitura, ampliando assim seu conhecimento e sua perspectiva sobre o mundo.

A leitura é essencial para que a criança obtenha saberes e informações, além de estimular sua imaginação, o que favorece seu crescimento cognitivo, emocional, social e cultural, permitindo-lhe expressar suas ideias de forma mais clara.

"Por meio de uma narrativa, é possível explorar diferentes lugares, épocas, modos de agir e de existir, regras distintas, uma nova ética e uma nova perspectiva." (Abramovich, 199, p.17). Assim, a Educação Infantil desempenha um papel fundamental no fomento ao hábito da leitura nas crianças.

Fonte: https://www.ceisaocamilo.org.br/Noticia/Contacao-de-historia-559 . Acesso em: 27 ago. 2025.

A escola é um ambiente especial, onde frequentemente ocorre o primeiro contato entre o leitor e o livro. Por isso, é essencial desenvolver estratégias que promovam essa interação, com o intuito de fomentar o hábito da leitura e assegurar que o leitor desfrute dessa prática.

Desde cedo, a criança desenvolve sua própria maneira de ler, mesmo antes de aprender a escrever. Ela absorve conhecimento ao observar os outros, tornando essencial que, no contexto escolar, o educador atue como um modelo para os estudantes, incentivando-os a adotar o hábito da leitura. O processo de aprendizado começa quando a criança toma consciência de que conquistei ao lidar com livros.

De acordo com Soares (set.2005, p.18), "esse processo de aprendizado é denominado letramento: refere-se à interação da criança, desde a infância, com a literatura, incluindo livros e revistas, além das atividades relacionadas à leitura e à escrita." Assim, ao ter acesso a diversos meios de leitura ao longo de seu desenvolvimento, a criança abre um vasto horizonte de descobertas e entendimento do mundo.

Fonte: https://www.escolainteracao.com.br/roda-de-historia/ . Acesso em: 27 ago. 2025.

Segundo Coelho (2000, p.16), quando a escola proporciona diversas modalidades de leitura aos alunos, ela promove o desenvolvimento mental, a compreensão da realidade nas suas diversas interpretações, a autoconsciência em relação ao outro, além de enriquecer a leitura do mundo em suas distintas dimensões. Isso, sobretudo, impulsiona o aprendizado e a compreensão da língua, bem como a expressão verbal significativa e consciente, fundamentais para a completa realização do ser.

Fonte: https://www.saogoncalo.rj.gov.br/a-importancia-da-contacao-de-historias-na-educacao-infantil/ . Acesso em: 27 ago. 2025.

Uma entidade fundamental na conexão entre a infância e o mundo é a escola. É responsabilidade da escola criar um espaço que possibilite aos estudantes alcançarem o autoconhecimento e terem acesso à cultura, proporcionando-lhes a chance de se tornarem adultos críticos, reflexivos, autônomos e aptos a moldar sua própria trajetória.

Nesse processo, os livros desempenham um papel crucial no desenvolvimento dos alunos. Ao cultivar o hábito da leitura desde os primeiros anos ou ao longo do período escolar, o indivíduo se capacita a compreender e desenvolver um raciocínio coerente, elaborando justificativas que permitem debater, conversar e defender suas opiniões.

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p.54) afirmam que, um leitor habilidoso é aquele que, por conta própria, consegue escolher, entre os fragmentos disponíveis na sociedade, aqueles que satisfazem suas demandas pessoais. Ele tem a capacidade de aplicar técnicas de leitura apropriadas para explorar esses textos de maneira a suprir suas necessidades.

Assim, podemos perceber que o ambiente em que a pessoa se encontra afeta a habilidade que possui de compreender o que lê e de aplicar o conhecimento adquirido ao longo de sua vida.

Conforme afirmado por Lajolo (2002), “cada leitor associa seu entendimento pessoal das experiências de vida com os diferentes significados que encontrou ao longo da trajetória de um livro”. Dessa forma, a leitura vai além da simples decodificação de palavras; trata-se da vivência que o indivíduo adquire e da construção que realiza ao ler ou escutar uma narrativa.

Dessa forma, a instituição de ensino precisa buscar estabelecer uma conexão entre a criança e a leitura, promovendo a diversidade de textos para fomentar a formação de novos leitores.

De acordo com Rubens Alves (2001), “o processo de aprender a ler inicia-se antes do reconhecimento das letras: ocorre quando uma pessoa lê e a criança ouve com alegria.”.

Cultivar o hábito da leitura é uma tarefa que demanda comprometimento, já que se desenvolve ao longo da vida do indivíduo. Vários elementos podem impactar esse processo.

“A criança que escuta contos desde a infância, que tem acesso direto a livros e recebe incentivos, apresentará um desenvolvimento positivo em seu vocabulário, além de estar mais preparada para a leitura” (Bambergued, 2002, p.71). Conforme mencionado por Bambergued (2002), é possível afirmar que a motivação para a leitura deve ser incentivada desde os primeiros anos de vida, e que o "exemplo" desempenha um papel crucial para que a criança desenvolva essa habilidade.

Entretanto, nem todos os pais incluem esse hábito em sua rotina, transferindo essa responsabilidade para a escola.

Zotz (citado em Cagneti, 1996, p. 25) discute a literatura como uma forma de filosofia de vida e evolução. Essa é a razão pela qual a leitura constitui um caminho constante de crescimento, promovendo uma autoformação contínua do ser humano. Através da leitura, a criança tem a oportunidade de explorar diferentes universos, viajar por variados ambientes e, com essa nova compreensão, ampliar seus horizontes.

De acordo com Soares (2005), um plano de capacitação de leitores deve levar em conta o crescimento do docente enquanto leitor, “pois se um indivíduo não se empenha e não se diverte ao interagir com a leitura, torna-se complicado transmitir essa paixão para as crianças. Por isso, o educador frequentemente se torna o principal modelo de leitor para os alunos. Como mencionado pelo autor citado, é essencial fornecer ao professor oportunidades para se atualizar e explorar diversos tipos de textos.

Retornando ao tema da criança, é fundamental levar em conta a fase em que ela se encontra. Outro aspecto a ser observado é a importância de chamar a atenção e o interesse dos nossos alunos, o que demanda um planejamento cuidadoso, conforme mencionado por Abramovich (1997, p. 21).

É importante que a pessoa que está narrando consiga estabelecer uma atmosfera cativante e mágica. Deve saber fazer pausas, ajustar o ritmo e permitir que cada criança tenha seu tempo para elaborar suas próprias imagens, conceber seus monstros, moldar dragões, explorar a casa, vestir a princesa, imaginar a expressão do padre, sentir o trote do cavalo, visualizar a estatura do vilão, entre outras inspirações.

É também eficaz utilizar um tom quase inaudível durante momentos de reflexão ou indecisão, além de empregar onomatopeias, sons e expressões de surpresa de forma divertida. É essencial dar longas pausas ao introduzir o “então...”, permitindo que todos tenham tempo para imaginar o que ocorrerá a seguir... E é importante valorizar o instante em que o conflito surge, dedicando bastante tempo para que cada ouvinte possa vivenciar e formar sua opinião sobre a situação (...)”.

E, para que um adulto desenvolva interesse pela leitura, é essencial que ele tenha acesso à escrita desde a infância. Isso significa que incentivar a leitura em berçários, com bebês que ainda não falam, pode ser o caminho mais eficaz para formar um futuro leitor.

Ao manusear um livro, eles conseguem reconhecer a presença da escrita e começam a criar uma conexão com a linguagem escrita. Não é relevante se a criança ainda não aprendeu a ler ou se o livro é feito de papel, plástico ou tecido.

Em um universo onde a tecnologia fascina os jovens, e faz acreditar que os livros são relicários do passado é um equívoco. Somente aqueles que reconhecem as vantagens obtidas através da leitura, a magia que as páginas de um livro oferecem ao leitor, podem afirmar que nenhum avanço tecnológico consegue substituir a experiência de ler.

Por isso, é fundamental apresentar esse universo que se forma e se transforma na mente do leitor ao folhear um livro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas e a fundamentação teórica deste artigo focaram na relevância de ler e narrar histórias às crianças desde a infância. A prática de contar histórias é uma tradição enraizada nas civilizações mais antigas da humanidade, sendo um meio utilizado por essas culturas para transmitir suas origens, valores, tradições e narrativas.

A criança começou a ocupar um espaço distinto na sociedade, sendo percebida como um ser único em comparação aos adultos. Essa mudança propiciou o surgimento de produções literárias voltadas especificamente para esse público, mas tais obras tinham a finalidade de impor normas de comportamento ditadas pelo contexto social da época. Dessas maneiras, esses livros não eram atrativos e não incentivavam as crianças a explorarem novas leituras.

Ao longo do século XX, a emergência da psicologia experimental destacou a inteligência como um fator fundamental na formação do mundo particular de cada pessoa, levando ao desenvolvimento de publicações voltadas para diferentes idades. Uma das constatações relacionadas à leitura é que a criança não precisa ter total controle sobre o

A criação de um código que utiliza imagens, texturas, cores e símbolos permite que a criança descubra a magia e o fascínio presentes nos livros. Esse contato não apenas enriquece seu vocabulário, mas também estabelece uma conexão entre a literatura infantil e a oralidade, ampliando suas formas de interpretar o mundo. Isso estimula sua criatividade e independência de pensamento, contribuindo para o desenvolvimento de um indivíduo integral.

Assim, percebemos que ao ler, narrar ou escutar uma história, praticamos a compreensão, o aprendizado, a reflexão, além de valores e aspectos fundamentais da nossa existência como seres humanos.

Tanto a criança que lê quanto a que escuta uma narrativa podem explorar e sonhar por meio da imaginação. No entanto, para que a leitura se torne uma atividade habitual e agradável na vida infantil, é importante considerar alguns fatores, como: oferecer uma variedade de formatos de texto, garantir que a história escolhida seja apropriada para o contexto e a idade da criança, utilizar diferentes ferramentas na hora de contar a narrativa e permitir que ela possa imaginar, criar e reinventar situações com base na história.

A qualidade dos livros disponíveis para a criança e o ambiente em que ela vive estão diretamente relacionados ao desenvolvimento do hábito da leitura, que devemos incentivar.

Para tanto, é possível afirmar que ler, ouvir ou narrar histórias contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional da criança. À medida que ela se envolve em qualquer uma dessas atividades relacionadas à narrativa, começa a se apropriar de um novo universo, que abrange o imaginário e o simbólico, e isso ajuda na formação de um indivíduo crítico, capaz de fazer escolhas em seu ambiente e cultivando o hábito da leitura, o que amplia sua compreensão de mundo e a transforma em uma pessoa mais completa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices.** São Paulo: Scipione, 1997 (Série: Pensamentos e Ação no magistério).

AGUIAR, V. T. ET AL. **Era uma vez na escola... Formando educadores para formar leitores.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AIRIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos. Editora S.A. 1981.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

CAGNETI,S. de S. Ztoz, W. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1986.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. 7ª Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

JOBIM E SOUZA, S. **Leitura: Entre o mágico e o profano**. In: FARACO, Carlos Alberto ET AL> Diálogos com Bakthtin. Curitiba: UFPR, 2001

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para leitura de mundo**. 6ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2002 36.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira: história e histórias**. 6ª Ed. São Paulo: Editora Àtica, 2004.

SANDRONI, L.; MACHADO, L. R. **A criança e o livro**. Rio de Janeiro, Editora Ática, 1998.

SCHILLER, F. **A Educação Estética do Homem**. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1995.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMNETAL I

THE TEACHER'S ROLE AS A MEDIATOR IN THE READING PROCESS IN ELEMENTARY EDUCATION I

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

A leitura possui um papel de extrema relevância no desenvolvimento crítico, social e intelectual dos estudantes. As práticas de leitura no Ensino Funda mental I devem ser atividades permanente na rotina de sala de aula, é exercitando constantemente a leitura com a mediação docente que se desenvolvem leitores ativos e fluentes. No contexto educacional, o ato de ler representa não apenas um instrumento de acesso ao conhecimento, mas também uma prática que promove a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Nesse cenário, o professor assume um papel central na formação de leitores competentes, atuando como mediador entre o texto e o aluno, e como agente de transformação da prática pedagógica voltada para o letramento. Este artigo tem como objetivo discutir a relevância da leitura nesse ciclo escolar, destacando seus impactos no desempenho dos estudantes, pois a leitura é essencial para o acesso ao conhecimento em todas as áreas do currículo escolar. Crianças que desenvolvem o hábito de ler apresentam maior facilidade na compreensão de textos, resolução de problemas matemáticos, interpretação de fenômenos científicos e expressão de ideias. Além disso, a leitura favorece o desenvolvimento da escrita, ampliando o vocabulário e a capacidade argumentativa. A escola tem o papel de formar leitores capazes de interpretar e questionar o que leem. A leitura crítica é fundamental para que os estudantes não apenas absorvam informações, mas também reflitam sobre elas, desenvolvendo autonomia intelectual.

Palavras-chave: Leitura; Aprendizagem; Formação; Mediação Docente

ABSTRACT

Reading plays an extremely important role in students' critical, social, and intellectual development. Reading practices in elementary school should be a permanent part of the classroom routine; it is through constant reading practice with teacher guidance that active and fluent readers are developed. In the educational context, the act of reading represents not only a tool for accessing knowledge but also a practice that promotes intellectual autonomy and critical thinking. In this context, the teacher assumes a central role in the development of competent readers, acting as a mediator between the text and the student, and as an agent of transformation in pedagogical practice focused on literacy. This article aims to discuss the relevance of reading in this school cycle, highlighting its impact on student performance, as reading is essential for accessing knowledge in all areas of the school curriculum. Children who develop the habit of reading have greater ease in understanding texts, solving mathematical problems, interpreting scientific phenomena, and expressing ideas. Furthermore, reading favors the development of writing, expanding vocabulary and argumentative skills. The role of schools is to develop readers capable of interpreting and questioning what they read. Critical reading is essential for students to not only absorb information but also reflect on it, developing intellectual autonomy.

Keywords: Reading; Learning; Education; Teacher Mediation

INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental I, que compreende do 1º ao 5º ano, é uma fase decisiva na vida escolar das crianças. É nesse período que se consolidam as bases da alfabetização e da formação intelectual. A leitura, nesse contexto, não deve ser vista apenas como uma habilidade técnica, mas como uma prática social que contribui para o desenvolvimento integral do aluno.

A BNCC (2018), dialogando com os PCNs, ressaltando a importância em estabelecer e considerar objetivos nas leituras proposta para os estudantes. Isso, para que estes possam encontrar sentido em sua leitura, não desenvolvendo a tarefa apenas como obrigação, sem nenhuma relevância para sua vida.

Formar leitores fluentes é um dos principais e mais cobiçados objetivos das escolas, porque, por meio da leitura, pode-se formar sujeitos críticos e atuantes na vida social. Nesse contexto, o professor desempenha um importante papel nessa tarefa, uma vez que como mediador no processo de ensino, deve desenvolver as práticas que contribuirão para o desenvolvimento da leitura de seus alunos. Promover um ambiente adequado faz toda a diferença na hora da mediação de leitura. É de suma importância criar um espaço que estimule a tranquilidade, a concentração e a imaginação. Para tanto

deve-se escolher um local tranquilo, onde o espaço seja calmo e livre de distrações que possam vir a tirar o foco da criança, com uma iluminação adequada que transmita um clima aconchegante.

A leitura é uma das formas mais eficazes de adquirir conhecimento. No entanto, é essencial romper com a ideia de que ler é uma atividade entediante ou repetitiva. Pelo contrário, a leitura pode ser uma experiência prazerosa, pois além de transmitir informações, estimula o pensamento crítico e enriquece o vocabulário. O contato com obras literárias permite à criança imaginar novos mundos, despertar emoções e desenvolver sensibilidade. É importante reconhecer que ninguém nasce sabendo ler literatura ou interpretar o mundo; essas habilidades são construídas por meio de processos educativos, que começam na família e se aprofundam na escola. Essa formação não ocorre de maneira espontânea ou simples, mas exige estímulo e orientação adequados. Como afirma Pina (2009), a formação do leitor depende de provocações intencionais e bem direcionadas.

Nesse processo, o papel do professor é essencial. Cabe a ele promover situações de aprendizagem que ultrapassem os limites da sala de aula, adaptando-se às diversas linguagens e criando oportunidades para que os alunos desenvolvam autonomia intelectual. Compartilhar saberes, incentivar o pensamento reflexivo e despertar o interesse pelo conhecimento são ações que contribuem para a formação de uma sociedade mais crítica e consciente (Pascoal, 2009). Segundo Batista (2022), um dos principais desafios enfrentados pelos docentes da educação básica é ensinar os alunos a ler de forma significativa, indo além da simples decodificação de símbolos, e cultivando o hábito da leitura como prática constante e enriquecedora.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LEITURA

O mediador tem um papel essencial na formação de futuros leitores. Sua missão vai além de ler histórias: ele precisa despertar a curiosidade, promover o debate, incentivar a autonomia do leitor e, acima de tudo, nutrir o prazer pela leitura. Ao estabelecer um vínculo afetivo com a criança e criar experiências significativas de leitura, o mediador pode transformar a relação dos estudantes com os livros. Ele é a ponte entre o mundo da literatura e a criança. Por intermédio de sua postura faz convite ao vínculo fundamental para a construção de uma relação afetiva com o mundo literário estabelecendo o diálogo entre a leitura e os futuros leitores.

A criança é inteligente e capaz de fazer muitas leituras. Expressa sua atenção e seu interesse de diferentes modos, pelo movimento, com brincadeiras e comentários. É fundamental a oferta de bons textos e boa literatura instigantes permitindo explorar interesses e descobertas para isso, as crianças precisam de sucessivas experiências com a leitura, e a mediação precisa ter continuidade e frequência.

A mediação de leitura é, portanto, um convite para explorar mundos novos, aprender sobre diferentes culturas e desenvolver uma sensibilidade única em relação às emoções e às experiências humanas. É uma prática que, quando inserida na rotina escolar, tem o poder de transformar o ato de ler.

A literatura ajuda a ler o mundo e a pensar sobre a vida contribuindo para capacidades, como pensar, falar, aprender e conviver, através dela que podemos fazer com que símbolos se tornem significados

haja vistas que fantasiar é inerente ao sujeito desde o nascimento, e a imaginação e a criatividade são fundamentais para o desenvolvimento humano. Leitura É interpretação, atribuição de um significado, construção de sentidos. Indo além, portanto, da decifração de um código; é uma ação humana bastante complexa e plural, um processo com cinco dimensões: neurofisiológica, cognitiva, argumentativa, simbólica e afetiva, e um processo sensorial, que começa cedo (na gestação!) e acompanha toda a vida do leitor. Leitor este, que atribui sentido e significado ao texto, interpreta-o e compreende-o para agregar conhecimentos e experiência à sua vida. Por meio do mediador, a criança é capaz de dar sentido ao que escuta e vê nas histórias. Uma capacidade que nos acompanha desde o nascimento.

O mediador de leitura torna-se ponte entre o livro e a criança., pois caminha ao lado do pequeno leitor promovendo situações de apreciação, fruição, escuta e diálogo. Exercendo um papel onde é a presença que dá voz ao texto literário e dispõe seu olhar e escuta para convidar à interação e acolher as diferentes leituras que apresentam aspectos do contexto social e da subjetividade, produzindo assim, efeitos no leitor, no seu modo de sentir e refletir sobre o mundo e sobre si mesmo.

As crianças que têm contato com a leitura mediada desde cedo tendem a apresentar bom desempenho escolar e habilidades sociais mais desenvolvidas, aprendem a interpretar textos e a fazer conexões entre o que leem e o mundo ao seu redor. Mais do que isso, a leitura mediada cria laços afetivos entre o adulto e a criança, já que a experiência é marcada pela troca, pelo acolhimento e pelo tempo de qualidade dedicado. Deste modo, a leitura mediada é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento infantil. Nos primeiros anos de vida, o cérebro da criança está em pleno crescimento e absorve informações de maneira intensa. Ouvir histórias contadas por adultos favorece a ampliação do vocabulário, o aprimoramento da linguagem e o estímulo da imaginação. Além disso, é por meio da mediação de leitura que os pequenos podem compreender conceitos complexos, como empatia, resolução de conflitos e valores morais.

A leitura é uma das habilidades fundamentais para a formação intelectual, social e cultural dos indivíduos, ainda na infância, começamos a reconhecer letras, formar palavras e buscar compreender o que está escrito ao nosso redor. Esse processo inicial vai muito além dos livros: envolve também a observação de imagens, propagandas, notícias e outros elementos visuais que fazem parte do ambiente que nos cerca. Ao pensar em leitura, é comum associá-la à habilidade de interpretar símbolos e palavras, atribuindo significados aos textos e desenvolvendo a capacidade de compreender o mundo por meio deles. No contexto educacional, o ato de ler vai além da simples decodificação de palavras, assumindo um papel central na construção do conhecimento e na ampliação da visão de mundo dos estudantes.

A Leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o autor, de tudo o que sabe a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. (PARAMETROS CURRICULARES, 2000 p. 53)

A leitura nos constitui como sujeitos, pois nos permite dar sentido à nossa realidade e à nossa própria experiência de vida. Ler é essencialmente um processo de leitura do mundo, que precede e se estende pela leitura da palavra, resultando numa compreensão crítica da realidade e na capacidade de intervenção nela. FREIRE defende que a leitura não se resume à decodificação de palavras, mas à interpretação do contexto social, da dinâmica das coisas e da relação das palavras com a vivência do indivíduo.

> A verdadeira leitura me compromete com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito**.** (Freire, 2011, p.31)

No processo formativo, os sujeitos são constantemente convocados a refletir sobre suas práticas de leitura, tanto individuais quanto coletivas. Essa reflexão, mediada por práticas comunicativas, favorece a construção de saberes mais significativos. Neste sentido, a mediação no processo de leitura assume um papel de encontro e a partilha com o outro, sendo, portanto, uma prática relacional e dialógica.

O Papel docente como mediador da leitura nas séries iniciais assume um campo relevante nas práticas pedagógicas da leitura, e, esta por sua vez, deve estar presente em sua rotina diária de sala de aula, pois possibilita o acesso ao conhecimento de forma crítica, reflexiva e democrática. Nesse sentido, segundo Ferreira (2009), a mediação da leitura configura-se como um jogo de espelhos, no qual o leitor se vê refletido nas múltiplas possibilidades de interpretação, sendo a leitura um espaço de encontro entre o texto e a subjetividade do leitor.” O mediador de leitura atua, assim, como agente que promove a interlocução entre o leitor e o texto, não apenas no nível da compreensão literal, mas na construção de sentidos mais profundos, vinculados às experiências prévias e ao contexto social do leitor. permitindo assim que o sujeito reencontre saberes anteriores enquanto decifra novas informações.

A promoção de práticas leitoras críticas exige o reconhecimento da leitura como experiência situada, que se ancora nas histórias de vida dos sujeitos e nas condições sociais em que estão inseridos. Como argumenta Cavalcante (2016), o diálogo é elemento essencial para a apropriação do conhecimento, em uma perspectiva emancipadora, onde todos os sujeitos são reconhecidos e valorizados, pois é uma ação que exige sensibilidade, escuta ativa e compromisso com a formação crítica do leitor. Deste modo, a leitura contribui para o desenvolvimento da consciência crítica, permitindo que o leitor confronte sua realidade e ressignifique suas experiências a partir do contato com o texto. Essa concepção ultrapassa os limites da alfabetização instrumental e insere-se nas práticas de letramento literário.

Nesse contexto, Jouve (2002, apud CAVALCANTE, 2018) propõe que a mediação da leitura envolve dimensões afetivas, simbólicas, argumentativas e cognitivas. Destacando ainda que o ato de ler deve ser também prazeroso e provocar inquietações, levando o leitor a refletir, questionar e ressignificar suas compreensões de mundo. Tais dimensões se manifestam na relação afetiva com o pensamento argumentativo e na análise crítica das realidades sociais evocadas pela leitura.

A mediação, portanto, não se resume a uma ação técnica, mas se configura como prática formativa e transformadora, sedo uma prática que promove o encontro entre livro e leitor, criando espaço para a escuta, o diálogo e a construção coletiva de sentidos, onde todos os envolvidos – leitor, mediador e obra – contribuem para o enriquecimento do processo interpretativo. A leitura literária não deve ser vista apenas como uma atividade técnica, mas como uma experiência subjetiva e relacional, que envolve o leitor, o texto e o mediador em um processo de troca e interpretação, exigindo sensibilidade, empatia e abertura para diferentes perspectivas. O mediador precisa atuar como facilitador da leitura, promovendo o encontro entre o leitor e a obra de forma significativa. Essa interação favorece o desenvolvimento da identidade leitora, ampliando o repertório cultural e a capacidade crítica dos envolvidos. Este processo educativo exige do professor intencionalidade, sensibilidade e domínio de estratégias que despertem nos estudantes o interesse e o gosto pela leitura, não se limita a estratégias pedagógicas, mas envolve uma postura ética e estética diante do texto e do outro. A escuta, nesse contexto, é essencial para compreender as múltiplas leituras possíveis e para valorizar as experiências individuais dos leitores.

O interesse pela leitura pode ser estimulado pelo envolvimento genuíno do professor, cuja postura influencia diretamente os estudantes. Na formação de leitores competentes, é essencial que o educador se envolva com diferentes gêneros textuais e compartilhe com os estudantes suas experiências e descobertas literárias. A vivência leitora do docente impacta diretamente sua atuação em sala de aula, especialmente quando seu objetivo é formar novos leitores. Assim, o ato de ler é aprendido na prática, e que o professor, ao compartilhar sua própria forma de leitura, oferece um testemunho pedagógico valioso, capaz de inspirar e orientar os alunos em seu percurso como leitores.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.” (FREIRE, 1982, p. 8)

No Processo de mediação da leitura é necessária a comunicação afetiva com troca de olhares, suavidade na voz, escuta daquilo que a criança enquanto apreciador quer falar, tornando assim o momento da leitura um momento afetuoso. Para tanto, o mediador não pode se apoiar em cobranças e exigências. Esse vínculo afetivo que se constrói diante da perplexidade que o mundo da leitura provoca é fundamental para crianças desenvolverem segurança, descobertas e criação.

A leitura traz à tona lembranças que faz com que os estudantes queiram falar de si, suas histórias e questões sobre o mundo. O mediador deve realizar a escuta com intencionalidade e consciência, o mediador precisa também se encantar com as obras literárias gostar do que está lendo, pois, a literatura é capaz de encantar promovendo assim encontros afetivos em torno da leitura tendo a percepção de que as histórias mobilizam emoções, memórias, lembranças, silêncios, rejeições e atrações oportunizando as crianças ampliarem seu repertório promovendo sua participação na leitura, observando e escutando a criança na sua interação com a literatura auxiliando esta a dar significado ao que é lido. Neste processo formativo de leitores o mediador deve ter o entendimento da importância que têm as diferentes interações, entendimentos e significados além de apresentar, indicar, sugerir, ofertar uma diversidade de leituras, sem perder de vista o protagonismo estudantil.

Para que a formação de leitores seja eficaz, é essencial que a leitura realizada em sala de aula seja envolvente, crítica, variada e capaz de provocar reflexão. O objetivo é ensinar os alunos a utilizar a leitura como ferramenta para compreender melhor o mundo e aprimorar sua qualidade de vida. Nesse processo, o professor desempenha um papel central, sendo responsável por apresentar diferentes formas de leitura cabendo ao docente favorecer a interpretação e a construção de significados, criando experiências e situações que estimulem o contato com múltiplas linguagens e tecnologias presentes no cotidiano. Apesar das diversas propostas de incentivo à leitura, ainda é desafiador superar as barreiras que dificultam esse processo. Os professores, especialmente os de Língua Portuguesa, precisam buscar estratégias que tornem suas aulas mais atrativas e eficazes. É igualmente necessário desconstruir a visão de que a leitura é uma atividade punitiva, o que compromete seu caráter lúdico e prazeroso. Nesse sentido, Geraldi (1984, p. 86) observa que o prazer de ler é frequentemente negligenciado nas práticas escolares, onde a leitura é associada a tarefas obrigatórias, como fichas de leitura, provas ou atividades de recuperação, distanciando-se de seu potencial formativo e transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início da vida, os bebês possuem uma capacidade extraordinária de percepção de uma multiplicidade de informações, sendo capazes de captar os sons e movimentos faciais. Somos, portanto, predispostos a sermos leitores. A conservação dessa capacidade de percepção depende das experiências de aprendizagem e criação que são propostas às crianças. A formação do leitor não se inicia, portanto, com alfabetização nem termina na universidade, na construção de sentidos, no estabelecimento de relações, nas interpretações e associações, o leitor continua sua formação ao longo da vida. Os direitos da criança na mediação de leitura é um direito de representatividade já que todas têm o direito de se sentirem representadas nas obras literárias que apresentam e fortalecem a diversidade de valores estéticos e culturais encontrando nas histórias lidas proximidade com sua realidade. Garantir o acesso às histórias contadas por diferentes pontos de vistas, conhecer a realidade de personagens que vivem em culturas diversas, possibilita aos pequenos leitores ampliarem seus repertórios e valores estéticos, a aprender a ter empatia e se formar como cidadãos justos e solidários. É com a presença de um mediador sensível e acolhedor que os pequenos encontrarão estímulos inspiradores em seu percurso como leitores.

É preciso a compreensão da leitura como fenômeno social a reconhecendo como processo que alimenta o pensamento e fortalece o sujeito diante dos desafios da vida, dentro de uma perspectiva de valorização da multiplicidade de vozes que contribuem para a construção da identidade individual e coletiva, tornado assim o ato de ler como uma experiência prazerosa diante da pluralidade humana. É nesse contexto que a leitura no Ensino Fundamental I se desenha como alicerce para toda a trajetória escolar e para a formação cidadã dos estudantes. Investir em práticas de leitura desde os primeiros anos escolares é garantir que as crianças tenham acesso ao conhecimento, desenvolvam habilidades essenciais e se tornem sujeitos ativos na sociedade. Deste modo, o professor torna-se

responsável por criar situações de leitura que estimulem o interesse e a curiosidade dos alunos atuando além da transmissão de conteúdos fornecendo propostas possibilitadoras de discussões e estratégias de leitura que favoreçam a construção de sentidos aos estudantes.

A leitura, como prática social e instrumento de construção de conhecimento, deve ocupar lugar central no processo educativo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao longo deste artigo, discutiu-se a importância da mediação do professor nesse processo, destacando seu papel não apenas como transmissor de conteúdo, mas como facilitador de experiências significativas de leitura. A atuação docente, quando pautada na intencionalidade pedagógica, na escuta ativa e na sensibilidade às vivências dos alunos, pode transformar a leitura em uma prática prazerosa, reflexiva e emancipadora.

A formação de leitores críticos exige mais do que a simples decodificação de palavras. É necessário que o ambiente escolar proporcione situações que estimulem a curiosidade, o pensamento autônomo e a construção de sentido. Nesse cenário, o professor-mediador torna-se essencial ao promover o diálogo entre o texto e o leitor, articulando saberes prévios, contextos socioculturais e diferentes linguagens. A leitura deve ser compreendida como direito de todos e, ao mesmo tempo, como uma ferramenta para o exercício da cidadania.

Entende-se, portanto, que o sucesso na formação de leitores no Ensino Fundamental I está diretamente relacionado ao compromisso ético, estético e pedagógico do professor com o processo de leitura. Cabe à escola, como instituição formadora, garantir o acesso equitativo a práticas leitoras diversificadas, que respeitem os ritmos, interesses e histórias de vida dos alunos.

Deste modo, a Mediação de leitura envolve encontro entre criança, mediador e obra literária, tendo como pressuposto a criança entendida como criadora de sentidos, capaz de sentir significados e ele sendo a presença que dá voz ao texto literário e dispõe seu olhar e escuta para convidar à interação e acolhida das diferentes leituras tendo a literatura como objeto cultural que constrói narrativas com seu texto com liberdade, movimento, faz de Conta, interação e desafios. Mais importante que o lugar de chegada é o percurso que cada um vai fazendo, de acordo com seus interesses, desejos e necessidades. A mediação é uma experiência, não é uma atividade, pois não tem objetivo a ser alcançado nem é passível de ser avaliada, é um momento de encantamento tendo a criança como protagonista.

Somente assim será possível consolidar uma educação verdadeiramente transformadora, capaz de formar sujeitos críticos, conscientes e participativos.

Por fim, reafirma-se que a mediação da leitura vai além de métodos e estratégias: trata-se de uma postura comprometida com o desenvolvimento integral do estudante, valorizando a leitura como prática de liberdade, descoberta e humanização.

REFERÊNCIAS

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo**. Educação: o sonho possível**. In: **BRANDÃO**, Carlos Rodrigues (Org.). ***O educador: vida e morte***. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 7–15.

ARAGÃO, I. *Leitura e mediação: escuta e construção de sentidos*. 2018.

ARAGÃO, I. (2018). **Leitura e mediação: escuta e construção de sentidos**.

BRITTO, L. P. (2009). Letramento literário: desafios da formação do leitor.

CAVALCANTE, Lídia Eugenia**.** Dimensões da mediação da leitura. In: CARVALHO, Luana Karen Rodrigues de; **CAVALCANTE**, Lídia Eugenia. Mediação da leitura em sala de aula: a formação do bibliotecário mediador. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 181–200, jul./dez. 2021.

PINA, W. **A formação do leitor literário**. In: Revista Educação e Linguagem, v. 12, n. 1, p. 185-198, 2009.

PASCOAL, M. **A leitura como prática social**. In: Revista Pedagógica, v. 7, n. 2, p. 45-60, 2009.

BATISTA, J. Desafios da leitura na educação básica. In: Cadernos de Educação, v. 28, n. 1, p. 112-130, 2022.

TEBEROSKY. Ana, **Psicogênese da língua Escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana di Marco e Mario Corso. Porto Alegre: ed. Artmed, 1999.

WALLON, Henri, 1879- 1962. **As origens do pensamento da criança.** Tradução de Doris Sanches Pinheiro, Fernanda Alves Braga. São Paulo – SP: Manoele, 1989.

A LINGUAGEM PLURAL: A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO ALICERCE PARA IDENTIDADE, AUTOESTIMA E DIÁLOGO NOS ANOS INICIAIS

PLURAL LANGUAGE: SPECIAL EDUCATION AS A FOUNDATION FOR IDENTITY, SELF-ESTEEM AND DIALOGUE IN THE EARLY YEARS

MARLI ROCHA SOUZA DA COSTA
Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera (2018). Cursa Licenciatura em Educação Especial na UNICV (Universidade de Cabo Verde) e Pós-Graduação em Arte de Contar Histórias pela FACONET. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

RESUMO

A artigo estuda o papel da Educação Especial no desenvolvimento da identidade, autoestima e capacidade de diálogo dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo central é demonstrar como as práticas pedagógicas inclusivas, pautadas no Desenho Universal para a Aprendizagem, proporcionam alternativas eficientes e eficazes, possibilitando que todos os educandos, com e sem deficiência, expressem seus conhecimentos e se desenvolvam com autonomia de forma lúdica, prática e autoral. Parte do pressuposto de que a Educação Especial constitui uma área de conhecimento essencial, no qual se externalizam potencialidades, se constroem subjetividades e se estabelecem novas formas de interação e sentido. A partir desse pressuposto, conclui-se que a Educação Especial não é uma área acessória, mas um alicerce, que servirá de base para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva e eficaz para todos. A utilização de recursos, estratégias e tecnologias assistivas destaca-se como um caminho potente e transformador para converter desafios em oportunidades de crescimento e conhecimento, assegurando a todos os estudantes tenham o direito à expressão e à aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Desenho Universal para a Aprendizagem; Identidade.

ABSTRACT

This article examines the role of Special Education in developing the identity, self-esteem, and capacity for dialogue of elementary school students. The central objective is to demonstrate how inclusive pedagogical practices, guided by Universal Design for Learning, provide efficient and effective alternatives, enabling all students, with and without disabilities, to express their knowledge and develop autonomously in a playful, practical, and creative way. It is based on the premise that Special Education constitutes an essential area of knowledge, where potentialities are externalized, subjectivities are constructed, and new forms of interaction and meaning are established. Based on this premise, it is concluded that Special Education is not an ancillary area, but a foundation that will serve as the foundation for the consolidation of a truly inclusive and effective school for all. The use of resources, strategies, and assistive technologies stands out as a powerful and transformative path to converting challenges into opportunities for growth and knowledge, ensuring all students have the right to expression and meaningful learning.

Keywords: Inclusive Education; Universal Design for Learning; Identity.

INTRODUÇÃO

A trajetória da Educação Especial no Brasil, durante grande parte do século XX, foi marcada por um paradigma segregacionista, no qual o atendimento a pessoas com deficiência ocorria predominantemente em instituições especializadas, isoladas do sistema regular de ensino.

Este modelo, fundamentado em uma perspectiva clínica e terapêutica, distanciava-se do convívio social e da realidade educacional comum, negando o direito à educação em igualdade de condições.

Já no final do século XX e início do XXI, um movimento global em direção à inclusão, impulsionado por declarações internacionais como a de Salamanca (1994), e consolidado no Brasil pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015), reposicionou a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal que perpassa todos os níveis e etapas educacionais. Seu foco desloca-se do "defeito" para a "barreira", entendendo que as dificuldades de aprendizagem residem muito mais na incapacidade do sistema de se adaptar às diferenças do que nas limitações individuais do estudante.

A Educação Especial, na perspectiva inclusiva, é reconhecida como um direito e um componente essencial para a garantia de uma educação de qualidade para todos, conforme previsto

na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que estabelece a necessidade de flexibilizações e adequações curriculares para assegurar a equidade.

A base orienta para uma prática pedagógica que valorize a diversidade, promovendo uma educação crítica e significativa, porém é um grande desafio em nosso cotidiano.

O objetivo desse artigo é analisar os benefícios boas práticas inclusivas, podem desenvolver nos alunos sua autonomia, expressando suas subjetividades e ressignificando suas capacidades. E tanto como a mediação docente, fundamentada no Desenho Universal para a Aprendizagem, potencializa esse processo, transformando a sala de aula em um espaço de acolhimento, diálogo e autoconhecimento mútuo. Assim, a Educação Especial transcende o caráter instrumental, tornando-se base para uma escola verdadeiramente democrática, onde todos os estudantes exercitam sua cidadania e fortalecem suas identidades.

No entanto, na prática cotidiana dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é comum que a inclusão seja reduzida à mera presença física do aluno com deficiência em sala de aula, sem as devidas adaptações, recursos ou mudanças nas práticas pedagógicas.

A educação inclusiva representa, hoje, uma forma de se reconhecer e valorizar a diversidade humana. Assim, ganha tamanha importância no processo de ensino e aprendizagem, principalmente nos anos iniciais, fase crucial para a construção da autoimagem e das relações sociais.

A escola inclusiva nos anos iniciais configura-se como um ambiente rico e desafiador. Enquanto a criança com deficiência encontra meios e apoios para acessar o currículo e se comunicar, as demais crianças aprendem, desde cedo, a conviver com a diferença, exercitando a empatia, a cooperação e a cidadania.

> Inclusão não é simplesmente sobre colocar estudantes com deficiência na sala de aula regular. Trata-se de repensar a escola como um todo, suas práticas, culturas e políticas, para responder positivamente à diversidade de todos os alunos. (MANTOAN, 2015, p. 32)

A educação, nesse contexto, é o fenômeno que permite esta construção dialética educacional.

> A educação é um processo de humanização, pelo qual os indivíduos se tornam sujeitos de sua própria história. Na perspectiva inclusiva, esse processo se dá na relação com o outro, na aceitação das diferenças e na construção de um projeto comum." (BRANCHER; LEITE, 2017, p. 58).

REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura destaca uma convergência entre o amadurecimento do campo da Educação Especial, o suporte das políticas públicas e o respaldo das teorias da aprendizagem em direção a uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva.

Conhecer, pesquisar e explicitar o percurso da Educação Especial em nosso país, suas conquistas e desafios, é de suma importância para a sua efetiva implementação.

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): DA ACESSIBILIDADE À APRENDIZAGEM DE TODOS

A produção de conhecimento em Educação Especial não é focada apenas nas especificidades das deficiências, mas avança para a criação de ambientes de aprendizagem que sejam acessíveis a todos desde o princípio.

Conforme Mantoan (2015) explica, o grande desafio não é adaptar o aluno ao sistema, mas flexibilizar o sistema para atender à singularidade de cada um.

A passagem para uma prática inclusiva efetiva é marcada pela adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), uma estrutura prática que, se não for bem compreendida e aplicada pelo educador, pode levar à manutenção de barreiras, caso seja reduzida a um conjunto de técnicas isoladas.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA NOS ANOS INICIAIS

A mediação pedagógica, fundamentada em pressupostos de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal, fornece o arcabouço teórico-metodológico ideal para este estudo.

Ela baseia-se na ideia de que a aprendizagem é um processo social e que o professor, assim como os pares, atua como mediador entre o aluno e o conhecimento.

Nesse contexto, a "valorização do potencial", termo frequentemente associado às reflexões de Stainback (1999), vai além do elogio.

É preciso uma observação atenta e o respeito genuíno pelo processo de aprendizagem de cada aluno. Significa focar no que a criança *pode* fazer, em suas estratégias únicas de resolver problemas e se expressar, fazendo perguntas que valorizem seu raciocínio em vez de simplesmente corrigir seu erro.

Quando o educador demonstra interesse pelo processo de pensamento da criança, validando suas tentativas e suas formas únicas de interagir com o mundo, ele valoriza sua autoconfiança e constrói sua autoestima.

A superação do modelo homogeneizador e a mediação de forma personalizada, somadas ao entendimento de que os seres humanos aprendem e se expressam de maneiras plurais, valorizam a Educação Especial como um espaço privilegiado para o desenvolvimento genuíno e autoral de todos.

> A inclusão social e escolar constitui um processo bilateral no qual a pessoa, sendo incluída, prepara-se para assumir seus papeis na sociedade, e esta, simultaneamente, se prepara para acolher as pessoas com diferenças, aprendendo a valorizá-las. (Sassaki,2006, p. 41).

O potencial transformador da Educação Especial, quando concebida como um direito inalienável e uma ferramenta primordial para uma aprendizagem potente, significativa e autônoma, é, portanto, inquestionável.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, pautada em pesquisa bibliográfica e documental, como procedimento técnico fundamental para a construção do referencial teórico.

Optou-se por esse método por permitir um estudo aprofundado das contribuições teóricas e legais que fundamentam a relação entre a Educação Especial e os anos iniciais do ensino fundamental, atendendo aos objetivos propostos de analisar a influência da trajetória histórica nas práticas pedagógicas contemporâneas, além de analisar o papel da Educação Especial no respeito e na valorização da identidade e autoestima da criança.

O estudo utilizou como fontes principais obras de referência na área de educação inclusiva, com destaque para autores clássicos e contemporâneos, como Maria Teresa Eglér Mantoan, além de documentos legais e normativos, entre os quais se incluem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A seleção do material teve como embasamento a relevância das publicações, destacando textos que discutissem a educação inclusiva em perspectiva crítica e sócio-histórica.

Levantamento bibliográfico: foram consultadas as bases Google Acadêmico e SciELO, utilizando os descritores "Educação Especial", "Anos Iniciais", "Inclusão Escolar", "Desenho Universal para a Aprendizagem" e "Identidade".

Esta pesquisa caracteriza-se por sua natureza básica, com objetivos exploratórios e descritivos, e uma abordagem qualitativa. O procedimento técnico adotado foi a pesquisa bibliográfica, não envolvendo coleta de dados primários em campo.

A análise do material consistiu na leitura crítica, na identificação de categorias temáticas convergentes (como "DUA", "mediação pedagógica", "autoestima" e "políticas inclusivas") e na síntese dos argumentos centrais dos autores, confrontando diferentes perspectivas para construir a argumentação apresentada neste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desse artigo nos permitiu concluir que a Educação Especial nos anos iniciais transcende a condição de apoio pontual, consolidando-se como um eixo norteador para o desenvolvimento integral de todos os educandos. A educação inclusiva configura-se como uma premissa primordial por meio da qual a criança, com e sem deficiência, organiza suas experiências, elabora seu lugar no mundo e, sobretudo, constrói sua identidade e autoestima em um contexto de diversidade.

A investigação histórica revelou uma trajetória pedagógica em evolução: do modelo médico-segregacionista, passando por uma fase de integração física sem adaptações significativas, até a

consolidação de referenciais como o Desenho Universal para a Aprendizagem e sua incorporação pelas atuais diretrizes nacionais. Esse percurso demonstra um amadurecimento progressivo, que reposiciona a Educação Especial como um espaço privilegiado para o florescimento da cooperação, da empatia e da subjetividade de todos.

Neste contexto, a mediação do educador, pautada na valorização do potencial de cada aluno, revela-se o elemento crucial para a realização plena desse potencial.

Quando o professor assume o papel de observador atento e planejador intencional, interessado no processo único de cada criança, ele cria um ambiente pedagógico seguro e desafiador. É nesse espaço que o aluno se sente verdadeiramente capaz e valorizado, o que impacta diretamente na formação de uma autoimagem positiva e na coragem para aprender e interagir.

Aprender a "ler" as múltiplas formas de comunicação e expressão dos alunos, desde um gesto até o uso de um recurso de tecnologia assistiva.

Torna-se, assim, uma competência fundamental para o educador contemporâneo. Essa leitura atenta funciona como uma bússola para o planejamento pedagógico, permitindo intervenções mais precisas e significativas.

Dessa forma, a avaliação em uma perspectiva inclusiva deixa de focar apenas em resultados padronizados e passa a valorizar o percurso de aprendizagem de cada indivíduo, reconhecendo os avanços em suas múltiplas dimensões.

Portanto, superar definitivamente as práticas pedagógicas homogeneizantes e a cultura da segregação é um imperativo ético e pedagógico. A sala de aula inclusiva, quando concebida sob essa perspectiva, deixa de ser um local de concessão e transforma-se em um alicerce central para a formação de sujeitos autônomos, críticos e solidários, capazes de dialogar e de construir uma sociedade mais justa.

Conclui-se que a Educação Especial, exercida em sua plenitude, não se restringe ao atendimento de um público específico.

Torna-se, antes, um princípio orientador de toda a ação educativa, uma ferramenta de transformação social que possibilita o reconhecimento e a celebração das diferenças.

Ao integrar saberes, estratégias e recursos diversos, a prática inclusiva na escola estimula o respeito mútuo e a construção coletiva do conhecimento.

Ela é estratégica para a consolidação de uma escola verdadeiramente democrática e eficaz, contribuindo decisivamente para a formação de cidadãos conscientes de seu papel em uma sociedade plural, assegurando a todos o direito à expressão e a uma aprendizagem significativa e transformadora.

As evidências reunidas apontam que, quando a educação inclusiva é valorizada em sua dimensão humana e social, ela não apenas garante acesso, mas fortalece os alicerces para uma educação verdadeiramente emancipadora e cidadã, que respeita e se enriquece com todos os tipos de inteligências e formas de estar no mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007. Brasília: MEC, 2008.

BRANCHER, V.; LEITE, S. A. S. **Educação Inclusiva na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2017.

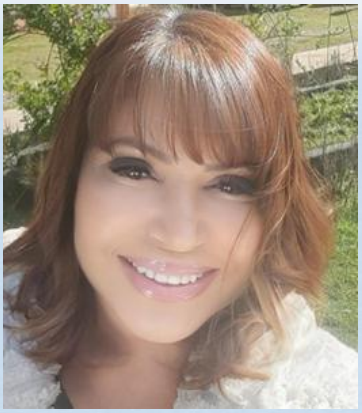
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: A construção de uma sociedade para todos.** 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: Um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Espanha: UNESCO, 1994.

A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS COMO RESULTADO DOS PROBLEMAS DE INADAPTAÇÃO SOCIAL



VIOLENCE IN SCHOOLS AS A RESULT OF PROBLEMS OF SOCIAL MALADAPTATION

MARTA APARECIDA DOS SANTOS
Graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos (1994); especialista em Educação Especial e Múltiplas Deficiências pela Faculdade de Administração, Ciências e Letras (2018); professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Nilce Cruz Figueiredo, professora de Educação Básica – Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

RESUMO

É uma realidade inegável a violência protagonizada pelos jovens nas escolas. A sociedade terá que se organizar e opor-se ativamente a esse fenômeno. Assim também, a escola terá que ajustar seus conteúdos programáticos e aproximar-se mais das crianças. Devido a muitas cobranças sociais, as famílias muitas vezes se eximem de sua função educativa, delegando-a à escola. No meio de tantos desarranjos, estão as crianças, que atuam conforme aquilo que observam e agem de acordo com os estímulos do meio. Esse meio por vezes oferece modelos de conduta e referências positivas questionáveis.

Palavras-chave: Escola; Violência; Meio; Família; Sociedade.

ABSTRACT

The violence perpetrated by young people in schools is an undeniable reality. Society will have to organize and actively oppose this phenomenon. Likewise, schools will have to adjust their curriculum and reach out more to children. Due to numerous social pressures, families often shirk their educational role, delegating it to the school. Amidst all this disruption are children, who act based on

what they observe and respond to environmental stimuli. This environment sometimes offers questionable role models and positive role models.

Keywords: School; Violence; Environment; Family; Society.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem sido um pouco indiferente relativamente àqueles que são socialmente frágeis e que de alguma forma adotam condutas violentas como uma proteção ou imitação. A violência nas escolas não é um fenómeno novo. Todavia, assumir proporções tais que a escola não sabe que medidas tomar para sanar este problema. Pretende-se com este trabalho fazer uma breve abordagem sobre os fenómenos da violência exercida por jovens nas escolas e como tal fato é devido a problemas de inadaptação, confirmando se essa inadaptação é consequência do meio onde se inserem.

Ao longo deste artigo serão alvo de reflexão o papel da família na educação numa perspectiva histórica até os dias de hoje; o fenómeno de violência e como ela se registra na sociedade; a violência nos jovens fruto da ausência de referências positivas no meio onde se circunscrevem; análise da violência e seus implicados no contexto escolar e se poderá haver uma interação positiva ou não entre a escola e seus alunos. Serão também apontadas as causas da violência, sua prevenção e como o educador social, enquanto profissional qualificado, poderá agir na prevenção do fenómeno em questão.

Em suma, procurou-se aprofundar os conhecimentos em torno desta temática, com um intuito desejoso de conhecer como a escola, a família em sentido amplo e a sociedade se organizam na gestão desta problemática tão grave nos dias de hoje.

O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO

O conceito de família nem sempre foi o mesmo; sofreu alterações com o passar do tempo em suas evoluções. No Antigo Regime, não existiam os termos criança ou adolescente, a criança não tinha infância, era considerada um “adulto jovem”. A este propósito, Philippe Ariés (1988: 10-11) refere-se a que: “passava-se diretamente de criança muito pequena a adulto jovem, sem passar pelas etapas da juventude que eram talvez conhecidas antes da Idade Média e que se tornavam o aspecto essencial das sociedades evoluídas dos dias de hoje”. A educação da criança não era assegurada pela família. Cedo as crianças se envolviam com os adultos em atos sociais tradicionais, de ajuda aos pais, nos trabalhos domésticos, no caso das meninas e dos meninos na conservação dos bens

e negócios familiares. Era deste modo que adquiriam conhecimentos e valores essenciais à sua formação.

A família não demonstrava afetividade, embora o amor fosse um sentimento presente. A afetuosidade registava-se nas pessoas próximas às crianças, tais como as amas, os serventes, os vizinhos etc. (Ibidem).

Na época do Estado Novo, era incumbida à esposa a responsabilidade pela educação dos filhos, obtendo dependência económica quase total do marido. Aliás, “o pai surge como o único angariador de sustento familiar (…) se ele desaparece, não há dinheiro para comprar o necessário” (1989: 359-360). Com as alterações sociais pós-25 de abril, a família sofreu grandes transformações, que já tinham sido encetadas noutros países já democratizados. Diminuiu o número de filhos por casal, o casamento tornou-se mais instável com um número crescente de divórcios, aumentando as famílias monoparentais e reconstruídas, as mulheres passaram a ter uma atividade profissional, estudarem até mais tarde, auferindo de independência económica e relegando muitas vezes a maternidade para segundo plano. Hoje, em família abordam-se temas que eram impensáveis no passado. Os pais já não são os senhores absolutos da lei e da ordem, nem os únicos cuidadores dos bens da família. Por seu turno, as mães não são unicamente as protetoras do lar e zeladoras da educação e formação dos filhos.

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996:95) reforça que: "A família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o afetivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e normas." Todavia, devido às exigências atuais, os pais cedo colocam os filhos em amas, creches ou infantários. Chegam a casa exaustos de um dia de trabalho, têm ainda as lides domésticas ou trazem

trabalho para casa. A criança é colocada sozinha a ver televisão ou a brincar sem um adulto que lhe dê atenção. A relação familiar centra-se prioritariamente nas necessidades físicas da criança, ou seja, na alimentação, na higiene, no descanso, …

Desde a criança, as novas tecnologias imediatamente as seduzem e permitem a

aquisição de novos saberes. O seu conhecimento vai progredindo através das

informações que recebe do meio onde se insere, do meio familiar, do grupo de

pares, da escola, dos meios audiovisuais. Enquanto jovens, o lazer e o convívio com os colegas têm uma importância primordial no seu processo de socialização e formação. Machado Pais (1993) refere que as culturas juvenis são fortemente viradas para o lazer, de certa forma em oposição ao saber tradicional da escola e da família, que privilegia a ordem e a certeza, o ensino e a transmissão de conhecimentos e experiências entre pares.

Embora haja uma certa continuidade na transmissão de valores de pais para filhos, a verdade é que os jovens de hoje adquirem a sua identidade não só dentro, mas também fora da família, através de discursos variados que a escola e a família poderão ou não integrar. Todavia, a família não se pode demitir do seu papel e atribuir responsabilidades aos outros agentes educativos na formação dos seus descendentes.

VIOLÊNCIA E SOCIEDADE

No dicionário de português, o termo violência é descrito como uma "qualidade ou estado do que é violento; força empregada contra o direito natural de outrem; ação que se faz com o uso da força bruta; crueldade; força; tirania; coação". Neste sentido, a violência significa obrigar a fazer algo, utilizando a força, a coagir alguém. Desde sempre o ser humano exerceu alvo de violência, como por exemplo recorde-se a Bíblia que retrata uma série delas, sendo Jesus Cristo foi vítima, enforcamentos em praça pública; homens que lutavam até a morte nos coliseus para deleite da assistência; a Santa Inquisição que vitimou inúmeras pessoas, o nazismo e as excessivas guerras que povoam a história. Vários autores têm tentado explicar as causas deste fenómeno. Freud é da opinião de que o homem tem uma predisposição inata para a violência, nasce e cresce num ambiente violento, porque também a sociedade é violenta.

Anna Freud (1987:162) alude ao facto de o equilíbrio interno ser perturbado, da personalidade, do meio onde se inserem. Estudos realizados a delinquentes comprovaram que graves distúrbios da socialização acontecem quando a identificação com os pais é desintegrada através de separações, rejeições e outras interferências com os vínculos emocionais existentes entre a criança e as figuras parentais. Reforça ainda que o cidadão normal, perante a lei, perpetua a posição infantil de uma criança ignorante e complacente, em face dos seus pais omniscientes e omnipotentes. O delinquente perpetua a atitude da criança que ignora ou menospreza, ou desobedece à autoridade parental e atua em desafio desta.

Durkheim é da opinião de que a densidade demográfica, o desenvolvimento econômico, social e cultural de uma sociedade fomentam as desigualdades e consequentemente os desvios à norma. Por outro lado, Arregi Goenaga (1998:50) é da opinião de que avançando no caminho da igualdade, da solidariedade, pode a sociedade observar um decréscimo da violência em geral.

As crianças assistem a desenhos animados televisivos nos quais as personagens utilizam a violência para conseguir os seus intentos, por vezes são atos nobres tais como salvar um amigo em perigo ou salvar o planeta. O poder de sedução da televisão e a capacidade de imitação das crianças formam uma cumplicidade que pode atuar perigosamente na formação cognitiva destas. Neste sentido, Pino Juste (1998: 133) é da opinião de que para estas crianças a violência é "algo normal", utilizam-na como "arma quando consideram que ela é eficaz para conseguir os seus propósitos". Qualquer indivíduo é passível de exercer atos de violência, uma vez registada uma ruptura com a normalidade.

No entanto, num indivíduo que não tenha patologias associadas, após a ruptura, retorna ao estado de acalmia e é reposta a sua normalidade interior. A violência pode ser revestida de diversas formas, mas num sentido restrito, pode ser definida como uma ruptura brusca da harmonia num determinado contexto, podendo ser sob a forma de utilização da força física, psíquica, moral, ameaçando ou atemorizando os outros. A violência pode igualmente ser considerada de âmbito público ou de âmbito privado. A primeira é mais visível, influi e distorce a imagem da sociedade. É a que mais preocupa o Estado, pois é geradora de polêmica. A segunda é mais escondida, como é o caso da violência familiar, com o cônjuge ou com os descendentes.

A violência pode ainda ser de génese estrutural ou de génese conjuntural, sendo que a primeira afeta uma parte significativa da população e várias instituições. A violência estrutural é congénere a uma doença crónica, pois é instalada numa parte da sociedade e vai criando metástases por toda a sociedade. A sua cura reside numa planificação eficaz, coordenada entre as instituições para solucionar a problemática em questão. A violência conjuntural regista-se em momentos ocasionais e mesmo que não se vislumbre uma solução, com o passar do tempo é esmorecida. Os motins de população descontente com as portagens ou traçados de autoestradas são exemplos de violência conjuntural.

No fundo, os atos violentos estão sustentados por valores, crenças, sobre o bom e o mau de uma ação que força o indivíduo a operar de acordo com essa convicção.

A VIOLÊNCIA NOS JOVENS COMO INADAPTAÇÃO SOCIAL

Um ato violento só é de facto um problema se a maioria da sociedade o considerar que o é, ou seja, se for tipificado e reconhecido como tal. A violência é na sua maior parte protagonizada pelos jovens, que se agrupam, formando subculturas, habitualmente no seio do tecido urbano, adquirindo formas de vestir, agir ou pensar muito características. Os hippies, os rockers, os skinheads, entre outros, são exemplos bem conhecidos de grupos inadaptados aos padrões da sociedade. Na cultura juvenil podem-se observar características muito comuns, tais como (Arregui Goenaga, 1998: 58-59):

• A busca de identidade, procurando diferenças contrárias à geração antecedente.

• O questionar das ideias nas quais a sociedade se fundamenta na anuência das

normas;

• Os jovens possuem uma série de capacidades e de ideais para criar e canalizar ideias inovadoras que fazem mudar a ordem da realidade já existente;

• Os jovens são os grandes consumidores dos meios informáticos e audiovisuais, sobretudo Internet, jogos por computador, televisão e música.

A televisão é um dos meios que mais violência difunde e a criança ou jovem é o sujeito passivo que mais a consome. Muitas crianças veem televisão e jogam jogos de carácter lúdico duvidoso, sem qualquer supervisão das figuras parentais. Constroem as suas personalidades de acordo com o que observam, com uma total ausência de discernimento do que é certo ou errado;

• A carência de bens mínimos como um trabalho, habitação, serviços sociais básicos, nomeadamente a quebra das redes de suporte familiar, sua desagregação ausência de valores essenciais dentro e fora da família, o meio onde vive, a escola que não exerce qualquer tipo de motivação, leva a que determinados indivíduos ou grupos cultivem a agressividade face à sociedade que gerou ou proporcionou déficits tão profundos e que fazem parte das suas vivências quotidianas. Hebe Tizio (1997: 92-102) alude ao fato de vivermos num mundo capitalista, dominado pelo progresso. Este se caracteriza por uma uniformidade e generalização dos usos, costumes e bens que são amplamente difundidos nos médios. A uniformidade gera segregação, competição desenfreada, levando a que indivíduos que não podem ter a qualidade de vida que desejam optem por meios menos lícitos. A inadaptação social é devida à educação deficitária por parte da família ou pelo meio onde o jovem vive (bairro degradado, alcoolismo, droga e tráfico, prostituição, detenção familiar, violência doméstica, furtos, resolução de conflitos com recurso à agressão, precárias condições de vida) faz com que os jovens adquiram condutas de acordo com o que vivenciam diariamente. São, portanto, jovens com ausência de referências positivas. António Petrus (1997: 26-29) refere que o conceito de inadaptação social é ambíguo e está amplamente ligado à educação social, na medida em que, em sentido lato, esta está ligada à intervenção educativa em âmbitos de marginalização e inadaptação social.

A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Os meios de comunicação audiovisual, não raras vezes, retratam acontecimentos violentos protagonizados pelos alunos nas escolas. De fato, “inverteram-se os papéis; os métodos violentos de alguns professores eram tradicionalmente mais frequentes no mundo escolar: castigo físico, humilhações verbais…” (Fermoso: 1998:85). Atualmente, os professores não podem exercer qualquer tipo de castigo aos alunos sob pena de sofrerem sanções disciplinares, mas e os alunos? Que perfil apresentam os adolescentes que se envolvem em atos de violência nas escolas? Um estudo realizado em 2001 por Margarida Matos e Susana Carvalhosa baseado em inquéritos a 6903 alunos de escolas escolhidas aleatoriamente, com as idades médias de 11, 13 e 16 anos, analisaram a violência na escola entre vítimas, provocadores (incitação na forma de insulto ou gozo de um aluno mais velho e mais forte do que o outro) e outros (similarmente vítimas e provocadores) demonstram os seguintes dados bastante curiosos:

• Mais de metade dos alunos inqueridos são do sexo feminino (53.0%);

• 25.7% dos jovens afirmaram terem estado envolvidos em comportamentos de

violência, tanto como vítimas, provocadores ou duplamente envolvidos;

• As vítimas de violência são maioritariamente masculinas (58.0%);

• Os inqueridos que se envolveram em comportamentos de violência em todas as suas formas situavam-se nos 13 anos de idade;

• Os jovens provocadores de violência são aqueles que têm hábitos de consumo de cigarros, álcool e mesmo de embriaguez. Também são os que experimentaram e consumiram drogas no mês anterior à realização do inquérito; • quanto às lutas, nos últimos meses anteriores ao inquérito, 19,08% dos jovens envolveram-se em comportamentos violentos.

• Os vitimados pela violência, são os que andam com armas (navalha ou pistola) com o intuito da sua própria defesa;

• Os adolescentes que veem televisão quatro horas ou mais por dia são os que estão mais frequentemente envolvidos em atos de violência;

• As vítimas e os agentes de violência não gostam de ir à escola, acham aborrecido ter que a frequentar e não se sentem seguros no espaço escolar;

• Para os atores de violência a comunicação com as figuras parentais é difícil;

• 16.05% das vítimas vivem em famílias monoparentais e 10.9% dos provocadores vive com famílias reconstruídas;

• Quanto aos professores, os alunos sujeitos e alvos de violência consideram que estes não os encorajam a expressar os seus pontos de, não os tratam com justiça, não os ajudam quando eles precisam e não se interessam por eles enquanto pessoas;

• Em relação ao relacionamento entre grupo de pares, estes adolescentes referem a pouca simpatia e préstimo e não aceitação por parte dos colegas de turma, a dificuldade em obter novas amizades, ausência quase total de amigos íntimos.

Este estudo vem reforçar a relevância dos contextos sociais dos jovens, aparecendo bem focados como fatores desencadeadores de comportamentos violentos: a desagregação familiar, a pouca ou inexistente atracção pela escola, o grupo de amigos aliados à posse de armas, consumo de estupefacientes, álcool e tabaco, e visionamento excessivo de televisão.

Os comportamentos violentos na escola têm uma intencionalidade lesiva. Podem

ser exógenos, ou seja, determinados de fora para dentro, como acontece nos bairros degradados invadidos pela miséria e pela toxicodependência, onde agentes estranhos ao meio o invadem e

destroem; pode tratar-se de violência contra a escola, em que alunos problema assumem um verdadeiro desafio à ordem e à hierarquia escolares, destruindo material e impondo um clima de desrespeito permanente; ou são simplesmente comportamentos violentos na escola, que ocorrem sobretudo quando esta não organiza ambientes suficientemente tranquilos para a construção de valores característicos a este local. A violência pode ser desencadeada como fruto de muitas situações de indisciplina que não foram resolvidas e que constituem a origem de um comportamento mais agressivo. Para combater a violência, a escola tem de analisar a forma como é exercido o seu controlo, tem que se organizar pedagogicamente, para conseguir deter a violência não só interior mas também exterior.

Alunos e escola: adversários ou aliados?

O senso comum mostra-nos que a relação entre aluno e escola apresenta múltiplas fases ao longo do caminho do indivíduo. Nos primeiros anos, nomeadamente creche e infantário, ou mesmo ensino básico, as crianças ficam ansiosas por ir para a escola: é lá que estão os seus colegas de brincadeiras, os educadores/professores são durante alguns anos os mesmos, pelo que as relações afectivas são intensificadas e todos os conceitos são aprendidos de forma agradável e lúdica. A desvalorização do lado afectivo, a introdução de maior formalidade no relacionamento e a constante troca de professores consoante as disciplinas, fazem com que se registe um esmorecimento nesta relação entre alunos e escola.

O panorama escolar não é muito animador, conforme retratam os meios audiovisuais: alto índice de retenções, sendo a matemática o real «calcanhar de Aquiles» de qualquer Ministério da Educação, o abandono e absentismo escolar, a violência e indisciplina no espaço escolar. Por outro lado, a exigência do Ministério da Educação no cumprimento dos conteúdos programáticos, a falta de coesão entre o corpo docente, faz com que estes se alheiem dos alunos e não tenham disponibilidade para os problemas decorrentes da juventude. Se os alunos são provenientes de famílias organizadas com razoável cultura e escolaridade, conseguem aprender e ser alunos com aproveitamento.

Contrariamente, se provêm de uma base familiar desagregada, com inúmeros problemas, rapidamente caminham para a reprovação, indisciplina e mesmo violência. Felizmente, em muitas escolas, o panorama é diferente. A comunidade educativa organiza-se mesmo que minimamente e em conjunto, professores, alunos, pais e funcionários refletem sobre as diversas temáticas ou problemas.

A organização pedagógica da escola é o pilar essencial para a prevenção dos problemas relacionados com o abandono, absentismo, indisciplina e violência.

CAUSAS DA VIOLÊNCIA

As causas da violência são inúmeras, não sendo fácil fazer uma inventariação de todas. Não existem dados estatísticos concretos acerca do número de jovens alvos de violência, no entanto, o Instituto Nacional de Estatística (INE) apresenta uma tabela onde são detectadas as problemáticas em crianças e jovens, bem como as medidas tutelares aplicadas em processos concluídos em 2001.

No ano de 1998 foram acompanhados crianças e jovens em risco num total de 2.979 indivíduos. Todavia, em 2001 o total de crianças e jovens adolescentes era de 9.504, ou seja, quase que quadruplicou. São ainda apontadas como situações de risco: abandono, negligência, abandono escolar, absentismo escolar, maus-tratos, abuso sexual, trabalho infantil, exercício abusivo de autoridade por parte dos pais e outras situações de risco. Como condutas desviantes observadas nos menores, são enumeradas a prática de atos qualificados como crime, uso de drogas e ingestão de bebidas alcoólicas e outras condutas desviantes. O número destas situações de perigo foi aumentando de 1998 até 2001. Judicialmente, são descritas as medidas tutelares aplicadas em processos finalizados nos anos citados. Em 1998, as medidas foram num total de 1.619, contrariamente ao ano de 1999, em que o número ascendeu a 3.701 medidas, observando-se, contudo, um decréscimo nos anos subsequentes. Convém ainda sublinhar que a medida tutelar mais aplicada nestes quatro anos foi a de acompanhamento educacional, social, médico e psicológico.[2]

SÃO APONTADAS COMO CAUSAS DA VIOLÊNCIA

a. A Família. É neste núcleo que as crianças e jovens adquirem os modelos de conduta que exteriorizam. A pobreza, violência doméstica, alcoolismo, toxicodependência, promiscuidade, desagregação dos casais, ausência de valores, detenção prisional, permissividade, demissão do papel educativo dos pais, etc., são as principais causas que deterioram o ambiente familiar. Normalmente, os indivíduos que vivem estas problemáticas familiares são sujeitos e alvos de violência. Há famílias que participam directamente na violência que ocorre nas escolas. Impotentes para lidarem com a violência dos seus descendentes, acusam os professores de não «domesticar» os seus filhos, instigando a agressividade e, em extrema instância tornam-se eles mesmos violentos, agredindo os professores e funcionários;

b. Os alunos. O que faz com que um aluno exerça violência? Muitas vezes a raiz do problema não se centra na educação. O jovem apresenta problemas que deveriam ser direcionados para a saúde mental infantil e adolescente, para a proteção social ou até judicialmente. O cerne da questão é que muitas escolas tentam resolver os problemas para os quais não estão preparadas e que não são da sua competência. Na verdade, todos os alunos são potencialmente violentos, sendo a escola sentida como uma imposição por parte da família ou do Estado. Porque os alunos estão contrafeitos, as aulas são para eles locais de constrangimento e de repressão de desejos. Alguns alunos conformam-se e conseguem permanecer na escola sem fazerem grandes distúrbios. Outros revoltam-se, colocando em causa as normas estabelecidas, a autoridade e insurgem-se contra os professores e colegas como ato de poder e robustez física.

c. Os grupos e turmas. Enquanto conjunto estruturado de indivíduos, tem importância nos processos de socialização e de aprendizagem nos jovens. Influenciam certos comportamentos que os adolescentes demonstram, sendo o resultado de processos de imitação de outros membros do grupo. Em certas manifestações públicas de violência, os jovens procuram obter segurança, respeito e prestígio pela restante comunidade escolar. Numa sociedade onde os grupos familiares estão cada vez mais desagregados, este vazio é preenchido por estes grupos formados a partir de interesses e motivações diversas.

d. A escola. No passado, e ainda hoje se regista, alunos com menos capacidades intelectuais são estigmatizados, esquecidos no fundo das salas de aula. Ao fazê-lo, criam focos de revolta por parte daqueles que legitimamente se sentem marginalizados. A escola de hoje, que se autointitula inclusiva, não o é de fato.

A este propósito, Jacques Delors (1996: 48) aconselha os "sistemas educativos" a não conduzirem, "por si mesmos", a situações de exclusão. O princípio de emulação, propício em certos casos ao desenvolvimento intelectual, pode (…) ser pervertido e traduzir-se numa prática excessivamente selectiva, baseada nos resultados escolares. Então, o insucesso escolar surge como irreversível, e dá origem, frequentemente, à marginalização e exclusão sociais." Na realidade, as escolas não estão preparadas para enfrentar a complexidade dos problemas atuais, designadamente os que se prendem com a gestão das suas tensões internas. A crescente participação dos alunos, pais, entidades públicas e privadas nas decisões tomadas nas escolas tornou-se uma fonte de conflitos e não raramente termina em situações de descontentamento e de agressividade. As associações de pais, quando funcionam, encaram muitos dos professores como incompetentes que aproveitam todas as ocasiões para se furtarem às aulas e recorrerem à baixa por doença, para não terem que enfrentar os alunos e os problemas daí adjacentes.

PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA

A violência surge em contextos e em situações bem conhecidos. Torna-se imperiosa uma intervenção educativa, não só dirigida aos jovens, mas a todos os cidadãos, pois todos, enquanto sociedade global, somos culpados e deveremos ser chamados a intervir para contribuirmos para uma sociedade mais justa e igualitária. De acordo com Arregi Goenaga (1998: 60), a violência figura ser uma rede complexa que se pode sobrevir a partir da educação. Esta é importante pois ensina a criança a adquirir determinados valores tais como a compaixão e a dor alheia, bem como valorizar a vida não só a sua como a dos outros. Já Rousseau afirmava que os homens não nascem naturalmente maus, a sociedade é que os transforma. De facto, nenhum ser humano nasce violento, ou criminoso, o seu destino não está traçado após a nascença. Os seus comportamentos são fruto do ambiente a que são expostos. Numa sociedade tecnológica, consumista e competitiva, que valoriza a aquisição de bens de qualquer forma, que só dá oportunidades a aqueles que já possuem algo, o comportamento desses jovens poderá ser considerado como adaptativo. A este

propósito, o aludido “Jornal de Notícias” de 3 de maio de 2004, relata o caso de um adolescente de 13 anos, que quando o jornalista lhe pergunta o porquê de tanta agressividade, o jovem responde simplesmente: “É assim que a malta vive no bairro”. De facto, estes jovens não têm muitas opções, pois o meio onde se inserem fornece-lhes a aprendizagem necessária para sobreviver à sua maneira e assumirem atitudes que são observadas nos bairros onde vivem. É imperioso mudar o enfoque sobre a questão da marginalidade, e, consequentemente, sobre os direitos humanos. As medidas tutelares educativas só deverão ser tomadas se outras ações preventivas tiverem sido já executadas e tiverem falido. A solução última não passa somente pela colocação desses jovens em famílias de acolhimento ou lares, esperando que o sistema mude por si. Não adianta tratar um sintoma sem primeiramente investigar a sua causa. É muito fácil rotular os atores de violência de desequilibrados, de maus, de desestruturados e não fazer nada para alterar estes comportamentos.

Como já se focou anteriormente, a educação deverá registar-se imediatamente à nascença, baseada em valores, normas e modelos de conduta, que serão inculcados no sentido de formar a personalidade do indivíduo. Vários modelos de intervenção educativa foram aplicados de acordo com o grupo e o meio social envolvente. O citado autor, elucida que este é um campo de ação dos educadores sociais (1998: 62) e por essa razão enumera alguns aspectos que se prendem com o acto de educar como sejam os programas baseados no modelo de conhecimento e de conduta; programas de acções interventivas em relação ao meio (informação e formação sanitária, cívica, segurança, …); programa de educação para a saúde, para a paz, para a convivência, e o programa mais determinante seria a terapia grupal, onde famílias desajustadas poderiam conjuntamente desenvolver projectos de realização pessoal, familiar e mesmo de bairro por ordem a combater os problemas existentes. Nestes programas também estaria a escola, que concomitantemente com a família e as equipas de intervenção lutariam neste trabalho educativo com coerência e contundência. Uma parceria eficaz, desejável, mas talvez utópica.

As equipes de intervenção e as autarquias deveriam fomentar a participação efetiva dos cidadãos como protagonistas do seu próprio bairro, ou seja, cidadãos ativos e implicados no seu próprio desenvolvimento. Porém, a realidade é que as equipas são constituídas por um número de técnicos insuficiente, que têm a seu cargo inúmeros processos de famílias problemáticas, tentando resolver os problemas com medidas paliativas, que a médio e longo prazo não vão surtir efeitos positivos. A título de exemplo, o Rendimento Mínimo de Inserção (anteriormente designado de Rendimento Mínimo Garantido) constitui uma medida paliativa, levando os cidadãos a uma subsídio-dependência, quando este tinha inicialmente pressupostos louváveis com vista à inserção na vida activa, através da formação e trabalho.

O PAPEL DO EDUCADOR SOCIAL NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA

O educador social é um profissional que pode agir e interagir na prevenção e resolução dos problemas de violência. Como “profissional híbrido” (Fermoso, 1998:93), pode atuar de diferentes formas,

designadamente com a família, com as crianças ou jovens, no meio onde se registem focos de violência e mesmo na escola como elemento mediador. Apesar de haver discursos divergentes acerca do âmbito de intervenção poder ser formal, informal ou não formal, Petrus (1997: 31) diz simplesmente que "a educação social não deve ter, entre as suas competências, a responsabilidade a atividade escolar". De facto, a transmissão de conhecimentos e conteúdos programáticos compete aos docentes e não aos educadores sociais. Na opinião de Fermoso (1998:92-95), a intervenção poderá ser ao nível da prevenção primária e secundária, centrando-se a "educação preventiva primária" em campanhas de sensibilização contra a conduta violenta na escola, realizadas nas escolas, ou mesmo nos meios de comunicação social, formação de professores, pais e educadores, … A "educação preventiva secundária" seria realizar actividades de educação não formal individualizadas, auxílio pedagógico a alunos com condutas violentas, intervenção direta na resolução de conflitos, ajuda aos pais que têm filhos com condutas violentas, orientando-os na resolução de tais problemas.

O campo de ação do educador social é "os setores sociais em desequilíbrio (…) além de solucionar determinados problemas próprios da inadaptação, tem duas funções não menos importantes: a primeira, desenvolver e promover a qualidade de vida de todos os cidadãos; a segunda, adoptar e aplicar estratégias de prevenção das causas dos desequilíbrios sociais. Noutras palavras, apesar das relações entre educação social e marginalização serem evidentes, com a marginalização não se esgota o âmbito da educação social". (Petrus, 1997: 27).

De facto, a tarefa do educador é prevenir e intervir em situações de desvio ou risco em qualquer franja mais debilitada da sociedade, de forma a criar mudanças qualitativas. Deverá exercer intencionalmente influências positivas nos indivíduos. A educação social actua concomitantemente com outros trabalhadores sociais de modo interdisciplinar na protecção e promoção sociais.

O educador social perante jovens inadaptados socialmente terá primeiramente que fazer um diagnóstico do problema para posteriormente atuar. Este trabalho terá que ser concertado com a escola e com outros trabalhadores sociais, nunca poderá ser um trabalho solitário. Após o diagnóstico, a solução deverá centrar-se na intervenção e na erradicação da violência na comunidade onde se inserem os jovens (Pino Juste, 1998: 136), especialmente: "(…) Detectar mecanismos que possam desencadear num processo de marginalização, pobreza ou desenraizamento social e atuar"; englobar "todos os implicados na comunidade (instituições, amigos, famílias)" no projeto de erradicação da violência. A quem intervém é necessária prudência, como profissional, salvaguardando os direitos da criança e sua família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade tem vindo a sofrer significativas transformações. A família, núcleo primordial de educação, tem vindo dissimuladamente a delegar esse papel para a escola, dado que é no contexto

educativo que as crianças passam a maior parte do dia. Todavia, nenhuma outra instituição poderá jamais substituir as condições educativas da família, nem parece ser razoável que seja unicamente a escola a ensinar valores tão necessários para o normal desenvolvimento da criança, tais como: a democracia, as regras para a sã convivência, o respeito pelo outro, a solidariedade, a tolerância, o esforço pessoal etc. À escola não se pode pedir que, além de ensinar os conteúdos programáticos exigidos pelo Ministério da Educação, tenha também que ter a função educativa que compete aos pais. No meio de tudo isto, a verdade é que a violência continua a existir e a registar-se cada vez mais na população jovem. A escola não pode ignorar que os conflitos e problemas sociais existem, e por isso tem vindo a adaptar-se como

pode. E é precisamente na escola que as crianças imitem comportamentos que diariamente observam. Meios onde proliferam os maus-tratos físicos e psicológicos, onde as privações, a promiscuidade, a baixa escolarização, a pobreza andam de mãos dadas. Neste campo, urge uma intervenção conjunta realmente eficaz, fornecendo à população em riscos modelos de conduta adequados ao desenvolvimento afetivo, intelectual e moral de todos os implicados. Nós, sociedade democrática, somos responsáveis pelas consequências educativas das nossas ações. Terá que haver um esforço financeiro governamental, não só económico, mas também a nível de recursos humanos para que programas de combate à violência e à exclusão social sejam realmente concretizados e obtenham bons resultados. Não podemos deixar que as crianças se transformem em futuros inadaptados ou futuros marginais, só porque não tiveram referências positivas na infância e porque as diversas entidades educativas se foram «esquecendo» que essas crianças também necessitam de carinho, de afecto, que também são seres humanos como todas as outras crianças. Consciente de que este trabalho é insuficiente na abordagem desta temática, pois muito mais haveria a dizer, dado que o fenómeno da violência é muito amplo e surge em variadíssimos contextos, resta então cogitar que toda a sociedade se deveria mobilizar para proteger os cidadãos de amanhã, para que não tenham um futuro sombrio, enredados em sofrimento, privações e sem projectos de vida.

REFERÊNCIAS

ALÃO, Ana Paula (1990). As mudanças na condição feminina e na família. In REIS,

António. (Dir.) Portugal contemporâneo. Lisboa: Pub. Alfa. Vol. 6.

ARIÈS, Philippe (1988). A criança e a vida familiar no Antigo Regime. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

ARREGI GOENAGA, F. (1998). Los jóvenes y la violencia. In PANTOJA (Org.). Nuevos espacios de la educación social. Bilbao: Universidad de Deusto. Convenção sobre os direitos da criança. [consulta 2004-04-13]. Disponível na Internet: http://www.giea.net/legislacao.net/internacional/convencao_direitos_crianca.htm.

DELORS, Jacques [et.al.] (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 3ª Ed. Porto: Edições Asa.

FERMOSO, P. (1998). La violencia en la escuela: el educador-pedagogo social escolar. In PANTOJA, L. (Org.). Nuevos espacios de la educación social. Bilbao: Universidad de Deusto.

FERNANDES, Cadi (2 de março de 1998). Crianças sem referências positivas.

Diário de Notícias. [consulta 1998-03-02]. Disponível na Internet: http://www.dn.pt.

FREUD, Anna (1987). Infância normal e patológica (determinantes do desenvolvimento). 4ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara.

GAMEIRO, José. (1989). Uma nova visão da família e do casamento. Em REIS, António (Dir.). Portugal contemporâneo. Lisboa: Pub. Alfa. Vol. 5. Lei n.º 166/99, de 14 de setembro (Lei Tutelar Educativa)

LÓPEZ HERRERÍAS, José Ángel (2000). Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social. La praxis pedagógica en educación social. Valencia: Edit. Nau llibres.

MARTINS, Ana Cristina [et.al.] (Junho 2004). A escola na comunidade local. Espaço S – Revista de Educação Social. N.º4. Odivelas: Instituto Superior de Ciências Educativas.

MATOS, M., e CARVALHOSA, Susana F. (2001). A violência na escola: vítimas, provocadores e outros. Tema 2, n.º 1. Faculdade de Motricidade Humana/PEPT Saúde/GPT da CM Lisboa.

PAIS, J. Machado (1993). Culturas juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional.

PAIVA, Maria Leonor (3 de maio de 2004). “Sou um pitbull, se alguém me atiça, atiro-me logo”. Sociedade. Jornal de Notícias. Porto, p. 7.

PETRUS ROTGER, António (1997). Concepto de educación social. In PETRUS ROTGER, Antonio. (Coord.). Pedagogia Social. Barcelona: Edit. Ariel Educación.

PETRUS ROTGER, António (1998). La violencia como nuevo espacio de educación. In

PANTOJA, L. (Org.). Nuevos espacios de la educación social. Bilbao: Universidad de Deusto.

PINO JUSTE, M. R. (1998). La violencia como respuesta en algunos problemas de inadaptación social: campos de acción de la educación social.

In PANTOJA, L. (Org.). Nuevos espacios de la educación social. Bilbao: Universidad de Deusto.

PONCE ALIFONSO, Carmen (1995). La intervención en los procesos de inadaptación social. Revista Claves de educación social. [consulta 2004-05-05]. Disponível na Internet: http://www.eduso.net.

RASCÃO, Bruno (4 de maio de 2004). Sampaio critica experiências permanentes na educação. Última Hora. Público. [consulta 2004-05-05]. Disponível na Internet: http://ultima hora.publico.pt.

ROBIN, Gilbert (1974). As crianças difíceis. Uma educação orientada. s/l.: Publicações Europa-América.

SAMPAIO, Daniel (1993). Vozes e ruídos. Diálogos com adolescentes. 9ª Ed. Lisboa: Edit. Caminho.

SAMPAIO, Daniel (1997). A cinza do tempo. 3ª Ed. Lisboa: Edit. Caminho.

SAMPAIO, Daniel (2000). Tudo o que temos cá dentro. Lisboa: Edit. Caminho.

VECHIO, Silvana. (1993). A boa esposa. In DUBY, Georges, e PERROT, Michelle (Dir.). História das mulheres. A Idade Média. Porto: Editora Afrontamento. Vol. 2, p.143-181. Violência. (2004). In Dicionário da língua portuguesa. Porto: Porto Editora, p. 1724.

DISTÚRBIO DE APRENDIZAGEM: INTERSEÇÕES ENTRE ASPECTOS PATOLÓGICOS, EMOCIONAIS E AMBIENTAIS NA FORMAÇÃO DA INDICIPLINA ESCOLAR

LEARNING DISORDERS: INTERSECTIONS BETWEEN PATHOLOGICAL, EMOTIONAL AND ENVIRONMENTAL ASPECTS IN THE FORMATION OF SCHOOL DISCIPLINE

MEIRE GORIA POLZATTO
Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2008); Pós-Graduação em Psicopedagogia, Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento; Professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Brenno Ferraz do Amaral

RESUMO

Esse artigo segue com objetivo apontar os distúrbios de aprendizagens, causas patológicas e as indisciplinas causadas por elas, considerações as análises mais precisas que apurem as causas de tais comportamentos, chegando a um diagnóstico que indicará se a indisciplina foi gerada por patologia, questões educacionais ou emocionais, aspectos neurológicos e plasticidade cerebral.

Palavras-chave: Distúrbios de Aprendizagem; Causas Patológicas; Aspectos Neurológicos; Plasticidade Cerebral;

ABSTRACT

This article aims to identify learning disorders, their pathological causes, and the indiscipline they cause. It considers the most accurate analyses that determine the causes of such behaviors, leading to a diagnosis that will indicate whether the indiscipline was caused by pathology, educational or emotional issues, neurological aspects, or brain plasticity.

Keywords: Learning Disorders; Pathological Causes; Neurological Aspects; Brain Plasticity;

INTRODUÇÃO

Esse artigo segue com a continuação de estudos relacionados ao acompanhamento e análise dos alunos do ensino fundamental da quinta série da rede pública de São Caetano do Sul, os quais demonstram desinteresse pelos estudos e comportamento indisciplinar para o ambiente escolar, incluindo a dificuldade de relacionamento com os demais colegas da escola, nesse contexto os professores revisam seus planejamentos e, caso não obtenham resultados positivos, encaminham para avaliação psicopedagógica, área especializada em lidar com processos de aprendizagem, através do diagnóstico, verifica-se qual a dificuldade encontrada pela criança na escola, o qual será encaminhado para tratamentos com especialistas, como neurologista, fonoaudiólogo, entre outros levando-se em consideração cada situação.

Com esse trabalho, pretende-se focar o olhar para esse grupo de alunos, que normalmente passa a ser deixado de lado por não apresentar o desenvolvimento cognitivo esperado dentro do período estabelecido, passando do desinteresse à indisciplina.

Esse artigo foi embasado nos estudos de teóricos conhecidos nessa área e com dados apurados no exercício da função como professora em sala de aula e com serviço voluntário prestado na ONG PROSA, localizada em São Caetano do Sul, a qual está voltada para o acompanhamento de crianças e adolescentes, na recuperação escolar e assistências médica e social.

METODOLOGIA

O artigo descreve o trabalho psicopedagógico com o propósito de analisar o procedimento empregado no auxílio de alunos com problemas de aprendizagem e, consequentemente, com problemas de indisciplina.

O trabalho profissional foi desenvolvido em uma clínica que reúne condições para esse fim, cercado por recursos que facilitam os desenvolvimentos das atividades, como livros, jogos e materiais didáticos e recreação, além de profissionais ligados à educação e com encaminhamento para os profissionais da saúde, quando necessário. Assim criando um espaço envolvente que reproduz o dia a dia do aluno, tornando o atendimento agradável e produtivo.

Tendo aplicado os recursos psicopedagógicos e de posse dos relatórios feitos pelos especialistas nos quais seja identificado não haver problema patológico, parte-se para estratégias pedagógicas entre escola-família com intuito de sanar os distúrbios de aprendizagem e a falta de limites, enfocando alternativas que venham possibilitar ao aluno que retorne ao convívio livre dos problemas e apto a recomeçar de forma construtiva a sua jornada educativa.

INDISCIPLINAS LIGADAS AS CAUSAS PATOLÓGICAS

A indisciplina muitas vezes pode estar ligada a aspectos neurológicos e por mais que o professor esteja empenhado em ensinar e formar um cidadão, não consegue grandes progressos por se tratar de causas mais sérias escondidas sob a aparente indisciplina, problemas de comportamentos, as vezes falta de concentração, atitudes e gestos inadequados com os colegas e até mesmo com os professores e demais funcionários da escola, não aceitam regras e limites estabelecidos para uma boa convivência no ambiente, com isso se faz necessário um olhar atento para identificar as causas, estabelecer claramente os limites e procurar trabalhar em conjunto com a família, a fim de melhor entender as atitudes desses comportamentos e nessa função, promover um ambiente tranquilo e com harmonia, seguindo para uma educação eficaz e eficiente.

Ultimamente avanços nesta área da ciência neurológica vem atingindo um conhecimento profundo e surpreendente sobre o desenvolvimento do ser humano, auxiliando os problemas que ocorrem no processo de desenvolvimento, os quais antes eram considerados como impedimento para a vida plena e para a aprendizagem, parcialmente na escola, privando o aluno do direito à educação comum.

Diante das novas descobertas esta realidade começa a mudar, aprimorando o atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas neurológicos.

O aluno com transtorno de causas patológicas apresenta dificuldades visíveis no convívio do ambiente escolar, assim como na dificuldade de concentração e com isso no aprendizado, a indisciplina é um dos fatores mais comuns, gerando um entrave importante em todo o processo no ensino-aprendizagem.

Diante de todo o processo até a descoberta do laudo o aluno poderá passar por indisciplinado e isso serve de alerta para as famílias e professores sobre a necessidade da diferenciação entre as doenças patológicas e o mal comportamento, este fator será crucial para que haja a devida conduta, irá permitir o diagnóstico preciso e o tratamento adequado, desde o início, possibilitando evitar ansiedades desnecessárias e uma melhor qualidade de vida para essa criança. A identificação é fundamental, pois será dado o apoio psicossocial adequado, que poderá envolver a equipe escolar, famílias, psicoterapias adequadas, promovendo autonomia das crianças e a reinserção social.

Contar sempre com o meio de apoio dos amigos, familiares, pedagógico será de grande valor no diagnóstico e um recurso valioso no processo para a identificação dos problemas, dando o acolhimento e até a reintegração desse aluno tanto para uma boa convivência social tanto para um ensino aprendizado eficiente.

Saber diferenciar o mal comportamento de problemas psicológicos e ou outros não é uma tarefa fácil, contanto que os sintomas podem ser vistos a curto ou a longo prazo dentro do desenvolvimento da criança, para a família fica mais difícil, pois inclui a angústia de que a criança seja estigmatizada perante a sociedade, e perante os colegas da escola, por terem algum tipo de transtorno.

O termo indisciplina está ligada a desordem, aumento da dificuldade com os exercícios apresentados, mal comportamento, já no entanto no aspectos neurológicos o aluno poderá apresentar maior distanciamento dos colegas, e até mesmo aos que pertencem ao núcleo familiar, irritabilidade, comportamento agressivos com os colegas da sala, professoras, agressão física, ameaças, mudanças repentinas de humor, falta de regras, as quais são consideradas um do maiores fatores para a falta do aprendizado, o que leva ao desânimo e esgotamento do professor sobre as inúmeras ocorrências dentro da sala de aula, que por decorrência disso acaba prejudicando os Planos de Aulas e a demanda dos demais alunos da sala, até o diagnóstico se realmente indisciplina ou distúrbios, haverá um processo do olhar atento e a escuta por parte da escola e da família, no intuito identificar e combinar estratégias para melhorar o quadro do ambiente para os alunos, uma importante adaptação do currículo dentro das necessidades dessas crianças, adequação do tempo e espaços e se necessário acompanhamento psicológico , terapias específicas a cada caso e estratégias para as pessoas que convivem com esses alunos, treinamento para saber lidar mediante as situações, tudo se faz necessário para que haja melhor potencialidade para todos os envolvidos no ensino aprendizagem e que seja de forma tranquila, colaborativa, sendo todos beneficiados de forma a atender e promover maior qualidade de vida dentro do âmbito escolar e assim para a vida social na sua integralidade.

Portanto, a identificação precoce e do diagnóstico irão contribuir muito para melhor atender a esse aluno e a para a compreensão dele.

Os resultados mais rápidos serão cruciais para o caminho mais curto para procedimentos e intervenções de extrema importância para melhor qualidade dede vida de todos os envolvidos.

ASPECTOS NEUROLÓGICOS E PLASTICIDADE CEREBRAL

A Plasticidade Cerebral permite a aprendizagem ao longo de toda a vida, assim possibilitando a capacidade do cérebro de se remodelar em função das experiências das pessoas, quando determinadas áreas sofrem lesões que comprometem as suas capacidades, os outros neurônios que se encontram nas zonas vizinhas assumem as funções das áreas danificadas.

A Plasticidade torna um cérebro diferente de qualquer outro, devido às remodelagens sofridas e até interferências vivenciadas no meio do convívio, adaptando, recriando sempre novas conexões fortalecendo ou enfraquecendo as já existentes, essas modificações podem ser tanto físicas ou funcionais.

A Plasticidade Funcional é a capacidade do cérebro de mover funções de uma área danificada para outras saudáveis para recuperar capacidades perdidas.

A Plasticidade Estrutural são mudanças físicas na estrutura do cérebro que ocorrem como os resultados apresentados da aquisição de novas competências.

A Plasticidade tem importância no aprendizado e no desenvolvimento infantil, ela permite a aquisição de novas habilidades motoras, cognitivas e de linguagens, é responsável pela recuperação

de lesões após trauma, AVC ou lesões na medula, pois assim o cérebro poderá se reorganizar para compor os danos, promover as terapias que tendem a estimular e recuperar mais rapidamente.

Além das experiências sensoriais e motoras, como aprender nova língua, isso também levará a moldar estrutura do cérebro, obtendo notáveis mudanças físicas, isso também se trata no envelhecimento, onde a plasticidade permite aos idosos que continuem a aprender e a se adaptar, usando diferentes estratégias inovadoras de vias neurais alternativas.

No ambiente escolar a plasticidade é desenvolvida através de fatores estimulantes, onde criar um ambiente rico em interações sociais, explicações e atividades lúdicas, que estimulem e desafiem as crianças. Ao valorizar as brincadeiras, os professores estarão atentos, e terão em suas mãos uma importante ferramenta que eleva e estimula o cérebro, um facilitador de habilidades na aprendizagem, cognitivas e emocionais e social.

Nesse contexto ter um olhar atento para com os estímulos oferecidos, procurando planejar variedades de experiencias que regem diferentes áreas do cérebro, assim promover o aprendizado e a retenção de diferentes informações.

O espaço, que a princípio é apenas um lugar qualquer, deve ser transformado em um ambiente acolhedor, estimulante, envolvente para ser explorado, onde a criança passa a estabelecer interlaço entre as pessoas e o mundo, deve ser organizado de acordo com a faixa etária da criança, isto é, propondo desafios cognitivos e motores que a farão avançar no desenvolvimento de suas potencialidades, deverá ser repleto de objetos que retratam a cultura e meio social, o qual a criança está inserida.

Reconhecendo que a criança é fortemente marcada pelo meio social em que se desenvolve, e que também deixa suas próprias marcas neste meio, que tem a família como o seu principal referencial, apesar de todas as relações que ocorrem em todos os níveis sociais, o ambiente infantil deve priorizar e remeter a história da criança para o seu contexto e através disto promover a força de saberes entre elas.

O caso específico de educação inclusiva, no qual a escola deve ter condições estruturais (físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros) para acolher e promover condições democráticas de participação da criança com os outros alunos.

A escola precisa de uma proposta de desenvolvimento social e escolar em um processo que promova não somente o acesso e a permanência, como o aproveitamento social e escolar, respeitando a singularidade de cada um com o apoio ou não especializado, além da tarefa relevante no resgate da autoimagem distorcida da criança, uma concepção socialmente transmissora de educação e de cultura, que transcende as habilidades educacionais familiares, além da responsabilidade e competência em desvendar para a criança o significado e o sentido do aprender.

Nos dias de hoje não basta o professor dominar a fundo os conteúdos das disciplinas que deve ministrar, ele deve preparar-se para atender e entender diferente tipos de alunos, já que as interações transcorrem por aspectos biológicos, psicológicos e sociais nas salas de aula.

Conforme, Relvas 2005, defender e estabelecer interface entre educação e desenvolvimento biológico, informando o educador sobre o desenvolvimento biológico dos seres humanos, possibilitando critérios mais objetivos quanto ao desenvolvimento das aprendizagens e momentos das avaliações, portanto, levando em consideração a Plasticidade Cerebral, que é a capacidade que o cérebro tem em se remodelar em função das experiências da pessoa, reformulando as suas conexões em função das necessidades do meio, é importante observar o aspecto biológico no desenvolvimento das aprendizagens, uma vez que as alterações cerebrais ocorridas nos neurônios por estímulos, ou pela falta destes, vivenciadas no contexto educacional, modifica o funcionamento do sistema nervoso motor e perceptivo.

Nota-se que o empenho do professor na utilização de estratégias que estimulem e envolvam seus alunos, tornando-os participativos e atuantes nas aulas e que leva a refletir e reestabelecer conceitos, ajudando no avanço do desenvolvimento cognitivo e, principalmente, na contextualização daqueles que estejam desestimulados para que também consigam um desenvolvimento na aprendizagem, mesmo que mais vagorosamente.

O professor contribui para a Plasticidade Cerebral na educação infantil criando um ambiente seguro, lúdico, que irá explorar os arredores e tudo que venha interessar ao aluno e sua criatividade, contribuindo para um melhor desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas.

Estimular as brincadeiras livres, ao ar livre, estimular experiências sensoriais e sempre com desafios, impulsionando o cognitivo e emocional. O brincar é fundamental para o desenvolvimento do cérebro, pois ao brincar as crianças, desenvolvem, inventam e resolvem problemas. A estimulação sensorial também estimula a formação de novas conexões neurais, através do tato, visão e audição.

Atividades como jogos de memória, a leitura, também desenvolvem a Plasticidade, além de um ambiente harmonioso com outras pessoas. É na infância, nas experiências vividas, onde o impacto é mais duradouro no desenvolvimento do cérebro.

Vários outros fatores promovem a Plasticidade, estímulos contantes, os exercícios físicos, que ajudam a neuroplasticidade ao alterar a estrutura das sinapses, beneficiando o foco, o humor e a concentração.

Um fator importante também é dormir bem, a qualidade do sono tem eficácia na consolidação da memória e assim melhores condições para aprendizagem do aluno.

Aprender a refletir e aprofundar o que aprendeu, além de aumentar a velocidade e absorção das informações adquiridas, criando conexões mais forte e duradoras.

Na aprendizagem significativa é importante relacionar conhecimento à realidade, assim oportunizando as recuperações das informações, e periodicamente consolidando o aprendizado de forma mais plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tem a finalidade nortear distúrbio de aprendizagem, causas patológicas, aspectos Neurológicos e Plasticidade Cerebral, quais comportamentos apresentam os alunos com

indisciplina e quais os reais motivos, como saber lidar com as diversas situações, quais os encaminhamentos para que haja eficiência no ensino aprendizagem.

Em especial a indisciplina aparece como falta de limites, sem norte familiar, comportamentos que não são aceitos pela sociedade, que devem ser estabelecidos com um olhar atento e na escuta, com a finalidade proporcionar um ambiente tranquilo e com eficiência no ensino-aprendizagem, com as devidas orientações de forma apropriada dentro de cada caso.

Muito importante saber distinguir um do outro, pois nos casos de procedência patológicas, biológicos, os casos deverão ser encaminhados e acompanhados para especialistas médicos e por psicopedagogos que possam orientar a todos os envolvidos para procedimentos a fim de atingir desenvolvimento integral dos alunos em todos os âmbitos educacionais e sociais.

A participação da família junto a escola é suma importância para a reintegração desses alunos tanto nos aspectos do ensino-aprendizagem quanto ao convívio social, o trabalho coletivo entre os professores, pais, psicólogos e médico irão permitir aos alunos terem uma rotina normal. Permitir um planejamento e atividades de acordo para cada caso.

Entender e refletir sobre os distúrbios de aprendizagem e as dificuldades no processo de aquisição para melhor trabalhar as habilidades, a indicação de investigação de origens biológicas e cerebrais devem ter um olhar atento nas causas patológicas, aspectos neurológicos.

A Plasticidade cerebral que por sua vez, quando estimulada tem a capacidade adaptar e mudar o cérebro, o que pode ser de supra importância para a reocupação e as intervenções que faz necessária para o ensino aprendizagem e nas intervenções dos distúrbios do cérebro.

REFERÊNCIAS

COLLARES, C.A.L. e MOYSÉS, M.A.A. **A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem.** Cadernos CEDES no 2. Campinas? Papirus, 1093, pp.31-48.

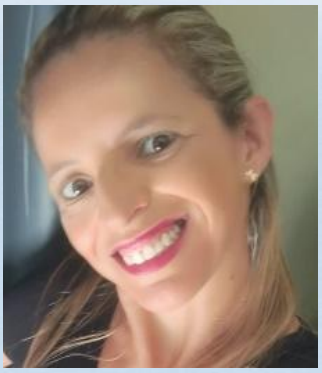
DELORS, Jacques (Coord.). **Os quatro pilares da educação. In: Educação: um tesouro a descobrir**. São I'lulo•. Cortezo, 1998 p. 89-102.

KORCZAK, Janusz: **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Surnmus 1981.

LA TAYLLE, Y de; Limites: **Três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 2001.

RELVAS, M.P. **Biologia Cerebral como interface na sala de aula. In:** VALLE, L.k'.L.R. **Neuropsicologia e aprendizagem para viver melhor.** beirão Preto: Tecmedd,2005.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL



HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL CONTEXT: FOUNDATIONS, CHALLENGES AND PERSPECTIVES FOR SOCIAL TRANSFORMATION

MICHELE VICENTE DE PAULA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2012)

RESUMO

Este artigo acadêmico explora a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) no cenário educacional brasileiro, analisando seus fundamentos teóricos, o papel de seus principais idealizadores, como Dermeval Saviani, e as contribuições de Paulo Freire para o pensamento crítico em educação. A discussão aprofunda-se na gênese da PHC, destacando sua oposição às pedagogias tradicional e nova, e sua base no materialismo histórico-dialético. Foram examinados os desafios enfrentados na implementação da PHC na prática docente, bem como suas perspectivas de transformação social, com ênfase na formação da consciência de classe e na promoção humana integral. A análise aborda a história como eixo articulador do currículo escolar e a filosofia como ferramenta para a problematização da existência humana, conforme proposto por Saviani. Desta forma, o estudo ressalta a importância da PHC como uma abordagem pedagógica capaz de subsidiar uma educação que transcenda o senso comum e promova uma compreensão crítica da realidade, visando à emancipação dos sujeitos e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Brasileira; Dermeval Saviani; Paulo Freire; Transformação Social; Materialismo Histórico-Dialético.

ABSTRACT

This academic article explores Historical-Critical Pedagogy (HCP) in the Brazilian educational landscape, analyzing its theoretical foundations, the role of its main creators, such as Dermeval Saviani, and Paulo Freire's contributions to critical thinking in education. The discussion delves into the genesis of HCP, highlighting its opposition to traditional and new pedagogies, and its basis in historical-dialectical materialism. The challenges faced in implementing HCP in teaching practice are examined, as well as its prospects for social transformation, with an emphasis on the formation of class consciousness and integral human development. The analysis addresses history as the guiding principle of the school curriculum and philosophy as a tool for problematizing human existence, as proposed by Saviani. Thus, the study highlights the importance of HCP as a pedagogical approach capable of supporting an education that transcends common sense and promotes a critical understanding of reality, aiming at the emancipation of individuals and the construction of a more just and egalitarian society.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy; Brazilian Education; Dermeval Saviani; Paulo Freire; Social Transformation; Historical-Dialectical Materialism.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira encontra-se historicamente marcada por contradições e desafios que refletem a complexa realidade social do país. No campo pedagógico, diversas correntes teóricas emergiram ao longo das décadas buscando responder aos problemas educacionais, propondo alternativas que pudessem contribuir para a formação integral dos sujeitos. Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica surge como uma abordagem diferenciada, fundamentada no materialismo histórico-dialético e comprometida com a transformação da realidade social através do processo educativo (SAVIANI, 2011a, p. 201). A presente investigação propõe-se a analisar profundamente os fundamentos teóricos da PHC, sua gênese histórica, os desafios de sua implementação prática e suas perspectivas de contribuição para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Sendo assim, o surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica remonta ao final da década de 1970, período de intensos debates intelectuais no Brasil, quando educadores progressistas buscavam construir alternativas às pedagogias hegemônicas. Dermeval Saviani, principal formulador dessa teoria pedagógica, concebeu a PHC como uma superação dialética tanto da pedagogia tradicional quanto da pedagogia nova, abordagens que apresentavam limitações significativas em suas concepções de educação (SAVIANI, 2011a, p. 217). Enquanto a primeira se restringia à transmissão mecânica de conteúdos, desconsiderando a autonomia do educando, a segunda idealizava a espontaneidade do aluno sem reconhecer adequadamente a importância do conhecimento sistematizado e das determinações sociais sobre o processo educativo. A proposta de Saviani

buscava articular dialeticamente esses elementos, compreendendo a escola como espaço privilegiado para a apropriação crítica do saber historicamente acumulado pela humanidade.

Desta forma, a fundamentação da PHC no materialismo histórico-dialético implica compreender a história como elemento central na constituição do ser humano e da sociedade, sendo o fio condutor da prática pedagógica (SAVIANI, 2012a, p. 160-161). Nessa perspectiva, a filosofia assume papel fundamental como ferramenta de problematização da existência humana, permitindo aos sujeitos transcenderem o senso comum e desenvolverem uma consciência crítica da realidade. A escola, sob essa ótica, não pode se limitar a reproduzir o cotidiano imediato dos estudantes, mas deve desvelar as contradições presentes nas relações sociais, capacitando-os para uma compreensão profunda dos determinantes históricos que moldam suas vidas (SAVIANI, 2011a, p. 201). Essa concepção dialoga profundamente com as contribuições de Paulo Freire, especialmente através da "Pedagogia do Oprimido", obra que propõe uma educação libertadora e transformadora, fundamentada no diálogo e na conscientização dos oprimidos (FREIRE, 1987, p. 33).

Não obstante, a implementação da PHC na prática docente enfrenta diversos obstáculos que precisam ser compreendidos e enfrentados. Questões relacionadas à formação de professores, à estrutura curricular das escolas brasileiras, às condições de trabalho docente e à própria cultura escolar constituem desafios significativos para a consolidação dessa abordagem pedagógica. Além disso, o contexto de políticas educacionais neoliberais que têm predominado nas últimas décadas, com ênfase na meritocracia, na competição e na formação instrumental para o mercado de trabalho, entra em conflito direto com os princípios emancipatórios da PHC (SAVIANI, 2008a, p. 223-274). Entretanto, experiências concretas de aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica em diferentes contextos escolares demonstram sua viabilidade e relevância, indicando caminhos possíveis para sua efetivação no sistema educacional brasileiro.

Necessariamente, as perspectivas futuras da PHC relacionam-se diretamente com sua capacidade de dialogar com os desafios contemporâneos, mantendo-se como referencial teórico vivo e atuante. A crise ambiental, as transformações tecnológicas, as questões relacionadas às relações étnico-raciais e de gênero, entre outras temáticas emergentes, demandam que a Pedagogia Histórico-Crítica se renove e amplie seu alcance, sem perder sua essência transformadora. Este artigo estrutura-se, portanto, para abordar sistematicamente os fundamentos teóricos da PHC, as contribuições de seus principais formuladores, os desafios práticos de sua implementação e suas perspectivas de contribuição para a transformação social.

DESENVOLVIMENTO

A Pedagogia Histórico-Crítica emerge no cenário educacional brasileiro como resposta às limitações das concepções pedagógicas tradicionais e renovadas, propondo uma compreensão mais profunda e transformadora do processo educativo. Dermeval Saviani, principal articulador dessa proposta, fundamenta a PHC na perspectiva do materialismo histórico-dialético, concebendo a

história como elemento central para a compreensão da constituição humana e social (SAVIANI, 2012a, p. 160-161). Para esse autor, a função da escola transcende a simples reprodução do senso comum, devendo aprofundar a compreensão da realidade através da revelação de suas contradições internas e possibilitando a superação de uma visão sincrética inicial rumo a uma síntese mais elaborada e crítica do conhecimento. Essa compreensão posiciona a escola como espaço privilegiado para a apropriação do conhecimento sistematizado, elemento fundamental para qualquer processo de transformação social consistente.

Nesta lógica, a crítica elaborada por Saviani às pedagogias tradicional e nova constitui ponto crucial para a compreensão da proposta da PHC. A pedagogia tradicional, centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos de forma acrítica e unidirecional, mostrava-se incapaz de promover a reflexão autônoma e o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes (SAVIANI, 2011a, p. 217). Por outro lado, a pedagogia nova, embora reconhecesse a importância da atividade do aluno no processo educativo, incorreta em valorizar excessivamente a espontaneidade, desconsiderando a necessidade fundamental da mediação docente e a importância do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. A PHC busca superar dialeticamente essas limitações, articulando a valorização do conhecimento objetivo com a atividade consciente do aluno, compreendendo o professor como mediador qualificado entre o saber elaborado e a experiência cotidiana do estudante, promovendo assim a passagem do senso comum para a consciência filosófica.

Vale denotar que, o materialismo histórico-dialético, enquanto fundamento epistemológico da PHC, implica compreender que a educação não pode ser analisada isoladamente das condições materiais e históricas concretas da sociedade. A existência humana produz-se socialmente, e as relações de produção, bem como as lutas de classe que delas decorrem, influenciam decisivamente as formas pelas quais a educação é concebida e praticada (MARX; ENGELS, 2007, p. 87). Dessa maneira, a PHC propõe que a escola atue no sentido de desvelar essas relações estruturantes, possibilitando que os estudantes compreendam criticamente as determinações sociais que moldam suas existências e, a partir dessa compreensão aprofundada, possam agir conscientemente para transformá-las. A história, nesse contexto teórico, não representa meramente um conjunto de fatos passados a serem memorizados, mas constitui um processo dinâmico e contraditório que forma continuamente o homem e a sociedade em suas múltiplas determinações (SAVIANI, 2013a, p. 02).

Nesta ótica, a filosofia assume, na perspectiva da PHC, um papel central que transcende sua compreensão como disciplina abstrata e distante da realidade concreta. Conforme argumenta Saviani, a filosofia constitui a forma mais elaborada de compreensão da produção da existência humana pelo próprio homem, revelando-se fundamental para a formação integral dos indivíduos (SAVIANI, 2013b, p. 12). Ela permite ir além da aparência imediata dos fenômenos, buscando compreender a essência do concreto e capacitando os indivíduos para refletirem de maneira radical, rigorosa e articulada sobre os problemas que os circundam em sua vida cotidiana e social. A articulação dialética entre história e filosofia torna-se, portanto, elemento crucial para que a PHC

possa efetivamente cumprir seu papel transformador de promover uma educação que conduza os sujeitos à emancipação humana (SAVIANI, 2013b, p. 19).

Atem-se que, Dermeval Saviani representa, indubitavelmente, uma das figuras mais proeminentes na elaboração e sistematização da Pedagogia Histórico-Crítica no contexto brasileiro. Sua vasta produção intelectual constitui marco fundamental na busca por uma teoria pedagógica capaz de responder adequadamente aos desafios impostos pela educação em uma sociedade estruturada em classes sociais antagônicas. Saviani argumenta consistentemente que a função social específica da escola consiste na socialização do saber sistematizado, isto é, na transmissão crítica dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos historicamente pela humanidade (SAVIANI, 2011a, p. 201). Entretanto, essa transmissão não deve ocorrer de forma neutra ou descontextualizada, mas sim de maneira crítica e problematizadora, visando sempre à compreensão aprofundada das relações sociais que estruturam a realidade e à formação de sujeitos efetivamente capazes de intervir conscientemente nessa realidade para transformá-la.

Necessariamente, um dos conceitos centrais na elaboração teórica de Saviani consiste na noção de catarse, que ele resgata da obra de Antonio Gramsci e aplica criativamente ao contexto pedagógico brasileiro. A catarse, na formulação da PHC, representa aquele momento decisivo em que o indivíduo, ao apropriar-se efetivamente do conhecimento sistematizado, consegue elevar qualitativamente sua consciência desde o nível do senso comum até o patamar da consciência filosófica (SAVIANI, 2011b, p. 138). Trata-se do salto qualitativo na compreensão da realidade, momento em que o sujeito não apenas conhece superficialmente os fenômenos observáveis, mas também compreende suas causas profundas e suas múltiplas interconexões, tornando-se assim capaz de uma ação verdadeiramente transformadora. Esse processo catártico não ocorre espontaneamente, mas resulta necessariamente de uma intencionalidade pedagógica consciente que articula sistematicamente o ensino dos conteúdos escolares com a problematização crítica da realidade social concreta.

Não obstante, para operacionalizar concretamente a proposta da PHC na prática educativa cotidiana, Saviani e seus colaboradores desenvolveram uma metodologia específica conhecida como os cinco passos da didática histórico-crítica, que representam momentos articulados do processo pedagógico. Esses passos consistem em: primeiro, a prática social inicial do conteúdo; segundo, a problematização; terceiro, a instrumentalização; quarto, a catarse; e quinto, a prática social final (DUARTE, 2024, p. 22). Esses momentos didáticos não devem ser compreendidos como etapas estanques ou lineares, mas como elementos dinamicamente interligados que formam um ciclo contínuo e dialético de aprendizagem e transformação. A prática social inicial refere-se ao conhecimento que o aluno já possui sobre determinado tema, conhecimento esse advindo primordialmente de sua experiência cotidiana imediata. Nesse momento inicial, tanto o professor quanto os alunos possuem uma compreensão ainda sincrética da realidade, embora evidentemente em níveis qualitativamente diferentes de elaboração teórica (DUARTE, 2024, p. 22).

Em contrapartida, a problematização representa o segundo momento metodológico, buscando identificar sistematicamente as contradições, os desafios e as questões fundamentais presentes na prática social inicial, gerando assim nos educandos a necessidade consciente de novos conhecimentos para compreender adequadamente os fenômenos estudados. A problematização transcende a formulação de perguntas retóricas ou superficiais, devendo conduzir efetivamente à identificação dos problemas reais que impedem uma compreensão adequada e crítica da realidade analisada (DUARTE, 2024, p. 22). A instrumentalização constitui o terceiro momento, caracterizando-se como o período de apropriação efetiva do saber sistematizado, das ferramentas teóricas e práticas necessárias para compreender profundamente e intervir conscientemente na realidade. Nessa fase, o professor apresenta metodicamente os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos indispensáveis para a superação dos problemas anteriormente identificados na problematização (DUARTE, 2024, p. 22-23).

Já, a catarse, como quarto momento metodológico, representa a elevação qualitativa da consciência, o instante em que o aluno incorpora os conhecimentos de forma elaborada e orgânica, transformando substantivamente sua compreensão da realidade. Constitui a passagem da síncrese, caracterizada por uma visão caótica e fragmentada do todo, para a síntese, que representa uma visão orgânica e articulada do todo, passagem essa necessariamente mediada pela análise rigorosa (DUARTE, 2024, p. 23). Finalmente, a prática social final representa o retorno à prática social, mas agora com uma compreensão qualitativamente superior, capaz de orientar uma ação efetivamente transformadora da realidade. Nesse momento conclusivo, tanto o professor quanto os alunos retornam à prática social concreta, porém agora munidos de uma compreensão aprofundada que possibilita intervenções conscientes e fundamentadas teoricamente.

É importante predizer que, Paulo Freire representa outra contribuição inestimável para a pedagogia crítica brasileira e mundial, e sua obra mais conhecida, a "Pedagogia do Oprimido", dialoga profundamente com os princípios fundamentais da PHC, embora com especificidades próprias que merecem ser reconhecidas. Freire propõe uma educação genuinamente libertadora, contrapondo-se frontalmente à educação bancária, na qual o conhecimento é simplesmente depositado nos alunos passivos como se estes fossem recipientes vazios (FREIRE, 1987, p. 58). Para esse educador pernambucano, a educação deve constituir-se como autêntico ato de conhecimento, um processo de conscientização progressiva que conduz os oprimidos a desvelarem criticamente a realidade opressora e a engajarem-se ativamente em sua transformação radical. A educação representa, nessa perspectiva freiriana, um caminho privilegiado para a humanização, processo no qual educadores e educandos constroem cooperativamente o saber através de uma relação dialógica genuína e horizontal.

Sendo assim, Freire enfatiza consistentemente a importância fundamental do diálogo e da problematização como elementos centrais e constitutivos do processo educativo libertador. O diálogo, em sua concepção, não representa uma mera troca superficial de palavras ou opiniões, mas constitui um encontro profundo de sujeitos que buscam conjuntamente a verdade em comunhão solidária

(FREIRE, 1987, p. 95). A problematização, por sua vez, consiste em apresentar a realidade aos educandos não como algo dado, natural e imutável, mas como um desafio histórico a ser compreendido criticamente e transformado coletivamente. Ao invés de impor verticalmente conteúdos descontextualizados, o educador freiriano parte sempre da realidade concreta dos alunos, de seus "temas geradores", para construir o conhecimento de forma coletiva, dialógica e significativa. Essa abordagem metodológica ressoa profundamente com a PHC ao buscar a superação do senso comum e a elevação da consciência crítica, capacitando os indivíduos para lerem criticamente o mundo e tornarem-se sujeitos conscientes de sua própria história.

Embora Saviani e Freire apresentem trajetórias intelectuais e ênfases teóricas distintas, suas propostas pedagógicas convergem significativamente na defesa intransigente de uma educação que seja instrumento efetivo de emancipação e transformação social. Ambos criticam veementemente qualquer pretensão de neutralidade da educação e defendem uma pedagogia engajada, que reconheça explicitamente as contradições sociais existentes e atue conscientemente na formação de sujeitos críticos e atuantes politicamente (JARDILINO; SOTO-ARANGO, 2020, p. 28). A "Pedagogia do Oprimido" de Freire, com sua ênfase característica na conscientização progressiva e no diálogo horizontal, complementa organicamente a PHC de Saviani, que concentra-se prioritariamente na apropriação crítica do saber sistematizado como meio privilegiado de elevação da consciência. Enquanto Saviani enfatiza a importância do acesso ao conhecimento científico como condição necessária para a superação da alienação, Freire destaca o papel insubstituível da cultura popular e dos saberes da experiência como ponto de partida legítimo para o processo educativo (FREIRE, 1987, p. 95; SAVIANI, 2011b, p. 138).

Necessariamente, a complementaridade entre essas duas perspectivas pedagógicas críticas revela-se bastante evidente quando analisada mais profundamente: a valorização da cultura popular não exclui, mas antes pressupõe, a necessidade do acesso democrático ao saber sistematizado, e a apropriação do conhecimento científico torna-se indubitavelmente mais significativa e transformadora quando dialoga autenticamente com a realidade concreta e as experiências vividas dos educandos. A práxis pedagógica histórico-crítica, portanto, enriquece-se substantivamente ao incorporar criativamente a dimensão dialógica e problematizadora característica de Freire, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais participativo, democrático e genuinamente libertador. Juntas, essas abordagens oferecem um arcabouço teórico-metodológico extremamente potente para pensar e praticar uma educação verdadeiramente libertadora no contexto brasileiro.

Há de elencar que, a transposição da Pedagogia Histórico-Crítica para a prática docente cotidiana apresenta desafios consideráveis que não podem ser subestimados, mas também oferece um caminho promissor para uma educação mais significativa e transformadora. Um dos principais obstáculos reside precisamente na formação dos professores, que frequentemente não tiveram contato aprofundado e sistemático com os fundamentos teórico-metodológicos da PHC durante sua formação inicial nas licenciaturas (DUARTE, 2024, p. 11). A predominância de abordagens pedagógicas mais tradicionais ou de orientação tecnicista nos cursos de formação inicial e continuada

dificulta significativamente a adoção de uma postura crítico-transformadora efetiva em sala de aula. Outro desafio igualmente significativo relaciona-se à estrutura curricular e às condições concretas de trabalho nas escolas brasileiras, marcadas historicamente pela precarização.

Nesta lógica, a fragmentação do currículo em disciplinas estanques e desarticuladas, a pressão institucional crescente por resultados satisfatórios em avaliações padronizadas de larga escala e a notória escassez de recursos didáticos e tecnológicos constituem fatores que dificultam consideravelmente a implementação de uma pedagogia que busca justamente a totalidade e a problematização crítica da realidade (DUARTE, 2024, p. 14). A PHC exige necessariamente do professor uma postura investigativa permanente, a capacidade de articular organicamente os conteúdos disciplinares com a prática social concreta dos alunos e de promover efetivamente o diálogo e a reflexão crítica, o que demanda inevitavelmente tempo adequado, planejamento cuidadoso e autonomia pedagógica real. A superação desses desafios estruturais mostra-se fundamental para que a PHC possa efetivamente consolidar-se como alternativa viável e eficaz para a educação brasileira.

Apesar dos inúmeros desafios existentes, várias experiências concretas e propostas consistentes de aplicação da PHC na prática docente têm demonstrado sua viabilidade. O trabalho desenvolvido por Duarte sobre a aplicação da PHC no ensino de matemática utilizando aplicativos educacionais constitui exemplo significativo de como essa abordagem pode ser criativamente adaptada e enriquecida com o uso pedagógico de tecnologias digitais (DUARTE, 2024, p. 22-23). A proposta metodológica apresentada segue rigorosamente os cinco passos da didática histórico-crítica, demonstrando concretamente como é possível partir da prática social inicial dos alunos, problematizar questões relacionadas aos conteúdos matemáticos, instrumentalizá-los adequadamente com o saber científico, promover a catarse e retornar à prática social com um olhar qualitativamente transformado. Essa abordagem evidencia que a PHC não representa uma teoria abstrata e distante da realidade escolar, mas constitui um referencial concreto e operacionalizável para a ação pedagógica cotidiana.

Já, a aplicação da PHC manifesta-se igualmente na forma específica como o professor seleciona criteriosamente e organiza pedagogicamente os conteúdos escolares. Ao invés de seguir mecanicamente um currículo engessado e prescritivo, o professor que adota a perspectiva histórico-crítica busca constantemente contextualizar os conhecimentos, relacionando-os significativamente com as experiências e os interesses genuínos dos alunos, bem como com as questões sociais mais amplas que afetam suas vidas (SAVIANI, 2011b, p. 133). A história, compreendida como eixo articulador fundamental do currículo, permite que todas as disciplinas sejam efetivamente impregnadas de historicidade, revelando como os conhecimentos foram socialmente produzidos e como se relacionam dialeticamente com as transformações sociais ao longo do tempo. Isso contribui decisivamente para que os alunos compreendam a relevância concreta do que aprendem e desenvolvam progressivamente uma visão de mundo mais crítica, integrada e transformadora.

Consecutivamente, aprofundando a análise sobre a aplicação prática da PHC, torna-se imperativo reconhecer que a resistência à sua implementação não se limita apenas a questões técnicas de formação docente ou de estrutura curricular. A própria cultura escolar, frequentemente arraigada em práticas conservadoras e em uma visão de mundo que naturaliza as desigualdades sociais como inevitáveis, representa um obstáculo cultural significativo (SAVIANI, 2008b, p. 45). A PHC, ao propor explicitamente a desnaturalização da realidade social e a crítica fundamentada às estruturas de poder existentes, pode gerar desconforto e resistência por parte de gestores escolares, famílias e até mesmo de professores que se sentem mais seguros em modelos pedagógicos tradicionais e conhecidos. A superação dessa resistência cultural exige necessariamente um trabalho paciente e contínuo de diálogo, conscientização e demonstração concreta dos benefícios de uma educação crítica e transformadora.

Logicamente, a relação entre a PHC e as políticas educacionais de orientação neoliberal, que têm ganhado força crescente no Brasil nas últimas décadas, merece uma análise mais aprofundada e crítica. Tais políticas, com seu foco característico na meritocracia individual, na competição generalizada e na formação instrumental de mão de obra para o mercado de trabalho, entram em choque direto e irreconciliável com os princípios emancipatórios da PHC, que valoriza a cooperação solidária, a formação integral do ser humano e a transformação das estruturas sociais (SAVIANI, 2008a, p. 223-274). A Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, embora apresente alguns avanços em relação a documentos anteriores, tem sido consistentemente criticada por sua ênfase excessiva em competências e habilidades que podem ser facilmente interpretadas sob uma ótica meramente instrumental, esvaziando perigosamente o potencial crítico e transformador da educação (MARSIGLIA; BATISTA, 2021, p. 1962).

Nesse contexto político adverso, a PHC apresenta-se como importante trincheira de resistência pedagógica, constituindo um referencial teórico-metodológico consistente para a construção de currículos e práticas pedagógicas que se contraponham firmemente à lógica mercantilista dominante e reafirmem o compromisso histórico da escola pública com a formação da cidadania crítica e com a transformação social. A defesa intransigente de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos os brasileiros encontra na PHC seu fundamento teórico mais sólido e consistente. A luta por uma educação emancipadora passa necessariamente pela superação das políticas educacionais que subordinam a escola aos interesses imediatos do mercado e pela construção de alternativas pedagógicas comprometidas com a formação integral e crítica dos sujeitos.

Vale denotar que, a Pedagogia Histórico-Crítica, em sua essência mais profunda, carrega um potencial transformador inegável e significativo. Ao propor uma educação que visa explicitamente à superação do senso comum e à formação da consciência de classe nos trabalhadores, a PHC posiciona-se estrategicamente como instrumento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 30). A transformação social, nessa perspectiva teórica, não representa um mero ideal abstrato ou utópico, mas constitui um objetivo concreto e alcançável que se realiza através da ação consciente e organizada dos sujeitos históricos.

A escola, ao promover sistematicamente a apropriação crítica do saber sistematizado e a reflexão filosófica aprofundada, capacita efetivamente os indivíduos para desvelarem as estruturas de dominação existentes e para agirem conscientemente no sentido de modificá-las radicalmente.

Desta forma, no contexto brasileiro específico, marcado historicamente por profundas desigualdades sociais, econômicas e educacionais, a PHC oferece um referencial teórico e prático fundamental para enfrentar adequadamente esses desafios estruturais. A luta histórica por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos os brasileiros, educação essa capaz de formar sujeitos genuinamente críticos e emancipados, encontra na PHC um de seus principais aliados teóricos e políticos. A valorização do trabalho humano e da cultura popular, a crítica fundamentada à crescente privatização da educação e a defesa de um currículo que contemple efetivamente a diversidade e as necessidades específicas das classes populares constituem bandeiras políticas que se alinham perfeitamente com os princípios fundamentais da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008a, p. 223-274).

Não obstante, o futuro da PHC no Brasil depende decisivamente do investimento público na formação adequada de professores e na criação de condições estruturais concretas que favoreçam sua implementação efetiva nas escolas. Faz-se necessário que as políticas educacionais reconheçam explicitamente a importância dessa abordagem pedagógica e promovam iniciativas consistentes que incentivem a pesquisa acadêmica, a produção de materiais didáticos adequados e a troca sistemática de experiências entre educadores comprometidos com a transformação social. Além disso, a PHC deve continuar dialogando produtivamente com outras correntes pedagógicas críticas e adaptando-se criativamente aos novos desafios impostos pela sociedade contemporânea, como o avanço acelerado das tecnologias digitais e a necessidade urgente de uma educação ambiental consistente (DUARTE, 2024, p. 11).

Sendo assim, a Pedagogia Histórico-Crítica não se apresenta como fórmula pronta e acabada, mas como processo contínuo de construção e reconstrução que exige o engajamento ativo de educadores, estudantes, pais e toda a comunidade escolar. O conceito de práxis, central na tradição marxista, orienta fundamentalmente a ação pedagógica histórico-crítica. A práxis constitui a atividade humana transformadora da realidade, que articula dialeticamente teoria e prática, reflexão e ação consciente (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 32). Na educação, isso significa concretamente que o conhecimento não pode ser separado artificialmente da ação transformadora, e que a aprendizagem deve estar intrinsecamente vinculada à transformação efetiva da realidade social. A práxis pedagógica histórico-crítica busca superar tanto o praticismo vazio quanto o teoricismo abstrato, articulando dialeticamente o saber e o fazer, a compreensão e a intervenção consciente na realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia Histórico-Crítica representa um marco teórico e prático de inestimável valor para a educação brasileira, oferecendo uma perspectiva crítica fundamental para a compreensão das

dinâmicas sociais que atravessam o campo educacional e um arcabouço metodológico consistente para a ação transformadora. A análise aprofundada de seus fundamentos teóricos revela uma proposta pedagógica que transcende significativamente a mera transmissão mecânica de conteúdos ou a idealização romântica da espontaneidade do aluno, posicionando a escola como espaço privilegiado para a apropriação crítica do saber sistematizado e para a elevação qualitativa da consciência. A contribuição de Dermeval Saviani, com a sistematização rigorosa da PHC, e de Paulo Freire, com a "Pedagogia do Oprimido", converge decisivamente para a defesa de uma educação engajada, dialógica e genuinamente emancipadora, capaz de desvelar as contradições sociais estruturais e capacitar os indivíduos para a intervenção consciente e organizada na realidade (SAVIANI, 2011a, p. 201; FREIRE, 1987, p. 33).

Em suma, a Pedagogia Histórico-Crítica não representa apenas uma teoria pedagógica entre tantas outras, mas constitui um convite permanente à práxis transformadora, ao engajamento consciente na luta por uma educação pública de qualidade e por uma sociedade estruturalmente mais justa. A persistência na busca por uma educação que seja verdadeiramente libertadora constitui o legado que a PHC deixa para as gerações de educadores comprometidos com a transformação social e representa o desafio que impulsiona a educação brasileira em direção à emancipação humana integral e à construção de um futuro mais equitativo, democrático e consciente. A escola, compreendida sob a ótica da PHC, não se limita a reproduzir as relações sociais existentes, mas pode e deve atuar como espaço de resistência e de construção de alternativas, contribuindo efetivamente para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e de agir conscientemente para transformá-la.

REFERÊNCIAS

DUARTE, P. C. V. **Uma abordagem da pedagogia histórico-crítica na prática docente.** 2024. 57 f. Produto Educacional relativo à Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JARDILINO, J. R. L.; SOTO-ARANGO, D. Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: seu legado para uma nova pedagogia do Sul. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 28-44, 2020.

MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e240428, p. 1-18, 2021.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis.** 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso); São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** 2. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008a. p. 223-274.

_____. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas: Autores Associados, 2011a. p. 197-226.

_____. **Educação em diálogo.** Campinas: Autores Associados, 2011b.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

_____. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes.** Campinas: Autores Associados, 2012b. p. 59-86.

_____. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2013a.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013c.

_____. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação.** Campinas: Autores Associados, 2014.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PLAYFULNESS IN INCLUSIVE EDUCATION

MICHELLE PEREIRA PALMANHANI
Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Tecnologia Carlos Drummond de Andrade (2020); Professor de Educação Infantil – Língua Portuguesa – no CEI Vereador José Bustamante

RESUMO

Diante das necessidades especiais dos educandos, os docentes desenvolvem recursos, estratégias e materiais para possibilitar o desenvolvimento daquele com base no princípio da equidade. Este artigo tem como objetivo levantar as bases teóricas que permeiam esse tema e a contribuição dessas práticas para o desenvolvimento das crianças com necessidades especiais. Buscamos mostrar o processo de inclusão de alunos portadores de necessidades especiais no ambiente educacional, tendo como foco a atividade lúdica como um meio que contribuiu para que esse processo acontecesse na escola.

Palavra- chave: Lúdico; Educação; Inclusão; Necessidades Especiais.

ABSTRACT

Given the special needs of students, teachers develop resources, strategies, and materials to enable their development based on the principle of equity. This article aims to explore the theoretical foundations underlying this topic and the contribution of these practices to the development of children with special needs. We seek to demonstrate the process of including students with special needs in

the educational environment, focusing on playful activities as a means of contributing to this process at school.

Keywords: Playful; Education; Inclusion; Special Needs.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa focaliza a necessidade de mostrar que, tendo em vista o melhor desenvolvimento da criança com necessidades especiais, são de suma importância a interação e as brincadeiras, pois estas estimulam na criança o sentido de que é protagonista de seu próprio desenvolvimento psicossocial. Dessa forma o papel da escola é de encorajar as atividades que envolvam expressão criadora no desenho, na pintura, no ritmo, na música, no teatro e nos trabalhos manuais. Vamos ao encontro das dificuldades vivenciadas no contexto escolar. Para tanto, parte da prerrogativa de que a maioria dos profissionais da educação desconhece uma forma adequada de trabalhar o aspecto lúdico do ensino, ainda mais considerando esse elemento como recurso didático de estimulação para potencializar e viabilizar o desenvolvimento da criança com necessidades educativas especiais, inseridas, especificamente, na educação infantil. Portanto, o objetivo é contribuir para a ampliação do conhecimento dos profissionais que trabalham com a inclusão para a melhor utilização dos recursos lúdicos. Dessa forma, auxiliar o profissional concretizar o desenvolvimento integral da criança especial e simultaneamente indicar como se deve estimular o educando no desempenho de tarefas mais complexas através do envolvimento e desafios propostos por atividades lúdicas.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Especial tem vivenciado nessas últimas décadas grandes transformações estando em uma fase de mudanças de paradigmas, inclusive ultrapassando a simples concepção de atendimentos especializados dividido por categorias de excepcionalidade para uma educação voltada à formação integral do indivíduo com vista ao exercício de plena cidadania. Na Idade Média, as pessoas “doentes”, “defeituosas” ou mentalmente afetadas, não podiam ser exterminadas, pois eram criaturas de Deus. Alguns eram “aproveitados” como fonte de diversão, como bobos da corte, material de exposição deixado à própria sorte. Ainda no século XVIII começaram a surgir instituições para abrigar deficientes mentais. Desde o século XVI até os dias de hoje percebemos as mudanças ocorridas no que se refere à deficiência. Começaram a surgir novas ideias referentes à natureza orgânica (causas naturais). Assim, passam também a ser tratados por meio de alquimia, da magia e da astrologia, métodos da então iniciante medicina. Dessa forma, as constantes evoluções do

pensamento humano, em relação ao conceito de pessoas com necessidades especiais. Percebe-se assim que a consciência social está caminhando ritmicamente para o cumprimento do lema “uma sociedade mais igualitária”. No Brasil o atendimento escolar especial aos portadores de deficiências teve seu início de 1854 com a fundação Imperial do Instituto dos Meninos Cegos na cidade do Rio de Janeiro. Mais tarde por volta de 1891 a escola passou a ser denominada, Instituto Benjamin Constante em homenagem a um ilustre e atuante ex-professor. Em 1856 criou-se o Instituto Imperial para Surdos e Mudos, é importante salientar que desde seu início a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos surdos mudos com idade entre 7 e 14 anos. Em 1932 foi implantada a sociedade Pestalozzi no Brasil, onde foi a primeira instituição voltada para educar pessoas com deficiência mental. Surge no cenário brasileiro, em 1954, o movimento das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) na cidade do Rio de Janeiro. A partir daí as APAES tornaram-se a maior prestadora de serviços da educação e habilitação das pessoas portadoras de deficiências em todo o país. A Educação Especial foi contemplada inicialmente no texto da lei 4.024/61 que fixou as diretrizes e bases da educação nacional e estabeleceu, em seu artigo 88, que a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. No ano de 1971, o MEC criou um grupo-tarefa para tratar da problemática da educação especial, produzindo uma proposta de criação de um órgão autônomo para discutir o assunto. Posteriormente, a visão de necessidade no tecnicismo para trato da deficiência num contexto maior aconteceu com a lei Nº 5.692/71. A instituição da nova lei da LDB 9.394/96 art. 58, passou-se a entender por Educação Especial, a modalidade da educação escolar, aferida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Na rede pública, todos com diferenças individuais têm acesso e direito garantido de forma que possam se assemelhar cada vez mais aos demais cidadãos inseridos no contexto social. O movimento pela inclusão se constitui uma postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos encontram no acesso à educação e também na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las, consolidando um novo paradigma educacional de construção de uma escola aberta às diferenças. A promoção da educação inclusiva, fundamentada no princípio da universalização do acesso à educação e na atenção à diversidade, requer uma filosofia de educação de qualidade para todos. Na busca deste pressuposto é essencial o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, a ampliação da participação da família e da comunidade nos espaços educacionais, a organização das escolas para a participação e aprendizagem de todos os alunos e a formação de redes de apoio à inclusão. A educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas implementadas e avaliadas. A concepção que orienta as principais opiniões acerca da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação e de transformação, que conjuga a ideia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos da população. Dessa forma, promove a necessária transformação da escola e das alternativas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de uma educação para todos nas escolas

regulares. Assim, é necessário considerar a implantação de propostas com vistas à gestão, à formação de professores, às metodologias educacionais, com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos. A inclusão amedronta alguns educadores, que passam a se sentirem ameaçados. É difícil para o educador receber um aluno com necessidades educativas especiais pela primeira vez. Geralmente inúmeros educadores entendem que ensino integrado seja equivalente a ensino inclusivo, porém, observamos que no ensino integrado a criança tem de se adaptar à escola, às suas vivências, isto é, ela tem de se transformar, conseguir conviver com o novo ambiente institucional, já no ensino inclusivo a escola é que se adapta ao aluno de acordo com as suas necessidades para que se possa atendê-lo da melhor forma possível, sendo ele a prioridade de maneira que supere e se aprimore cada vez mais em seu desenvolvimento. A inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para o trabalho com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais. Por isso todas as crianças que estão nas escolas especiais têm o direito constitucional de ingressar no sistema regular, em turmas condizentes com sua idade. A educação inclusiva é um processo em que se amplia mediante a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Atenta à diversidade inerente à espécie humana e busca perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Prática pedagógica coletiva, dinâmica e flexível requer mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação humana dos professores e nas relações família-escola. Com força transformadora, a educação inclusiva aponta para uma sociedade inclusiva. Porém, sabe-se que o ensino inclusivo é uma tarefa árdua, pois existem inúmeros empecilhos que tem de ser superados aos poucos, através de novas experiências, atitudes, conceitos e acima de tudo investimento, onde demanda tempo, porque a educação no Brasil tem ainda muito que crescer. A inclusão das crianças começa com a capacitação dos educadores e funcionários e com a sensibilização da sociedade, com ênfase no diálogo com os pais tanto de crianças portadoras de necessidades especiais quanto de crianças não portadoras. Os educadores poderão facilitar o desenvolvimento dos seus educandos trabalhando deforma planejada, organizando atividades e situações de estímulo a aprendizagem. O ser humano é um ser aberto a mudanças, pode modificar- se por meio da educação e assim adquirir novas possibilidades. As escolas, bem como os professores do futuro, não serão iguais aos atuais. A emergência de mudança no mundo nos leva a tal conclusão. As escolas deverão estabelecer novos perfis, transformando muitas de suas ideias e aprendendo a viver com as incertezas que a realidade lhes impõe. Sabe-se que uma das grandes incertezas vivenciadas pela escola atualmente é a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais junto às classes ditas “normais”. São

grandes as dúvidas e receios por parte dos profissionais em educação. Percebe-se a enorme confusão até mesmo na conceituação e diferenciação de termos como necessidade educativa especial, necessidade especial e dificuldade de aprendizagem. A palavra inclusão é muito falada, mas pouco compreendida. As diferentes formas de desenvolvimento do processo inclusivo ainda são fatores desconhecidos pela maioria dos professores que tentam trabalhar da melhor maneira possível, mas totalmente desamparados em termos de referências não só dentro da escola como também fora dela. Historicamente a educação infantil inclusiva sempre enfrentou grandes desafios que vão desde a formação dos professores até questões relativas à infraestrutura de acessibilidade e de materiais e tecnologias assistivas, com a circunstâncias da pandemia, é desafiada a se reinventar e ressignificar práticas inclusivas orientadas para o contexto familiar das crianças. Um dos grandes desafios enfrentado pelos Educadores do ensino infantil regular é a incerteza em lidar com o diferente, já que as práticas pedagógicas convencionais diferenciam do que seria adequado para bebês e crianças pequenas com deficiência. O desafio maior é saber como fazer o planejamento de suas atividades de maneira que proporcione desenvolvimento integral e garanta a inclusão dessas crianças de maneira satisfatória, com avanços. Atualmente o planejamento e as relações entre a escola e família precisam ser mais efetivas de modo a proporcionar a adequada orientação às famílias das crianças com necessidades especiais. Estas crianças irão necessitar de uma maior observação por parte das famílias e uma integração com a escola, a fim de que as atividades propostas estejam de acordo com as suas necessidades. A família precisa se atentar aos comportamentos das crianças no sentido de apreender detalhes que lhe são específicos e a comunicação com as instituições educativas sobre esses dados precisam ser eficientes, de modo que possam servir como indicativos de sua zona de desenvolvimento, e, assim, poder ajudá-las em seu processo integral de construção de habilidades e experiências. A interação entre escola e família necessitará ser minuciosa, para possibilitar a ampliação da orientação às famílias na perspectiva de estimular atividades que envolvam momentos de socialização e interação diversos, sabendo da redução das ações interativas causadas pelo fechamento das escolas de educação infantil.

Além disso

> A interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos. (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 66)

Por conta do contexto pandêmico as crianças de educação infantil estão sob os cuidados de suas famílias e, considerando que no contexto familiar essas possibilidades interativas muitas vezes são reduzidas, e que uma das necessidades específicas da criança com necessidades especiais é a ampliação de seu repertório interativo, pensar em conteúdos com alterações necessárias para que

possa atender às necessidades educativas das crianças necessidades especiais, proporcionando-lhes, assim, um desenvolvimento satisfatório, é voltar -se, sobretudo, para a construção de orientações de atividades lúdicas e interativas no âmbito familiar de modo a possibilitar que essas atividades se deem em ambientes que favoreçam o desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dessas crianças. Consideramos que o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar utilizando a atividade lúdica torna-se elemento motivador e facilitador, fazendo com que os educandos com necessidades especiais possam assimilar os conteúdos, vivenciem valores e atitudes de maneira prazerosa e divertida. A ludicidade é um instrumento pedagógico essencial, sendo utilizado como meio de interação ou como forma de despertar na criança o interesse pela leitura e escrita, possibilitando a formação do autoconceito positivo, havendo assim um desenvolvimento integral do educando. Portanto, brincar é uma necessidade básica que ajuda no desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social. As atividades lúdicas fazem parte da vida do ser humano e em especial da vida das crianças, desde o início da humanidade. A ludicidade no processo inclusivo é um assunto ainda recente, mas que tem conquistado espaço nos mais diversos setores da sociedade. Evidente que antes do educador organizar e planejar as atividades, é importante observar o nível de desenvolvimento intelectual dos educandos, a sua maneira de aprender, onde possa estimular seus interesses, de acordo com suas capacidades. A partir daí o professor deverá planejar e selecionar o tipo de atividades lúdicas adequado, conforme as necessidades da criança para que supere seus desafios e se mantenha motivada e valorizada na atividade, abrindo-lhe caminhos para que o processo de mediação pedagógica se concretize. As atividades lúdicas devem ser intervindas pelo educador sempre que necessário de maneira seja esclarecido às dúvidas e que estimule a busca de soluções, onde a cooperação prevaleça. Portanto, a ludicidade deve estar presente constantemente nas práticas pedagógicas dos educadores, pois ela é muito importante e essencial para desenvolvimento do educando com necessidades educativas especiais, como também das demais crianças. As atividades lúdicas se dividem em três dimensões: jogos, brinquedos e brincadeiras. Sendo assim, deve-se considerar e identificar em quais espaços essas atividades devem acontecer. Normalmente tem-se a ideia de que um espaço lúdico seja estádio, ginásio, praça, parque, jardim e outros. Quando na verdade, não há a necessidade da existência de espaços lúdicos, pois as atividades lúdicas podem acontecer em qualquer ambiente. Para que a criança com necessidades educativas especiais possa brincar e se socializar com as demais, ela necessitará de um espaço adequado que pode ser variado de acordo com a sua idade. Portanto, o espaço mais adequado para toda criança poder brincar deverá ser em locais amplos e sem objetos que possam atrapalhar. Em outros momentos se fará necessário um espaço menor e com objetos que se farão necessário, pois estes estimularão o desenvolvimento da criança em diferentes situações em que ela interagirá com o meio que o cerca. Portanto, é imprescindível que os espaços que a criança tenha para brincar sejam sempre os mais variados possíveis. Brincar, para a criança, é coisa muito séria. Toda criança deveria poder brincar, pois a brincadeira contribui para o processo de socialização das crianças, oferecendo-lhes oportunidades de participar de atividades coletivas livremente, além de ter efeitos positivos para

o processo de aprendizagem e estimular o desenvolvimento de habilidades básicas e aquisição de novos conhecimentos. O lúdico é um dos elementos do processo de aprendizagem, e constitui em uma ferramenta de grande importância porque torna belo e prazeroso o ato de aprender, devendo ser uma constante no cotidiano da sala de aula, podendo contribuir para o desenvolvimento do indivíduo como um todo. O trabalho com jogos viabiliza condições para que a criança se conheça, se descubra seus valores, costumes, ideias e papéis, conquistando espaços e vitórias, de forma a vencer desafios como a exclusão social, o isolamento, a inferioridade, a insegurança e o medo em se expressar. A brincadeira é uma atividade muito importante para a vida da criança especial, mas esta atividade não deve servir como uma atividade simplesmente distrativa, muito pelo contrário a brincadeira é uma necessidade do indivíduo sendo um fator determinante para o seu desenvolvimento integral (físico, mental e emocional) que contribuirá muito para a formação de sua personalidade e de sua identidade, por ser o brincar um momento livre e espontâneo. Para a criança com deficiência é fundamental que se proponha atividades diversificadas e diferenciadas, que abordem questões voltadas ao desenvolvimento da autonomia e do raciocínio para que passem a ser sujeitos ativos e não mais “objetos passivos” de uma sociedade segregada.

O brincar para a criança com deficiência é um obstáculo a mais a ser transposto, pois esta precisa enfrentar seus medos, anseios e frustrações para adquirir uma nova postura mais segura, mais autônoma e mais participativa, para que consiga explorar suas habilidades e competências. Quando a criança brinca encontra respostas para algumas perguntas e experimenta momentos de interação com outras pessoas, isso é essencial para o desenvolvimento humano. Portanto, cabe aos educadores prestarem muita atenção quando a criança estiver brincando livremente e se ele perceber o interesse da criança por esse tipo de brincadeira deverá então intervir procurando induzi-la a se interessar por outra brincadeira para que assim contribua para o seu desenvolvimento levando a criança a crescer intelectual, social e emocionalmente tornando-se pessoas mais inteligentes, competentes, criativas e felizes, que é o mais importante. O brinquedo apresenta-se como um suporte para a brincadeira. E acaba se tornando um incentivo para que um adulto, que um dia também foi criança e fez uso dos seus brinquedos para brincar e se divertir, possa realizar uma reflexão sobre a infância e comparar com a criança existente hoje. Sem o brinquedo fica um pouco mais difícil e complicado para a criança criar brincadeiras e simulação de situações que os levem a brincar. O brinquedo é um objeto em que a criança se apropria e realiza algo primordial para si mesma como uma oportunidade de divertimento. Evidencia-se que para a criança não importa a origem do brinquedo, mas sim a alegria e o prazer que lhe proporcionará, podendo ser um bem simples e produzido por ela mesma com sucata, funcionará tão bem quanto os demais com um suporte para brincar. O valor de um brinquedo para uma criança poderá ser medido pela intensidade de desafios que ele representará para ela. Os brinquedos devem ser objetos fortes, para que não venham a desapontar as crianças e desestimulá-las ao se quebrar quando ainda começar a brincar. Sendo um brinquedo frágil, além do constrangimento e do desapontamento, poderá ser perigoso e abalar a segurança da criança e lhe constranger acabando com o interesse e a vontade de conhecer

e experimentar. Quando se trata de uma criança muito tímida que já tem um medo de causar estragos e se deparar com situações constrangedoras. Em se tratando de crianças com necessidades educativas especiais, por apresentarem algumas características especificas, como dificuldades de expressão oral ou motora, é preciso que ele seja estimulado a brincar, com o acompanhamento de um adulto para incentiva- lá. E isto tem que se fazer de maneira com que respeite, as suas necessidades e seu desenvolvimento. Para chamar a atenção vale tudo móbiles iluminados, chocalhos, sons, texturas e muito mais, o importante é que o brinquedo seja percebido. Nos casos de crianças de grandes limitações, o canto, música e leitura de contos, são ideais. Para a brincadeira ficar ainda mais dinâmica vale abusar de máscaras, bonecos e fantasias. Essa dica é ótima para crianças com distúrbios comportamentais. Para o estímulo da percepção visual, lanternas, papéis laminados e purpurina são ótimos artefatos. Para as crianças que sofrem com limitações motoras o ideal é que seu acesso aos diversos ambientes seja facilitado para que assim elas possam explorar tudo ao seu redor. Caso as limitações da criança sejam de origem auditiva, poderá ser utilizado brincadeiras corporais como pique esconde, dança e jogos de percussão que permitem que, devido a percepção do som, ampliam a sensibilidade. A forma como uma criança brinca poderá revelar o que está guardando em seu mundo interior, seus sentimentos retraídos, que a criança acaba expondo sem perceber através da brincadeira e que serve de suporte para uma análise clínica de profissionais especializados na área da psicologia, quando sentir necessidade em suas análises para ajudar a criança em determinados momentos. Os brinquedos vão muito além de distrair e animar os pequenos. Usados da forma adequada eles são uma poderosa arma para encarar possíveis limitações das crianças e alcançar inúmeros progressos em seu desenvolvimento. A importância dos jogos como prática pedagógica na educação inclusiva evidencia a sua função como estimulador e motivador do processo de aquisição de novos conhecimentos propiciando um ambiente favorável e atrativo para os alunos portadores de necessidades especiais. O jogo é uma atividade lúdica presente durante toda a infância. Atualmente, o jogo é reconhecido como um aliado saudável para o desenvolvimento das crianças. Tanto os pais como a comunidade reconhecem no jogo uma atividade importantíssima para desenvolver a capacidade de aprendizagem da criança, um meio de expressão e maturação no plano físico, cognitivo, psicológico e social. A reflexão atual sobre a atividade lúdica gira em torno dos jogos e seu papel em cada cultura, a criação de novos brinquedos cada vez mais adaptados às necessidades da criança e no resgate de brincadeiras já existentes, da criação de espaços dedicados ao jogo, assim como o papel participativo que devem assumir os pais e adultos nas atividades lúdicas. Antes de tudo, o jogo traz consigo uma atitude especial de relacionar-se com a realidade. Esta forma de interagir é condicionada pelas circunstâncias do meio, mas, sobretudo, pelos fatores internos de quem joga e pela atitude que desenvolve ante a realidade. O sujeito que joga realiza a atividade de jogo desde si mesmo, colocando em prática as capacidades próprias que lhe exige o jogo, para alcançar o sucesso. A criança deve ser motivada através dos jogos, principalmente pelo fato de ser uma prática já realizada por elas antes da inclusão no processo educacional. O jogo será o elemento desencadeador de toda a transformação social na esfera escolar, porque ao propô-lo o educador

mexerá, literalmente, com a estrutura organizacional de cada aluno, ritmo, tempo, pensamento, criação, mas que deve ser respeitado, visto que a escola que oferece um modelo sadio de aprendizagem é aquela que organiza um espaço para, e a partir dele significar o conhecimento dos alunos sobre sua realidade, respeitando seus processos cognitivos. Os jogos a serem utilizados como um recurso pedagógico pode ser industrializado ou confeccionado pelo próprio educador, que deverá levar em consideração o estágio de desenvolvimento em que a criança encontra o material a ser utilizado na confecção e, além disso, se ele está adequado. O mais recomendado por sua riqueza é aquele confeccionado pelas próprias crianças, pois em sua confecção desperta nelas sua capacidade de análise, síntese e planejamento, criatividade e imaginação. Através dos jogos a criança tem a oportunidade de estar construindo a formação de atitudes sociais como respeito, solidariedade, cooperação, responsabilidade, iniciativa e cumprimento de regras. O jogo, assim como o brinquedo e a brincadeira precisa ser explorados de diversas formas, em várias ocasiões, de acordo com a realidade percebida. Isto significa que um jogo pode ter suas regras modificadas quando necessário, adequando-as a cada necessidade educativa especial, para evitar constrangimento às crianças que, por exemplo, tivessem uma limitação que as impedissem de jogar. Sabe-se que cada indivíduo seja portador ou não de alguma necessidade especial, possui alguma necessidade que se destaca em relação ao outro. O professor deve proporcionar oportunidades para que o jogo, o brinquedo e o brincar aconteçam de um modo educativo, em espaço físico agradável e materiais pedagógicos apropriados que possibilitem convívios enriquecedores e prazerosos. A ludicidade deve estar presente nas aulas do professor sempre que indicarem que serão eficientes, contribuindo com isso, para a assimilação dos conteúdos e no desenvolvimento integral do educando. Muitas atividades lúdicas auxiliam a criança a abstrair e formar conceitos que não conseguiria por outros métodos de aprendizagem. As atividades lúdicas devem ser intervindas pelo educador sempre que necessário de maneira seja esclarecido às dúvidas e que estimule a busca de soluções, onde a cooperação prevaleça. Ensinar o educando a partir do lúdico permite que ele experimente inúmeras possibilidades e caminhos, pois quando gostamos do que realizamos, aprendemos muito melhor. Portanto, a ludicidade deve estar presente constantemente nas práticas pedagógicas dos educadores, pois ela é muito importante e essencial para desenvolvimento do educando com necessidades educativas especiais, como também das demais crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas o mundo vem passando por uma intensa transformação e para acompanhar essas mudanças é necessário assumir uma nova concepção de educação. No entanto, para alguns professores ainda há uma certa relutância em manter algumas formas arcaicas no trabalho realizado com crianças pequenas. Muitas vezes a rotina da educação infantil deixa de favorecer as necessidades e os ritmos das crianças para se adequar às vontades e necessidades dos adultos. por outro lado, há muitos especialistas no assunto determinados a mudar essa rotina, que deve ser vista com mais flexibilidade pelos profissionais da educação infantil. No

desenvolvimento deste trabalho conclui que são indispensáveis as mudanças de atitude, organização e planejamento por parte dos profissionais da educação infantil. Dessa forma, é necessário compreender que no momento em que a criança entra em contato com o meio ambiente, ela necessita se sentir amada, aceita e desafiada para desenvolver suas capacidades. Isso não acontece sem a interação com outras pessoas também é essencial entender como se dá o desenvolvimento humano dentro de situações coletivas como a educação infantil, e ter formação, para assim refletir sobre a própria prática diária dentro da escola. Portanto, compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais neste novo século. Como vimos, a rotina tem sua importância na educação infantil na medida em que serve de referência para a criança. Apesar de ser diferente da rotina doméstica, com a qual a criança conviveu desde o nascimento, a rotina na escola ou na creche estabelecem bases de apoio, de organização e de convivência. A rotina não deve ser rígida. Ela deve ter flexibilidade suficiente para atender às necessidades das crianças. Para isso é importante que se reserve algum tempo durante a semana para que os educadores e a equipe de apoio conversem sobre a organização do tempo na escola. Nessa reunião serão apresentadas anotações feitas ao longo da semana, como por exemplo, observações sobre o tempo que se leva para alimentar os menores, para trocar as fraldas, etc. São informações assim que serão importantes para que se façam adaptações na rotina. A saída do ambiente familiar, principalmente no início do ano letivo, pode gerar angústia na criança. Por isso, a importância da rotina na educação infantil está ligada à capacidade que ela tem de contribuir para que a criança se sinta segura e estável acerca do seu espaço e das atividades que serão desenvolvidas na escola. Tudo isso contribui para libertar os pequenos do estresse da mudança de ambiente. Aos poucos, a rotina vai contribuindo para a reorganização do mundo interno da criança e da sua relação com o mundo externo, minimizando a angústia. Embora o vocábulo rotina refira-se a um processo (ações padronizadas e repetidas), ela não deve ser rígida. A adaptação e o planejamento constantes devem estar presentes na gestão do tempo em educação infantil. Sem uma rotina bem planejada corre-se o risco de se conviver com ambientes caóticos, lotados, filas enormes em banheiros, cantinas, parques e refeitórios. Problemas como estes podem ser resolvidos com a proposição de atividades educacionais, em espaços diferentes, além do escalonamento por horários das turmas, professores e funcionários. Com um bom planejamento educacional é possível se organizar a rotina para ela favoreça o bem-estar da criança, que é o que mais importa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 3. ed. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2010

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido.** Florianópolis, SC Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BONDIOLI, Anna. **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisas e estudo de caso.** São Paulo: Cortez, 2004.

CRAIDY, M.C. e KAERCHER, G.E.P. da Silva. (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?-** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DANTAS, Heloysa, **Emoções e ação pedagógica na infância: contribuições de Wallon.** In: Temas em Psicologia. n. 3, 1994, p. 73-76.

DAVINI, Juliana; FREIRE, Madalena (Org). **Adaptação: pais, educadores e crianças enfrentando mudanças.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1999. (Série Cadernos de Reflexão).

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. In: Séries Idéias, n. 8. São Paulo/BRA: FDE, 1998.

FREIRE, Madalena. **Rotina e construção do tempo na relação pedagógica.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992 (série cadernos de reflexão).

GANDIN, Danilo. **Planejamento: como prática educativa.** 16. ed. Junho de 2007, Edições Loyola, São Paulo: Brasil, 1983.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KRAMER, Sônia (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005 (Educação em ação).

LIBÂNEO, José Carlos.Planejamento Escolar. In:_____. Didática. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção magistério – 2º grau. Série formação do professor)

MORAIS, Regis de (org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

NINIM, Maria Otília Guimarães. **Pesquisa colaborativa: das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisados.** F.320 Tese (Doutorado em linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes [et al]. **Creches: Crianças, faz de conta & cia.** 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educar e Cuidar como funções da educação infantil no Brasil: perspectiva histórica.** São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade de Campinas, 1999 (mimeo).

SILVA, Ana Lucia**. A vida invadindo o trabalho nas creches: Uma experiência com a Pedagogia Freinet.** Revista Criança. Brasília, nº 43, p. 30- 33, agosto de 2007.

APROPRIAÇÕES DIGITAIS DA HISTÓRIA: ENTRE A ESCOLA E O ESPAÇO PÚBLICO

DIGITAL APPROPRIATIONS OF HISTORY: BETWEEN SCHOOL AND PUBLIC SPACE

MILTON GARCIA SILVA
Graduação em História pela UNIFESP Universidade Federal de São Paulo (2012); Especialista em Ensino de História pela UNIFESP Universidade Federal de São Paulo (2020); Professor de Ensino Fundamental II - História - na EMEF MARCÍLIO DIAS.

RESUMO

O presente artigo investiga a relação entre o ensino escolar de História e os meios digitais de difusão do conhecimento histórico, tomando como foco o *Canal Nostalgia* do YouTube e seu impacto sobre alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias, em São Paulo. A pesquisa buscou compreender como o interesse discente por conteúdos audiovisuais sobre temas históricos — como ditadura civil-militar, escravidão e nazismo — influencia as dinâmicas de sala de aula, tensionando o papel do professor como mediador do saber histórico. O estudo parte da hipótese de que a apropriação de narrativas midiáticas do passado, embora amplie o contato dos jovens com a História, também introduz visões simplificadas e ideológicas que desafiam a prática pedagógica. Metodologicamente, trata-se de uma investigação qualitativa, baseada na observação de aulas, análise de relatórios produzidos por estudantes e exame detalhado de quatro vídeos do *Canal Nostalgia*. O referencial teórico ancora-se nas discussões de História Pública, cultura escolar e forma escolar, articulando autores como Malerba (2017), Zahavi (2011), Almeida e Rovai (2011) e Leme (2018). Conclui-se que o espaço digital se constitui como arena de disputas de memória e produção de sentido histórico, exigindo que o ensino de História incorpore criticamente essas novas linguagens, transformando a sala de aula em espaço de diálogo entre a cultura escolar e a cultura digital.

Palavras-chave: Ensino de História; História Pública; YouTube; Canal Nostalgia; Cultura Escolar; Disputas de Memória.

ABSTRACT

This article investigates the relationship between history education in schools and digital media for disseminating historical knowledge, focusing on the YouTube Nostalgia Channel and its impact on students at the Marcílio Dias Municipal Elementary School in São Paulo. The research sought to understand how students' interest in audiovisual content on historical topics—such as the civil-military dictatorship, slavery, and Nazism—influences classroom dynamics, putting pressure on the teacher's role as a mediator of historical knowledge. The study is based on the hypothesis that the appropriation of media narratives of the past, while expanding young people's exposure to history, also introduces simplified and ideological views that challenge pedagogical practice. Methodologically, this is a qualitative investigation based on classroom observation, analysis of student reports, and a detailed examination of four videos from the Nostalgia Channel. The theoretical framework is anchored in discussions of Public History, school culture, and school form, articulating authors such as Malerba (2017), Zahavi (2011), Almeida and Rovai (2011), and Leme (2018). It concludes that the digital space constitutes an arena for disputes over memory and the production of historical meaning, requiring that history teaching critically incorporate these new languages, transforming the classroom into a space for dialogue between school culture and digital culture.
Keywords: History Teaching; Public History; YouTube; Nostalgia Channel; School Culture; Memory Disputes.

INTRODUÇÃO

O ensino de História, especialmente nas escolas públicas brasileiras, tem enfrentado desafios complexos diante das transformações tecnológicas e culturais que redefinem o modo como as novas gerações acessam e interpretam o passado. Hoje, os alunos chegam à sala de aula não apenas como receptores do conhecimento escolar, mas também como produtores e consumidores de narrativas históricas provenientes de redes sociais, plataformas de vídeo e ambientes virtuais de sociabilidade.

Essa presença intensa da mídia digital no cotidiano escolar introduz uma questão central: de que maneira as representações do passado produzidas fora da escola — especialmente na internet — dialogam, competem ou interferem nas práticas pedagógicas de ensino de História?

A pesquisa aqui apresentada emergiu dessa inquietação prática e teórica. Como professor da rede municipal de ensino de São Paulo, percebi que muitos alunos demonstravam grande interesse por temas históricos abordados em vídeos de entretenimento disponíveis no YouTube, especialmente os produzidos pelo *Canal Nostalgia*, criado por Felipe Castanhari. Questões sobre o nazismo, a ditadura civil-militar, as guerras mundiais e a escravidão africana apareciam de modo recorrente nas

aulas, ainda que não fizessem parte do conteúdo planejado. Frequentemente, essas perguntas vinham carregadas de interpretações já formadas — e, muitas vezes, distorcidas — oriundas de debates virtuais ou memes circulantes nas redes.

Essas intervenções demonstraram que o espaço escolar não é mais o único mediador do conhecimento histórico. A televisão, e sobretudo a internet, tornaram-se fontes fundamentais de informação e formação de opiniões. A diferença crucial, no entanto, é que a mídia televisiva era um meio de recepção passiva, enquanto as plataformas digitais, como o YouTube, criam espaços interativos de consumo e debate. O aluno não apenas assiste ao conteúdo: ele comenta, compartilha e participa de redes discursivas que moldam sua visão de mundo.

Nesse contexto, o professor de História precisa lidar com um novo tipo de interlocutor: o estudante que já chega à aula com “certezas” e “verdades” sobre o passado, muitas delas provenientes de narrativas midiáticas. A autoridade docente, antes sustentada pelo domínio do conteúdo e pela legitimidade institucional da escola, passa a ser tensionada pela figura do *youtuber*, que se apresenta como comunicador carismático e detentor de um saber acessível, “sem jargões” e supostamente mais próximo da realidade dos jovens.

O *Canal Nostalgia*, em especial, tornou-se um fenômeno cultural. Criado em 2008, ele reúne milhões de inscritos e dedica uma parte significativa de sua produção a temas históricos, apresentando episódios sobre as guerras mundiais, a ditadura militar, o fascismo e os “500 anos do Brasil”. Com linguagem dinâmica, trilha sonora envolvente e um tom coloquial, Castanhari explica eventos complexos de maneira simplificada e visualmente atrativa. Embora essa forma de comunicação desperte o interesse dos jovens, ela também carrega riscos pedagógicos, pois reduz a complexidade dos processos históricos e tende a apresentar o passado como narrativa linear e moralizante.

A relevância deste estudo, portanto, reside em compreender como essas novas mediações digitais impactam a prática docente e a formação histórica dos alunos. Ao investigar a recepção dos vídeos do *Canal Nostalgia* na EMEF Marcílio Dias, busca-se discutir como as linguagens audiovisuais contribuem para a construção (ou deformação) da consciência histórica, analisando de que modo o professor pode transformar esse interesse em ferramenta de reflexão crítica.

A questão central que orienta o artigo é: como as apropriações digitais da História influenciam a formação do conhecimento histórico escolar e o papel do professor na era das mídias digitais?

Além de identificar os impactos dessa circulação de narrativas sobre o passado, este estudo também se propõe a discutir como a escola pode se reinventar diante dessas transformações. Trata-se de um esforço para pensar o ensino de História não como prática isolada, mas como parte de um ecossistema comunicativo mais amplo, no qual o passado se torna objeto de disputa simbólica, política e ideológica.

O artigo está estruturado em cinco seções. Após esta introdução, o referencial teórico apresenta as contribuições de autores que discutem a História Pública, a cultura escolar e as implicações da “virada digital” para o ensino. Em seguida, a metodologia descreve o percurso da

pesquisa qualitativa desenvolvida com alunos da EMEF Marcílio Dias e os critérios de análise dos vídeos do *Canal Nostalgia*. Na sequência, a seção de análise e discussão explora as tensões entre saber escolar e mídia digital, examinando como as disputas de memória emergem nas falas dos estudantes e na produção do canal. Por fim, as considerações finais sintetizam as contribuições do estudo e apontam perspectivas para o ensino de História em tempos de cultura digital.

Assim, este artigo se propõe não apenas a compreender o fenômeno das apropriações digitais da História, mas também a contribuir para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam o potencial educativo das mídias sem abdicar da criticidade e do rigor próprios do conhecimento histórico.

APROPRIAÇÕES DIGITAIS DA HISTÓRIA: ENTRE A ESCOLA E O ESPAÇO PÚBLICO

O avanço das tecnologias digitais e a expansão da internet alteraram profundamente as formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento histórico. Nas últimas décadas, os historiadores vêm discutindo o que se convencionou chamar de História Pública, campo de atuação que propõe uma ampliação dos espaços de diálogo entre o saber acadêmico e a sociedade. Paralelamente, os estudos sobre cultura escolar e forma escolar revelam como a instituição educativa também se transforma diante dessas novas mediações. É nesse cruzamento — entre História Pública, cultura escolar e cultura digital — que se inscreve o presente trabalho.

A História Pública e o desafio da democratização do passado

Juniele Rabêlo de Almeida e Marta Rovai (2011) definem a História Pública como uma prática voltada não apenas à divulgação do conhecimento histórico, mas à construção colaborativa de significados sobre o passado, em diálogo com múltiplos públicos e linguagens. Em suas palavras, a História Pública é “uma possibilidade de construção de um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais, às mudanças e tensões”, capaz de “democratizar a História sem perder a seriedade ou o poder de análise” (ALMEIDA; ROVAI, 2011, p. 7).

Nos Estados Unidos e em outros países de tradição anglófona, a História Pública consolidou-se como um campo profissional de atuação de historiadores em museus, arquivos, documentários, rádios e mídias digitais. Jill Liddington (2011), ao discutir o contexto britânico e australiano, mostra que a História Pública nasceu como alternativa ao desemprego acadêmico, mas logo adquiriu dimensão política, engajando historiadores em causas sociais, na preservação de patrimônios e na defesa de comunidades locais. Assim, ela articula memória, cidadania e justiça social.

No Brasil, entretanto, o conceito ainda é relativamente recente e, como observa Malerba (2017), o termo “História Pública” costuma abarcar um conjunto heterogêneo de práticas — desde produções midiáticas até trabalhos de extensão universitária — muitas vezes realizados por não historiadores. Essa “zona cinzenta” entre o profissional e o amador, entre o rigor acadêmico e a linguagem popular, revela tanto a vitalidade quanto as tensões do campo.

Gerald Zahavi (2011), ao analisar o ensino de História Pública no século XXI, descreve o campo como “uma arena de disputas vigorosas, na qual adversários ideológicos lutam pelo legado,

patrimônio e memória de acontecimentos ocorridos há muito tempo ou ainda em curso" (p. 53). Para o autor, a História Pública não é neutra: ela é um espaço de conflito e negociação de sentidos.

Nesse sentido, as plataformas digitais como o YouTube podem ser compreendidas como arenas contemporâneas da História Pública, nas quais indivíduos e coletivos produzem narrativas do passado que rivalizam com as versões acadêmicas. Youtubers, jornalistas, influenciadores e criadores de conteúdo tornam-se mediadores culturais, difundindo interpretações históricas a públicos muito mais amplos do que os alcançados pela escola ou pela universidade.

Malerba (2017) destaca que esse fenômeno traz à tona um problema crucial: a redefinição da autoridade histórica. Se antes o historiador era reconhecido como o especialista legitimado a falar sobre o passado, hoje essa autoridade é disputada por comunicadores e produtores de conteúdo que gozam de maior alcance e carisma junto ao público. "O discurso da autoridade", afirma Malerba, "não cola bem no mundo virtual" (2017, p. 13). Nesse novo cenário, o papel do historiador e do professor passa a ser o de mediador crítico, capaz de contextualizar, problematizar e desnaturalizar essas múltiplas vozes sobre o passado.

CULTURA ESCOLAR E FORMA ESCOLAR NA ERA DIGITAL

Enquanto a História Pública amplia o acesso ao passado fora dos muros acadêmicos, a escola permanece como um espaço estruturado por suas próprias normas, rotinas e valores. O conceito de cultura escolar, formulado por Dominique Julia (2001) e Viñao Frago (1995), permite compreender a escola como um universo simbólico dotado de regras próprias — uma "forma escolar" que organiza o tempo, o espaço, o currículo e as relações pedagógicas.

Essa cultura escolar, construída historicamente, sempre selecionou o que deve ser ensinado, quais conteúdos são considerados legítimos e quais linguagens são aceitas em sala de aula. No entanto, o avanço das mídias digitais coloca em xeque a estabilidade dessa forma escolar. Os alunos, nascidos no século XXI, estão imersos em um ecossistema de múltiplas telas, em que a informação circula em tempo real e em formatos cada vez mais imagéticos e interativos.

Flávia Eloisa Caimmi (2009), citando Isabel Barca, observa que o conhecimento histórico dos jovens não se forma apenas na escola, mas também no meio familiar, na comunidade local e nos média — especialmente a televisão e, hoje, as redes digitais. Esses espaços, argumenta a autora, produzem compreensões fragmentadas e intuitivas do passado, que o professor deve reconhecer e trabalhar para transformar em saberes mais elaborados.

Ao trazer para a sala de aula suas referências midiáticas, os alunos expõem a coexistência de duas culturas de conhecimento: a escolar, baseada em textos, cronologias e fontes documentais, e a digital, marcada pela visualidade, pela rapidez e pela emoção. O professor de História, nesse cenário, torna-se um tradutor entre essas duas linguagens, buscando construir pontes entre o aprendizado formal e as experiências informais de aprendizagem histórica.

Essa tensão entre o saber escolar e o saber midiático expressa o que Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001) chamam de crise da forma escolar — um processo em que os modos

tradicionais de transmissão do conhecimento perdem exclusividade diante de novas formas de socialização do saber. O YouTube, nesse contexto, aparece como um “contraespaço escolar”: um ambiente de aprendizagem não institucional que, paradoxalmente, educa.

A VIRADA DIGITAL E O CONHECIMENTO HISTÓRICO

O impacto da revolução digital sobre a pesquisa e o ensino de História é discutido por André Pereira Leme Lopes (2018), que identifica uma “virada digital” nas práticas historiográficas. Segundo o autor, a internet transformou a forma como os historiadores buscam, analisam e divulgam suas fontes, mas também trouxe dilemas éticos e epistemológicos: a sobrecarga de informações, a dificuldade de verificação e o enfraquecimento dos critérios de autoria.

Para Leme (2018), as ferramentas de busca, como o Google, indexam informações de modo a privilegiar a popularidade e a acessibilidade em detrimento da profundidade, o que faz com que as primeiras fontes encontradas sejam, muitas vezes, blogs, wikis e vídeos — exatamente os meios mais utilizados pelos alunos para suas pesquisas escolares. Assim, o historiador e o professor enfrentam um novo desafio: ensinar a ler criticamente a internet, separando o rigor do sensacionalismo, a interpretação da mera opinião.

A democratização do acesso à informação não significa, necessariamente, democratização do conhecimento. Como adverte Malerba (2017), o consumo massivo de narrativas históricas no espaço virtual tende a privilegiar versões simplificadas e ideológicas, transformando a História em entretenimento. Essa tendência é evidente no caso do *Canal Nostalgia*, que combina pesquisa factual com humor e espetáculo visual, criando uma linguagem híbrida entre o educativo e o lúdico.

No entanto, seria reducionista ver esses produtos apenas como ameaça. Ao contrário, eles revelam o crescente interesse social pelo passado e a necessidade de uma pedagogia histórica ampliada, capaz de reconhecer a legitimidade dessas novas formas de mediação e transformá-las em oportunidades educativas.

DISPUTAS DE MEMÓRIA E USOS POLÍTICOS DA HISTÓRIA

A crescente circulação de narrativas históricas nas redes está vinculada ao que Ana Lima Kallás (2017) denomina “usos públicos da História”, caracterizados por um verdadeiro *boom* de representações do passado em diferentes esferas da vida social. Segundo a autora, esses usos possuem caráter político-ideológico, pois buscam legitimar visões de mundo, identidades e projetos de poder.

Mateus Henrique de Faria Pereira (2015), ao estudar as “guerras de memória” no Brasil durante a Comissão Nacional da Verdade, mostra como debates sobre a ditadura civil-militar reacenderam discursos revisionistas que tentam relativizar a violência estatal e os crimes cometidos pelo regime. Esse tipo de disputa se replica na internet, onde versões negacionistas ou revisionistas encontram terreno fértil para se propagar por meio de vídeos e memes.

No ambiente escolar, essas batalhas de memória chegam mediadas pela curiosidade dos alunos e pelos algoritmos das plataformas digitais. Quando um estudante pergunta se “o nazismo era de esquerda” ou se “a ditadura teve lados bons”, não se trata apenas de desconhecimento, mas da manifestação de discursos que circulam socialmente e que refletem disputas contemporâneas pela interpretação do passado.

Dessa forma, compreender o papel do YouTube e de canais como o *Nostalgia* significa entender a História como um campo de conflitos simbólicos — e o professor como um agente que precisa atuar criticamente nesse campo, ensinando os alunos a interpretarem, comparar e questionar as fontes digitais, em vez de aceitá-las como verdades absolutas.

METODOLOGIA

A presente pesquisa insere-se no campo da educação histórica e adota uma abordagem qualitativa, buscando compreender como as representações do passado produzidas por meios digitais são apropriadas, reinterpretadas e tensionadas no ambiente escolar. Ao privilegiar a análise de significados e interações, o estudo se afasta de perspectivas quantitativas e procura captar a complexidade das práticas discursivas e pedagógicas relacionadas ao ensino de História na contemporaneidade.

ABORDAGEM E OBJETIVOS

O objetivo central da pesquisa foi compreender de que maneira os vídeos do *Canal Nostalgia* — especialmente aqueles que abordam eventos históricos — influenciam as percepções dos alunos sobre o passado e suas relações com o conhecimento escolar. O foco, portanto, não esteve em avaliar o canal em si como produto audiovisual, mas em analisar as mediações pedagógicas que emergem quando tais conteúdos atravessam o espaço da sala de aula.

Essa perspectiva fundamenta-se em princípios da pesquisa participante (Brandão, 1981), uma vez que o pesquisador atuou como professor da turma analisada e acompanhou de perto as interações, debates e reações dos alunos ao longo do processo. O estudo foi concebido como uma experiência dialógica, na qual a prática docente se tornou espaço de observação e reflexão crítica.

Além disso, o trabalho apoia-se em referenciais da pesquisa em ensino de História (Barca, 2001; Schmidt & Garcia, 2008), que valorizam a análise das concepções de tempo, narrativa e memória mobilizadas pelos estudantes. Assim, a metodologia buscou identificar como os alunos constroem sentidos históricos a partir de conteúdos digitais, e como esses sentidos se articulam — ou entram em conflito — com o conhecimento escolar formal.

CONTEXTO DA PESQUISA: A EMEF MARCÍLIO DIAS

O campo empírico da investigação foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Marcílio Dias, localizada na zona leste de São Paulo. A unidade atende majoritariamente estudantes

de origem popular, com faixa etária entre 11 e 14 anos, matriculados no segundo ciclo do ensino fundamental.

A escolha dessa escola deve-se a dois fatores principais: primeiro, por ser o espaço de atuação docente do pesquisador, o que facilitou o acompanhamento longitudinal das práticas pedagógicas e a observação cotidiana das interações; segundo, pela forte presença da cultura digital entre os alunos, que frequentemente mencionavam vídeos, memes e conteúdo de redes sociais durante as aulas de História.

A escola, como muitas da rede municipal paulistana, dispõe de infraestrutura básica de informática — laboratório de computadores, acesso à internet e lousas digitais —, mas enfrenta limitações estruturais e pedagógicas comuns à rede pública: turmas numerosas, carência de equipamentos atualizados e dificuldades na integração efetiva das tecnologias ao currículo.

Essa realidade tornou-se terreno fértil para investigar como o uso informal das mídias digitais pelos alunos se relaciona com o ensino formal da História, e quais estratégias o professor pode adotar para transformar esse repertório em oportunidade de aprendizado crítico.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA

A coleta de dados ocorreu ao longo de um semestre letivo, combinando observação participante, análise documental e atividades pedagógicas mediadas por vídeos.

a) Observação participante:

Durante as aulas de História, foram registradas as manifestações espontâneas dos alunos sobre temas históricos, especialmente quando faziam referência a vídeos do YouTube. O pesquisador manteve um diário de campo, anotando falas, perguntas e reações, de modo a captar o contexto das discussões e o modo como as narrativas digitais surgiam nas conversas.

b) Atividade de recepção e debate:

A partir das observações iniciais, foi planejada uma atividade estruturada de recepção crítica de vídeos. Os alunos assistiram coletivamente a quatro produções do *Canal Nostalgia*:

1. *500 anos em 1 hora*;
2. *Regime/Ditadura Militar*;
3. *Primeira Guerra Mundial*;
4. *Segunda Guerra Mundial*.

Após cada exibição, os estudantes foram divididos em pequenos grupos para discutir o conteúdo e registrar suas impressões por escrito. As perguntas norteadoras envolviam questões como:

- O que você já sabia sobre esse tema antes de assistir ao vídeo?
- Que informações novas o vídeo trouxe?
- Você concorda com as interpretações apresentadas? Por quê?
- Como esse vídeo se relaciona com o que aprendemos em aula?

Esses relatórios foram posteriormente analisados à luz do referencial teórico da pesquisa, buscando identificar padrões de interpretação, reprodução de discursos midiáticos e potenciais de reflexão histórica.

c) Análise de conteúdo dos vídeos:

Em paralelo, realizou-se uma análise qualitativa dos quatro vídeos selecionados, com base em critérios como:

- escolha temática e narrativa histórica;
- linguagem visual e retórica;
- presença (ou ausência) de referências a fontes e historiadores;
- enquadramentos ideológicos e disputas de memória.

A análise tomou como referência o método proposto por Laurence Bardin (2011), adaptado à leitura de produtos audiovisuais. O objetivo foi compreender que representações do passado são veiculadas pelo canal e como elas podem influenciar a formação de opiniões históricas entre os jovens.

ÉTICA E REFLEXIVIDADE

Por tratar-se de uma pesquisa desenvolvida em ambiente escolar, foram observados todos os cuidados éticos recomendados para trabalhos com menores de idade. A identidade dos alunos foi preservada, e as atividades foram conduzidas dentro do contexto pedagógico regular, sem prejuízo ao andamento curricular.

Além disso, adotou-se uma postura reflexiva em relação ao duplo papel do pesquisador como professor e observador. Esse posicionamento, embora traga vantagens em termos de acesso e confiança, também exige vigilância constante sobre possíveis vieses interpretativos. Inspirando-se em Ghedin (2002), buscou-se “transformar a prática docente em objeto de reflexão crítica”, reconhecendo que o olhar do pesquisador é sempre situado e atravessado por sua própria experiência profissional.

TRATAMENTO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise dos dados seguiu três movimentos complementares:

1. **Leitura exploratória**, para identificação dos temas e categorias recorrentes nas falas e registros dos alunos (por exemplo: curiosidade, dúvida, crença em “verdades” midiáticas, interesse em temas polêmicos etc.);
2. **Codificação e agrupamento**, organizando as respostas e observações em eixos interpretativos (aprendizagem, emoção, ideologia, memória);
3. **Interpretação hermenêutica**, articulando os dados empíricos às categorias teóricas de História Pública, cultura escolar e disputas de memória.

Esse processo de triangulação entre observação, documentos e análise audiovisual permitiu compreender como os vídeos do *Canal Nostalgia* são incorporados pelos alunos como forma de

aprendizagem histórica não escolar — e de que modo o professor pode atuar para ressignificar essas apropriações.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O YOUTUBE COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E DISPUTA

A análise das falas dos alunos e das interações em sala de aula revelou que o YouTube, mais do que um meio de entretenimento, tornou-se uma fonte primária de aprendizagem informal para a maioria dos estudantes. Quando questionados sobre onde aprendem História, muitos responderam: *"No YouTube"*, *"nos vídeos do Castanhari"* ou *"em canais de curiosidades"*.

Esse dado, aparentemente simples, possui implicações profundas. Ele indica que a autoridade epistemológica da escola vem sendo relativizada por outros espaços de produção de sentido, nos quais a linguagem visual, a narrativa ágil e a emoção desempenham papel central. O YouTube se insere, portanto, como um espaço híbrido de conhecimento, no qual a fronteira entre informação e opinião, entre historiador e comunicador, se torna fluida.

Em termos bourdieusianos, poderíamos dizer que o campo escolar perde parte de seu *monopólio simbólico* sobre o discurso legítimo acerca do passado, sendo compelido a disputar com novos agentes culturais o direito de definir o que é "História" e quem tem o poder de contá-la (BOURDIEU, 1983).

Essa disputa se torna evidente nas falas dos alunos. Durante a observação participante, foram registradas intervenções como:

"Professor, mas no vídeo o Castanhari falou que o nazismo era de esquerda."

"O vídeo disse que a ditadura não foi tão ruim assim."

"Eu vi que o Getúlio foi um herói, ele salvou o Brasil."

Essas afirmações ilustram a força das narrativas midiáticas e a forma como elas moldam percepções históricas, muitas vezes sem que os estudantes tenham consciência de seus pressupostos ideológicos. O YouTube, nesse contexto, atua como um currículo paralelo, que convive e compete com o currículo escolar.

A LÓGICA NARRATIVA DO CANAL NOSTALGIA

O *Canal Nostalgia*, criado por Felipe Castanhari, é um dos principais mediadores dessa nova forma de relação com o passado. Sua estrutura narrativa combina elementos de *stand-up*, documentário e ficção, mesclando humor, emoção e ilustrações animadas.

Nos vídeos analisados, percebe-se a intenção de tornar a História "acessível" e "divertida", apresentando eventos complexos de maneira condensada. Em *"500 anos em 1 hora"*, por exemplo, o Brasil é narrado como uma linha evolutiva contínua, da colonização à República, com ênfase em personagens heroicos e na ideia de superação nacional. Já em *"Regime/Ditadura Militar"*, o tom oscila entre a crítica à censura e a relativização da violência, sugerindo que "nem tudo foi tão simples" —

um discurso que, embora bem-intencionado, pode ser lido como ambíguo e até conciliatório com versões revisionistas.

Essa ambiguidade revela o caráter híbrido da História Pública em mídias digitais. Malerba (2017) observa que o YouTube, ao privilegiar a estética da "performance", tende a transformar o passado em espetáculo, reduzindo a complexidade historiográfica a fragmentos emocionais. O problema não está apenas na simplificação, mas na naturalização das escolhas narrativas: ao condensar séculos em poucos minutos, o vídeo seleciona, hierarquiza e omite eventos, construindo um enredo coerente e sedutor, mas que mascara a natureza interpretativa da História.

Do ponto de vista pedagógico, essa forma de narrativa apresenta um duplo movimento. De um lado, atrai o interesse dos alunos, despertando curiosidade e engajamento; de outro, cristaliza visões superficiais, que o professor precisa constantemente desconstruir em aula. Assim, o desafio não é combater o vídeo, mas transformá-lo em objeto de análise, problematizando suas estratégias discursivas.

A RECEPÇÃO DOS ALUNOS: ENTRE FASCÍNIO E CRÍTICA

Durante a atividade de recepção dos vídeos, os relatos escritos pelos grupos de alunos revelaram sentimentos ambíguos: fascínio pelo formato e desconforto diante de contradições percebidas entre o vídeo e o conteúdo escolar.

Nos textos dos estudantes, expressões como *"fácil de entender"*, *"legal"*, *"parece um filme"* apareceram com frequência, indicando a identificação com a linguagem audiovisual. Ao mesmo tempo, alguns grupos começaram a notar simplificações e ausências:

"O vídeo não mostrou como foi a repressão na ditadura."

"Ele falou pouco dos escravos, parecia que acabou fácil."

"Faltou explicar por que o nazismo aconteceu."

Essas observações demonstram que, quando provocados criticamente, os alunos são capazes de perceber as limitações das narrativas midiáticas. Isso reforça a importância da mediação docente: sem ela, o vídeo é consumido como entretenimento; com ela, transforma-se em fonte de reflexão histórica.

A análise das respostas mostrou também que os vídeos funcionam como gatilhos de memória social. Muitos estudantes relataram ter conversado com familiares após assistir aos vídeos, buscando confirmar informações. Esse movimento indica que o consumo de conteúdos históricos digitais pode expandir a aprendizagem para além da escola, criando pontes entre memória coletiva e experiência pessoal — uma dimensão que a História Pública valoriza intensamente.

DISPUTAS DE MEMÓRIA E REVISIONISMO

Entre os temas que suscitaram maior debate em sala, destacam-se o nazismo e a ditadura civil-militar brasileira. Esses tópicos se encontram no centro das guerras de memória contemporâneas (PEREIRA, 2015) e são alvos frequentes de disputas ideológicas nas redes.

No caso do vídeo *“Regime/Ditadura Militar”*, observou-se que muitos alunos reproduziram argumentos presentes em discursos revisionistas que circulam na internet, como: *“a ditadura teve lados bons”* ou *“havia ordem e segurança”*. Quando instigados a refletir sobre essas afirmações, a maioria demonstrou surpresa ao descobrir dados sobre censura, tortura e perseguições políticas, frequentemente ausentes das narrativas midiáticas.

Esse contraste evidencia o risco de uma História emocional e moralizante, em que o passado é reduzido a lições simples de “bem contra o mal” ou “erros e acertos”. A História, como lembra Kallás (2017), deve ser compreendida como prática interpretativa, não como juízo moral. O papel do professor é justamente desestabilizar certezas, mostrar o caráter construído das narrativas e estimular o pensamento histórico reflexivo.

O caso do vídeo sobre o nazismo também revelou tensões semelhantes. Parte dos alunos havia assistido a outros vídeos na internet que difundiam a tese falsa de que o nazismo seria um movimento “de esquerda”. Ao trazer essa discussão para a sala de aula, o professor pôde contextualizar o termo “socialismo” no nome do partido nazista, explicando suas origens propagandísticas e seu caráter autoritário, racista e ultranacionalista.

Essas situações mostraram que as disputas políticas do presente se infiltram nas interpretações do passado, exigindo que a escola atue como espaço de formação crítica, capaz de distinguir opinião, ideologia e evidência histórica.

O PAPEL MEDIADOR DO PROFESSOR

Os resultados da pesquisa apontam que o professor de História ocupa, hoje, um lugar paradoxal: ele é simultaneamente concorrente e parceiro dos meios digitais. Se antes a escola era a principal detentora da legitimidade do saber, agora precisa compartilhar essa função com a mídia e com os algoritmos das plataformas.

No entanto, essa coexistência não precisa ser vista como ameaça, mas como oportunidade pedagógica. Ao reconhecer o interesse dos alunos pelos vídeos do *Canal Nostalgia*, o professor pode transformar o consumo passivo em experiência crítica, promovendo a análise comparativa entre o conteúdo digital e o conhecimento historiográfico.

Práticas como a análise de discurso, o estudo das fontes utilizadas nos vídeos e a verificação de autoria podem ser introduzidas nas aulas como estratégias de alfabetização histórica digital. Em vez de proibir o uso de vídeos ou rotulá-los como “errados”, o professor pode ensinar os alunos a perguntarem: *quem produziu esse vídeo?*, *com que objetivo?*, *quais fontes foram consultadas?*, *que pontos de vista foram silenciados?*

Essa mediação transforma o professor em um curador do conhecimento histórico — alguém que ajuda os estudantes a navegarem em meio à avalanche informacional da era digital, desenvolvendo autonomia interpretativa e senso crítico.

ENTRE A ESCOLA E O ESPAÇO PÚBLICO

Os dados e discussões aqui apresentados confirmam a hipótese central desta pesquisa: a História, no século XXI, expandiu-se para além dos espaços institucionais e tornou-se um bem cultural disputado no espaço público digital. A escola, portanto, já não é o único nem o principal locus da educação histórica; ela é parte de uma rede mais ampla, que inclui as mídias, as redes sociais e as memórias coletivas em circulação.

Como observa Zahavi (2011), “a História Pública é feita em meio a disputas e negociações constantes”. No contexto escolar, essa afirmação adquire um sentido pedagógico: o professor é chamado a negociar diariamente entre a História acadêmica e a História midiática, entre o discurso científico e o discurso popular, entre o rigor e a empatia.

Ao reconhecer as apropriações digitais da História como fenômeno legítimo, e não como distorção, o ensino de História ganha a possibilidade de reinventar-se, aproximando-se da vida cotidiana dos alunos e reafirmando sua função formadora: ajudar os jovens a compreenderem o tempo, a memória e a sociedade em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender as apropriações digitais da História entre alunos do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias, em São Paulo, a partir do consumo de vídeos do *Canal Nostalgia* no YouTube. A investigação permitiu observar como os conteúdos históricos circulam hoje entre jovens estudantes, atravessando o espaço escolar por meio de linguagens midiáticas que transformam a relação com o conhecimento.

Os resultados revelam um cenário complexo e ambíguo. Por um lado, a expansão das mídias digitais democratiza o acesso à informação, desperta o interesse dos alunos e amplia o repertório de temas e interpretações. Por outro, traz consigo riscos de superficialização e distorção de conteúdos históricos, reforçando visões simplificadas e, em alguns casos, discursos revisionistas e negacionistas.

Essas tensões confirmam que o ensino de História, no século XXI, ocorre em um ambiente de múltiplas vozes e disputas simbólicas. O YouTube e outros meios digitais não são apenas canais de comunicação, mas espaços de produção de memória e identidade coletiva, nos quais diferentes atores — historiadores, jornalistas, influenciadores e amadores — disputam legitimidade e autoridade para narrar o passado.

A análise dos vídeos do *Canal Nostalgia* mostrou que, embora a intenção de divulgar a História seja evidente, as escolhas narrativas e visuais acabam por construir representações moralizantes e lineares, nas quais os conflitos e contradições históricas são reduzidos a lições de superação ou curiosidades. Essa estética de “entretenimento educativo” é sedutora, mas exige do professor um olhar crítico e contextualizado.

Por outro lado, as reações dos alunos demonstraram que o interesse gerado pelos vídeos pode se tornar um poderoso ponto de partida pedagógico. Quando estimulados a discutir, comparar e

problematizar as informações, os estudantes revelaram capacidade de análise e sensibilidade histórica, reconhecendo ausências, contradições e manipulações. Isso indica que o desafio do ensino de História não está em rejeitar as mídias, mas em integrá-las de modo crítico e criativo.

Nesse sentido, o papel do professor se redefine. Ele deixa de ser apenas transmissor do conhecimento e assume a função de mediador e curador do saber histórico, ajudando os alunos a interpretarem as múltiplas narrativas que circulam no espaço público. Tal mediação requer domínio conceitual, mas também empatia, flexibilidade e abertura para dialogar com as linguagens da cultura digital.

Do ponto de vista teórico, o trabalho reafirma a pertinência do diálogo entre História Pública, cultura escolar e forma escolar, demonstrando que a relação entre escola e mídia não é apenas de oposição, mas de interdependência. A cultura escolar se transforma ao incorporar práticas, vocabulários e temporalidades próprias do mundo digital. A História Pública, por sua vez, ganha novas dimensões quando mediada por algoritmos, influenciadores e plataformas de comunicação global.

Pedagogicamente, o estudo sugere que o ensino de História deve investir em estratégias que desenvolvam a alfabetização histórica digital, ou seja, a capacidade de ler criticamente as representações do passado que circulam nas redes. Isso inclui o trabalho com fontes multimodais, a comparação de narrativas, a verificação de autoria e a contextualização histórica de informações virais.

A pesquisa não pretendeu esgotar o tema, mas contribuir para um debate que se mostra cada vez mais urgente. Diante da proliferação de discursos revisionistas e do crescimento de comunidades virtuais que instrumentalizam o passado para fins ideológicos, o ensino de História assume uma função social essencial: formar cidadãos capazes de pensar historicamente, reconhecer a complexidade dos processos e compreender que toda narrativa sobre o passado é, antes de tudo, uma interpretação situada no tempo e no espaço.

Conclui-se, portanto, que as apropriações digitais da História não devem ser vistas como ameaça, mas como oportunidade. O desafio é construir pontes entre o conhecimento escolar e as linguagens midiáticas, entre o rigor acadêmico e a cultura popular, entre a tradição e a inovação. Se o passado agora habita também as telas e os algoritmos, cabe ao professor fazer dessas telas janelas para o pensamento histórico, e não espelhos de simplificação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

BARCA, Isabel. *Educação histórica: uma nova área de investigação*. Braga: Universidade do Minho, 2001.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *O campo científico*. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122–155.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CAIMMI, Flávia Eloisa. *História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?* Campinas: Papirus, 2009.

GHEDIN, Evandro. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e práticas*. São Paulo: Cortez, 2002.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9–43, 2001.

KALLÁS, Ana Lima. "Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história". *História & Ensino*, v. 23, n. 1, 2017.

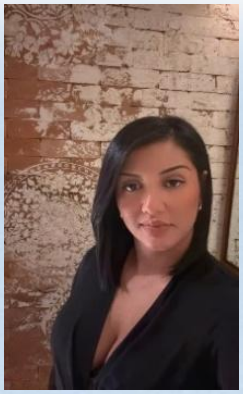
LEME LOPES, André Pereira. "Virada digital? Pesquisa histórica no ciberespaço". *História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 1–27, 2018.

MALERBA, Jurandir. "Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital". *Revista História da Historiografia*, n. 24, p. 10–31, 2017.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. "Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012–2014)". *Tempo & Argumento*, v. 7, n. 14, p. 5–33, 2015.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *El espacio y el tiempo en la educación: história de una metáfora*. Barcelona: Ariel, 1995.

ZAHAVI, Gerald. "Ensinando História Pública no século XXI". *História Hoje*, v. 1, n. 2, p. 53–68, 2011.



USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

USE OF PEDAGOGICAL GAMES AS A TEACHING STRATEGY

MONIQUE PEREIRA DOS SANTOS OLIVEIRA
Professora na Rede Pública Municipal de São Paulo.

RESUMO

O uso de jogos pedagógicos como estratégia de ensino tem se mostrado uma ferramenta eficaz para estimular o interesse, a participação e o aprendizado dos alunos nos diversos níveis da educação básica. Integrar jogos ao processo de ensino-aprendizagem possibilita a construção de conhecimentos de forma lúdica, dinâmica e significativa, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Além de promover a motivação dos estudantes, os jogos contribuem para a resolução de problemas, a cooperação entre pares e a autonomia no processo educativo. A utilização de recursos lúdicos, quando planejada com intencionalidade pedagógica, potencializa a aprendizagem ativa e diversificada, tornando o ambiente escolar mais atrativo e inclusivo. Professores que adotam essa metodologia observam maior engajamento dos alunos, bem como melhora no desempenho e na assimilação dos conteúdos. A prática também estimula a criatividade e amplia as possibilidades de avaliação formativa, proporcionando feedbacks constantes e personalizados. Assim, os jogos pedagógicos representam uma importante estratégia contemporânea para inovar a prática docente e aprimorar a qualidade da educação.

Palavras-chave: Jogos pedagógicos; Ensino lúdico; Estratégias educativas.

ABSTRACT

The use of educational games as a teaching strategy has proven to be an effective tool for stimulating student interest, participation, and learning at various levels of basic education. Integrating games into the teaching-learning process enables the construction of knowledge in a playful, dynamic, and meaningful way, fostering the development of cognitive, social, and emotional skills. In addition to promoting student motivation, games contribute to problem-solving, peer cooperation, and autonomy in the educational process. The use of playful resources, when planned with pedagogical intention, enhances active and diverse learning, making the school environment more attractive and inclusive. Teachers who adopt this methodology observe greater student engagement, as well as improved performance and content assimilation. The practice also stimulates creativity and expands the possibilities for formative assessment, providing constant and personalized feedback. Thus, educational games represent an important contemporary strategy for innovating teaching practices and improving the quality of education.

Keywords: Educational games; Playful teaching; Educational strategies.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea passa por transformações significativas em razão das mudanças sociais, culturais e tecnológicas que impactam diretamente as práticas pedagógicas. Nesse cenário, a escola deixa de ser um espaço exclusivamente transmissor de conteúdo para tornar-se um ambiente de construção ativa do conhecimento, no qual o estudante é sujeito de sua própria aprendizagem. Diante desse desafio, é fundamental que os educadores adotem metodologias que promovam o envolvimento, a participação e o interesse dos alunos, valorizando estratégias que considerem os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Entre essas metodologias, o uso de jogos pedagógicos destaca-se como uma proposta eficaz e motivadora, que alia ludicidade, aprendizagem significativa e desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Os jogos, por sua natureza interativa e dinâmica, são elementos presentes na vida das crianças desde os primeiros anos de vida, mas também podem ser utilizados de forma proveitosa em diferentes faixas etárias e níveis de ensino. Quando integrados ao contexto educacional com intencionalidade pedagógica, os jogos deixam de ser apenas uma atividade de lazer e tornam-se instrumentos potentes no processo de ensino-aprendizagem. Eles possibilitam que o estudante aprenda de maneira prazerosa, ativa e criativa, explorando conceitos, resolvendo problemas, trabalhando em equipe e desenvolvendo o pensamento crítico. Além disso, os jogos podem ser

adaptados aos mais variados conteúdos e objetivos curriculares, ampliando o repertório metodológico do professor e tornando as aulas mais dinâmicas e acessíveis.

A ludicidade, por sua vez, é um aspecto essencial da infância e da juventude, e quando incorporada ao ambiente escolar de forma estruturada, contribui para o fortalecimento dos vínculos afetivos entre alunos e professores, criando um clima favorável à aprendizagem. O jogo, nesse contexto, permite que o erro seja compreendido como parte do processo e que o aluno se sinta motivado a continuar tentando, aprendendo com suas experiências e construindo novos saberes. A interação entre os colegas também é estimulada por meio do jogo, promovendo a cooperação, o respeito às regras, o senso de responsabilidade e a empatia. Assim, a prática lúdica se revela não apenas como uma técnica didática, mas como uma abordagem pedagógica que valoriza o sujeito em sua integralidade.

É importante destacar que o uso de jogos pedagógicos não significa abandonar os conteúdos escolares, mas sim ensinar de maneira diferente, mais atrativa e contextualizada. A aprendizagem torna-se mais significativa quando o aluno está engajado, envolvido emocionalmente e cognitivamente nas atividades propostas. Com os jogos, é possível trabalhar conceitos de matemática, língua portuguesa, ciências, história, entre outras áreas, de forma integrada, interdisciplinar e criativa. Além disso, os jogos permitem diferentes formas de avaliação, tornando o processo avaliativo mais contínuo, formativo e menos excludente. O professor, ao observar os desempenhos durante os jogos, pode identificar dificuldades, estratégias de pensamento, níveis de compreensão e formas de interação social, ajustando suas intervenções conforme as necessidades do grupo.

A aplicação de jogos pedagógicos também desafia o educador a planejar cuidadosamente suas práticas, considerando os objetivos de aprendizagem, o perfil da turma, os recursos disponíveis e o tempo didático. Exige sensibilidade, criatividade e conhecimento sobre os tipos de jogos mais adequados para cada situação de ensino. É necessário distinguir os jogos meramente recreativos daqueles que possuem valor educativo, além de refletir sobre como integrar o jogo ao currículo de forma coerente e significativa. A formação continuada dos professores, nesse sentido, é um fator crucial para o sucesso dessa estratégia, pois oferece subsídios teóricos e práticos para o uso consciente e eficaz dos jogos em sala de aula.

Outro ponto relevante é a diversidade de jogos disponíveis atualmente, que vai desde jogos tradicionais e populares até jogos digitais, aplicativos educativos e plataformas gamificadas. A tecnologia, ao ser aliada ao ensino, amplia ainda mais as possibilidades de atuação pedagógica com jogos, tornando as experiências ainda mais interativas e compatíveis com os interesses das novas gerações. No entanto, é essencial que essa inserção tecnológica ocorra de forma crítica, planejada e mediada pelo professor, evitando o uso superficial ou descontextualizado dos recursos.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar o uso de jogos pedagógicos como estratégia de ensino, compreendendo seus impactos no processo de aprendizagem e na motivação dos alunos. Busca-se investigar, ainda, como os jogos podem ser planejados e aplicados de maneira eficaz na

prática docente, considerando os desafios e as possibilidades dessa abordagem. Para isso, será realizada uma revisão teórica com base em autores que discutem a ludicidade, os jogos na educação e as metodologias ativas, além da apresentação de experiências práticas que ilustram a aplicação bem-sucedida de jogos em contextos escolares.

A escolha desse tema justifica-se pela necessidade de repensar as práticas pedagógicas frente aos desafios da educação atual, que exige novas formas de ensinar e aprender, mais alinhadas aos interesses, necessidades e características dos estudantes. Os jogos pedagógicos representam, nesse sentido, uma oportunidade de transformar a sala de aula em um espaço mais acolhedor, instigante e significativo, onde o conhecimento é construído de forma colaborativa e prazerosa. Ao investigar essa temática, pretende-se contribuir para a valorização de metodologias inovadoras que ampliem o repertório didático dos professores e qualifiquem a experiência educativa dos alunos.

Portanto, refletir sobre o uso dos jogos pedagógicos como estratégia de ensino é, acima de tudo, reconhecer o potencial do lúdico como ferramenta de transformação educativa. Trata-se de compreender que aprender pode – e deve – ser um processo envolvente, criativo e significativo, no qual o estudante se sinta protagonista de sua trajetória e o professor, um mediador atento às múltiplas possibilidades de ensinar com prazer e intencionalidade.

DESENVOLVIMENTO

A inserção de jogos pedagógicos no cotidiano escolar traz uma profunda transformação no modo como os alunos aprendem e se envolvem com o conhecimento. Diferentemente das metodologias tradicionais, centradas na transmissão de conteúdo pelo professor, a aprendizagem baseada em jogos promove uma dinâmica ativa, na qual o estudante torna-se protagonista de sua jornada educativa. Ao envolver-se em situações desafiadoras, resolver problemas e interagir com colegas, o aluno não apenas consolida conceitos, mas também desenvolve habilidades cognitivas superiores, como análise, síntese, reflexão crítica e tomada de decisões. Essa abordagem dialoga com as teorias das metodologias ativas, que defendem a aprendizagem colaborativa, o trabalho em equipe e o engajamento do estudante como formas de promover uma educação mais significativa e duradoura.

O uso de jogos pedagógicos não se limita à simples aplicação de atividades lúdicas durante as aulas, mas requer um planejamento cuidadoso por parte do professor. É necessário estabelecer objetivos claros, selecionar o tipo de jogo adequado ao conteúdo a ser trabalhado e organizar o ambiente de sala de aula de forma a favorecer a interação e a troca entre os estudantes. O educador deve pensar em estratégias para que todos possam participar ativamente, respeitando diferentes ritmos de aprendizagem e contemplando os estilos individuais de cada aluno. O planejamento também inclui a definição de regras, o acompanhamento do desempenho, a mediação de conflitos e a reflexão sobre o processo. Essa organização torna o jogo uma ferramenta educativa poderosa, capaz de promover aprendizagens interdisciplinares, transversais e contextualizadas.

Ao participar de jogos pedagógicos, os alunos experienciam situações que simulam problemas da vida real, possibilitando a aplicação de conhecimentos em contextos concretos. Jogos de estratégia, por exemplo, exigem que os estudantes planejem suas ações, avaliem consequências e revisem suas táticas conforme os resultados obtidos. Esse ciclo de tentativa, erro, reflexão e ajuste favorece o desenvolvimento do pensamento lógico, da capacidade de análise e da resiliência diante de desafios. Simulações de situações históricas, científicas ou sociais estimulam também a empatia e a compreensão dos fenômenos, pois permitem que o aluno se coloque em diferentes papéis ou perspectivas. Já os jogos de tabuleiro e os desafios matemáticos promovem o raciocínio quantitativo e a aplicação de conceitos numéricos, ao passo que os jogos de palavra reforçam a competência linguística e a ampliação do vocabulário.

O ambiente de aprendizagem, quando estruturado para a ludicidade, torna-se mais acolhedor, estimulante e motivador. O aspecto coletivo dos jogos pedagógicos favorece o desenvolvimento das habilidades sociais, como cooperação, respeito às regras, comunicação, liderança e resolução de conflitos. Em grupo, os estudantes aprendem a ouvir o outro, a compartilhar ideias, a negociar estratégias e a lidar com frustrações, quando não conseguem alcançar os resultados esperados. Essas experiências são fundamentais para a educação integral, pois vão além do conteúdo escolar, trabalhando também aspectos emocionais, éticos e sociais.

Além disso, o uso de jogos pedagógicos permite que o professor realize avaliação formativa durante o processo, observando o comportamento, as decisões e as interações dos alunos. Isso torna possível identificar dificuldades, selecionar intervenções pedagógicas e oferecer feedbacks individualizados. Ao contrário da avaliação tradicional, baseada em provas e testes, a avaliação por meio de jogos é contínua, contextualizada e menos estressante, pois permite que o aluno aprenda durante a própria ação, sem a pressão típica de uma verificação de conteúdo. Esse formato favorece a autoestima, o autoconceito e a motivação do estudante, que percebe seu progresso a cada nova etapa.

A inclusão da tecnologia em jogos pedagógicos potencializa ainda mais seus efeitos. Jogos digitais, aplicativos e plataformas gamificadas ampliam o repertório de recursos disponíveis no ambiente escolar e tornam a aprendizagem ainda mais atrativa, especialmente para gerações nativas digitais. Por meio de simulações interativas, realidade aumentada e recursos multimídia, os alunos são estimulados a explorar conteúdos de forma imersiva, enquanto o professor pode monitorar dados de desempenho e personalizar o ensino. A tecnologia permite ainda diferenciar tarefas, criar desafios personalizados e acompanhar a evolução de cada estudante em tempo real. No entanto, é fundamental que o uso dessas ferramentas seja intencional, planejado e mediado pedagogicamente. A tecnologia deve complementar, e não substituir, a mediação humana, que continua central no processo educativo.

A integração de jogos pedagógicos ao currículo escolar também promove a interdisciplinaridade e a transversalidade, aproximando áreas do conhecimento de forma natural e contextualizada. Um mesmo jogo pode abranger conceitos matemáticos, científicos e linguísticos,

além de estimular a criatividade e o pensamento crítico. Essa articulação entre saberes espelha o mundo real, no qual os problemas não estão segmentados por disciplina, mas exigem uma visão integrada. Ao vivenciar atividades complexas, os alunos aprendem a lidar com a complexidade, a formular hipóteses, a buscar informações e a tomar decisões com base em conhecimentos variados, preparando-se melhor para os desafios acadêmicos e profissionais.

Os jogos pedagógicos também contribuem para a inclusão escolar, pois permitem diferentes formas de participação e engajamento. Estudantes com dificuldades de aprendizagem, transtornos ou deficiências podem se beneficiar dessas dinâmicas, que favorecem o protagonismo e o senso de pertencimento. Jogos adaptados, com regras flexíveis ou recursos de acessibilidade, garantem que todos participem, independentemente de suas limitações. O professor pode organizar equipes heterogêneas, de modo que alunos com perfis variados encontrem papéis compatíveis com suas competências, promovendo a cooperação e a valorização das contribuições de cada um. Essa abordagem fortalece a autoestima e a inclusão, pois reconhece e valoriza as singularidades de cada estudante.

Experiências práticas brasileiras e internacionais comprovam o potencial educativo dos jogos pedagógicos. Pesquisas indicam melhora no rendimento, na atitude em relação à aprendizagem e na preparação para pensar criticamente e resolver problemas. Em muitos contextos, professores relatam turmas mais empenhadas, dinâmicas de aula mais criativas e um ambiente mais colaborativo. Nas escolas onde os jogos foram integrados ao projeto pedagógico, observa-se também uma maior inovação e abertura para metodologias alternativas. Contudo, a adoção dos jogos exige suporte institucional, formação docente e planejamento coletivo. É necessário que a gestão escolar reconheça a importância dessa estratégia e ofereça condições para que os professores experimentem, compartilhem práticas e reflitam sobre seus efeitos.

A formação continuada se revela essencial nesse processo. Ao participar de oficinas, cursos ou grupos de estudo sobre jogos pedagógicos, os professores ampliam seus conhecimentos sobre os diferentes tipos de jogos, estratégias de mediação, avaliação e tecnologia. Essas formações promovem a troca de ideias, o acesso a recursos e a construção coletiva de saberes. Em tempos de constante transformação, a formação docente contínua é aquilo que confere qualidade, segurança e eficácia ao uso das metodologias lúdicas.

Em síntese, o uso de jogos pedagógicos representa uma estratégia contemporânea eficaz para tornar a escola um ambiente mais significativo, inclusivo e desafiador. Ele articula de forma integrada os objetivos cognitivos, sociais, emocionais e tecnológicos, valorizando a aprendizagem ativa, o protagonismo estudantil e a mediação docente. Ao promover a reflexão, a experimentação e o engajamento, os jogos pedagógicos contribuem para a formação de cidadãos capazes de pensar criticamente, colaborar, enfrentar desafios e aprender ao longo da vida. Nesse sentido, a adoção dos jogos como ferramenta educacional marca um avanço significativo na construção de uma prática pedagógica inovadora, democrática e comprometida com a qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível refletir sobre a importância dos jogos pedagógicos como uma ferramenta eficaz para o processo de ensino-aprendizagem, destacando-se como uma estratégia metodológica capaz de promover a motivação, o envolvimento e o desenvolvimento integral dos estudantes. Em uma sociedade em constante transformação, a escola enfrenta o desafio de adaptar-se às novas demandas educacionais e de encontrar maneiras de tornar o aprendizado mais significativo, inclusivo e conectado com a realidade dos alunos. Nesse cenário, os jogos pedagógicos surgem como um recurso inovador, que respeita a ludicidade natural da infância e da juventude e, ao mesmo tempo, potencializa a construção de saberes por meio da experiência ativa.

A introdução dos jogos no ambiente escolar representa uma mudança no paradigma educacional tradicional, baseado na transmissão de conteúdos, para uma abordagem mais centrada no aluno, que valoriza a interação, a descoberta, a experimentação e a resolução de problemas. Durante o uso dos jogos, os alunos se deparam com desafios que exigem o uso de estratégias, a mobilização de conhecimentos prévios e a tomada de decisões conscientes. Esse processo permite que o aprendizado ocorra de forma contextualizada, dinâmica e prazerosa, favorecendo a assimilação dos conteúdos e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Além disso, o uso de jogos pedagógicos estimula habilidades como raciocínio lógico, criatividade, colaboração, comunicação, pensamento crítico e perseverança.

O envolvimento emocional e a motivação intrínseca promovidos pelos jogos são aspectos fundamentais que diferenciam essa estratégia de outras abordagens didáticas. Quando os alunos se sentem envolvidos e emocionalmente conectados com a atividade, o aprendizado se torna mais duradouro e significativo. O jogo cria um ambiente de aprendizagem menos intimidador, onde o erro é percebido como parte natural do processo, encorajando os estudantes a tentarem novamente, a reformularem suas estratégias e a persistirem diante das dificuldades. Essa vivência contribui para o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança, qualidades essenciais para o sucesso escolar e para o desenvolvimento pessoal.

Outro aspecto amplamente discutido neste trabalho refere-se ao papel do professor na mediação dos jogos pedagógicos. Longe de ser uma prática aleatória ou meramente recreativa, o uso de jogos exige planejamento, intencionalidade pedagógica e domínio dos conteúdos. O educador assume o papel de facilitador da aprendizagem, organizando as atividades, estabelecendo objetivos claros, orientando os alunos durante as interações e realizando avaliações contínuas do processo. Ele precisa ser capaz de selecionar jogos adequados à faixa etária, aos conteúdos e aos estilos de aprendizagem da turma, assim como de adaptar os materiais e as regras para incluir todos os estudantes, respeitando as especificidades e promovendo a equidade.

A avaliação, inclusive, é um componente importante no uso dos jogos como estratégia pedagógica. Ao contrário da avaliação tradicional, que muitas vezes se limita à verificação de resultados por meio de testes e provas, a avaliação mediada pelo jogo é processual, contínua e

formativa. O professor observa o desempenho dos alunos durante a execução da atividade, identifica seus avanços e dificuldades, realiza intervenções pedagógicas pontuais e fornece feedbacks individualizados. Essa prática contribui para uma avaliação mais humanizada, que considera não apenas o resultado final, mas o percurso de aprendizagem de cada aluno, incentivando a autorreflexão e o desenvolvimento progressivo das competências.

O presente trabalho também discutiu a importância dos jogos pedagógicos para a promoção de uma educação inclusiva. A diversidade presente nas salas de aula exige práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as singularidades de cada aluno, oferecendo múltiplas formas de participação e aprendizado. Os jogos, nesse contexto, tornam-se recursos extremamente valiosos, pois permitem que todos os estudantes participem ativamente das atividades, de acordo com suas possibilidades e potencialidades. Com a devida adaptação de regras, materiais e mediações, os jogos podem ser acessíveis a alunos com deficiência, transtornos de aprendizagem ou dificuldades específicas, promovendo o pertencimento, a interação e a construção coletiva do conhecimento.

A tecnologia, quando integrada aos jogos pedagógicos, amplia ainda mais suas possibilidades e impactos na educação. Jogos digitais, aplicativos interativos e plataformas gamificadas transformam o ambiente de aprendizagem em um espaço mais atraente e compatível com a cultura digital vivida pelos alunos fora da escola. Esses recursos permitem simulações, personalização de atividades, acompanhamento de desempenho em tempo real e desafios adaptativos, criando percursos de aprendizagem mais flexíveis e responsivos às necessidades individuais. No entanto, é fundamental que o uso da tecnologia seja sempre pautado por critérios pedagógicos e éticos, evitando o uso descontextualizado ou superficial dos recursos digitais.

Durante a pesquisa, observou-se que a formação docente é um dos fatores decisivos para o sucesso na implementação dos jogos pedagógicos como estratégia de ensino. Muitos professores ainda enfrentam dificuldades para planejar e aplicar atividades lúdicas de forma eficaz, seja por falta de conhecimento sobre o potencial educativo dos jogos, seja por ausência de apoio institucional ou de materiais adequados. Por isso, destaca-se a necessidade de investimento contínuo em formação inicial e continuada que contemple não apenas os aspectos técnicos do uso dos jogos, mas também reflexões teóricas e práticas sobre sua integração ao currículo, seus limites e suas possibilidades.

É importante reconhecer, no entanto, que a adoção dos jogos pedagógicos na prática docente não está isenta de desafios. Questões como tempo didático reduzido, pressão por resultados, resistência de parte do corpo docente e limitações de infraestrutura podem dificultar a consolidação dessa abordagem nas escolas. Apesar dessas barreiras, é possível avançar por meio de iniciativas criativas, apoio da gestão escolar, intercâmbio de experiências entre educadores e incentivo a projetos pedagógicos inovadores que valorizem a ludicidade como um direito e uma estratégia de aprendizagem. O trabalho coletivo e colaborativo dentro da escola também é essencial para a construção de uma cultura pedagógica que valorize o jogo como um recurso legítimo e potente para ensinar e aprender.

As evidências apontadas nesta pesquisa demonstram que os jogos pedagógicos não apenas contribuem para a aprendizagem de conteúdos específicos, mas também fortalecem o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade. A capacidade de trabalhar em equipe, resolver conflitos, tomar decisões, lidar com frustrações e respeitar as regras são aprendizagens fundamentais para a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis. Assim, ao incorporar os jogos ao cotidiano escolar, a escola cumpre seu papel social de formar cidadãos preparados para os desafios do presente e do futuro.

Dessa forma, as considerações finais deste trabalho reforçam que o uso de jogos pedagógicos como estratégia de ensino não deve ser encarado como uma prática complementar ou secundária, mas como parte integrante de uma proposta educativa comprometida com a aprendizagem significativa, com a valorização do estudante como protagonista e com a construção de uma escola mais humana, inclusiva e inovadora. Os jogos, quando utilizados com intencionalidade, planejamento e sensibilidade pedagógica, têm o poder de transformar a sala de aula em um espaço vivo de descoberta, expressão e crescimento coletivo.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar a compreensão sobre o valor educativo dos jogos e inspire educadores a explorarem novas possibilidades metodológicas que tornem o processo de ensino-aprendizagem mais engajante, transformador e coerente com os desafios contemporâneos. A escola do futuro começa a ser construída com as escolhas pedagógicas do presente, e entre essas escolhas, o jogo merece lugar de destaque não apenas como ferramenta didática, mas como linguagem essencial da infância, expressão de criatividade e ponte entre o conhecimento e o prazer de aprender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes na prática pedagógica? ***Educação & Sociedade,*** Campinas, v. 34, n. 125, p. 989-1013, out./dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Jr9wHh5htZfTZhFgRtv6Kvj/. Acesso 03 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.** Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc. Acesso 03 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 10. ed. São Paulo: Pioneira, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAES, Roque; TORRES, Cássia. Jogos e aprendizagem significativa: reflexões e proposições pedagógicas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1019-1037, set./dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/22969. Acesso 03 jul. 2025.

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

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. It also discusses the benefits and challenges of technological

integration, 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 ciberbullying. 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 ciberbullying. 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, ciberbullying 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.

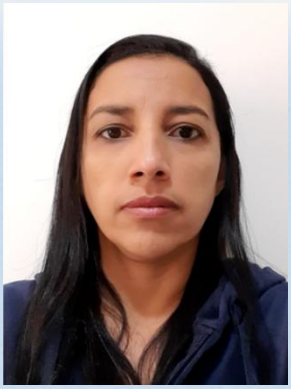
MORAN, José. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2007.

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.



A ARTE COMO TERAPIA: PROCESSOS DE CURA ATRAVÉS DA EXPRESSÃO ARTÍSTICA

ART AS THERAPY: HEALING PROCESSES THROUGH ARTISTIC EXPRESSION

NÍVEA LIMA
Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdades Integradas Torricelli (2010) ; Pós-graduada em Supervisão e Orientação Educacional pela UNICID (2014); Pós-graduada em Alfabetização pela UNICID (2016); Pós-graduada em Psicologia pela Faconnect (2022); Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Faconnect (2023); Pós-graduada em Arte, Educação e Terapia pela Faconnect (2025); Professora de Ensino Fundamental na EPG Amadeu Pereira Lima, da Prefeitura de Guarulhos e Professora de Educação Infantil no CEI Parque Edu Chaves, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo analisa a arte como recurso terapêutico, destacando sua relevância nos processos de cura emocional e física. A partir de revisão bibliográfica, discute-se a fundamentação teórica da arteterapia, seus benefícios em diferentes públicos e as principais metodologias utilizadas. Os resultados apontam que a expressão artística favorece o autoconhecimento, reduz sintomas de ansiedade e depressão, auxilia na reabilitação física e contribui para a qualidade de vida. Conclui-se que a arteterapia se configura como prática interdisciplinar essencial para a promoção da saúde integral.

Palavras-chave: Arte. Arteterapia. Cura. Saúde.

ABSTRACT

This article analyzes art as a therapeutic resource, highlighting its relevance in emotional and physical healing processes. Based on a literature review, the theoretical foundation of art therapy, its benefits for different audiences, and the main methodologies used are discussed. The results indicate that artistic expression promotes self-awareness, reduces symptoms of anxiety and depression, aids in

physical rehabilitation, and contributes to quality of life. It is concluded that art therapy is an essential interdisciplinary practice for promoting comprehensive health.

Keywords: Art. Art therapy. Healing. Health.

INTRODUÇÃO

A arte acompanha a humanidade desde os seus primórdios, manifestando-se como forma de comunicação, registro cultural e expressão de sentimentos. Muito além de seu caráter estético, a arte revela-se como um instrumento capaz de promover equilíbrio emocional, bem-estar e autoconhecimento. Nesse contexto, surge a arteterapia, uma prática que utiliza diferentes linguagens artísticas – como pintura, desenho, música, teatro e dança – como recurso terapêutico em processos de cura e desenvolvimento pessoal.

O campo da arteterapia consolidou-se a partir do diálogo entre psicologia e artes, destacando-se como alternativa eficaz para o tratamento de questões emocionais, cognitivas e até físicas. Estudos apontam que a expressão artística possibilita o acesso ao inconsciente, atuando como canal de comunicação para sentimentos e experiências difíceis de serem verbalizados (NAUMBURG, 2001). Assim, a prática amplia as possibilidades de intervenção terapêutica, oferecendo ao indivíduo a oportunidade de reelaborar traumas, reduzir tensões e fortalecer a autoestima.

Além do impacto psicológico, pesquisas evidenciam a contribuição da arteterapia em tratamentos médicos e em processos de reabilitação, especialmente em pacientes com doenças crônicas ou em situações de internação hospitalar (KRAMER, 1993). Ao estimular a criatividade e proporcionar um espaço de liberdade expressiva, a arte atua como mediadora no enfrentamento da dor, no alívio da ansiedade e na promoção da qualidade de vida.

Portanto, refletir sobre a arte como terapia significa compreender como a expressão artística pode se tornar um recurso de cura integral, abrangendo dimensões emocionais, físicas e sociais do indivíduo. Este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos, metodologias, benefícios e desafios da arteterapia, evidenciando sua importância no campo da saúde e do desenvolvimento humano.

A ARTE E SUA DIMENSÃO TERAPÊUTICA

A arte sempre esteve ligada à capacidade humana de simbolizar, comunicar e dar sentido às experiências de vida. No campo terapêutico, essa dimensão se amplia, permitindo que emoções e conteúdos internos sejam exteriorizados por meio de formas criativas. Como destaca Santos (1997), a arte possibilita que o indivíduo elabore sua subjetividade em uma linguagem não verbal, promovendo novas formas de compreensão de si mesmo.

> “A arte, ao se manifestar, rompe barreiras internas e externas, traduzindo o invisível em imagens, sons e movimentos que comunicam mais do que as palavras poderiam expressar” (CUNHA, 2001, p. 45).

Assim, entende-se que a prática artística, quando direcionada ao contexto terapêutico, transcende a estética para tornar-se instrumento de cura emocional e psicológica.

BREVE HISTÓRICO DA ARTETERAPIA

O surgimento da arteterapia está diretamente ligado ao desenvolvimento da psicologia no início do século XX, especialmente às contribuições da psicanálise freudiana e da psicologia analítica de Jung. Segundo Ramalho (2000), as produções artísticas passaram a ser observadas não apenas como manifestações culturais, mas também como janelas para compreender o inconsciente.

> “A arteterapia tem suas raízes nos estudos da mente humana, encontrando no fazer artístico um caminho de expressão simbólica das emoções reprimidas e dos conflitos psíquicos” (ALMEIDA, 2000, p. 102).

Dessa forma, pioneiras como Margaret Naumburg e Edith Kramer desempenharam papéis fundamentais na consolidação da arteterapia como prática terapêutica estruturada, sendo reconhecida atualmente como recurso interdisciplinar entre saúde e arte.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA ARTETERAPIA

O embasamento teórico da arteterapia dialoga com diferentes correntes psicológicas, destacando-se a perspectiva junguiana, que compreende os símbolos artísticos como manifestações do inconsciente coletivo. De acordo com Jung (apud CUNHA, 1984), os processos criativos revelam conteúdos internos que podem ser trabalhados terapeuticamente.

> “Na criação artística, o indivíduo projeta aspectos de sua psique, permitindo que conteúdos inconscientes venham à tona de forma simbólica e segura” (SANTOS, 1997, p. 76).

Além disso, as abordagens humanistas ressaltam a arte como recurso de autoconhecimento e crescimento pessoal, ampliando a consciência e fortalecendo a autoestima do sujeito em tratamento.

A ARTE COMO INSTRUMENTO DE CURA EMOCIONAL

A utilização da arte em contextos terapêuticos revela-se particularmente eficaz no enfrentamento de questões emocionais, pois possibilita que o indivíduo externalize sentimentos, pensamentos e experiências que muitas vezes não encontram espaço na linguagem verbal. De acordo com Almeida (2000), a expressão artística permite que emoções reprimidas sejam simbolizadas e reorganizadas, promovendo significativas transformações no estado psicológico do paciente.

> “O fazer artístico funciona como uma ponte entre o consciente e o inconsciente, abrindo espaço para que sentimentos ocultos se tornem visíveis e possam ser elaborados” (CUNHA, 2001, p. 89).

Diversos estudos apontam que a arteterapia contribui para a redução da ansiedade e do estresse, uma vez que a atividade criativa exige concentração e envolvimento emocional, favorecendo o estado de fluxo (SANTOS, 1997). Nesse processo, o paciente não apenas encontra uma forma de expressão, mas também desenvolve mecanismos de autorregulação emocional, aprendendo a lidar com conflitos internos e experiências traumáticas.

Além disso, a prática artística promove o fortalecimento da autoestima e da autopercepção. Ao perceber suas produções como manifestações concretas de sentimentos e experiências, o indivíduo reconhece seu potencial criativo e adquire maior confiança em suas capacidades pessoais (RAMALHO, 2000).

A arte também atua como ferramenta de resiliência emocional, permitindo que experiências dolorosas sejam reelaboradas de maneira simbólica. Kramer (1993) destaca que, ao transformar o sofrimento em expressão artística, o sujeito cria narrativas que favorecem a reconstrução emocional e a integração de memórias traumáticas.

> “A criação artística possibilita ao indivíduo transformar experiências de dor em novas formas de compreensão e sentido, sendo um recurso poderoso de autoterapia” (ALMEIDA, 2000, p. 112).

Por fim, a dimensão coletiva da expressão artística, por meio de oficinas, grupos terapêuticos ou atividades colaborativas, amplia os efeitos da cura emocional, promovendo socialização, empatia e troca de experiências. A arte, portanto, não apenas alivia o sofrimento, mas também fortalece

vínculos interpessoais e oferece suporte emocional em contextos grupais, criando um espaço seguro para a expressão e elaboração de sentimentos complexos.

A EXPRESSÃO ARTÍSTICA NO PROCESSO DE CURA FÍSICA

A arteterapia não se restringe apenas à dimensão emocional; sua aplicação também apresenta efeitos significativos na recuperação física e na promoção da saúde integral. Diversos estudos indicam que pacientes hospitalizados, ao participarem de atividades artísticas, relatam diminuição da percepção de dor, redução da ansiedade e aumento da motivação para seguir tratamentos médicos (RAMALHO, 2000).

> “A arte, quando aplicada em contextos hospitalares, não apenas distrai, mas transforma a experiência do adoecimento, tornando o paciente mais ativo e esperançoso em relação ao seu tratamento” (SANTOS, 1997, p. 133).

Atividades como pintura, escultura, modelagem e música estimulam funções motoras, cognitivas e sensoriais, contribuindo para a reabilitação de pacientes com limitações físicas ou em processos pós-cirúrgicos. Segundo Kramer (1993), o engajamento artístico permite que o corpo se movimente de forma consciente, fortalecendo a coordenação motora e favorecendo a recuperação funcional de lesões ou doenças crônicas.

Além disso, a expressão artística atua como mediadora da percepção corporal, ajudando o paciente a reconectar-se com seu corpo e seus limites. Almeida (2000) observa que esse processo é particularmente relevante em situações de dor crônica ou incapacidade temporária, pois promove maior consciência e aceitação das condições físicas do indivíduo.

Outro aspecto importante refere-se ao efeito da arteterapia sobre respostas fisiológicas, como redução da pressão arterial e relaxamento muscular, reflexo da diminuição da tensão emocional durante a atividade criativa (CUNHA, 2001). Essas respostas indicam que o engajamento artístico pode atuar como recurso complementar em tratamentos médicos, favorecendo não apenas o bem-estar psicológico, mas também o equilíbrio físico do paciente.

Por fim, a arteterapia aplicada em contextos hospitalares e clínicos também fortalece vínculos sociais entre pacientes, familiares e profissionais de saúde, criando um ambiente de acolhimento e cooperação. A interação por meio da expressão artística transforma o processo de cura em uma experiência integral, que contempla corpo, mente e relações interpessoais, consolidando o caráter interdisciplinar dessa prática terapêutica.

ARTETERAPIA COM DIFERENTES PÚBLICOS

A arteterapia apresenta grande versatilidade, sendo aplicada com eficácia em diferentes faixas etárias e contextos sociais. Para crianças, a prática desempenha papel fundamental no desenvolvimento socioemocional, na elaboração de conflitos internos e na expressão de sentimentos que ainda não conseguem ser verbalizados. De acordo com Santos (1997), atividades como desenho, pintura e modelagem permitem que a criança explore emoções, medos e fantasias, favorecendo a compreensão de si mesma e a construção da autoestima.

> “A criança, ao se expressar artisticamente, encontra um espaço seguro para exteriorizar medos e ansiedades, desenvolvendo recursos internos para lidar com o mundo que a cerca” (ALMEIDA, 2000, p. 65).

Nos adolescentes, a arteterapia auxilia no enfrentamento de crises identitárias, pressões sociais e situações de estresse escolar ou familiar. O processo criativo funciona como um canal de comunicação simbólica, permitindo que sentimentos complexos sejam elaborados e transformados em experiências de autoconhecimento (Ramalho, 2000).

Para adultos, a prática se mostra particularmente eficaz na ressignificação de traumas, no manejo do estresse e na melhoria do bem-estar psicológico. Kramer (1993) destaca que, ao transformar experiências dolorosas em expressão artística, o indivíduo cria narrativas de superação, ampliando a capacidade de resiliência e de regulação emocional.

Nos idosos, a arteterapia tem efeito positivo sobre a memória, cognição e socialização, contribuindo para a prevenção do declínio cognitivo e o fortalecimento de vínculos interpessoais. Cunha (2001) observa que oficinas de arte para idosos estimulam a criatividade e promovem sentimentos de pertencimento, reduzindo a sensação de isolamento e aumentando a qualidade de vida.

> “A arteterapia, em qualquer faixa etária, oferece uma oportunidade única de integração entre emoção, corpo e mente, fortalecendo vínculos sociais e promovendo saúde integral” (SANTOS, 1997, p. 182).

Portanto, a arteterapia não se limita a um público específico; sua eficácia está diretamente relacionada à adaptação das técnicas às necessidades e características de cada indivíduo, considerando fatores como idade, contexto cultural e condições de saúde. Esse caráter inclusivo consolida a prática como uma ferramenta valiosa de intervenção em diferentes contextos terapêuticos.

METODOLOGIAS E TÉCNICAS DA ARTETERAPIA

A arteterapia utiliza diversas linguagens artísticas como instrumentos terapêuticos, adaptando-se às necessidades e características individuais de cada paciente. Entre as principais técnicas estão o desenho, a pintura e a colagem, que permitem a externalização de emoções e pensamentos de maneira simbólica, promovendo autoconhecimento e elaboração de conflitos internos (ALMEIDA, 2000).

> “Mais importante do que a estética da produção artística é o processo de criação, onde o indivíduo se encontra, se revela e se transforma” (KRAMER, 1993, p. 57).

A escultura e a modelagem possibilitam o contato com a tridimensionalidade, estimulando habilidades motoras e cognitivas, e proporcionando experiências sensoriais que fortalecem a percepção corporal. Essas técnicas são frequentemente utilizadas em contextos de reabilitação física e emocional, permitindo que o paciente explore limites, coordenação e criatividade simultaneamente (RAMALHO, 2000).

Além das técnicas plásticas, a arteterapia inclui linguagens expressivas corporais e musicais. A música, o teatro e a dança integram corpo, emoção e mente, favorecendo a comunicação não verbal, a expressão de sentimentos e a socialização. Cunha (2001) ressalta que essas práticas são particularmente eficazes em grupos, pois promovem interação, empatia e fortalecimento de vínculos sociais.

O processo terapêutico da arteterapia não se limita ao resultado final da obra ou performance, mas valoriza a experiência de criação, o engajamento emocional e a reflexão sobre o conteúdo simbólico produzido pelo paciente. Segundo Santos (1997), o terapeuta atua como facilitador, proporcionando um ambiente seguro que permita a livre expressão, a experimentação e a elaboração de sentimentos complexos.

> “A metodologia da arteterapia deve ser flexível, respeitando a individualidade de cada paciente, suas possibilidades criativas e seus objetivos terapêuticos” (ALMEIDA, 2000, p. 120).

Assim, a escolha das técnicas deve considerar o público, o contexto terapêutico e os objetivos do processo, garantindo que a expressão artística funcione como mediadora da cura emocional, física e social, consolidando a arteterapia como prática interdisciplinar eficaz.

DESAFIOS E LIMITAÇÕES DA ARTETERAPIA

Apesar de seus benefícios comprovados, a arteterapia ainda enfrenta barreiras em sua legitimação científica e institucional. A falta de regulamentação profissional em alguns países e a carência de estudos clínicos aprofundados dificultam sua plena inserção no campo da saúde.

Segundo Ramalho (2000), muitos ainda enxergam a prática como atividade recreativa, desconsiderando seu potencial terapêutico.

> “O maior desafio da arteterapia não está em sua prática, mas em sua validação científica e reconhecimento como recurso terapêutico de igual relevância às demais abordagens” (SANTOS, 1997, p. 201).

Ademais, a atuação exige formação especializada, pois a utilização da arte de maneira inadequada pode não produzir os resultados desejados ou até gerar resistências no paciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a arte, quando utilizada como recurso terapêutico, ultrapassa a dimensão estética e alcança um papel transformador na saúde emocional, física e social dos indivíduos. A arteterapia se consolida como campo interdisciplinar que une psicologia, saúde e artes, possibilitando a expressão de sentimentos, o enfrentamento de traumas e a promoção do bem-estar.

Como afirma Cunha (2001), a prática artística favorece o contato com a subjetividade, permitindo ao sujeito acessar conteúdos internos de forma simbólica e segura.

> “A arteterapia abre caminhos para que o indivíduo encontre novas maneiras de se relacionar consigo mesmo e com o mundo, possibilitando processos de cura e autodescoberta” (ALMEIDA, 2000, p. 178).

Além de atuar como instrumento de cura emocional, a arteterapia também apresenta impacto positivo em processos de recuperação física, principalmente em ambientes hospitalares, onde contribui para o alívio da dor e da ansiedade (SANTOS, 1997). Observa-se, portanto, que sua aplicação transcende o cuidado psicológico, abrangendo a integralidade do ser humano.

Contudo, não se pode ignorar os desafios enfrentados para a consolidação da arteterapia como prática reconhecida cientificamente. A falta de regulamentação em alguns contextos e a necessidade de maior produção de evidências empíricas ainda limitam sua expansão (RAMALHO, 2000).

Diante disso, torna-se urgente o investimento em pesquisas, políticas públicas e formação de profissionais especializados, de modo a fortalecer a legitimidade da arteterapia no campo da saúde.

Em síntese, pode-se afirmar que a arte, em sua dimensão terapêutica, revela-se um processo de cura integral, promovendo não apenas a saúde mental e física, mas também a ressignificação da existência e o fortalecimento da identidade individual e coletiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria L. **Arteterapia: teoria e prática.** São Paulo: Editora Atlas, 2000.

COUTINHO, Vanessa. **Arteterapia com idosos: ensaios e relatos.** São Paulo: Wak Editora, 2008.

CUNHA, José A. **Psicologia da expressão artística.** Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

CUNHA, José A. **Arte e subjetividade: caminhos da arteterapia.** São Paulo: Summus, 2001.

DUARTE, L. N. et al. **A arteterapia no contexto da promoção à saúde mental nos Centros de Atenção Psicossocial Álcool e Outras Drogas.** Revista JRG, 2025.

KRAMER, Edith. **Art as therapy with children.** New York: Schocken Books, 1993.

MATANA, C. **Contribuições da arteterapia para a educação de jovens do ensino médio.** Redin – Revista Eletrônica de Educação da Universidade Feevale, v. 13, n. 2, 2023.

NAUMBURG, Margaret. **Dynamically oriented art therapy: its principles and practice.** New York: Grune & Stratton, 2001.

RAMALHO, Ana P. **Arteterapia e saúde mental: fundamentos e aplicações**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Lúcia M. **Expressão artística e desenvolvimento emocional.** São Paulo: Moderna, 1997.

SILVA, A. J. M. et al. **A arteterapia no contexto da promoção à saúde mental nos Centros de Atenção Psicossocial Álcool e Outras Drogas.** Revista JRG, 2025.

HISTÓRIA E CULTURA DIGITAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA A EDUCAÇÃO MEMES, REDES SOCIAIS, VÍDEOS E JOGOS COMO INSTRUMENTOS PARA O ENSINO HISTÓRICO

HISTORY AND DIGITAL CULTURE: CHALLENGES AND POTENTIAL FOR EDUCATION MEMES, SOCIAL NETWORKS, VIDEOS, AND GAMES AS TOOLS FOR HISTORY TEACHING

ODILON PEREIRA DA SILVA JUNIOR
Graduação em História pela Faculdade Universidade Uni Santana (2009); Professor de Ensino Fundamental II e Médio - História - na EE Amadeu Odorico de Souza e EMEF Mário Schenberg.

RESUMO

O avanço da cultura digital tem transformado não apenas as formas de comunicação e interação social, mas também os processos de ensino e aprendizagem, especialmente no campo da História. Este artigo analisa as potencialidades e os desafios do uso de recursos digitais como memes, redes sociais, vídeos e jogos no ensino histórico, considerando sua capacidade de aproximar os conteúdos curriculares da realidade vivida pelos estudantes. Tais instrumentos, quando utilizados de forma crítica e planejada, possibilitam a construção de vínculos entre passado e presente, estimulam o pensamento histórico e favorecem a compreensão dos fenômenos sociais em sua complexidade. Entretanto, o uso dessas ferramentas também traz desafios, como o risco de superficialidade, a disseminação de informações distorcidas e a necessidade de formação docente para o uso pedagógico adequado dessas linguagens digitais. A reflexão proposta aponta para a importância de integrar a cultura digital às práticas escolares sem perder de vista o rigor metodológico e a criticidade próprias da disciplina histórica. Assim, a incorporação de elementos digitais não deve ser vista como substituição dos métodos tradicionais, mas como complemento capaz de ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, tornando a disciplina mais dinâmica, interativa e significativa para os estudantes..

Palavras-chave: Cultura Digital; Ensino De História; Memes; Jogos; Redes Sociais.

ABSTRACT

The advancement of digital culture has transformed not only the forms of communication and social interaction, but also the processes of teaching and learning, especially in the field of history. This article analyzes the potential and challenges of using digital resources such as memes, social networks, videos, and games in history teaching, considering their ability to bring curricular content closer to the reality experienced by students. When used critically and in a planned manner, these tools enable the construction of links between the past and the present, stimulate historical thinking, and promote understanding of social phenomena in all their complexity. However, the use of these tools also poses challenges, such as the risk of superficiality, the dissemination of distorted information, and the need for teacher training in the appropriate pedagogical use of these digital languages. The proposed reflection points to the importance of integrating digital culture into school practices without losing sight of the methodological rigor and criticality inherent to the discipline of history. Thus, the incorporation of digital elements should not be seen as a replacement for traditional methods, but as a complement capable of expanding the possibilities of teaching and learning, making the discipline more dynamic, interactive, and meaningful for students.

Keywords: Digital Culture; History Teaching; Memes; Games; Social Networks.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era marcada por intensas transformações tecnológicas que alteram profundamente a forma como os indivíduos se relacionam, comunicam e aprendem. A cultura digital, entendida como um novo modo de produção, circulação e recepção de informações, tem impactado diretamente a educação, exigindo novas práticas e metodologias de ensino. No campo da História, esse cenário suscita discussões sobre como o conhecimento histórico pode ser construído e transmitido na contemporaneidade, considerando a presença de memes, redes sociais, vídeos e jogos no cotidiano dos estudantes. A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de aproximar o ensino histórico da realidade dos alunos, tornando-o mais significativo e conectado às suas experiências culturais e digitais, ao mesmo tempo em que se preserva o rigor metodológico da disciplina.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar os desafios e potencialidades da cultura digital no ensino de História. De forma mais específica, busca compreender de que maneira os recursos digitais podem ser utilizados como instrumentos pedagógicos; refletir sobre suas contribuições para a formação da consciência histórica; e discutir os riscos de superficialidade e desinformação quando empregados sem critérios adequados. Dessa forma, pretende-se oferecer subsídios teóricos e práticos para que educadores possam integrar a cultura digital ao ensino histórico de maneira crítica e reflexiva.

O trabalho está organizado de forma a oferecer ao leitor uma visão ampla do tema. Inicialmente, serão apresentados conceitos sobre cultura digital e educação histórica, destacando a importância da mediação pedagógica e da consciência histórica. Em seguida, abordam-se as possibilidades do uso de memes e redes sociais como recursos educativos, discutindo sua aplicabilidade, benefícios e desafios. Por fim, o estudo examina os limites e obstáculos da cultura digital na educação histórica, oferecendo uma reflexão crítica sobre como superar essas barreiras e potencializar o ensino. Com isso, pretende-se provocar a reflexão sobre a relevância de incorporar as tecnologias digitais de forma consciente e planejada, promovendo aprendizagem significativa e cidadania crítica.

Assim, o trabalho propõe uma reflexão crítica sobre a inserção de ferramentas digitais no processo educativo, destacando tanto suas possibilidades de inovação quanto os limites e cuidados que devem orientar sua aplicação pedagógica.

A utilização de recursos digitais no ensino de História possibilita experiências pedagógicas mais imersivas e interativas, permitindo que os alunos explorem o passado por meio de simulações, vídeos históricos, linhas do tempo digitais e jogos educativos. Esses recursos não apenas tornam o aprendizado mais atraente, mas também favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas como análise crítica, síntese e interpretação de múltiplas fontes (Rüsen, 2001; Lemos, 2002).

Outra dimensão relevante é a apropriação de linguagens digitais que já fazem parte do cotidiano dos estudantes, como memes e redes sociais. O uso desses elementos pode estimular a participação ativa dos alunos e o pensamento crítico, pois eles são incentivados a produzir, reinterpretar e analisar conteúdos históricos em formatos que dialogam com suas experiências culturais (Shifman, 2014; Santos, 2015).

Entretanto, a adoção da cultura digital enfrenta limitações significativas, como a desigualdade de acesso à tecnologia, a falta de formação docente específica e a resistência de gestores e comunidades escolares a práticas inovadoras. Tais obstáculos podem comprometer a eficácia do ensino digital, evidenciando a necessidade de políticas educacionais que promovam infraestrutura, capacitação e suporte pedagógico adequado (Moran, 2015; Selwyn, 2016).

O planejamento e a mediação pedagógica permanecem essenciais para garantir que os recursos digitais sejam utilizados de maneira crítica e reflexiva. Sem orientação, há risco de superficialidade, desinformação ou consumo passivo de conteúdos, o que prejudica a construção de uma consciência histórica sólida. O professor, nesse contexto, atua como mediador, orientando a análise de fontes, incentivando a comparação de perspectivas e promovendo a reflexão ética sobre a informação (Lemke, 2002).

Ademais, a cultura digital no ensino de História oferece a oportunidade de ampliar a multiperspectividade, permitindo que os alunos compreendam que o passado é interpretado de diferentes maneiras por diferentes grupos sociais. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de cidadãos críticos, capazes de dialogar com o presente e refletir sobre problemas contemporâneos a partir de uma compreensão histórica mais ampla (Rüsen, 2001; Santos, 2015).

Por fim, a integração consciente da cultura digital no ensino de História fortalece tanto a alfabetização digital quanto a histórica. Os alunos aprendem a navegar de forma ética e crítica nas plataformas digitais, produzindo e interpretando conteúdos com rigor metodológico, ao mesmo tempo em que se conectam com o passado de maneira significativa, transformando o processo de aprendizagem em uma experiência mais relevante e contextualizada para a sociedade contemporânea.

CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

A cultura digital, ao redefinir a forma como nos comunicamos, também transforma os modos de aprendizagem, pois os estudantes contemporâneos estão imersos em ambientes multimídia, onde textos, imagens, vídeos e hiperlinks coexistem de forma integrada. Essa imersão cria um cenário em que a informação circula rapidamente, e a compreensão crítica se torna essencial. Os educadores, portanto, devem repensar suas estratégias para que o ensino de História não se limite à memorização de fatos, mas dialogue com a experiência digital dos alunos.

Além disso, a cultura digital permite o acesso a acervos históricos antes inacessíveis, como documentos digitalizados, mapas interativos e bancos de dados de imagens e vídeos. Ferramentas como timelines digitais e plataformas de realidade virtual podem transformar a percepção temporal e espacial dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais imersiva e significativa. Ao explorar essas tecnologias, é possível desenvolver habilidades de pesquisa, análise crítica e síntese de informações históricas.

Outro aspecto relevante é a multiperspectividade proporcionada pelas mídias digitais. A internet possibilita que os alunos tenham acesso a diferentes interpretações de eventos históricos, compreendendo que a história não é uma narrativa única e imutável. Essa abordagem fomenta o pensamento crítico e a capacidade de dialogar com múltiplos pontos de vista, essenciais para a formação de cidadãos conscientes e críticos.

No entanto, é importante destacar que a tecnologia, por si só, não garante aprendizagem efetiva. Segundo Lemke (2002), a mediação pedagógica continua sendo central: o professor atua como facilitador, orientando a análise crítica das informações, incentivando a comparação de fontes e estimulando a reflexão sobre a construção do conhecimento histórico. Sem essa mediação, o excesso de informações digitais pode gerar superficialidade e dificuldade de compreensão dos contextos históricos.

Por fim, a integração da cultura digital na educação histórica contribui para a alfabetização digital e histórica simultaneamente. Os alunos aprendem a navegar criticamente no ambiente online, selecionando informações confiáveis e refletindo sobre o passado, o presente e possíveis futuros. Esse duplo enfoque fortalece competências essenciais para o século XXI, preparando os estudantes para atuar de forma consciente na sociedade digital.

MEMES COMO DISCURSO HISTÓRICO

Os memes não são apenas elementos de entretenimento; eles refletem processos sociais, políticos e culturais, funcionando como expressões da memória coletiva contemporânea. No contexto da educação histórica, os memes podem ser analisados como fontes que revelam percepções populares sobre eventos passados, reinterpretando fatos históricos e tornando-os relevantes para o presente. (Shifman,2014)

A produção de memes pelos estudantes também promove aprendizagem ativa. Ao criar conteúdo que dialogue com períodos históricos, os alunos exercitam habilidades de síntese, contextualização e argumentação, além de praticar a capacidade de comunicação em diferentes linguagens. Esse processo torna a História mais próxima da experiência cotidiana, reforçando o engajamento e a motivação para o estudo da disciplina.

Shifman (2014) destaca a característica viral dos memes, que permite que uma ideia se espalhe rapidamente e se transforme de acordo com diferentes contextos. No ensino de História, isso possibilita analisar como interpretações de fatos históricos se modificam ao longo do tempo e entre diferentes grupos sociais. Por exemplo, memes sobre figuras históricas podem revelar críticas sociais e visões populares que não estão presentes em livros didáticos tradicionais.

Além disso, o uso de memes facilita o diálogo entre gerações. Professores podem apresentar memes históricos como ponto de partida para debates sobre memória, identidade e representação do passado, incentivando os estudantes a refletirem sobre como a história é lembrada, reinterpretada e apropriada por diferentes grupos sociais. Essa prática fortalece o pensamento crítico e a capacidade de argumentação fundamentada em evidências. (Shifman,2014)

Finalmente, os memes históricos ajudam a desenvolver competências digitais e literacia midiática, permitindo que os alunos não apenas consumam, mas também produzam conteúdos digitais com responsabilidade e senso crítico. Assim, a apropriação desses elementos culturais contribui para uma aprendizagem de História mais dinâmica, contemporânea e significativa.

REDES SOCIAIS COMO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA

As redes sociais não são apenas canais de entretenimento, mas espaços de circulação de conhecimento e memória. No ensino de História, elas oferecem possibilidades pedagógicas para a criação de narrativas colaborativas, simulações e investigações históricas, aproximando os estudantes de contextos passados por meio de linguagens familiares. (Santos, 2015)

Atividades como a criação de perfis de personagens históricos ou páginas temáticas permitem aos alunos explorar o imaginário histórico e reconstruir narrativas de forma criativa. Essa prática também favorece a compreensão de processos históricos complexos, incentivando o pensamento crítico e a análise de múltiplas fontes e perspectivas.

Santos (2015) enfatiza que o uso pedagógico das redes sociais deve ir além da transmissão de conteúdo. É essencial promover interação, autoria e protagonismo estudantil, incentivando os alunos a se envolverem ativamente na construção do conhecimento. O debate online e a produção de conteúdos digitais estimulam a reflexão crítica, o trabalho em equipe e a capacidade de argumentar com base em evidências.

Outro ponto relevante é a possibilidade de conexão com especialistas e comunidades históricas online. Por meio de lives, fóruns e grupos de discussão, os estudantes podem dialogar com historiadores, pesquisadores e outros aprendizes, ampliando a compreensão de eventos históricos e refletindo sobre a diversidade de interpretações possíveis. (Santos, 2015)

Por fim, a incorporação das redes sociais no ensino de História contribui para a alfabetização digital e histórica de forma integrada. Os alunos aprendem a utilizar ferramentas digitais de maneira ética e responsável, a analisar criticamente conteúdos produzidos por outros e a construir narrativas próprias, fortalecendo competências essenciais para a formação cidadã e a participação consciente na sociedade digital.

VÍDEOS E AUDIOVISUAL COMO LINGUAGENS HISTÓRICAS

O uso de vídeos, filmes, documentários e animações no ensino de História não é novidade, mas ganha novas dimensões com a cultura digital. Canais educativos no YouTube, podcasts e plataformas de streaming democratizam o acesso ao conhecimento e oferecem recursos didáticos dinâmicos.

De acordo com Miceli (2010), o audiovisual permite ampliar a compreensão histórica ao articular emoção e racionalidade, imagem e discurso. A análise crítica dessas mídias deve ser incentivada, evitando o uso passivo e acrítico. Atividades como “resenhas históricas”, “debates sobre filmes” e “comparativos entre narrativa cinematográfica e histórica” são exemplos de boas práticas.

O audiovisual, quando bem explorado, possibilita que os estudantes se apropriem de diferentes perspectivas sobre o passado, desenvolvendo empatia histórica e capacidade interpretativa. Ao assistir a filmes ou séries que recriam determinados períodos, os alunos são estimulados a refletir sobre representações, escolhas narrativas e discursos ideológicos, compreendendo que a História é uma construção social e não uma simples reprodução de fatos. (Miceli,2010)

Outro aspecto importante é a possibilidade de produção audiovisual pelos próprios estudantes. A criação de vídeos curtos, podcasts ou animações históricas favorece a aprendizagem ativa, estimula a criatividade e amplia o engajamento. Nessa perspectiva, o aluno deixa de ser apenas receptor e passa a atuar como produtor de conhecimento histórico, exercitando habilidades de pesquisa, síntese e comunicação (Miceli,2010)

Contudo, o uso dessas ferramentas demanda atenção aos riscos de distorções e simplificações excessivas. Filmes de entretenimento, por exemplo, muitas vezes priorizam o apelo

comercial em detrimento da fidelidade histórica. Por isso, cabe ao professor mediar o processo, promovendo atividades de checagem, análise comparativa com fontes documentais e discussão sobre as intenções das produções audiovisuais (Miceli,2010)

Por fim, a integração do audiovisual ao ensino de História deve ser entendida como uma oportunidade para aproximar os conteúdos curriculares das linguagens contemporâneas dos jovens. Quando utilizados de forma planejada e crítica, vídeos, filmes e documentários não apenas enriquecem o repertório cultural dos estudantes, mas também contribuem para a formação de sujeitos mais reflexivos e conscientes sobre os usos da História no presente (Miceli,2010)

JOGOS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA

Os jogos eletrônicos, ou videogames, têm se mostrado potentes aliados no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo pela capacidade de engajamento, interatividade e simulação histórica. Títulos como Assassin's Creed, Age of Empires e Valiant Hearts apresentam narrativas ambientadas em diferentes períodos históricos, possibilitando ao estudante vivenciar experiências imersivas e aproximar-se de contextos passados de maneira lúdica e instigante.

De acordo com Gee (2005), os jogos oferecem "ambientes de aprendizagem situados", nos quais o conhecimento é construído por meio da experiência e da resolução de problemas. Esse potencial pedagógico, entretanto, não pode ser tomado de forma acrítica. Cabe ao professor mediar a relação entre o conteúdo apresentado no jogo e o conhecimento histórico escolar, identificando e problematizando elementos ficcionais, anacrônicos e ideológicos que permeiam essas narrativas digitais.

Ao promover a análise crítica dos jogos, o ensino de História ganha novas possibilidades, pois os estudantes não apenas jogam, mas também aprendem a questionar as representações do passado e a refletir sobre os usos sociais da História. Assim, os jogos digitais, quando utilizados pedagogicamente, contribuem para o desenvolvimento da consciência histórica e para a formação de sujeitos críticos, capazes de relacionar o entretenimento com a produção do saber histórico.

Além da dimensão motivacional, os jogos digitais permitem trabalhar com habilidades essenciais ao ensino de História, como a análise de fontes, a interpretação de narrativas e a compreensão das múltiplas perspectivas sobre os acontecimentos. A estrutura interativa dos jogos, que coloca o jogador diante de escolhas e consequências, aproxima-se de metodologias ativas de aprendizagem, favorecendo o protagonismo do estudante e a construção coletiva do conhecimento.

No entanto, a inserção dos jogos eletrônicos em sala de aula exige planejamento pedagógico, infraestrutura adequada e formação docente específica. É preciso considerar a desigualdade no acesso às tecnologias e compreender que os jogos não substituem os materiais didáticos convencionais, mas funcionam como recursos complementares. Integrados de maneira crítica ao currículo, podem tornar-se ferramentas valiosas para conectar o universo digital dos estudantes à

produção do saber histórico, ampliando o interesse e a relevância do ensino de História na contemporaneidade.

DESAFIOS E LIMITES DA CULTURA DIGITAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

Apesar das potencialidades da cultura digital para tornar o ensino de História mais dinâmico e significativo, diversos desafios precisam ser enfrentados para sua implementação efetiva. Um dos principais obstáculos é a falta de formação docente específica voltada para o uso pedagógico de tecnologias digitais. Muitos professores não receberam preparo adequado para integrar ferramentas digitais de forma crítica e pedagógica, o que pode levar ao uso superficial ou inadequado dessas tecnologias (Lemos, 2002; Moran, 2015).

Outro desafio importante refere-se à desigualdade de acesso às tecnologias, tanto por parte dos estudantes quanto dos professores. A chamada “lacuna digital” pode acentuar desigualdades educacionais, impedindo que todos os alunos usufruam igualmente das oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelo ambiente digital. Como destaca Selwyn (2016), a inclusão digital vai além do simples acesso a computadores e internet; envolve também a capacidade de utilizar essas ferramentas de maneira crítica e produtiva.

Além disso, a resistência de gestores escolares e da comunidade escolar a propostas pedagógicas inovadoras pode limitar o uso da cultura digital. Mudanças metodológicas e a introdução de novas tecnologias frequentemente desafiam tradições e normas consolidadas, exigindo esforços de sensibilização, capacitação e construção de consenso entre todos os envolvidos no processo educacional (Prensky, 2001).

A integração das ferramentas digitais com o currículo tradicional também representa um desafio significativo. O ensino de História muitas vezes está estruturado em torno de conteúdos e metodologias clássicas, com foco em memorização e preparação para avaliações externas. Incorporar a cultura digital exige que o professor consiga alinhar essas novas práticas aos objetivos curriculares, promovendo aprendizagem crítica sem comprometer os conteúdos essenciais (Rüsen, 2001; Moran, 2015).

Outro limite importante diz respeito à mediação pedagógica. A tecnologia, por si só, não garante aprendizagem; sem orientação crítica, os recursos digitais podem gerar dispersão, superficialidade e dificuldades na compreensão histórica. Lemke (2002) destaca que a presença do professor como mediador é crucial para que os estudantes aprendam a interpretar e analisar informações, distinguindo fatos de opiniões, fontes confiáveis de desinformação e múltiplas perspectivas sobre eventos históricos.

Por fim, superar esses desafios requer investimento contínuo em formação docente, elaboração de materiais didáticos específicos e valorização da cultura digital como componente

integral da educação para a cidadania. Só assim será possível construir um ensino de História que dialogue com os repertórios culturais dos estudantes, promova competências críticas e digitais, e prepare os alunos para atuar de forma consciente na sociedade contemporânea (Santos, 2015; Selwyn, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração da cultura digital no ensino de História representa uma transformação significativa nas práticas pedagógicas, permitindo que os estudantes se apropriem de ferramentas digitais para compreender, analisar e reinterpretar o passado. A interatividade, a velocidade da informação e a multiperspectividade presentes nesse novo contexto comunicacional exigem do educador uma mediação crítica, que oriente a seleção e a análise de fontes digitais, promovendo aprendizagem significativa e desenvolvimento da consciência histórica.

Os memes, como forma de discurso histórico contemporâneo, exemplificam como a cultura digital pode ser utilizada para aproximar os estudantes da História de maneira lúdica e criativa. Eles permitem que os alunos expressem suas interpretações sobre eventos históricos, estimulem o pensamento crítico e reflitam sobre a construção da memória coletiva. Além disso, a produção de memes contribui para o desenvolvimento de competências digitais e literacia midiática, preparando os estudantes para navegar de forma crítica e responsável no ambiente online.

As redes sociais ampliam ainda mais essas possibilidades, configurando-se como espaços de aprendizagem colaborativa, interação e protagonismo estudantil. Por meio de atividades como criação de perfis históricos, debates online e produção de conteúdos digitais, os alunos podem construir narrativas históricas de forma ativa, dialogando com múltiplas perspectivas e consolidando competências cognitivas, comunicativas e digitais. O uso pedagógico dessas plataformas fortalece a capacidade de análise crítica, reflexão ética e compreensão da diversidade de interpretações do passado.

Assim, a cultura digital, os memes e as redes sociais, quando utilizados de forma planejada e mediada, transformam o ensino de História em um processo dinâmico, contextualizado e relevante para a vida dos estudantes. Eles permitem que os aprendizes se tornem sujeitos ativos na construção do conhecimento histórico, conectando passado e presente, tradição e inovação, memória e tecnologia.

Em síntese, o uso consciente da cultura digital no ensino de História não apenas moderniza as práticas pedagógicas, mas também promove o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalecendo habilidades críticas, criativas e digitais essenciais para a participação cidadã na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

GEE, James Paul. **O que os jogos de videogame têm a ensinar sobre aprendizagem e alfabetização**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Editora Ática, 2009..

LEMKE, Jay L. **Multiplicando significados: semiótica visual e verbal em textos científicos.** In: COLE, M.; PICTET, A. (Orgs.). Mente, cultura e atividade. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia da inteligência e vida social na cultura digital.** São Paulo: Sulina, 2002.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2015.

MICELI, Sergio. **O que é Sociologia da Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. On the Horizon, MCB University Press, v. 9, n. 5, p. 1–6, 2001.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas de historiografia**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SANTOS, Edgard. **Ensinar e aprender com redes sociais**. Campinas: Papirus, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Porto: Afrontamento, 2015.

SELWYN, Neil. **Educação e tecnologia: questões e debates-chave.** Londres: Bloomsbury, 2016.

SHIFMAN, Limor. **Memes in Digital Culture**. Cambridge, MA: MIT Press, 2014.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DE SALA DE AULA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

THE IMPORTANCE OF CLASSROOM MANAGEMENT IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS OF STUDENTS

PÂMELA JOYCE EMANUELLA LUIZ PRIMO
Graduação em Pedagogia, pela UNIP (Universidade Paulista), em 2013. Pós- graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade Anhembi Morumbi em 2016. Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade São Braz, em 2019. Pós- graduada em Direitos Humanos, pela UNICORP, em 2023. Professora na Escola Municipal Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Involuntariamente, instituições de qualquer nível educacional se veem imersas em um contexto global profundamente marcado por uma abordagem econômica e de mercado, que influencia suas tomadas de decisão e modifica sua forma de trabalhar e se organizar. Desde a segunda metade do século XX, a sociedade global e os sistemas educacionais foram forçados a repensar e redesenhar seus paradigmas organizacionais e de gestão, em decorrência da revolução da informação, do desenvolvimento das comunicações, do colapso dos sistemas socialistas e da recessão econômica causada pelo modelo neoliberal. Vale lembrar que o neoliberalismo é um movimento político e econômico que favorece a propriedade privada e o livre comércio, permitindo que o Estado regule essas práticas, mas não intervenha. Isso implica que o Estado estará a favor da emissão de políticas públicas que ajudem as empresas a melhorarem a economia, tudo sob o pretexto de uma melhor qualidade de vida para os cidadãos. Todas essas condições têm gerado novas demandas sobre os sistemas educacionais que implicam mudanças estruturais nas políticas educacionais e nas estruturas de gestão das escolas.

Palavras-chave: Economia; Gestão; Movimento Político.

ABSTRACT

Institutions at any educational level find themselves unwittingly immersed in a global context deeply marked by an economic and market-driven approach, which influences their decision-making and changes their way of working and organizing. Since the second half of the 20th century, global society and educational systems have been forced to rethink and redesign their organizational and management paradigms as a result of the information revolution, the development of communications, the collapse of socialist systems, and the economic recession caused by the neoliberal model. It is worth remembering that neoliberalism is a political and economic movement that favors private property and free trade, allowing the state to regulate these practices but not intervene. This implies that the state will favor the issuance of public policies that help companies improve the economy, all under the guise of a better quality of life for citizens. All these conditions have generated new demands on educational systems, implying structural changes in educational policies and school management structures.
Keywords: Economy; Management; Political Movement.

INTRODUÇÃO

A gestão educacional surgiu em um contexto em que o movimento neotaylorista não conseguiu alcançar os resultados desejados: maximizar a eficiência dos sistemas educacionais e impulsionar o desenvolvimento econômico dos países. As principais limitações foram as restrições aos gastos públicos e a presença da nova abordagem da Qualidade Total, que surgiu no Japão como estratégia de competitividade para a Toyota.

A abordagem da qualidade foi inicialmente concebida como uma preocupação com o uso de estatísticas para identificar desvios ou falhas nos processos e, posteriormente, como uma ferramenta para aumentar a competitividade das organizações, atendendo às necessidades dos clientes e, assim, alcançando a melhoria contínua; ou seja, continuando a melhorar em todas as áreas da organização para alcançar a qualidade. A gestão da qualidade tornou-se então a melhor resposta à crise econômica causada pela guerra, levando a uma mudança de paradigma.

Chalmers (1982) comenta, a respeito de crises e paradigmas, que revoluções na ciência são causadas por períodos de crise no desenvolvimento da ciência. Mais claramente, quando o paradigma vigente não responde às condições do contexto, ele é abandonado, causando uma mudança. Uma revolução científica inevitavelmente levará ao desenvolvimento e à utilização de um novo paradigma. Isso, sem dúvida, tem sido o que ocorreu na administração e na gestão: uma mudança de paradigma.

Em nível global, Pozner (2000), por meio do Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIPE) da UNESCO, aponta que a gestão educacional é um conjunto de processos teórico-práticos integrados e relacionados, horizontal e verticalmente, dentro do sistema educacional para atender às demandas sociais em relação à educação. A gestão educacional requer a

participação e a promoção da liderança acadêmica. Este conceito e sua aplicação permitem navegar com sucesso pelos processos de mudança e impactam na melhoria da gestão das organizações.

Para Martínez (2012), a gestão educacional é a capacidade de gerar uma relação adequada entre a estrutura, a estratégia, os sistemas, o estilo de liderança, as capacidades, as pessoas e os objetivos da organização, bem como a capacidade de articular os recursos disponíveis para atingir o desejado.

Díaz e Delgado (2014) fornecem outra definição bastante completa, dizendo:

> A gestão educacional é um processo sistêmico que dá sentido às ações administrativas no âmbito escolar, com a finalidade de melhorar as organizações, as pessoas que as compõem e suas propostas ou projetos educacionais, é desenvolvida e executada por meio de planos, programas e projetos que otimizam recursos, que geram processos participativos em benefício da comunidade… (p. 81).

A conceituação de Díaz e Delgado (2014) nos permite começar com três das primeiras características identificadas como inerentes à gestão: o processo sistêmico, a melhoria organizacional e os processos participativos. O processo sistêmico se refere à visão de um todo subdividido em partes menores, e nas quais algum tipo de atividade dentro delas pode impactar positiva ou negativamente a organização educacional. Pensemos, por exemplo, em dominós dispostos estrategicamente um após o outro; todos eles formam um sistema. Se um dominó cair, ele fará com que todos os outros caiam em um movimento serial. Isso simplesmente exemplifica o que é um sistema. A organização educacional é um sistema subdividido em partes menores que são configuradas para atingir objetivos previamente declarados. Até mesmo a própria organização educacional está imersa em um sistema social, cultural e político.

Em termos de melhoria organizacional, isso se refere à realização de melhorias a partir de uma perspectiva de continuidade, conhecida como melhoria contínua, conforme estabelecido pela abordagem da Qualidade Total.

Em relação aos processos participativos, é pertinente esclarecer que o estabelecimento, a execução e o controle de objetivos e metas requerem a colaboração e o envolvimento de todos os membros da organização educacional.

Um fator importante para garantir os objetivos planejados dentro de uma organização educacional é o líder. A presença de uma liderança democrática, participativa e humanizada é essencial. Uma liderança que engaje as pessoas, que as faça sentir intelectualmente fortalecidas, valorizadas e reconhecidas, e que as motive a alcançar mudanças institucionais reais por meio da participação colegiada.

A RELEVÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO SÉCULO XXI

Em uma perspectiva histórica, a democracia se mostrou resiliente ao longo do tempo: houve um crescimento no número de democracias em que eleições competitivas determinam o poder do governo, de apenas um quarto dos países do mundo em 1975 para dois terços em 2016. Além disso, o número de mulheres nos parlamentos nacionais aumentou significativamente, embora ainda permaneça um déficit importante e inaceitável. E embora o boom da internet e das mídias sociais constituam uma oportunidade para a democracia, também contém certos riscos que podem miná-la.

Essas observações sobre o estado da democracia coincidem com um nível global cada vez maior de urbanização, fazendo com que a porcentagem da população mundial que vive em áreas urbanas ultrapasse a marca de 50% pela primeira vez na história no início deste século.

A liderança democrática é frequentemente confundida com a ideia da filosofia política da democracia. Embora as semelhanças estejam obviamente lá, o estilo também tem suas peculiaridades e variações únicas.

Para entender a liderança democrática, é preciso entender o equilíbrio entre permitir que todos participem da tomada de decisões e garantir que a organização alcance seus objetivos.

Administrar todos os processos da escola, captar novos alunos, coordenar e instruir os profissionais da sua equipe escolar parece uma tarefa bem difícil, ainda mais em um contexto de economia instável. Implementar os conceitos e desenvolver uma cultura de gestão escolar otimiza o tempo dos proprietários de escolas, coordenadores e toda a equipe escolar envolvida.

Para obter sucesso no mercado de educação, é necessário mais do que apenas realizar as atividades de gerenciamento da escola de maneira sistemática. Conhecimento no segmento educacional, investimento no ambiente de aprendizado e convênios com estacionamentos para facilitar a vida dos alunos são apenas alguns aspectos.

Porém, a gestão escolar vai muito além. Para garantir o sucesso das operações da sua instituição e, ao mesmo tempo, oferecer um ensino de qualidade para os alunos, preparamos esse artigo completo para que você conheça tudo sobre a gestão educacional.

A gestão escolar é uma maneira de otimizar processos diários, desburocratizando algumas atividades. Dessa forma, é possível aumentar e melhorar a eficiência da instituição e, de fato, oferecer uma educação qualificada.

Um planejamento escolar eficiente deve levar em consideração o desenvolvimento humano e algumas estratégias do mundo corporativo. Nesse sentido, alinhar a gestão escolar e a gestão pedagógica é fundamental.

Na Gestão Escolar é preciso ter habilidades de gerenciamento em aspectos que vão do plano pedagógico às questões financeiras, ou seja, dar atenção à instituição como um todo, não apenas no foco de negócio, que é o ensino.

A palavra democracia tem raízes na Grécia Antiga, onde o conceito de democracia começou. A palavra “ *democracia”* significa “ *governo pelo povo (simples)* ”. A ideia essencial é que em vez de alguém governar as pessoas, como em uma tirania ou oligarquia, é o povo que tem o poder de decidir.

Embora o conceito moderno de democracia remonte à Antiga Atenas de 508 aC, a ideia de governar como um grupo existe há muito mais tempo. No sentido amplo da palavra, muitas tribos se organizaram em torno de um conselho de aldeia e governaram de maneira cooperativa.

Os gregos usaram a democracia de maneiras diferentes. Sólon criou as primeiras reformas constitucionais ao acabar com a escravidão dos atenienses por outros atenienses e removeu a ideia de privilégio por nascimento da sociedade. Depois de Sólon, a região experimentou mais tirania, mas voltou ao governo democrático sob Clístenes e Ecclesia. Na verdade, os atenienses usaram a palavra "democracia" pela primeira vez sob o governo de Clístenes.

Mas foram as ideias de Sócrates, Aristóteles e Platão que finalmente deram origem à democracia como filosofia política. Em seu famoso livro *Política*, Aristóteles descreve os benefícios da democracia:

> Quando os estados são governados democraticamente de acordo com a lei, não há demagogos e os melhores cidadãos estão seguramente na sela; mas onde as leis não são soberanas, aí você encontra demagogos. O povo se torna um monarca ... esse povo, em seu papel de monarca, não sendo controlado por lei, visa o poder exclusivo e torna-se um mestre. (KIM E MIRANDA. 2001, p. 79)

A democracia ateniense não era a democracia representativa que conhecemos hoje. Por um lado, as mulheres não foram consideradas dignas de voto. A ideia ficou em segundo plano por um tempo, com o Império Romano introduzindo homens fortes para governar mais uma vez.

O movimento democrático moderno começou no 18 ° e 19 ° séculos, como os filósofos e estudiosos reviveu as ideias antigas e empurrou-lhes ainda mais. O primeiro Parlamento da Grã-Bretanha foi estabelecido em 1707 e os Estados Unidos adotaram a Constituição em 1787. Embora os sistemas não fornecessem direitos iguais de voto na época, os eventos deram início ao movimento em direção à democracia liberal moderna.

A lição da história da democracia são seus blocos de construção:

- Separação de poderes - executivo, legislativo e judiciário
- O seguimento dos direitos civis
- Liberdades religiosas
- Separação de estado e igreja

A ideia democrática de poder não nas mãos de poucos, mas de muitos, lentamente começou a sair da esfera política para o mundo dos negócios e da liderança.

A primeira parte do 20 ° século testemunhou mais interesse para a liderança. As pessoas começaram a examinar o que são os grandes líderes e se existem diferentes estratégias de liderança. A ideia de liderança democrática foi uma das teorias que surgiram nessa época.

Bresser Pereira (1995, p.9) corroboram analisando a respeito do papel dos atores sociais dentro de uma democracia:

> Estado e sociedade formam, numa democracia, um todo indivisível. O Estado, cuja competência e limites de atuação estão definidos precipuamente na Constituição, deriva seu poder de legislar e de tributar a população, da legitimidade que lhe outorga a cidadania, via processo eleitoral. A sociedade, por seu turno, manifesta seus anseios e demandas por canais formais ou informais de contato com as autoridades constituídas. É pelo diálogo democrático entre o Estado e a sociedade que se definem as prioridades a que o Governo deve ater-se para a construção de um país mais próspero e justo.

A função central final do modelo de liderança democrática gira em torno da criação de estruturas que apoiem e incentivem a deliberação.

Essencialmente, isso requer que a resolução de problemas seja feita por meio de análise e deliberação em grupo. As soluções devem refletir o esforço do grupo e a compreensão da situação, com um interesse coletivo do grupo no centro da solução.

Em termos de facilitação, o papel do líder não é guiar a decisão em si, mas sim garantir que haja estruturas para o processo. Em essência, a função é supervisionar se o processo segue diretrizes predefinidas, o que é importante para uma tomada de decisão eficaz. Uma organização deve criar um cronograma e um processo para tomar decisões, com o grupo propondo a solução. Portanto, o líder não tentaria influenciar o resultado, mas garantiria que a decisão fosse tomada no tempo certo, por exemplo.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUA IMPORTÂNCIA

A liderança democrática, também chamada de liderança participativa, trata de distribuir o poder e obter consenso. O gestor lidera a equipe reunindo informações, incentivando a colaboração e valorizando a experiência de cada membro da equipe, enquanto cada membro da equipe contribui para o processo de tomada de decisão.

> Embora os conselhos gestores tenham conquistado espaços de participação popular no cenário político brasileiro, ainda verificamos a existência de grandes desafios a serem enfrentados: a questão da baixa representatividade da sociedade nestes conselhos, sob o aspecto real, a baixa articulação dos conselhos na implantação de novas políticas públicas e, ainda, a pouca efetividade no cumprimento das deliberações dos conselhos. Os conselhos [...], embora devam obedecer a uma composição paritária entre as categorias da sociedade civil e o governo, muitas vezes a utilização política nas indicações feitas pelo governo acaba por alterar a paridade de forças, gerando desequilíbrio e comprometendo a legitimidade das decisões. O ideal é que os conselheiros da sociedade civil tenham como principal mote representar os diversos segmentos da sociedade, de forma múltipla, evitando que os conselhos se tornem espaços de defesa de interesses corporativos. (KIM; MIRANDA, 2010, p.80)

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho

pelos educadores, implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização.

> A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração e da autonomia que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (DEMO, 1994, p.21).

Na gestão democrática o processo de descentralização é concretizado na medida em que a escola vai construindo a sua autonomia. Com a autonomia, a escola torna-se o centro das decisões responsabilizando-se por elas.

Para Rios (1982, p.77): “a escola tem uma autonomia relativa e a liberdade é algo que se experimenta em situação e esta é uma articulação de limites e possibilidades”.

O funcionamento da Escola e a qualidade dos seus serviços, bem como de qualquer organização dependem do trabalho que cada pessoa realiza no seu interior. As atividades desenvolvidas são intercomplementares e, no conjunto, garantem as condições de funcionamento da Escola. Por isso nunca é demais destacar a importância do trabalho de cada um, bem como do seu conjunto e do diretor em particular.

Para Silva (2007, p. 3):

> A gestão escolar, dentro da perspectiva democrática, passa pela democratização da escola e por sua natureza social, não se restringindo exclusivamente aos processos transparentes e democráticos ligados à função administrativa.

Assim, considerando que a gestão educacional passa por um processo de transição, a escola defronta-se ainda com um sistema contraditório em que forças de tutela ainda estão presentes, ao mesmo tempo em que os espaços são criados, e a escola assume ações para as quais não desenvolveu as competências necessárias.

A DIFICULDADE NO DIÁLOGO DA GESTÃO ESCOLAR COM A COMUNIDADE DO ENTORNO

Para estabelecer a estrutura da liderança democrática, há certos aspectos nos quais a organização e o líder devem se concentrar. O principal aspecto da liderança democrática, é um ambiente participativo. Para que isso ocorra, quatro elementos devem ser focados.

Primeiro, é importante envolver toda a equipe em termos de determinação de tarefas e outros processos. A estrutura democrática funciona melhor quando as funções e responsabilidades são claramente definidas e divididas dentro do grupo. Se todos estiverem cientes das tarefas, não haverá necessidade de perder tempo tentando descobrir o que precisa ser feito e por quem.

Além disso, os diferentes processos em vigor também devem ser claramente definidos. Principalmente, isso significa criar uma estrutura clara para o processo democrático e como as diferentes decisões são tomadas dentro do grupo. Você quer saber o mecanismo para iniciar um processo de discussão e definir um cronograma para quando as decisões devem ser tomadas.

A estrutura também deve convidar ideias e opiniões dos subordinados. O gestor precisa estabelecer uma estrutura para fornecer e auxiliar o feedback. O marco democrático não envolve apenas a inclusão na tomada de decisões, mas pretende-se criar um sistema onde a discussão e o diálogo aberto façam parte da composição da organização. Portanto, é importante que os subordinados se sintam capazes de expressar suas opiniões em todos os momentos.

Finalmente, a estrutura requer um sistema claro e bem estabelecido para recompensar a criatividade e novas ideias. A estrutura democrática requer uma estrutura de recompensa forte. As recompensas podem variar de bônus financeiros a simples reconhecimento oficial, mas é importante reconhecer o trabalho realizado pelos subordinados.

Segundo Ganzeli (2005):

> A educação é um desdobramento da política e implica a compreensão dos projetos educacionais que as classes sociais pretendem conservar ou instaurar, as diversas formas de administrar as instituições educacionais e as suas implicações nos processos de organização, (2005, p. 57).

O ato de planejar faz parte da história do ser humano, pois o desejo de transformar sonhos em realidade objetiva é uma preocupação marcante de toda pessoa. Em nosso dia a dia, sempre estamos enfrentando situações que necessitam de planejamento, mas nem sempre as nossas atividades diárias são delineadas em etapas concretas da ação, uma vez que já pertencem ao contexto de nossa rotina. Entretanto, para a realização de atividades que não estão inseridas em nosso cotidiano, usamos os processos racionais para alcançar o que desejamos. Para oferecer um ensino adequado às necessidades de seus alunos, a escola precisa saber o que quer, envolvendo a equipe pedagógica e a comunidade na definição das metas, por esse motivo, dentro de uma instituição de ensino há os documentos que organizam o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar desempenha um papel fundamental na promoção de um ambiente educacional eficaz e propício ao aprendizado na sala de aula. A atuação do gestor escolar dentro do contexto da sala de aula pode ter impactos significativos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Um gestor escolar eficaz é aquele que não apenas administra os recursos e as atividades da escola, mas também colabora ativamente com os professores para criar um ambiente de

aprendizagem estimulante e inclusivo. Na sala de aula, a presença e a atuação do gestor podem ser percebidas de várias maneiras que contribuem para o sucesso educacional dos alunos.

Primeiramente, a gestão escolar na sala de aula envolve o estabelecimento de um clima escolar positivo e acolhedor, onde os alunos se sintam motivados e engajados em seu processo de aprendizagem. O gestor pode trabalhar em conjunto com os professores para criar estratégias de ensino que atendam às necessidades individuais dos alunos, promovendo assim a personalização da educação.

Além disso, o gestor escolar pode desempenhar um papel crucial na promoção de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes na sala de aula. Ele pode oferecer suporte aos professores na implementação de metodologias ativas, tecnologias educacionais e abordagens diferenciadas que estimulem a participação e o interesse dos alunos.

Outro aspecto importante da gestão escolar na sala de aula é o estímulo à formação contínua dos professores. O gestor pode promover o desenvolvimento profissional dos educadores, oferecendo oportunidades de capacitação e troca de experiências que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino.

Portanto, a presença ativa e colaborativa do gestor escolar na sala de aula é essencial para potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Ao criar um ambiente positivo, apoiar práticas pedagógicas inovadoras e incentivar a formação continuada dos professores, o gestor contribui significativamente para o sucesso educacional dos alunos e para a construção de uma escola mais inclusiva, participativa e eficaz.

REFERÊNCIAS

BRESSER PEREIRA; L. **Reflexões sobre a reforma gerencial de 1995.** Revista do Serviço Público. 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/1999/662-Reflex%C3%B5es_Reforma_Gerencial.RSP.pdf >. Acesso em: 02 jan 2021.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas SP: Papirus, 1994

GANZELI, Pedro. **Administração e Gestão da Educação: elementos para discussão.** In: BITTENCOURT, Agueda Bernadete (Org) et al. Estudo, Pensamento e Criação. Campinas, SP: Graf. FE, 2005, vol. II - 3v, p. 13.

KIM, R. P. P.e MIRANDA, V. A. **Democratização das políticas públicas pelos conselhos e tutela dos interesses fundamentais.** Cadernos de Direito, Piracicaba, v. 10 (19): 69-89, 2001.

SILVA, Lídia B. e. **Gestão Escolar e Democracia.** Revista Espaço da Sophia. 2007.

A EFETIVIDADE DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (L2) MEDIADA PELA FLUÊNCIA DO PROFESSOR NA LÍNGUA NATIVA (L1) DO ALUNO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

THE EFFECTIVENESS OF FOREIGN LANGUAGE (L2) LEARNING MEDIATED BY THE TEACHER'S FLUENCY IN THE STUDENT'S NATIVE LANGUAGE (L1): A LITERATURE REVIEW

PAULA CAMARGO NASCIMENTO MORAES
Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Descomplica – Conclusão em 2024; 2ª Licenciatura em Letras – Português-Inglês pelo Centro Universitário Cidade Verde UniCV – Conclusão em 2025; Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Conectada FACONNECT – Conclusão em 2025; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEF Profª. Elza Maia Costa Freire, Atualmente Professora de Apoio Pedagógico (PAP).

RESUMO
O uso da língua materna (L1) no ensino de uma língua estrangeira (L2) tem sido alvo de debates na linguística aplicada, oscilando entre abordagens que defendem sua exclusão total e aquelas que reconhecem seu papel como mediador cognitivo e afetivo. Esta revisão bibliográfica investiga a hipótese de que professores fluentes na L1 dos alunos podem potencializar a aprendizagem de L2, especialmente em contextos de ensino formal. Pesquisas nacionais (Celani, 2002; Pinto, 2013; Silva & Almeida, 2017) e internacionais (Cook, 2001; Cummins, 2007; Butzkamm, 2003) sugerem que o domínio da L1 pelo docente permite construir pontes linguísticas e culturais, facilitando a compreensão de estruturas complexas, reduzindo a ansiedade e promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Argumenta-se que a competência bilíngue do professor possibilita uma alternância de códigos estratégica (Levine, 2011) e a aplicação de práticas de translanguaging (García & Wei, 2014), que valorizam o repertório linguístico do aluno como recurso didático. Conclui-se que, quando utilizada de forma planejada e não excessiva, a fluência do professor na L1 do estudante favorece não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também o engajamento e a motivação, resultando em uma aprendizagem mais efetiva.
Palavras-chave: Ensino Afetivo; Educação Socioemocional; Cidadania Integral; Humanização do Ensino; Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

The use of the mother tongue (L1) in foreign language teaching (L2) has been the subject of debate in applied linguistics, oscillating between approaches that advocate its total exclusion and those that recognize its role as a cognitive and affective mediator. This literature review investigates the hypothesis that teachers who are fluent in their students' L1 can enhance L2 learning, especially in formal teaching contexts. National (Celani, 2002; Pinto, 2013; Silva & Almeida, 2017) and international studies (Cook, 2001; Cummins, 2007; Butzkamm, 2003) suggest that teachers' mastery of L1 allows them to build linguistic and cultural bridges, facilitating the understanding of complex structures, reducing anxiety, and promoting a more inclusive learning environment. It is argued that the teacher's bilingual competence enables strategic code-switching (Levine, 2011) and the application of translanguaging practices (García & Wei, 2014), which value the student's linguistic repertoire as a teaching resource. It is concluded that, when used in a planned and non-excessive manner, the teacher's fluency in the student's L1 favors not only linguistic development but also engagement and motivation, resulting in more effective learning.
Keywords: Affective Teaching; Social-Emotional Learning; Integral Citizenship; Humanization of Teaching; Meaningful Learning.

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras (L2) tem sido historicamente permeado por debates sobre a pertinência do uso da língua materna (L1) no processo de aprendizagem. Durante décadas, abordagens metodológicas dominantes como o método direto e o enfoque comunicativo defenderam a imersão total na L2, minimizando ou até proibindo o uso da L1 em sala de aula (Cook, 2001). No entanto, pesquisas mais recentes vêm demonstrando que essa visão monolíngue, embora baseada na ideia de maximizar a exposição à língua-alvo, pode negligenciar benefícios significativos advindos do uso estratégico da L1, sobretudo quando o professor é fluente nela (Cummins, 2007; Pinto, 2013).

No contexto brasileiro, a discussão ganha contornos próprios, uma vez que o ensino de L2 especialmente o inglês e o espanhol ocorre majoritariamente em ambientes escolares formais, onde o tempo de exposição à língua estrangeira é limitado e os recursos de imersão são escassos (Bohn, 2000). Nessa realidade, o professor bilíngue, que domina tanto a L1 quanto a L2, apresenta vantagens que vão além da comunicação: ele é capaz de estabelecer pontes linguísticas e culturais, auxiliar na compreensão de estruturas gramaticais complexas, promover a reflexão metalinguística e reduzir a ansiedade do aprendiz (Silva & Almeida, 2017; Nation, 2003).

O argumento central desta revisão bibliográfica é que a fluência do professor na L1 do aluno pode aumentar a eficácia da aprendizagem da L2, desde que o uso dessa competência seja intencional e equilibrado. Butzkamm (2003) denomina essa postura como a “morte de um dogma”, referindo-se à superação da proibição absoluta da L1 e à adoção de práticas em que a língua materna se torna um recurso cognitivo legítimo.

Além disso, a questão não se restringe apenas a um debate técnico-metodológico, mas também envolve dimensões afetivas e sociocognitivas. García e Wei (2014) destacam que o translanguaging, prática que permite o uso fluido de diferentes línguas no processo de ensino-aprendizagem, contribui para a inclusão, para a valorização das identidades linguísticas dos estudantes e para a construção de um ambiente escolar mais democrático. Assim, a presença de um

professor bilíngue não apenas favorece a compreensão, mas também reforça a autoestima do aprendiz e o engajamento com a disciplina.

Este artigo busca, portanto, reunir e analisar evidências de pesquisas nacionais e internacionais sobre o papel da fluência do professor na L1 do aluno no ensino de L2, explorando benefícios, desafios e implicações pedagógicas. Ao articular teorias da linguística aplicada, estudos empíricos e reflexões pedagógicas, pretende-se contribuir para o debate sobre práticas mais eficazes, humanas e inclusivas no ensino de línguas.

HISTÓRICO E FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE O USO DA L1 NO ENSINO DE L2

A presença da língua materna (L1) no ensino de línguas estrangeiras (L2) não é um tema novo. Desde o século XIX, os métodos de ensino de línguas oscilaram entre incentivar ou proibir o uso da L1. No método gramática-tradução, predominante no ensino formal europeu e posteriormente importado para a América Latina, o uso da L1 era central, pois a aprendizagem da L2 era mediada por exercícios de tradução e análise gramatical comparativa (Bohn, 2000). Embora essa abordagem tenha sido criticada por sua falta de foco na oralidade, ela evidenciava que a compreensão inicial da língua-alvo podia ser facilitada pelo suporte da língua nativa.

Com o surgimento do método direto, no final do século XIX, e mais tarde do método audiolingual, nas décadas de 1940 e 1950, instaurou-se a ideia de que a exposição exclusiva à L2 levaria a resultados mais rápidos e duradouros. Essa concepção ganhou força com abordagens comunicativas, que priorizaram a imersão linguística como estratégia para desenvolver a competência comunicativa (Cook, 2001). Contudo, tais métodos desconsideravam que, fora do ambiente escolar, muitos aprendizes tinham contato mínimo ou nulo com a L2, tornando difícil sustentar o progresso apenas pela prática em sala de aula (Nation, 2003).

No Brasil, o debate sobre o uso da L1 em aulas de L2 intensificou-se com o avanço da linguística aplicada na década de 1980, quando autores como Celani (2002) e Almeida Filho (2008) passaram a discutir o papel mediador da língua materna no processo de aprendizagem. Celani (2002) introduz a noção de “transparência linguística”, destacando que as semelhanças e diferenças entre L1 e L2 podem ser exploradas pedagogicamente para acelerar a compreensão e internalização de estruturas gramaticais e lexicais.

Estudos mais recentes, como o de Pinto (2013), têm questionado a proibição categórica do uso da L1, argumentando que tal restrição ignora evidências de que a alternância de códigos (code-switching) pode servir como recurso didático legítimo. Essa visão encontra respaldo em Butzkamm (2003), que defende o uso da L1 como instrumento cognitivo e afetivo, capaz de facilitar o entendimento de conceitos abstratos, reduzir a ansiedade e aumentar a confiança do aluno.

Cummins (2007) acrescenta uma dimensão sociocognitiva a esse debate ao propor que professores bilíngues funcionam como “pontes cognitivas” entre L1 e L2, ajudando os estudantes a transferirem conhecimentos e habilidades já adquiridas em sua língua materna para a língua-alvo.

Essa perspectiva reforça que o uso consciente da L1 não implica retrocesso metodológico, mas sim um avanço em direção a práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas.

Em síntese, a trajetória histórica e teórica demonstra que o uso da L1 no ensino de L2 passou por períodos de valorização e rejeição, sendo atualmente reavaliado à luz de estudos empíricos que destacam seus benefícios. Essa mudança de paradigma abre espaço para refletir sobre o papel estratégico do professor bilíngue e para questionar dogmas que limitam o potencial de aprendizagem dos estudantes.

BENEFÍCIOS PEDAGÓGICOS E COGNITIVOS DO PROFESSOR FLUENTE NA L1 DO ALUNO

A fluência do professor na língua materna (L1) do estudante apresenta vantagens significativas tanto no plano pedagógico quanto no cognitivo, ampliando as possibilidades de mediação da aprendizagem e promovendo um ambiente de ensino mais inclusivo e eficaz. Diversos estudos (Cummins, 2007; Levine, 2011; García; Wei, 2014) têm demonstrado que essa competência linguística do docente é um fator determinante para a construção de pontes cognitivas entre L1 e L2, o que potencializa a transferência de conhecimentos e habilidades já consolidadas.

Do ponto de vista pedagógico, o domínio da L1 por parte do professor permite a utilização de explicações comparativas, sobretudo em estruturas gramaticais complexas e vocabulário abstrato (Lima, 2010; Silva; Almeida, 2017). Essa abordagem reduz a sobrecarga cognitiva, uma vez que o aluno não precisa decodificar simultaneamente a mensagem e o significado do conteúdo. Assim, o tempo de compreensão é otimizado, favorecendo uma progressão mais rápida nas etapas iniciais da aprendizagem da L2.

Além disso, a fluência do professor na L1 possibilita uma gestão mais eficaz da sala de aula, especialmente em contextos multiculturais ou de alta vulnerabilidade social. Segundo Gimenez (2005), essa habilidade aumenta a clareza das instruções, diminui mal-entendidos e ajuda na resolução de conflitos, fortalecendo o vínculo de confiança entre professor e aluno. Esse vínculo, conforme aponta Vygotsky (2001), é essencial para explorar a zona de desenvolvimento proximal, na qual o suporte linguístico oferecido pelo professor bilíngue funciona como andaime para a construção de novos saberes.

No aspecto cognitivo, autores como Nation (2003) e Butzkamm (2003) defendem que o uso estratégico da L1 ativa esquemas mentais pré-existentes, facilitando a assimilação e retenção de informações na L2. A alternância controlada entre L1 e L2 estimula a consciência metalinguística, levando o aprendiz a refletir sobre o funcionamento de ambas as línguas e a desenvolver estratégias de comunicação mais eficientes. Esse processo de reflexão consciente sobre a língua é considerado um dos pilares da competência comunicativa (Canale; Swain, 1980).

Outro ponto relevante é o impacto afetivo do professor bilíngue. Levine (2011) e García e Wei (2014) argumentam que a possibilidade de recorrer à L1 em momentos de insegurança ou incompreensão reduz a ansiedade e aumenta a motivação, criando um ambiente mais acolhedor e

propício para a participação ativa. Tal aspecto dialoga com as contribuições da psicologia educacional, que reconhecem a influência das emoções sobre a atenção, memória e engajamento (Damásio, 2012).

Por fim, deve-se destacar que o uso da L1 pelo professor não significa substituição da L2, mas sim um recurso didático pontual e consciente. Turnbull e Dailey-O'Cain (2009) alertam para a necessidade de equilibrar a exposição à L2 com intervenções em L1, de modo a maximizar a imersão linguística sem comprometer a compreensão. Assim, o professor fluente na L1 do aluno dispõe de maior flexibilidade para ajustar sua prática pedagógica às necessidades reais da turma, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e humanizado.

EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS SOBRE O IMPACTO DA L1 NA APRENDIZAGEM DE L2

Pesquisas realizadas em diferentes contextos educacionais têm demonstrado que o uso controlado e estratégico da L1 no ensino de L2 pode produzir resultados mais consistentes, especialmente em fases iniciais de aprendizagem e em situações que envolvem conceitos linguísticos complexos.

Lima (2010), em um estudo de caso com alunos brasileiros aprendendo inglês como língua estrangeira, identificou que o uso da L1 pelo professor, em momentos específicos, contribuiu para uma compreensão mais rápida de estruturas sintáticas avançadas, como orações condicionais e tempos verbais compostos. Os resultados mostraram que, ao receber explicações comparativas entre L1 e L2, os estudantes apresentaram melhor desempenho nas atividades escritas e orais, em comparação com um grupo controle exposto a uma abordagem exclusivamente monolíngue.

Silva e Almeida (2017) reforçam essa perspectiva ao apresentar dados que evidenciam ganhos significativos na retenção de vocabulário quando a L1 é utilizada como recurso mediador. Em seu estudo, a associação semântica entre termos nas duas línguas reduziu o tempo de memorização e melhorou a precisão no uso das palavras em contextos comunicativos. Os autores também observaram que os alunos demonstraram maior confiança para participar de atividades orais quando tinham a possibilidade de recorrer à L1 para esclarecer dúvidas e validar hipóteses.

Pesquisas internacionais também oferecem suporte a essa abordagem. Cook (2001) propõe que a L1 funcione como uma "ferramenta cognitiva" que permite ao aprendiz acessar e reorganizar conhecimentos prévios, acelerando o processo de internalização da L2. De modo semelhante, Nation (2003) defende que a alternância entre L1 e L2, quando realizada de forma consciente e orientada a objetivos pedagógicos claros, favorece tanto a compreensão imediata quanto a consolidação a longo prazo.

Butzkamm (2003) apresenta um argumento contundente contra a proibição da L1, afirmando que tal restrição nega aos alunos o acesso a uma ponte natural entre conhecimentos já adquiridos e novos conteúdos. Sua pesquisa, realizada com turmas de alemão como L2, mostrou que alunos cujos professores faziam uso estratégico da L1 atingiram níveis mais altos de precisão gramatical e fluência em menos tempo do que aqueles submetidos a metodologias monolíngues rígidas.

No campo da educação bilíngue, Cummins (2007) traz evidências de que professores que dominam a L1 de seus alunos conseguem desenvolver práticas mais inclusivas e equitativas, promovendo não apenas ganhos linguísticos, mas também a autoestima e o engajamento escolar. Isso ocorre porque o reconhecimento e a valorização da L1 reforçam a identidade linguística do estudante, criando um ambiente de aprendizagem mais respeitoso e motivador.

Por fim, Macaro (2014) analisou turmas em instituições de ensino superior que adotavam o inglês como meio de instrução (EMI) e verificou que professores bilíngues obtiveram melhores resultados no desempenho acadêmico dos alunos, sobretudo em disciplinas que exigiam vocabulário técnico especializado. O estudo concluiu que a possibilidade de recorrer à L1 permitia esclarecer conceitos-chave de maneira mais eficiente, sem comprometer a exposição necessária à L2.

Essas evidências convergem para a compreensão de que a proibição absoluta da L1 não encontra respaldo empírico robusto, e que o professor fluente na língua materna do aluno tem vantagens pedagógicas claras na promoção de uma aprendizagem mais rápida, segura e significativa.

ASPECTOS AFETIVOS E SOCIOCULTURAIS DO PROFESSOR BILÍNGUE NO ENSINO DE L2

Além das vantagens cognitivas e metodológicas, a presença de um professor fluente na L1 do aluno no ensino de L2 também traz benefícios significativos no campo afetivo e sociocultural. A aprendizagem de uma nova língua é um processo que, muitas vezes, desperta insegurança, ansiedade e medo de cometer erros. A possibilidade de recorrer à L1 para esclarecer dúvidas ou expressar pensamentos complexos reduz barreiras emocionais, favorecendo um ambiente de maior confiança e participação.

Segundo García e Wei (2014), o conceito de translanguaging o uso integrado e flexível de múltiplos repertórios linguísticos permite que o professor bilíngue crie um espaço comunicativo mais inclusivo. Essa abordagem não apenas válida a identidade linguística do estudante, mas também reforça a ideia de que o domínio de duas línguas é um recurso cultural e intelectual valioso, e não uma deficiência temporária a ser superada.

Do ponto de vista socioemocional, Cummins (2007) argumenta que o reconhecimento da L1 do aluno contribui para o fortalecimento de sua autoestima e para a construção de um vínculo mais sólido entre professor e estudante. Quando o aluno percebe que sua língua materna é respeitada e utilizada como recurso legítimo, ele tende a se engajar mais ativamente nas interações e a assumir maior protagonismo em seu processo de aprendizagem.

Goleman (1995), ao discutir a inteligência emocional, destaca que a empatia e a habilidade de estabelecer relações interpessoais positivas são fundamentais para o sucesso educacional. No caso do ensino de L2, o professor bilíngue está em posição privilegiada para perceber nuances culturais e emocionais expressas na L1, adaptando suas estratégias pedagógicas de modo a acolher e motivar o estudante.

Há também implicações socioculturais importantes. Moita Lopes (2013) lembra que a língua é um marcador identitário e que o processo de aquisição de uma L2 deve ser entendido como um diálogo entre culturas, e não como uma substituição da cultura de origem. Professores que dominam a L1 dos alunos conseguem mediar esse diálogo de forma mais equilibrada, evitando imposições culturais implícitas e favorecendo um intercâmbio mais enriquecedor.

Além disso, a alternância estratégica entre L1 e L2 pode servir como recurso para ensinar conteúdos culturais complexos. Levine (2011) ressalta que o professor bilíngue é capaz de contextualizar expressões idiomáticas, metáforas e referências culturais, traduzindo não apenas palavras, mas também significados culturais que poderiam se perder em uma abordagem monolíngue rígida.

Por fim, o uso da L1 pelo professor também contribui para a redução do filtro afetivo conceito desenvolvido por Krashen (1982) para descrever barreiras emocionais que dificultam a aquisição de uma língua estrangeira. Um ambiente onde o aluno se sente compreendido e valorizado em sua L1 tende a apresentar um filtro afetivo mais baixo, o que, por sua vez, facilita a internalização da L2 de forma mais natural e fluida.

Assim, é possível afirmar que o professor bilíngue não apenas potencializa o aprendizado linguístico, mas também cria um ecossistema educacional mais humano, empático e culturalmente consciente, aspectos essenciais para uma educação linguística de qualidade no século XXI.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O USO EQUILIBRADO DA L1 NO ENSINO DE L2

A utilização da língua materna (L1) no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua (L2) apresenta-se como um recurso pedagógico valioso, mas que requer um planejamento criterioso para que não se torne um obstáculo à imersão linguística. A literatura especializada (COOK, 2001; BUTZKAMM, 2003; NATION, 2003) converge na ideia de que a eficácia dessa prática reside no uso equilibrado e estratégico da L1, sempre com a finalidade de apoiar a compreensão e a internalização da L2, sem comprometer a exposição necessária à língua-alvo. Tal equilíbrio é fundamental para que a L1 cumpra sua função de suporte, evitando a criação de dependência excessiva que possa atrasar o desenvolvimento da competência comunicativa na nova língua.

Quando se trata de explicar conceitos complexos como estruturas gramaticais avançadas, significados implícitos, nuances semânticas e aspectos culturais específicos a L1 se apresenta como um atalho cognitivo eficaz. Pinto (2013) ressalta que essa estratégia possibilita ao aluno compreender rapidamente o conteúdo e dedicar mais energia à aplicação prática em L2. De igual importância, a comparação e o contraste entre L1 e L2, conforme defendido por Almeida Filho (2008), promovem a consciência metalinguística, permitindo que o estudante reconheça padrões, identifique diferenças estruturais e evite erros fossilizados. Essa reflexão sobre as duas línguas contribui para o desenvolvimento de uma visão mais analítica e crítica do próprio uso da linguagem.

Outro recurso relevante é a tradução pedagógica, defendida por Celani (2002) como forma de levar o aluno a refletir sobre as escolhas linguísticas e ampliar o repertório lexical. A tradução

contextualizada, quando bem conduzida, não apenas reforça a compreensão, mas também aprimora a precisão e a adequação do uso da L2 em diferentes contextos comunicativos. Esse processo se complementa com a mediação cultural, na qual o professor bilíngue atua como ponte entre universos culturais distintos, traduzindo não apenas palavras, mas o sentido mais profundo de expressões idiomáticas, metáforas e referências culturais. Levine (2011) sublinha que essa dimensão cultural é tão relevante quanto a linguística para que o aluno alcance uma competência comunicativa plena.

Além dos aspectos linguísticos e culturais, o uso consciente da L1 também cumpre um papel significativo na gestão emocional da sala de aula. Segundo Krashen (1982), a redução da ansiedade e o fortalecimento da autoconfiança do aluno são fatores determinantes para a aquisição bem-sucedida de uma nova língua. Em momentos de insegurança ou de bloqueio comunicativo, recorrer brevemente à L1 pode restaurar a motivação e incentivar a participação ativa, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor.

No cenário contemporâneo, o conceito de translanguaging, proposto por García e Wei (2014), amplia essa perspectiva ao sugerir o uso planejado e criativo da alternância entre L1 e L2. Essa abordagem encoraja o estudante a transitar entre as línguas para construir significados de maneira colaborativa, explorar conceitos de forma mais abrangente e desenvolver uma flexibilidade linguística que favorece a aprendizagem. No entanto, para que essa prática seja produtiva, o professor precisa avaliar cuidadosamente os momentos e a forma como esse recurso será aplicado, garantindo que ele complemente, e não substitua, a prática efetiva na L2.

Dessa forma, a utilização da L1 no ensino de L2 não deve ser vista como um retrocesso metodológico, mas como um recurso contemporâneo, alinhado às teorias mais recentes sobre ensino de línguas e práticas pedagógicas inclusivas. Trata-se de reconhecer que o domínio da língua materna pode ser um aliado estratégico na construção da competência comunicativa, desde que o uso seja pautado por intencionalidade, equilíbrio e foco na progressão do aprendizado. Assim, o professor bilíngue torna-se um mediador cultural e linguístico capaz de articular a riqueza das duas línguas em benefício do desenvolvimento integral do aluno, respondendo às demandas do século XXI por uma educação linguística mais humanizada, contextualizada e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica realizada evidência que professores fluentes na língua materna (L1) dos alunos tendem a potencializar significativamente o processo de aprendizagem da segunda língua (L2), sobretudo quando o contexto cultural e linguístico é considerado parte integrante da prática pedagógica. Esse domínio da L1 não apenas permite explicações mais claras e precisas de conceitos complexos, mas também facilita a construção de pontes cognitivas entre os dois sistemas linguísticos. Ao compreender as nuances da língua nativa, o professor consegue antecipar dificuldades, propor analogias significativas e oferecer estratégias personalizadas de aprendizagem, respeitando as especificidades culturais e os estilos individuais de cada estudante.

Pesquisas nacionais e internacionais apontam que o uso equilibrado e estratégico da L1 atua como mediador no processo de aquisição da L2, proporcionando uma compreensão mais rápida de estruturas gramaticais, vocabulário e aspectos pragmáticos da comunicação. Além disso, tal uso favorece a criação de um ambiente afetivamente seguro, pois o aluno percebe que sua identidade linguística e cultural é reconhecida e valorizada. Esse reconhecimento fortalece o vínculo professor-aluno, aumentando a motivação e a confiança para arriscar-se na produção da nova língua. Do ponto de vista psicológico, reduzir barreiras emocionais como a ansiedade e o medo de errar é um fator determinante para o sucesso no aprendizado de línguas.

Outro ponto relevante identificado nas pesquisas é a contribuição da L1 para o desenvolvimento da consciência metalinguística. Quando o professor estabelece comparações e contrastes entre as duas línguas, o aluno amplia sua percepção sobre o funcionamento da linguagem em geral, desenvolvendo habilidades que vão além da L2 e que podem ser aplicadas em outros contextos acadêmicos e comunicativos. Isso reforça a perspectiva de que o uso consciente da L1 não limita a exposição à L2, mas, ao contrário, oferece suporte para uma aprendizagem mais sólida e significativa.

No entanto, para que esses benefícios se concretizem, é fundamental que o uso da L1 seja intencional e planejado, evitando-se a tradução literal excessiva ou a dependência constante da língua materna. O equilíbrio entre momentos de imersão na L2 e intervenções mediadas pela L1 é essencial para manter o ritmo de aquisição e garantir que o aluno desenvolva autonomia comunicativa. As instituições educacionais, por sua vez, precisam reconhecer o valor pedagógico do professor bilíngue, promovendo políticas de formação continuada e metodologias que integrem essa competência como recurso legítimo e eficaz.

Portanto, longe de representar um retrocesso metodológico, o uso consciente da L1, aliado à fluência bilíngue do professor, deve ser compreendido como um recurso contemporâneo, alinhado às práticas inclusivas e às demandas educacionais do século XXI. Essa abordagem respeita a identidade linguística dos aprendizes, amplia suas oportunidades de participação ativa no processo de ensino-aprendizagem e contribui para a formação de indivíduos mais competentes, críticos e capazes de transitar com segurança entre diferentes códigos linguísticos e culturais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 2008.

BOHN, H. I. **O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: uma perspectiva histórica.** In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). *Tópicos em Linguística Aplicada*. Florianópolis: UFSC, 2000.

BUTZKAMM, W. **We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma.** *Language Learning Journal*, v. 28, n. 1, p. 29-39, 2003.

CELANI, M. A. A. **Transparência linguística e o ensino de línguas estrangeiras.** In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). *Linguística Aplicada: da aplicação à transdisciplinaridade*. São Paulo: EDUC, 2002.

COOK, V. **Using the First Language in the Classroom.** *Canadian Modern Language Review*, v. 57, n. 3, p. 402-423, 2001.

CUMMINS, J. **Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms.** *Canadian Journal of Applied Linguistics*, v. 10, n. 2, p. 221-240, 2007.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.** Palgrave Macmillan, 2014.

GIMENEZ, T. **Professores de inglês como língua estrangeira: formação e identidade.** Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Oxford: Pergamon, 1982.

LEVINE, G. S. **Code Choice in the Language Classroom.** Multilingual Matters, 2011.

LIMA, D. C. **O uso da língua materna no ensino de língua estrangeira: um estudo de caso.** *Revista X* (UFPR), v. 5, n. 1, p. 1-15, 2010.

MACARO, E. **Exploring the role of the first language in English Medium Instruction.** *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 17, n. 5, p. 511-523, 2014.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola, 2013.

NATION, P. **The role of the first language in foreign language learning.** *Asian EFL Journal*, v. 5, n. 2, p. 1-8, 2003.

PINTO, J. P. **O papel da L1 no ensino-aprendizagem de L2: mitos e realidades.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 13, n. 2, p. 511-534, 2013.

SILVA, K. A.; ALMEIDA, S. R. G. **A língua materna como facilitadora no ensino de inglês como LE.** *Trabalinguas*, v. 4, n. 1, p. 89-102, 2017.

TURNBULL, M.; DAILEY-O'CAIN, J. **First Language Use in Second and Foreign Language Learning.** Multilingual Matters, 2009.

A INCLUSÃO EDUCACIONAL DO INDIVÍDUO DEFICIENTE INTELECTUAL

THE EDUCATIONAL INCLUSION OF INDIVIDUALS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

PAULA CAROLINE HWANG TAMINOTO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade IESA - INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR SANTO ANDRÉ (2009); Professora de Educação Infantil Ensino Fundamental / PEIF na EMEF Rodrigues de Carvalho.

RESUMO

Na maioria dos casos, o diagnóstico é feito com base no atraso no desenvolvimento neuro-psicomotor, (a criança demora em firmar a cabeça, sentar, andar, falar) e na dificuldade no aprendizado (dificuldade de compreensão de normas e ordens, dificuldade no aprendizado escolar, etc), porém, existem critérios específicos para o diagnóstico da deficiência intelectual tais como: Funcionamento intelectual significativamente inferior à média; Déficits ou prejuízos concomitantes no funcionamento adaptativo atual; Início no período de desenvolvimento até os 18 anos; Diversidades culturais e linguísticas, assim como as diferenciadas formas de comunicação e comportamentos; Limitações nas áreas adaptativas de acordo com as exigências de cada meio, idade e necessidade de suportes individualizados; Capacidades específicas sempre coexistem com outras habilidades adaptativas. A identificação do fator etiológico da Deficiência Intelectual permite que se possa instituir sua prevenção e controle, no entanto, algumas vezes torna-se difícil determinar especificamente sua causa, na medida em que frequentemente há mais de um fator envolvido, sugerindo então apenas algumas suspeitas e hipóteses etiológicas.

Palavras-chave: Diagnóstico; Desenvolvimento; Neuro-psicomotor; Deficiência Intelectual.

SUMMARY

In most cases, the diagnosis is based on delayed neuropsychomotor development (the child is slow to hold up their head, sit, walk, talk) and learning difficulties (difficulty understanding rules and orders, difficulty learning at school, etc.). However, there are specific criteria for diagnosing intellectual disability, such as: Intellectual functioning significantly below average; Concomitant deficits or impairments in current adaptive functioning; Onset during the developmental period up to age 18;

Cultural and linguistic diversity, as well as different forms of communication and behavior; Limitations in adaptive areas according to the requirements of each environment, age, and need for individualized support; Specific abilities always coexist with other adaptive skills. Identifying the etiological factor of intellectual disability allows for its prevention and control; however, it is sometimes difficult to determine its specific cause, as there is often more than one factor involved, suggesting only a few suspicions and etiological hypotheses.

Keywords: Diagnosis; Development; Neuropsychomotor; Intellectual Disability.

INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva conhecer e refletir sobre a inclusão de alunos no ensino regular de educação, pesquisando e analisando a formação dos educadores da rede estadual para o atendimento desses alunos. A abordagem da pesquisa foi de artigos online, no Google acadêmico, objetivando o levantamento de informações de como os professores colocam em prática suas ações pedagógicas, levando em consideração sua formação e capacitação para trabalhar com Deficiente Intelectual.

Desta forma, também concedeu informações de como está o processo de inclusão no âmbito escolar, as dificuldades encontradas, mudanças e aceitações, proporcionando uma melhor reflexão e compreensão do processo de inclusão do Deficiente Intelectual nas classes regulares.

Quanto ao aluno com Deficiência Intelectual, acreditamos que a sua inserção na escola regular, venha definir o sucesso ou fracasso de sua inclusão social, sendo que todos nós possuímos o direito de acesso e permanência na escola pública, gratuita e de qualidade.

Discussão teórica dos resultados", apresentam, os dados e discutidos com base nos teóricos estudados. A família ainda é a base de apoio, primeiramente na aceitação do problema e depois no acompanhamento de seu filho nas atividades escolares, visto que o trabalho em grupo (professor-escola – família) ainda é a melhor solução para aprendizagem e inclusão do Deficiente Intelectual.

Com uma definição mais específica, a deficiência intelectual pode ser vista como o estado de redução notável do funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, oriundo no período de desenvolvimento, e associado à limitações de pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade em - um comprometimento, ou limitação, associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, como: a) comunicação; b) cuidados pessoais; c) habilidades sociais; d) utilização de serviços comunitários; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer e h)trabalho.

Os fatores etiológicos da Deficiência Intelectual podem ser de origem genética, ambiental, multifatorial ou de causa desconhecida, e embora esses fatores etiológicos sejam muito variáveis, podem ser ainda, subdivididos em fatores pré-natais (de origem genética, ambiental e multifatorial), perinatais (ambiental) e pós-natais (ambiental).

DEFICIÊNCIA ENTRE AS PESSOAS SÃO DIFERENTES

Segundo a Organização Mundial de Saúde, 10% da população em países em desenvolvimento, são portadores de algum tipo de deficiência, sendo que metade destes são portadores de Deficiência Intelectual, propriamente dita. Estima-se que o número de pessoas com retardo mental possui relação com o grau de desenvolvimento do país em questão e, segundo estimativas, a porcentagem de jovens de 18 anos e menos que sofrem retardo mental grave se situa em torno de 4,6%, nos países em desenvolvimento, e entre 0,5 e o 2,5% nos países desenvolvidos.

Esta grande diferença entre o primeiro e o terceiro mundo demonstra que certas ações preventivas, como a melhora de atenção na maternidade e na infância e algumas intervenções sociais específicas, permitiria um decréscimo geral dos casos de nascimentos de crianças com Deficiência Intelectual.

Os efeitos dessa deficiência entre as pessoas são diferentes. Aproximadamente 87% dos portadores têm limitações apenas leves das capacidades cognitivas e adaptativas e a maioria deles podem chegar a tem uma vida independente e perfeitamente ajustada com o padrão da sociedade. Os 13% restantes pode ter sérias limitações, mas em qualquer caso, com os serviços sociais devidamente prestados e dando a atenção necessária, também podem integrar-se na sociedade. No Estado de São Paulo, a Federação das APAEs, através de censo próprio realizado em 110 municípios, calcula ser de 1% da população o número de pessoas que necessitam de atendimento especializado.

Os comportamentos de portadores com Deficiência Intelectual são bastante heterogêneos, com características distintas e quase específicas de cada doença. Temos como exemplo a hiperfagia (fome excessiva e ingestão anormal de sólidos pela boca) na síndrome de *Prader-Willi*, a automutilação da síndrome de *Lesch-Nyhan*, a habilidade linguística da síndrome de Williams ou os movimentos estereotipados da síndrome de Rett.

Algumas doenças ligadas ao cromossomo X causam atraso na aquisição da linguagem (hemisfério esquerdo) e agitação (lobo frontal), assim como distrofia muscular progressiva tipo Duchenne. Na síndrome de Klinefelter, vê-se uma disfunção do hemisfério esquerdo do cérebro que causa dislexia. Na síndrome de Turner e no hipotireoidismo congênito tratado, ocorre um padrão de comprometimento da coordenação motora, habilidades viso espaciais, aritmética e cognição espacial que se dá pelo transtorno não-verbal de aprendizagem. Portanto, pode-se caracterizar um fenótipo comportamental para cada doença causadora da Deficiência Intelectual, exigindo que aconteça uma abordagem médica específica para cada uma delas, com esse foco comportamental em cada doença, é possível uma assistência mais bem orientada e mais eficiente.

A seguir iremos tratar de dois aspectos considerados importantes pelo grupo para que sejam alvos de intervenção, iremos também realizar uma descrição e análise de cada um destes aspectos e explicitar sua importância para a vida do sujeito com necessidades especiais.

A Inclusão profissional do indivíduo deficiente intelectual, o processo de inclusão do deficiente intelectual é dificultado majoritariamente “pelo medo, preconceito e falta de informação manifestada pelas famílias, e pelos empregadores” (PEDROSO, 2019) e não pelas características desta deficiência.

Faz-se necessário o estudo e desenvolvimento de técnicas de inclusão e otimização das habilidades sociais destes indivíduos. Para que, assim, tenhamos uma sociedade realmente justa com equidade de oportunidade para todos os indivíduos inseridos nela, uma vez que dentro do grande espectro da deficiência intelectual existem indivíduos com pungentes potencialidades para a vida acadêmica e profissional.

A legislação caminha nesse sentido, através da luta dos ativistas, entretanto o senso-comum é permeado de preconceitos e estigmas que nem sempre são validados. E se são validados podem ser causados pela própria falta de técnicas de inclusão da diversidade, gerados em um ciclo vicioso. Como ressalta Pedroso no artigo em que se baseia esta seção do trabalho: “Diversos amparos legais como os decretos: de 20 de junho de 1983, da Convenção sobre a reabilitação profissional e emprego de pessoas deficientes.

O decreto n. 914 de 6 de setembro de 1993, e o decreto n. 3.298 de 1999, regulamentado pela lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989, publicados pela Casa Civil Subchefia para assuntos jurídicos, da presidência da República. Assim como aISSN 1809-4139 A inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho. Declaração dos direitos do deficiente mental, proclamada pela assembleia geral das nações unidas, em 20 de dezembro de 1971, retratam o direito ao trabalho, e a necessidade de criação de políticas públicas para o exercício profissional, com igualdade e apoio às necessidades que o deficiente intelectual possa encontrar.” (PEDROSO, 2019)

A disparidade entre a legislação e a produção de conhecimento nos faz questionar os modos como estão ocorrendo esta inclusão, como estes sujeitos estão sendo preparados tanto no âmbito familiar quanto acadêmico, quais os aspectos necessários à essa inclusão?

É de pleno acordo dentro da comunidade científica que a educação e preparo do deficiente intelectual é carente perante a meta que visa. Enquanto algumas empresas não cumprem as leis de cotas em consequência da baixa escolarização, as próprias instituições especializadas no trato desta população não agraciam estes quesitos em suas prioridades. Sendo obviamente a educação e formação necessárias para a inclusão plena.

A perda do olhar estigmatizado também deve ser efetivada, as noções históricas de normalidade e anormalidade devem ser superadas, há de se rever também o preparo da empresa para o contato com o indivíduo deficiente visando o diálogo saudável entre empregador e funcionário deficiente e entre este com os outros funcionários.

Por último, porém, tão importante quanto, é o quesito familiar na questão da inclusão. Perante o choque do diagnóstico do indivíduo deficiente somado à falta de informação ou informações erradas, as famílias não criam expectativas de que este ente consiga socializar-se ou profissionalizar-se. “Muitos familiares subestimam a capacidade do deficiente, agindo de forma superprotetora, impedindo este de atuar com pleno uso de seus potenciais.” (PEDROSO, 2019).

Esta capacitação só é possível perante a presença de uma equipe multidisciplinar adequadamente treinada, de cunho educacional e terapêutico, visando o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida profissional, mas que também “valorizem os aspectos afetivos envolvidos no processo de inclusão. Ou seja, metodologias que além de acompanhar o desenvolvimento de habilidades, através de protocolos específicos, também considerem a importância dos elementos em saúde e higiene mental, principalmente os relacionados à volição (desejo) e a inserção à vida profissional.”(PEDROSO, 2019).

As famílias devem ser assistidas por grupos terapêuticos e intervenções multidisciplinares uma vez que os genitores protagonizam o processo de educação e incentivo à inclusão socioprofissional.

Práticas de inclusão devem ser empregadas também no ambiente de trabalho. Elas são importantes não somente para o sucesso profissional dos funcionários com deficiência, mas “também para a formação de agentes multiplicadores dos valores de equidade social e inclusão, possibilitando, desta forma, uma disseminação dos valores de cidadania.” (PEDROSO, 2019)

Todas as atitudes citadas são tão importantes quanto a mobilização social por políticas públicas que garantam a estes indivíduos a escolarização adequada, leis de incentivo ao emprego e apoio aos mesmos e a produção de conhecimento técnico-científico sobre o tema.

É deste modo que garantiremos um desenvolvimento potencializado das habilidades e da qualidade de vida destes sujeitos, no contexto da educação brasileira observa-se que os mecanismos que historicamente vêm sendo usados para excluir os deficientes, principalmente os mais comprometidos do ponto de vista intelectual, continuam atuais e presentes. As políticas que visam à escolarização de pessoas com deficiência intelectual têm se mostrado bastante incoerentes entre o que se encontra nos documentos oficiais, políticas que auxiliam o seu acesso, permanência e sucesso na educação escolar e as ações realmente implementadas. (MENDES, 2011)

A evolução dos conceitos de incapacidade e inadaptação, em que esta última é resultante da participação mútua entre os hábitos de vida da pessoa e os obstáculos impostos pelo meio, poderão estender-se e alcançar o espaço das escolas e eliminar ou reduzir esses obstáculos do ponto de vista cognitivo. De fato, assim como o meio físico e a arquitetura das escolas não foram planejados para acolher alunos em cadeiras de rodas, o ambiente cognitivo das escolas não está, no geral, preparado para o ensino de pessoas com deficiência mental integrada às normais (MANTOAN, 1998).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, capítulo V, artigo 59 preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar a "[...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996, MENDES, 2011).

Portanto, esta lei procura oferecer a possibilidade de prosseguimento do deficiente na sua vida tanto acadêmica quanto profissional.

O certificado de conclusão de escolaridade do ensino fundamental, denominado terminalidade específica, difere da conclusão do ensino fundamental, pois por meio dele, pode-se identificar o nível de conhecimento alcançado pelo aluno, possibilitando-lhe, em tese, novas alternativas educacionais, como previsto em lei. Entretanto, nem a LDB, nem a resolução nº 2/2001 (determinação que ratifica a terminalidade específica) dão orientações de como será feita essa certificação, o que por um lado, se mostra positivo já que dá a liberdade de cada região construir a sua proposta, mas por outro, pode levar a caminhos que não tem em consideração os direitos e vontade das pessoas com deficiência intelectual e de suas famílias em relação a essa escolarização (MENDES, 2011).

Um grande entrave da pessoa com deficiência mental, na conquista de sua autonomia no meio escolar, umas das finalidades da educação das pessoas com deficiência mental, provém da percepção negativa que ela tem de si mesma. As pessoas que creem que o sucesso escolar está fora de seu alcance tendem a um subdesempenho como sendo não-reforçador e tornam-se dependentes e mesmo subordinadas a condutas escolares, porque essa percepção negativa inibe o desenvolvimento de repertórios para adaptar-se às exigências da escola (ZORZETTO, 2011).

Novas metodologias e técnicas de ensino que propiciam uma dinâmica mais adequada dos ambientes escolares às características do funcionamento mental das pessoas com deficiência estão sendo testadas para se ultrapassar os obstáculos do meio cognitivo. Neste sentido, a Análise do Comportamento tem proporcionado contribuições relevantes no âmbito do ensino-aprendizagem, que se caracteriza pelo estudo objetivo do comportamento dos organismos, levando em consideração o seu ambiente físico, social, cultural e sua história como influências nas ações dos organismos (VOLNOVICH, 2009).

A Análise do Comportamento humano visa à previsão e ao controle do comportamento. Para isso, o comportamento é investigado e variáveis são manipuladas visando ao entendimento de sua influência sobre tal comportamento. A partir de tais investigações, torna-se possível desenvolver procedimentos de ensino para populações diferenciadas como, por exemplo, as pessoas com deficiência intelectual. Sendo assim, ao conhecer as variáveis envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, essas se tornam passíveis de manipulação e o comportamento almejado pode ser inserido com maior controle (VOLNOVICH, 2009).

O planejamento baseado na Análise do comportamento requer a caracterização exata do comportamento terminal e a sua execução necessita de constante avaliação para tomar decisões como a continuidade ou a redefinição do ensino de acordo com a especificidade de cada sujeito (VISANI, 2012).

Ao planejar um método de ensino fundamentado nos princípios da Análise do Comportamento, deve-se partir do pressuposto de que o repertório de conhecimento de cada indivíduo é único. Nesse sentido, cabe ao educador investigar e conhecer o repertório de entrada dos alunos para que o ensino possa ser planejado com vistas a atender às suas necessidades educacionais. O ensino deve ocorrer dos elementos básicos aos mais complexos. O grau de complexidade deve ser aumentado gradativamente de acordo com as condições individuais, assim como reduzir gradativamente os níveis de apoio.

A avaliação e o planejamento devem ocorrer de forma contínua e simultânea à aplicação dos novos conteúdos. A aquisição de novas relações entre estímulos e entre estímulos e respostas deve ser analisada através das respostas apresentadas na situação planejada de ensino. Se a aprendizagem ocorrer, o educador poderá prosseguir com o seu planejamento, se houver manifestações de dificuldades, o planejamento deve ser reavaliado e novas decisões devem ser tomadas. (VISANI, 2012)

O estudo de Oliveira (2012) que teve por objetivo analisar a aquisição de relações matemáticas e apresentar um currículo baseado no paradigma de equivalência de estímulos para ensinar deficientes intelectuais a manusear dinheiro é um excelente exemplo dos benefícios dessa corrente para o ensino de pessoas que apresentam características peculiares de aprendizagem, como é o caso da deficiência intelectual.

O método de ensino foi baseado em discriminação condicional com tarefas de escolha de acordo com o modelo, formação de classes de equivalência e redes de discriminações condicionais, incluindo emparelhamento de componentes e construção de respostas.

É importante salientar que para o funcionamento efetivo da pesquisa de Oliveira (2012) é preciso superar a linearidade proposta pelas escolas atualmente e adotar uma estrutura curricular na qual o conhecimento seja uma rede de relações, ou seja, as relações são entendidas como

coadjuvantes, elas podem ser ensinadas separadamente e aprendidas independentemente, propiciando a expansão da rede.

Tradicionalmente, muitos educadores acham que os alunos com deficiência intelectual esquecem muito do que tem sido previamente ensinado. Um dia eles “sabem” algumas coisas e no dia seguinte eles não lembram mais isso. Existe a crença de que eles podem aprender, mas que há dificuldade em transferir o conhecimento para outras situações ou materiais. A condição de deficiência intelectual tem sido citada como uma variável que proporciona uma aquisição lenta e retenção pobre de discriminações previamente ensinadas. Entretanto, a questão da retenção pobre pode ser atribuída, em grande parte, às falhas na programação instrucional, mais do que às características da deficiência intelectual.” (FRAZÃO, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto um pouco diferente se destaca o portal deficiência em ação, que serve como um canal de comunicação a respeito das mais variadas deficiências, através deste portal foi possibilitada a troca de informações, experiências e auxílio mútuo entre pessoas portadoras de necessidades especiais, familiares e profissionais da área da saúde interessados em auxiliar os portadores das mais variadas formas, tem como objetivo a busca pelo reconhecimento das capacidades de uma pessoa com deficiência intelectual, buscando tornar conhecidas suas possibilidades para que elas sejam produtivas, possam trabalhar e exercer uma profissão com dignidade, também há a luta para que os portadores de deficiência intelectual tenham seus direitos, deveres e necessidades sanados.

O papel do profissional é o de propiciar e inclusão, a inserção da criança, adolescente ou adulto com necessidades especiais nos ambientes social, político, econômico, cultural, em suma, em todo os ambientes nos quais as pessoas tidas como normais participam, desta forma o psicólogo deve buscar encontrar estratégias para propiciar esta inserção, com a consequente qualidade de vida para o sujeito que não mais se sentirá excluído.

REFERENCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 dez. 1996.

FRAZÃO, E. **O que é autismo ou transtornos do aspectro autista?** São Paulo – SP. 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento.** Cadernos CEDES, 19, 46. 1998.

MENDES, Eniceia Gonçalves, Almeida, Maria Amélia, & Toyoda, Cristina Yoshie. (2011). **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular.** Educar em Revista, (41), 80-93.

OLIVEIRA, T. **Tipos e sintomas do Autismo.** São Paulo – SP. 2012.

PEDROSO, Cristiano.**Educação para e pelo trabalho: a inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho.** 2019. Disponível em http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/caderno10/62118_15.pdf .Acessado em 06/05/2020 à 16:42. Quem somos. Disponível em:http://ibdd.org.br/Quem somos. Disponível em:http://www.deficientesemacao.com. Acesso 06 maio 2024.

VISANI, P. & Rabello, S. **Considerações sobre o diagnóstico precoce na clínica do autismo e das psicoses infantis.** Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental. 15. São Paulo – SP. 2012.

VOLNOVICH, J. **A psicose na criança.** Rio de Janeiro: Relume – Dumará, 2009.

ZORZETTO, Ricardo. **O Cérebro No Autismo.** Edição 184 - Junho de 2011.

A IMPORTÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

THE IMPORTANCE OF HEALTHY EATING IN THE LIVES OF CHILDREN AND TEENAGERS

PRISCILA PEREIRA DE OLIVEIRA SOUZA
Graduada na faculdade Sumaré em 2008 pedagogia; Professora de educação infantil no CEMEI pinheirinho d'água

RESUMO

Este artigo aborda a importância da alimentação saudável na vida de crianças e adolescentes, destacando os impactos nutricionais, físicos e cognitivos de uma dieta equilibrada. A partir de análises de estudos recentes, discute-se como hábitos alimentares inadequados podem contribuir para problemas de saúde, como obesidade, déficit de atenção, alterações no crescimento e doenças crônicas. O texto também apresenta estratégias práticas para promover escolhas alimentares saudáveis no ambiente familiar e escolar, além de refletir sobre o papel de políticas públicas e programas educativos na construção de hábitos nutricionais adequados. A adoção de uma alimentação equilibrada desde cedo é essencial para garantir qualidade de vida a longo prazo. O incentivo ao consumo de frutas, legumes e alimentos naturais contribui para o bom funcionamento do organismo. É igualmente importante reduzir a oferta de produtos ultraprocessados, ricos em açúcares e gorduras. O envolvimento da família no preparo das refeições pode reforçar hábitos positivos. Por fim, a educação alimentar deve ser contínua e integrada ao cotidiano escolar e social das crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Alimentação saudável; Nutrição infantil; Adolescência; Hábitos alimentares; Educação nutricional.

ABSTRACT

This article addresses the importance of healthy eating in the lives of children and adolescents, highlighting the nutritional, physical, and cognitive impacts of a balanced diet. Based on analyses of recent studies, it discusses how poor eating habits can contribute to health problems such as obesity, attention deficit, growth disorders, and chronic diseases. The text also presents practical strategies to promote healthy food choices in the family and school environment, in addition to reflecting on the role of public policies and educational programs in building appropriate nutritional habits. Adopting a balanced diet from an early age is essential to ensure long-term quality of life.

Encouraging the consumption of fruits, vegetables, and natural foods contributes to the proper functioning of the body. It is equally important to reduce the intake of ultra-processed products, which are high in sugars and fats. Involving the family in meal preparation can reinforce positive habits. Finally, nutritional education should be ongoing and integrated into the daily school and social life of children and adolescents.

Keywords: Healthy eating; Child nutrition; Adolescence; Eating habits; Nutrition education.

INTRODUÇÃO

A alimentação saudável é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional de crianças e adolescentes. Durante essas fases da vida, o organismo está em constante crescimento, e a necessidade de nutrientes essenciais é maior do que em qualquer outro período. No entanto, nos últimos anos, os hábitos alimentares de jovens têm se modificado, impulsionados por fatores como o fácil acesso a alimentos ultraprocessados, publicidade direcionada, rotina corrida e sedentarismo.

Compreender a importância de uma alimentação equilibrada vai além de prevenir doenças. Trata-se de formar indivíduos com hábitos que impactam diretamente sua qualidade de vida, desempenho escolar, socialização e até bem-estar emocional. Famílias, escolas e políticas públicas desempenham papéis estratégicos nesse processo, sendo responsáveis por criar ambientes que favoreçam escolhas nutricionais saudáveis.

Este artigo tem como objetivo analisar os impactos da alimentação na saúde de crianças e adolescentes, discutir os riscos associados a hábitos inadequados e apresentar estratégias para incentivar uma dieta equilibrada. A proposta é fornecer subsídios para a construção de práticas alimentares conscientes e duradouras, que contribuam para o desenvolvimento integral dos jovens.

DESENVOLVIMENTO

A alimentação saudável é definida como um conjunto de práticas alimentares que fornecem ao organismo todos os nutrientes necessários para o seu desenvolvimento, manutenção e funcionamento adequado. No caso de crianças e adolescentes, essa definição ganha ainda mais relevância, pois são períodos de crescimento acelerado, formação de ossos e músculos, desenvolvimento cognitivo e fortalecimento do sistema imunológico. Uma alimentação equilibrada, portanto, não apenas previne doenças, mas também influencia diretamente no rendimento escolar, na disposição física e no bem-estar emocional.

Os princípios nutricionais da alimentação saudável incluem variedade, equilíbrio, moderação e adequação. A variedade refere-se à inclusão de diferentes grupos alimentares, como frutas, legumes, verduras, cereais integrais, proteínas de origem animal e vegetal, laticínios e gorduras saudáveis. A moderação diz respeito à quantidade de cada alimento consumido, evitando excessos que podem levar a problemas como obesidade ou desequilíbrios nutricionais. O equilíbrio garante que a ingestão calórica esteja compatível com as necessidades do corpo, enquanto a adequação considera a idade, o peso, a altura, o nível de atividade física e as condições de saúde do indivíduo.

Outro aspecto importante é a qualidade dos alimentos. Alimentos naturais e minimamente processados, como frutas, legumes, carnes magras, ovos e cereais integrais, oferecem maior quantidade de nutrientes essenciais e são menos prejudiciais à saúde. Já os alimentos ultraprocessados, ricos em açúcares, sódio e gorduras saturadas, podem comprometer o desenvolvimento saudável, levando a excesso de peso, resistência à insulina, hipertensão e outras condições crônicas, muitas vezes silenciosas durante a infância.

A alimentação saudável também deve considerar a hidratação adequada, um elemento frequentemente negligenciado. Crianças e adolescentes muitas vezes substituem água por refrigerantes e sucos industrializados, o que prejudica a regulação do organismo, interfere na concentração e aumenta o risco de obesidade. A água, por outro lado, é essencial para o transporte de nutrientes, a regulação da temperatura corporal e o funcionamento adequado dos órgãos.

Além dos aspectos físicos, a alimentação saudável influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo e emocional. Nutrientes como ômega-3, ferro, vitaminas do complexo B e zinco desempenham papéis importantes na função cerebral, na memória, na atenção e na regulação do humor. Estudos indicam que crianças e adolescentes com dieta equilibrada apresentam melhor desempenho escolar, maior capacidade de concentração e menor incidência de sintomas de ansiedade e depressão.

Outro ponto relevante é o papel da educação nutricional. Ensinar crianças e adolescentes a escolher alimentos, compreender rótulos, cozinhar e valorizar refeições em família ou na escola cria hábitos duradouros. A formação de uma relação positiva com a comida reduz o consumo de ultraprocessados e incentiva escolhas conscientes, contribuindo para a prevenção de doenças e o fortalecimento de uma cultura alimentar saudável.

Em síntese, conceituar alimentação saudável vai muito além de simplesmente listar alimentos “bons” ou “ruins”. Trata-se de compreender princípios nutricionais, qualidade e quantidade de

alimentos, hidratação, influência no desenvolvimento físico e cognitivo, além do impacto emocional e social da alimentação. A alimentação saudável é, portanto, um pilar essencial para a construção de uma infância e adolescência mais saudáveis, com impactos positivos que se estendem por toda a vida.

Apesar de todos os benefícios de uma alimentação saudável, crianças e adolescentes enfrentam diversos desafios que dificultam a adoção de hábitos nutricionais equilibrados. Esses desafios envolvem fatores individuais, familiares, escolares e sociais, refletindo a complexidade do tema e a necessidade de abordagens integradas para a promoção de uma dieta adequada.

Um dos principais desafios é a influência da publicidade e do marketing de alimentos ultraprocessados. Crianças e adolescentes estão constantemente expostos a anúncios de fast-food, refrigerantes, doces, salgadinhos e produtos industrializados, muitas vezes de forma persuasiva e atraente. Essa exposição frequente cria um desejo intenso por produtos pouco nutritivos, dificultando escolhas conscientes e saudáveis. Além disso, campanhas publicitárias frequentemente associam esses alimentos a diversão, status social e recompensas, tornando-os ainda mais desejáveis.

Outro desafio relevante é a falta de tempo e organização na rotina familiar. Em muitos lares, pais e responsáveis trabalham longas jornadas e acabam recorrendo a refeições prontas, congeladas ou fast-food, por praticidade. Essa rotina compromete a oferta de alimentos frescos, variados e preparados de forma saudável. Além disso, a falta de momentos estruturados para refeições em família impede que crianças e adolescentes desenvolvam hábitos alimentares conscientes, como comer devagar, apreciar sabores e reconhecer sinais de saciedade.

A influência dos pares e da escola também é significativa. Na adolescência, o desejo de se integrar socialmente e a pressão do grupo podem levar a escolhas alimentares inadequadas, como consumir lanches industrializados na cantina escolar ou optar por dietas desequilibradas para seguir padrões estéticos. As escolas, por sua vez, nem sempre oferecem refeições balanceadas ou programas de educação nutricional, o que limita as oportunidades de aprendizado prático e reforço de hábitos saudáveis.

Outro desafio é a desigualdade socioeconômica. Em muitas famílias de baixa renda, o acesso a alimentos frescos, orgânicos ou de qualidade é limitado, tornando mais difícil seguir uma dieta balanceada. Alimentos ultraprocessados muitas vezes são mais baratos, fáceis de armazenar e mais acessíveis, o que contribui para padrões alimentares pouco saudáveis em populações vulneráveis. Além disso, a falta de recursos pode impedir a participação em programas escolares ou comunitários voltados à educação nutricional.

O sedentarismo e o estilo de vida digital também impactam a alimentação. O tempo excessivo gasto em telas – televisão, videogames, smartphones e computadores – aumenta a probabilidade de consumo de lanches rápidos e pouco nutritivos, além de reduzir o gasto energético. Essa combinação de má alimentação e baixo nível de atividade física contribui para o aumento da obesidade infantil e adolescentes, além de problemas metabólicos e cardiovasculares.

Por fim, outro desafio importante é a desinformação e os mitos sobre alimentação. Crianças e adolescentes podem ser influenciados por conteúdos de redes sociais ou por informações equivocadas, levando a dietas restritivas, uso inadequado de suplementos ou consumo excessivo de produtos industrializados “fit” ou “funcionais”. A falta de orientação profissional adequada dificulta o desenvolvimento de escolhas conscientes e equilibradas.

Em resumo, os desafios da alimentação infantil e adolescente são multifacetados e exigem atenção integrada. Publicidade, rotina familiar, influência social, desigualdade econômica, sedentarismo e desinformação atuam conjuntamente, criando barreiras para a adoção de hábitos saudáveis. Superar esses obstáculos demanda políticas públicas, educação nutricional, envolvimento familiar e práticas pedagógicas que incentivem escolhas conscientes e o desenvolvimento de uma relação positiva com a comida.

Promover hábitos alimentares saudáveis em crianças e adolescentes exige uma abordagem integrada, envolvendo família, escola, comunidade e políticas públicas. Estratégias bem planejadas podem transformar o modo como os jovens percebem a alimentação, incentivando escolhas conscientes e duradouras.

Um dos primeiros passos é educar para a alimentação desde cedo. Ensinar sobre nutrientes, a importância de frutas, verduras e cereais integrais, e os efeitos de alimentos ultraprocessados cria conhecimento que, aliado à prática, forma hábitos saudáveis. Atividades lúdicas, como jogos educativos sobre alimentação, oficinas de culinária e experiências sensoriais com diferentes alimentos, permitem que crianças aprendam de forma prática e prazerosa. Quando a educação nutricional é divertida, a assimilação dos conceitos se torna mais natural e duradoura.

Outro ponto essencial é o envolvimento da família. Pais e responsáveis devem servir como modelo, oferecendo refeições equilibradas e estruturando horários regulares para comer. Preparar refeições juntos, conversar sobre a importância dos alimentos e incentivar a experimentação de novos sabores contribui para a construção de hábitos positivos. Além disso, a família tem papel importante na mediação do consumo de produtos ultraprocessados, no controle do tempo de tela e no estímulo à prática de atividade física.

A escola também desempenha papel central na promoção da alimentação saudável. Além de fornecer refeições equilibradas na merenda escolar, é possível implementar projetos interdisciplinares que integrem educação nutricional às disciplinas de ciências, matemática e geografia. Por exemplo, cultivar hortas escolares permite que os alunos aprendam sobre ciclos de crescimento, procedência dos alimentos e importância da agricultura sustentável. Campanhas de conscientização, palestras de nutricionistas e oficinas de preparo de alimentos também ajudam a reforçar hábitos saudáveis.

O uso de tecnologia e mídias digitais é uma estratégia complementar eficaz. Aplicativos de contagem de nutrientes, jogos educativos, vídeos e redes sociais podem ser utilizados para ensinar de forma interativa sobre alimentação equilibrada. Além disso, essas ferramentas ajudam a engajar adolescentes, que geralmente se sentem mais motivados quando o aprendizado ocorre em plataformas digitais que fazem parte do seu cotidiano.

As políticas públicas e programas comunitários também são fundamentais. A implementação de programas de incentivo à produção e consumo de alimentos frescos, regulamentação da publicidade de produtos ultraprocessados para crianças e campanhas de educação nutricional em larga escala podem gerar impactos significativos. A integração entre escolas, governos e organizações sociais fortalece o ambiente que favorece escolhas alimentares saudáveis, especialmente em comunidades com menor acesso a alimentos de qualidade.

Por fim, é essencial promover a educação contínua e a construção de autonomia. Crianças e adolescentes precisam desenvolver capacidade de avaliar escolhas alimentares, ler rótulos, compreender valores nutricionais e tomar decisões conscientes, mesmo fora do ambiente familiar ou escolar. Ao longo do tempo, essa autonomia garante que os hábitos saudáveis se mantenham na vida adulta, prevenindo doenças e promovendo bem-estar.

Em resumo, promover a alimentação saudável exige educação, engajamento familiar, ações escolares, uso de tecnologia, políticas públicas e incentivo à autonomia. Quando esses elementos se combinam, é possível construir hábitos duradouros, formar indivíduos conscientes e contribuir para a saúde física, emocional e cognitiva de crianças e adolescentes.

Apesar dos avanços na conscientização sobre alimentação saudável, crianças e adolescentes ainda enfrentam desafios que podem comprometer a manutenção de hábitos nutricionais equilibrados. A complexidade desses desafios envolve fatores sociais, econômicos, culturais e tecnológicos, exigindo atenção integrada de famílias, escolas, governos e sociedade civil.

Um dos principais desafios é a continuidade dos hábitos saudáveis em um ambiente altamente influenciado pela mídia e pelo marketing de alimentos ultraprocessados. Publicidade direcionada a jovens, especialmente em redes sociais e plataformas digitais, incentiva o consumo de produtos ricos em açúcares, gorduras e sódio, criando preferências alimentares prejudiciais. Mesmo crianças que recebem educação nutricional adequada podem ser impactadas por campanhas persuasivas e atrativas, mostrando que o conhecimento sozinho não garante escolhas saudáveis.

Outro desafio é a desigualdade de acesso a alimentos nutritivos. Famílias com menor poder aquisitivo frequentemente dependem de alimentos industrializados, mais baratos e de fácil armazenamento, em detrimento de frutas, verduras e proteínas frescas. Essa disparidade socioeconômica cria um ciclo difícil de quebrar, em que o acesso limitado compromete a saúde e perpetua padrões alimentares inadequados. Políticas públicas que facilitem a distribuição de alimentos frescos e incentivem a produção local são essenciais para reduzir essas desigualdades.

A influência do estilo de vida moderno também representa um desafio contínuo. A rotina corrida, o aumento do tempo de tela, a prática insuficiente de atividade física e a preferência por alimentos rápidos dificultam a adoção de hábitos saudáveis. Crianças e adolescentes passam grande parte do dia em ambientes que não favorecem escolhas equilibradas, seja na escola ou em casa. Superar esse desafio exige uma mudança cultural, valorizando o tempo para refeições equilibradas, atividades físicas regulares e o consumo consciente.

Entre as perspectivas futuras, destaca-se o uso de tecnologia para educação e monitoramento nutricional. Aplicativos educativos, plataformas digitais interativas e jogos que ensinem sobre alimentação saudável podem engajar crianças e adolescentes, tornando a aprendizagem lúdica e prática. Além disso, tecnologias de monitoramento, como aplicativos de acompanhamento de hábitos e consumo de nutrientes, podem auxiliar famílias e profissionais de saúde a orientar e ajustar dietas de forma personalizada.

A formação de parcerias entre escolas, famílias, governo e organizações sociais também é uma perspectiva promissora. Programas comunitários, hortas escolares, oficinas de culinária e campanhas educativas integradas podem criar ambientes consistentes que reforcem hábitos saudáveis. Quando crianças e adolescentes veem coerência entre educação, prática familiar e iniciativas comunitárias, a adoção de hábitos nutritivos torna-se mais natural e duradoura.

Por fim, é necessário considerar a educação para autonomia alimentar. Ensinar jovens a escolher alimentos, preparar refeições e compreender o impacto nutricional de suas escolhas contribui para que mantenham hábitos saudáveis mesmo em contextos desafiadores. A autonomia alimentar garante que os conhecimentos adquiridos durante a infância e adolescência se traduzam em práticas contínuas na vida adulta, prevenindo doenças e promovendo qualidade de vida.

Em síntese, os desafios futuros incluem marketing agressivo, desigualdade de acesso, estilo de vida moderno e hábitos familiares inconsistentes. No entanto, as perspectivas também são promissoras, com o uso de tecnologias, educação contínua, parcerias comunitárias e fortalecimento da autonomia alimentar como caminhos para a promoção de uma alimentação saudável e sustentável.

A alimentação saudável é um dos pilares fundamentais para o crescimento e desenvolvimento de crianças e adolescentes. Durante essas fases da vida, o organismo encontra-se em constante transformação, exigindo energia, nutrientes e vitaminas em quantidade adequada. Uma dieta equilibrada, composta por alimentos variados, garante não apenas o bom funcionamento físico, mas também influencia diretamente no desempenho escolar, na capacidade de concentração e no bem-estar emocional. É nessa etapa que se formam os hábitos alimentares que tendem a acompanhar o indivíduo ao longo da vida, o que torna ainda mais importante a orientação e o cuidado desde cedo.

Quando a alimentação é deficiente ou desbalanceada, as consequências podem surgir de forma rápida ou a longo prazo. O consumo excessivo de alimentos ultraprocessados, ricos em açúcares, sal e gorduras saturadas, tem contribuído para o aumento dos índices de obesidade infantil, um problema de saúde pública que cresce de forma preocupante em todo o mundo. Além disso, hábitos inadequados podem causar falta de energia, dificuldade de atenção e até alterações no crescimento. Por outro lado, uma nutrição equilibrada, rica em frutas, legumes, verduras, proteínas magras e cereais integrais, fortalece o sistema imunológico, previne doenças e melhora a disposição para as atividades diárias.

É importante destacar que a alimentação não impacta apenas o corpo, mas também a mente. Estudos mostram que crianças e adolescentes que mantêm uma dieta saudável apresentam melhor

rendimento escolar, maior capacidade de concentração e menos episódios de fadiga ou irritabilidade. Isso acontece porque o cérebro necessita de nutrientes específicos para funcionar de forma adequada. O ferro, por exemplo, é essencial para o transporte de oxigénio, enquanto as vitaminas do complexo B estão ligadas ao metabolismo energético. A falta desses nutrientes pode comprometer o desempenho cognitivo e afetar a memória.

No ambiente familiar, o exemplo dos pais e cuidadores é determinante. Não adianta apenas incentivar a criança a comer frutas e legumes se o adulto não os inclui na própria dieta. O momento das refeições deve ser valorizado como espaço de convivência, diálogo e aprendizagem. Sentar-se à mesa, desligar aparelhos eletrônicos e partilhar os alimentos ajuda a criar uma relação mais saudável com a comida. Pequenos gestos, como incluir a criança no preparo das refeições, permitem que ela desenvolva curiosidade e autonomia alimentar. Quando a criança participa, é mais provável que se sinta motivada a experimentar novos sabores e a adotar hábitos positivos.

Na escola, o papel dos educadores também é essencial. Muitos alunos fazem várias refeições durante o período escolar, e é nesse espaço que se reforçam ou se transformam hábitos alimentares. Merendas equilibradas, campanhas de conscientização e atividades práticas de educação alimentar contribuem para que os estudantes entendam a importância das escolhas que fazem no dia a dia. Programas de hortas escolares, por exemplo, aproximam as crianças da origem dos alimentos, despertando o interesse por uma alimentação mais natural e sustentável.

As políticas públicas desempenham igualmente uma função de grande relevância. Projetos governamentais que incentivam a oferta de refeições nutritivas em escolas públicas têm sido um avanço importante, principalmente em contextos sociais mais vulneráveis, onde muitas vezes a escola representa a principal fonte de alimentação equilibrada. Além disso, campanhas de saúde pública ajudam a sensibilizar famílias e comunidades sobre os riscos de uma dieta pobre em nutrientes e sobre os benefícios de escolhas alimentares saudáveis.

No entanto, os desafios são muitos. O ritmo acelerado da vida moderna, aliado à grande oferta de produtos industrializados, torna mais fácil optar por soluções rápidas e pouco nutritivas. A publicidade direcionada ao público infantil, com embalagens coloridas e personagens atrativos, exerce forte influência no comportamento das crianças, levando-as a desejar alimentos que não trazem benefícios reais para a saúde. Nesse contexto, cabe aos adultos orientar, impor limites e, ao mesmo tempo, mostrar alternativas saborosas e equilibradas.

Outro ponto importante é a compreensão de que uma alimentação saudável não precisa ser restritiva ou sem prazer. Pelo contrário, é possível encontrar equilíbrio entre alimentos nutritivos e momentos de lazer alimentar. O segredo está na moderação e na consciência das escolhas. Ensinar às crianças e adolescentes que não existem alimentos proibidos, mas sim quantidades adequadas, é uma estratégia eficaz para evitar sentimento de culpa e para promover uma relação mais leve com a comida.

O desenvolvimento emocional também está ligado à forma como nos alimentamos. Crianças que têm acesso a refeições balanceadas tendem a sentir-se mais dispostas e confiantes. Por outro

lado, dietas desreguladas podem provocar alterações de humor, irritabilidade e até ansiedade. A relação entre comida e emoção é inegável, e compreender esse aspeto desde cedo ajuda a criar adultos mais conscientes e equilibrados em relação à sua própria saúde.

Outro aspeto relevante é o papel do sono e da atividade física, que andam lado a lado com a nutrição. Uma criança que se alimenta bem, dorme de forma adequada e pratica exercícios regularmente terá mais energia e disposição para enfrentar os desafios do dia a dia. Assim, a alimentação saudável deve ser vista como parte de um conjunto maior de cuidados com o corpo e a mente.

Em adolescentes, a questão ganha contornos ainda mais delicados, pois essa fase é marcada por transformações hormonais, físicas e sociais. Muitas vezes, surgem preocupações com a imagem corporal que podem levar a dietas restritivas ou descontroladas. Nesse cenário, a educação alimentar tem o papel de reforçar a importância do equilíbrio e de combater práticas que possam resultar em distúrbios alimentares. Os jovens precisam compreender que uma dieta equilibrada não está ligada apenas à estética, mas à saúde integral e ao bem-estar.

É igualmente essencial que os profissionais de saúde, como nutricionistas e médicos, estejam envolvidos nesse processo, oferecendo orientação adequada e personalizada para cada criança ou adolescente. Cada organismo tem necessidades específicas, e respeitar essas diferenças é fundamental para garantir que todos recebam os nutrientes de que precisam.

A longo prazo, investir em hábitos alimentares saudáveis é investir no futuro. Crianças que crescem com uma relação positiva com a comida tornam-se adultos mais conscientes, menos propensos a doenças crónicas e com maior qualidade de vida. A sociedade como um todo beneficia, pois reduz-se a sobrecarga nos sistemas de saúde e promove-se uma população mais ativa e produtiva.

Portanto, a alimentação saudável não pode ser vista como um detalhe, mas sim como parte essencial do processo educativo e de formação humana. O compromisso deve ser coletivo, envolvendo família, escola, comunidade e governo. Cada refeição é uma oportunidade de ensinar, de cuidar e de construir um futuro mais saudável para as novas gerações.

Afinal, comer bem é também um ato de amor e responsabilidade. Amor pelo próprio corpo, que precisa ser nutrido com respeito, e responsabilidade pelas escolhas que influenciam não apenas a saúde individual, mas também o bem-estar coletivo. Quando a sociedade compreende a força transformadora de uma alimentação saudável, cria-se um caminho sólido para o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes, unindo saúde, felicidade e esperança num mesmo prato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alimentação saudável é um elemento central para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional de crianças e adolescentes. Este artigo evidenciou que hábitos nutricionais equilibrados influenciam diretamente no crescimento, desempenho escolar, bem-estar emocional e prevenção de

doenças crônicas, enquanto escolhas inadequadas podem gerar consequências negativas duradouras.

Apesar dos benefícios claros, diversos desafios dificultam a adoção de práticas alimentares saudáveis, incluindo a influência da publicidade de alimentos ultraprocessados, desigualdade socioeconômica, rotina familiar corrida, sedentarismo e desinformação sobre nutrição. Superar essas barreiras exige ações coordenadas, envolvendo famílias, escolas, comunidades, profissionais de saúde e políticas públicas.

As estratégias apontadas, como educação nutricional lúdica, incentivo à autonomia alimentar, envolvimento familiar, projetos escolares e uso de tecnologias digitais, mostram que é possível construir hábitos duradouros e conscientes. A promoção de uma alimentação equilibrada não é apenas uma questão de saúde, mas de formação integral do indivíduo, preparando crianças e adolescentes para uma vida saudável e ativa.

Portanto, investir em alimentação saudável durante a infância e adolescência é um passo essencial para garantir qualidade de vida, desenvolvimento pleno e prevenção de doenças futuras. A responsabilidade é compartilhada, e a educação nutricional contínua, associada a políticas públicas eficazes e ao envolvimento familiar, é o caminho para formar indivíduos conscientes, saudáveis e preparados para os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia Alimentar para a População Brasileira.** 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

WHO – World Health Organization. **Healthy Diet.** Geneva: WHO, 2020.

MONTEIRO, Carlos Augusto. **Alimentação e Nutrição Infantil: Desafios e Perspectivas.** São Paulo: Atheneu, 2018.

KRAWCZYK, Fernando. **Educação Nutricional e Hábitos Alimentares em Crianças e Adolescentes.** Revista Brasileira de Nutrição, v. 35, n. 2, p. 112-127, 2019.

SILVA, Ana Paula et al. **Influência da Publicidade e Marketing na Alimentação de Crianças e Adolescentes.** Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 36, n. 7, p. 1-15, 2020.

A CONTRIBUIÇÃO DO JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE CONTRIBUTION OF GAME IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

PRISCILA RODRIGUES LIMA SANTOS
Graduação em Artes Visuais pelo Instituto Educar (2025); Especialista em Alfabetização e Letramento; Professora da Rede Municipal de Educação Infantil no Estado de São Paulo

RESUMO

A primeira infância é uma fase extremamente importante. As crianças estão em formação e em constante desenvolvimento, seus aprendizados bons ou ruins repercutirão ao longo de suas vidas. Entender como as crianças se desenvolvem em cada faixa etária e como podemos influenciar de modo positivo esse desenvolvimento proporciona ao educador buscar meios e recursos para provocar estímulos adequados que resultem em melhores oportunidades de aprendizagem a elas. Toda criança tem direito ao brincar. Brincadeiras e jogos quando proporcionados de modo correto são aliados na construção do conhecimento e de habilidades. O presente trabalho, por meio de pesquisa bibliográfica, pretende compreender como os jogos podem auxiliar na educação infantil.

Palavras-chave: Jogos; Aprendizagem; Educação Infantil.

ABSTRACT

Early childhood is an extremely important phase. Children are constantly developing, and their learning, whether positive or negative, will have repercussions throughout their lives. Understanding how children develop at each age group and how we can positively influence this development allows educators to find ways and resources to provide appropriate stimuli that result in better learning opportunities for them. Every child has the right to play. Games, when provided correctly, are allies in the development of knowledge and skills. This work, through bibliographic research, aims to understand how games can support early childhood education.

Keywords: Games; Learning; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A construção de habilidades físicas, cognitivas e sociais nas crianças estão em constante desenvolvimento. Já se sabe que cada criança se desenvolve em seu tempo.

> Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social. (RCNEI,1998, p.17).

Segundo Vigotsky a aprendizagem se dá através da interação do sujeito com o meio em que está inserido. As experiências que as crianças vivenciam num ambiente apropriado, com mediações e recursos adequados potencializam e capacitam suas habilidades cognitivas, físicas e sociais.

> Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. (RCNEI,1998,p.14).

Esse trabalho foi realizado por meio de pesquisas. No primeiro capítulo foi abordada a primeira infância e como acontece o desenvolvimento da criança na primeira infância; Posteriormente, buscou-se compreender como brincadeiras e jogos podem favorecer no desenvolvimento das habilidades físicas, cognitivas e sociais; No terceiro capítulo são abordados os desafios para trabalhar o brincar na educação infantil;

DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

“O desenvolvimento é definido como mudanças nas estruturas físicas e neurológicas, cognitivas e comportamentais que emergem de maneira ordenada e são relativamente duradouras.” (MUSSEN, CONGER, KAGAN, HUSTON, 2001).

> A primeira infância é o período que compreende o nascimento e os primeiros seis anos de vida da criança. É uma etapa muito importante para o desenvolvimento e as experiências dessa época são levadas para o resto da vida – mesmo aquelas que acontecem durante a gestação ou enquanto o bebê é pequeno, ainda não sabe falar e nem tem memória apurada dos fatos que acontecem à sua volta. (FMCSV, 2013,p.41).

O desenvolvimento da criança na fase neonatal tem início na fecundação - momento de encontro do espermatozoide com o óvulo - e a partir daí alguns fatores podem interferir no desenvolvimento natural da criança nesse período neonatal, tais como:

- Desnutrição materna;
- Uso de drogas (incluído antibióticos, tranquilizantes, narcóticos e alucinógenos);
- O uso de álcool;
- A radiação;
- Stress emocional dentre outros.

As interferências podem afetar o desenvolvimento da criança de modo mais brando, como, agitação e irritabilidade no bebê após o nascimento ou mais severo, como, provocar a alteração das informações genéticas que são transmitidas de célula a célula por meio do DNA ou a morte do feto, embrião ou mais tarde bebê.

Ao nascer e nos primeiros anos de vida a criança ainda vai passar por processos de maturação. “a maturação refere-se a uma sequência universal de eventos biológicos que ocorre no organismo e no cérebro”. (MUSSEN, CONGER, KAGAN, HUSTON, 2001, p.18).

Nesse período da vida conhecido como sensório-motor, de 0 a 2 anos, ela passa por processos de transformação de reações motoras, seguindo estágios que vão de reações que acontecem acidentalmente, reflexos, repetições de ações, ações intencionais (quando observam seus efeitos), até invenção de novos esquemas imaginando o resultado possível.

> Desse modo, a criança começa a diferenciação entre o seu eu e o mundo e isso ocorre também no aspecto afetivo, ou seja, o bebê passa das emoções primárias para a escolha efetiva dos objetos, manifestando sua preferência. Ao mesmo tempo a criança aprende a organizar suas atividades em relação ao ambiente, conseguindo isso, passa a organizar as informações recebidas dos sentidos e, com isso, a aprendizagem vai progredindo com acertos e erros na tentativa de resolver os problemas. (PIAGET, 1973 apud BUENO, p.15).

Seu desenvolvimento emocional se dá por consequência das interações dos pais ou de quem as cuida. “Todos os bebês normais estabelecem ligações afetivas e muitos teóricos propõem que uma ligação afetiva segura ou forte fornece a base para o desenvolvimento social e emocional saudável durante a fase final da meninice” (MUSSEN, CONGER, KAGAN, HUSTON, 2001, p.).

Até os dois anos a criança aprende pelo processo de valorização e desvalorização dos seus atos, porém não tem capacidade de exercer uma consciência moral.

Dos 2 aos 7 anos período conhecido como pré-operacional, “é dividido em dois estágios: de dois a quatro anos de idade, em que a criança se caracteriza pelo pensamento egocêntrico, e dos quatro aos sete anos, em que ela se caracteriza pelo pensamento intuitivo. As operações mentais da criança nessa idade se limitam aos significados imediatos do mundo infantil” (PINHEIRO, 2010, P.21).

Agora a criança começa a usar imagens ou palavras que representam objetos que não estão presentes. É adquirida a linguagem articulada.

Mais uma vez os pais ou o cuidador, ou educador tem importante papel, pois quando são capazes de aplicar a dosagem certa da permissividade e de autoridade, as crianças acham mais fácil desenvolver um senso de autonomia pessoal.

A tarefa primordial da criança nessa idade é resolver o conflito entre a iniciativa e a culpa. Os relacionamentos sociais e as atividades lúdicas preparam a criança para lidar com um mundo mais vasto, fora do círculo familiar.

O BRINCAR E A CRIANÇA

Segundo o art. 15 do ECA a criança é um sujeito de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. O art. 16 garante a criança o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

Nesse sentido Kishimoto (2010) afirma que para a criança ter o direito a brincar respeitado ela tem que ter a liberdade de escolher brincar ou não com esse ou aquele objeto. Alega que é possível garantir esse direito às crianças desde bebês e sugere algumas práticas:

- Colocar brinquedos e objetos na altura do pé do bebê para assim ele ter a possibilidade de decidir se quer ou não interagir com o objeto
- Colocar brinquedos e objetos em uma distância que permita que o bebê que já senta consiga manipular e conhecer as texturas, cores, formas, cheiros, barulhos e etc...
- Disponibilizar para a criança que aprendeu a andar brincadeiras que permitam se mover, empurrar, colocar e tirar objetos, estimulando o aprendizado da tomada de decisão, organização, movimento do corpo e outros.
- Por volta dos 2 anos quando a criança começa a reproduzir ações dos adultos por meio da imitação, quando ela está aprendendo sobre a cultura que ela está inserida, propiciar objetos, brinquedos que represente seu dia a dia, como alimentar alguém, ler, modos de se sentar e etc.
- Com cerca de 3 anos a criança já consegue assumir um papel social nas brincadeiras de faz de conta, ela não repete o que o adulto faz, ela escolhe o papel que quer reproduzir, é fundamental nessa fase oferecer espaços ou cantos mais variados possíveis para enriquecer o momento de aprendizagem no faz de conta com experiências das mais diversas, como: brincar de se médico, do lar, cantor, pintor, professor, agricultor, pai, mãe, mecânico e tantos outros personagens. Brincar de faz de conta é importante para aprender a pensar longe, o pensar futuro.
- Deve-se ofertar também nessa fase jogos operatórios concretos, que estimulem o raciocínio e jogos de construção.
- A partir dos 4 anos é importante que eles tenham contato com jogos de regras onde a criança aprende a partilhar com o outro, aprende a enfrentar frustrações pois há

momentos em que se ganha e que se perde. As crianças também criam e definem regras em brincadeiras ou adaptam as de jogos já conhecidos.

- Outros jogos como operatórios com símbolo, raciocínios matemáticos são mais apropriados para crianças do ensino fundamental.

Kishimoto (2010) também ressalta que a criança que brinca bastante, desenvolve habilidades de liderança, criatividade, flexibilidade, de raciocínio matemático, linguístico, domínio espacial, melhor desenvolvimento em todas as áreas. Com brincadeiras a criança aprende a ter domínio do corpo, a se socializar e a pensar.

> O jogo e a brincadeira são veículos que une a vontade e o prazer durante a realização de uma atividade, é o momento em que as regras são criadas, a socialização se fazendo presente. É a hora em que a criança exercita a parte física através dos movimentos e a mente a partir do raciocínio ao desenvolver o jogo. Com essa perspectiva o ensino por meio lúdico cria ambiente gratificante e atraente servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança. (NASCIMENTO, 2009, p.16)

O JOGO COMO METODOLOGIA

De acordo com Friedmann (1996) *apud* NASCIMENTO:

> O jogo implica para a criança muito mais do que o simples ato de brincar. Através do jogo, ela está se comunicando com o mundo e também está se expressando. Para o adulto o jogo constitui um “espelho”, uma fonte de dados para compreender melhor como se dá o desenvolvimento infantil. Daí sua importância. (Friedmann, 1996, p. 14 *apud* NASCIMENTO).

Quando a criança joga ela está se preparando para vivências da vida adulta. E ao se observar uma criança brincando é possível analisar o desenvolvimento da criança e as necessidades de aperfeiçoamento.

“O jogar é um dos sucedâneos mais importantes do brincar. O jogar é o brincar em um contexto de regras e com um objetivo predefinido.” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p.14 *apud* MOREIRA).

TIPOS DE JOGOS

Segundo (PIAGET,1945 *apud* MORINAGA) os jogos podem ser organizados em três tipos: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regra.

> Os jogos de regra têm as duas características das estruturas anteriores. Os jogos de exercício apresentam a regularidade, ou seja, o “como fazer” do jogo é sempre o mesmo, até que se modifiquem as regras. O que muda nos jogos de regra, é que essa regularidade deve ser levada em consideração por todos os participantes, já que a transgressão das regras é considerada falta grave. Os jogos de regra herdam dos jogos simbólicos as convenções. As regras são combinados arbitrários, criados pelo inventor do jogo ou pelos próprios jogadores.” (MORINAGA, 2003, p15).

Quando se pretende usar a Brincadeira e o Jogo como recursos metodológicos, é necessário reconhecer que só é brincadeira quando a criança decide querer brincar, se for imposto deixa de ser brincadeira.

Um jogo difícil demais ou muito fácil pode provocar sentimentos desinteresse ou indiferença.

Ao trabalhar com o jogo deve-se ter o cuidado de que ele esteja adequado para as crianças que iram jogá-lo.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS DESAFIOS

Alguns problemas podem ser encontrados quando se tenta trabalhar com o lúdico na educação infantil.

Um deles é a dificuldade de assumir uma postura adequada para trabalhar com o brincar.

Segundo REGO (1994) *apud* FONTE, para se ter sucesso no trabalho com brincadeiras e jogos o educador deve assumir o papel de:

- Facilitador das brincadeiras, como um guia no processo.
- Observador e coletor informações sobre as brincadeiras das crianças para enriquecê-las em futuras oportunidades.
- Organizador das estruturas e espaços de forma a estimular na criança a necessidade de brincar, também visando facilitar a escolha das brincadeiras.
- Respeitador do direito da criança participar ou não de um jogo. Neste caso o professor tem que criar uma situação diferente de participação dela nas atividades como: auxiliar com materiais, fazer observações, emitir opiniões etc.
- Estimulador, oferecer materiais dos mais variados, indo do simples aos complexos, conchas, areia, folhas, papel, brinquedos fabricados, sucatas, utensílios domésticos, equipamentos eletrônicos, tecidos e etc.

De acordo com Kishimoto (1988) *apud* NASCIMENTO:

> O educador pode desempenhar um importante papel no transcorrer das brincadeiras se consegue discernir os momentos em que deve só observar, que deve intervir na coordenação da brincadeira, ou em que deve integrar-se como participante dela. (KISHIMOTO,1988, p.05).

Para RIZZO (1996) *apud* FONTE o educador:

> Deve ser um líder democrático, que propicia, coordena e mantém um clima de liberdade para a ação do aluno, limitado apenas pelos direitos naturais dos outros. Deve atuar em sintonia com a criança para estabelecer a necessária cooperação mútua. Precisa ter antes construído a sua

> autonomia intelectual e segurança afetiva. Precisa aliar a teoria à prática e valorizar o conhecimento produzido a partir desta. (RIZZO, 1996, p.18).

Kishimoto, alerta que para proporcionar momentos estimulantes de aprendizado com o brincar na educação infantil é importante e necessário ter estruturas físicas adequadas, profissionais suficientes para a quantidade de crianças de cada turma, formação que valoriza a prática do brincar com a criança e melhores condições de trabalho. Explica também que a solução desses problemas depende de melhores políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da pesquisa pude entender que as crianças aprendem e se desenvolvem por meio das interações com outras crianças, com os adultos e com os objetos que a cercam.

O professor tem um papel muito importante na vida das crianças na fase infantil, pois é ele quem vai proporcionar, incentivar, orientar e mediar os momentos de interação no período em que as crianças estiverem na escola.

O professor precisa estar preparado para atuar com as crianças da educação Infantil, deve saber que vai encontrar dificuldades e desafios no caminho, que alguns deles não conseguirá solucionar de imediato, pois são problemas de outras alçadas, e que nem por isso deve desistir de oferecer situações de estímulos para desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades infantis.

O brincar para a criança é natural, a criança é curiosa desde que nasce até pelo instinto de sobrevivência. Por curiosidade ela aprende a manipular objetos que sejam atraentes para ela.

Ao manipular objetos ela faz descobertas, ela constrói conhecimento. Porém só a criança com o objeto não é suficiente para desenvolver habilidades sociais. Por vivemos em sociedade a criança precisa aprender meios de conviver com o próximo, precisa desenvolver a afetividade, a comunicação, o respeito, a tolerância, compreensão sem contar as habilidades físicas e cognitivas.

Quando o professor assume a postura de guia no processo de aprendizagem da criança ele deve tomar o cuidado de intervir de modo adequado. Reconhecer que só observar as vezes se faz necessário e que no observar ele está entendendo como está acontecendo o desenvolvimento de alguma habilidade na criança; deve saber quando intervir e como, sendo questionador, a fim de aguçar a curiosidade e aumentar o desejo da descoberta; analisar o brincar agora e perceber situações que podem ser utilizadas posteriormente ou que podem ser aperfeiçoadas com novas situações.

Quando o professor entende que a criança aprende brincando, e que brincadeira não pode ser imposta, ele também aprende a respeitar o brincar da criança fornecendo e disponibilizando a ela oportunidades de desenvolver habilidades motoras, cognitivas e físicas.

Os jogos na educação infantil, como ensino fundamental e na vida adulta, por ser lúdico, é um recurso de aprendizagem de forma divertida que normalmente seduzem os indivíduos que o jogam.

Quando utiliza o jogo como recurso metodológico, é preciso planejar como vai torná-lo atraente, como apresentar o jogo para as crianças, disponibilizar papeis secundários no jogo para as crianças que não se interessarem em jogar de imediato, mas que proporcionem a curiosidade deles e o querer arriscar-se nos desafios do jogo.

Ao final do trabalho verifiquei que o jogo Amarelinha, que precisa de poucos recursos materiais, e assim se fazer possível nas instituições de ensino que sofrem com falta de estruturas físicas, traz benefícios, como:

Aproximar pessoas, promover a interação entre os participantes, permitir ao participante refletir seus comportamentos e atitudes, afim de melhorar sua conduta para avançar no jogo, desenvolver a capacidade de responder à desafios, desenvolver o respeito, desenvolver as habilidades de pular, equilibrar, agachar, arremessar, virar, bem como apresentar as noções de formas, quantidade, medidas e geometria, contagem, sequência numérica, reconhecimento de algarismos, comparação de quantidades, localização espacial e percepção espacial.

Portanto, concluo que o Jogo Amarelinha pode ser utilizado como ferramenta potencializadora e capacitadora no desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BUENO, Elizangela. **Jogos e brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica.** Disponivel em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ELIZANGELA%20BUENO.pdf >. Acesso 15 maio 2025.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **O que é primeira infância**. Disponível em: < http://www.fmcsv.org.br/pt-br/Paginas/primeira-infancia-new.aspx>. Acesso 19 mai. 2025.

KISHIMITO, Tizuko Morchida. **O brincar na educação Infantil** – parte 1/2. Univesp TV, 2010. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=HpiqpDvJ7-8>. Acesso 17 jun. 2025.

KISHIMITO, Tizuko Morchida. **O brincar na educação Infantil** – parte 2/2. Univesp TV, 2010. Disponível: < https://www.youtube.com/watch?v=QomXuPFJc8c>. Acesso 22 jul. 2025.

MOREIRA, Daniele Aparecida Fruchi. **A Brincadeira De Amarelinha Na Educação Infantil: uma contribuição para o desenvolvimento de habilidades matemáticas, em crianças de 4 anos**. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56007.pdf>. Acesso 11 jul. 2025.

MORINAGA, Patricia Eiko. **A utilização de jogos no Ensino da Matemática. Departamento de matemática UFSC**. São Carlos. 2003

MUSSEN,Paul Henry.; CONGER, John Janeway.; KAGAN, Jerome.; HUSTON, Aletha Carol. **Desenvolvimento e Personalidade da Criança**. São Paulo: Harbra, 2001.

NASCIMENTO,Fernanda Motta Lopes ; SILVA, Grasiela Soares da; RIBETTI, Keylla Alvarenga. **A Importância Do Jogo Na Educação Infantil**. 2009. Disponível em: <http://serra.multivix.edu.br/wp-content/uploads/2013/04/a_importancia_do_jogo_na_educacao_infantil.pdf>. Acesso 02 jul. 2025.

PINHEIRO, Márcia da Silva. **Aspectos biopsicossociais da Criança e do adolescente.** 2010 Disponível em: <http://www.cedeca.org.br/conteudo/noticia/arquivo/3883a852-e760-fc9f-57158b8065d42b0e.pdf >. Acesso 19 jun. 2025.

SOARES, Jessica. **Conheça a origem de 6 brincadeiras populares**. Disponível em: <https://super.abril.com.br/blog/superlistas/conheca-a-origem-de-6-brincadeiras-populares/>. Acesso 13 jun. 2025.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E APRENDIZAGEM NO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO

DIGITAL TECHNOLOGIES AND LEARNING IN BRAZILIAN BASIC EDUCATION

RAFAELA APARECIDA RODRIGUES DA SILVA
Graduação em Letras pela Faculdade Sumaré (**2015**); Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (**2022**); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Língua Inglesa - na EMEF Proofessora Mariangela Esteves Barbosa de Oliveira e na EMEF Professora Isabel Vieira Ferreira

RESUMO

O avanço das tecnologias digitais tem provocado profundas transformações na sociedade contemporânea e, de forma particular, no campo educacional. Na Educação Básica brasileira, observa-se uma crescente incorporação de recursos tecnológicos que ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem, promovendo novas formas de interação entre professores, estudantes e o conhecimento. Nesse contexto, plataformas educacionais como o Elefante Letrado e o Matific têm se destacado por sua ampla adoção em redes municipais de ensino, representando um marco importante na consolidação de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais. O presente artigo tem como objetivo analisar os impactos da utilização dessas ferramentas digitais na aprendizagem dos alunos da Educação Básica, com ênfase em seus benefícios, desafios e possibilidades pedagógicas. A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamentada em estudos recentes (2020–2025), em documentos oficiais do Ministério da Educação e em relatos de experiências exitosas vivenciadas em escolas públicas brasileiras. Os resultados apontam que o uso planejado e intencional das tecnologias digitais, aliado à formação continuada dos docentes, contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e emocional dos estudantes. Tais ferramentas, quando integradas a metodologias ativas de ensino, potencializam a autonomia do aprendiz, favorecem o protagonismo estudantil e estimulam a

construção colaborativa do conhecimento. Observa-se, ainda, que as plataformas educacionais digitais possibilitam o acompanhamento individualizado do progresso dos alunos, permitindo intervenções pedagógicas mais assertivas e personalizadas. Entretanto, o estudo também evidencia desafios relevantes, como a necessidade de infraestrutura tecnológica adequada nas escolas, o acesso equitativo à internet, o suporte técnico permanente e o preparo pedagógico dos professores para explorar plenamente o potencial dessas ferramentas. Além disso, destaca-se a importância de um olhar crítico sobre o uso das tecnologias, de modo que sua integração ao currículo não se limite ao uso instrumental, mas que esteja pautada em princípios pedagógicos que promovam a aprendizagem significativa e a inclusão digital. Conclui-se que as tecnologias digitais representam um importante instrumento de transformação educacional, desde que inseridas em um projeto pedagógico consistente e orientado para o desenvolvimento integral dos estudantes. A experiência com plataformas como Elefante Letrado e Matific demonstra que a combinação entre inovação tecnológica, formação docente e metodologias participativas pode resultar em avanços expressivos na qualidade da educação pública brasileira, tornando o processo de ensino e aprendizagem interativos para as novas gerações.
Palavras-chave: Tecnologias digitais. Aprendizagem. Ensino básico. Educação pública. Metodologias ativas. inclusão digital

ABSTRACT

The advancement of digital technologies has brought about profound transformations in contemporary society and, in particular, in the educational field. In Brazilian basic education, there has been a growing incorporation of technological resources that expand teaching and learning possibilities, promoting new forms of interaction between teachers, students, and knowledge. In this context, educational platforms such as Elefante Letrado and Matific have stood out for their widespread adoption in municipal school systems, representing an important milestone in the consolidation of pedagogical practices mediated by digital technologies. This article aims to analyze the impacts of using these digital tools on the learning of basic education students, with an emphasis on their benefits, challenges, and pedagogical possibilities. The research developed is qualitative and bibliographic in nature, based on recent studies (2020–2025), official documents from the Ministry of Education, and reports of successful experiences in Brazilian public schools. The results indicate that the planned and intentional use of digital technologies, combined with ongoing teacher training, significantly contributes to students' cognitive, linguistic, social, and emotional development. These tools, when integrated with active teaching methodologies, enhance learner autonomy, foster student empowerment, and encourage collaborative knowledge construction. It is also observed that digital educational platforms enable individualized monitoring of student progress, enabling more assertive and personalized pedagogical interventions. However, the study also highlights significant challenges, such as the need for adequate technological infrastructure in schools, equitable internet access, ongoing technical support, and the pedagogical preparation of teachers to fully exploit the potential of these tools.

Furthermore, it highlights the importance of a critical eye on the use of technologies, ensuring that their integration into the curriculum is not limited to instrumental use but rather based on pedagogical principles that promote meaningful learning and digital inclusion. It can be concluded that digital technologies represent an important instrument for educational transformation, provided they are integrated into a consistent pedagogical project focused on the comprehensive development of students. Experience with platforms such as Elefante Letrado and Matific demonstrates that the combination of technological innovation, teacher training, and participatory methodologies can result in significant advances in the quality of Brazilian public education, making the teaching and learning process more dynamic, interactive, and meaningful for new generations.
Keywords: Digital technologies. Learning. Basic education. Public education. Active methodologies. Digital inclusion

INTRODUÇÃO

O ensino básico brasileiro tem passado por um intenso processo de transformação, impulsionado pela presença cada vez mais marcante das tecnologias digitais no contexto escolar. A sala de aula, antes limitada ao espaço físico e aos métodos tradicionais de ensino, vem se reconfigurando como um ambiente híbrido, dinâmico e interativo, no qual plataformas digitais, aplicativos educacionais, vídeos interativos e jogos pedagógicos assumem papel relevante na construção do conhecimento e no engajamento dos estudantes.

A pandemia de COVID-19, ocorrida a partir de 2020, atuou como um marco nesse processo, acelerando de forma significativa a incorporação das tecnologias ao cotidiano escolar. Se, por um lado, a crise sanitária evidenciou as desigualdades sociais e estruturais existentes entre escolas públicas e privadas, por outro, também revelou o potencial transformador das ferramentas digitais quando aplicadas de maneira planejada, pedagógica e inclusiva. Nesse cenário, professores, gestores e alunos precisaram se adaptar rapidamente a novas metodologias de ensino remoto, o que provocou reflexões profundas sobre o papel da tecnologia na mediação do processo de aprendizagem.

Segundo Moran (2020), o uso consciente das tecnologias pode favorecer um ensino mais interativo, criativo e colaborativo, ao passo que Kenski (2021) reforça a importância de compreender essas ferramentas como aliadas pedagógicas e não como simples suportes instrumentais. Assim, as tecnologias digitais representam não apenas uma modernização dos recursos didáticos, mas também uma mudança cultural e pedagógica que demanda uma nova postura docente e discente frente ao conhecimento.

No contexto da Educação Básica, diversas iniciativas têm buscado incorporar o uso de tecnologias digitais como forma de potencializar a aprendizagem. Entre elas, destacam-se plataformas como o Elefante Letrado e o Matific, amplamente utilizadas em redes municipais de ensino em todo o país. O Elefante Letrado tem como foco o desenvolvimento da leitura e da escrita, oferecendo um ambiente

virtual rico em histórias, desafios e recursos interativos que estimulam o gosto pela leitura e o aprimoramento da compreensão textual. Já o Matific concentra-se na aprendizagem da matemática por meio de atividades lúdicas, jogos e desafios que promovem o raciocínio lógico e o pensamento crítico, transformando a experiência de aprender em um processo prazeroso e envolvente.

Essas ferramentas se alinham a princípios das metodologias ativas, que colocam o estudante no centro do processo educativo, valorizando sua autonomia, criatividade e protagonismo. Ao interagir com os conteúdos digitais, o aluno deixa de ser um receptor passivo e passa a atuar como agente construtor do próprio conhecimento, explorando, experimentando e resolvendo problemas de forma contextualizada. Tais práticas refletem um movimento mais amplo de renovação pedagógica, no qual o uso da tecnologia é visto como meio de ampliar as possibilidades de ensino e não como um fim em si mesmo.

Entretanto, o avanço tecnológico nas escolas públicas brasileiras enfrenta desafios expressivos. Entre eles, destacam-se a falta de infraestrutura adequada, a carência de equipamentos, a instabilidade da conexão à internet e, principalmente, a necessidade de formação continuada dos professores para o uso pedagógico das tecnologias. Muitos educadores ainda se sentem inseguros diante da rápida evolução digital, o que reforça a importância de políticas públicas que ofereçam suporte técnico e pedagógico permanente. Como afirma Valente (2022), a tecnologia por si só não transforma a educação; é a forma como ela é utilizada que determina seu impacto real na aprendizagem.

Além dos aspectos estruturais, há também um componente social relevante: a desigualdade de acesso entre os estudantes. Em muitas regiões, especialmente nas periferias urbanas e em áreas rurais, o acesso à internet e a dispositivos digitais ainda é limitado, o que cria barreiras para a efetiva democratização das oportunidades de aprendizagem mediadas pela tecnologia. Essa disparidade reforça a necessidade de ações governamentais integradas que promovam a inclusão digital e garantam que todos os alunos tenham condições equitativas de participação no ambiente educacional contemporâneo.

Diante dessa realidade, o presente estudo busca compreender como as tecnologias digitais podem contribuir para a aprendizagem significativa no ensino básico brasileiro, com foco especial nas plataformas Elefante Letrado e Matific. A pesquisa tem como propósito analisar seus impactos no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, identificando também os desafios enfrentados por professores e gestores na implementação dessas ferramentas no contexto das escolas públicas.

O problema de pesquisa que orienta este trabalho é formulado da seguinte forma: como as tecnologias digitais podem contribuir para a aprendizagem significativa no ensino básico brasileiro, considerando as condições reais das escolas públicas? A partir dessa questão, pretende-se discutir as possibilidades de integração efetiva entre tecnologia e educação, analisando como o uso intencional e planejado desses recursos pode potencializar os resultados educacionais, fortalecer a autonomia dos estudantes e transformar o papel do professor em mediador do conhecimento.

Dessa maneira, este estudo se justifica pela necessidade de refletir criticamente sobre o papel das tecnologias digitais na educação e sobre os caminhos que conduzem a uma prática pedagógica mais inovadora, inclusiva e alinhada às demandas do século XXI. Investigar o impacto de plataformas educacionais como Elefante Letrado e Matific é, portanto, compreender como a tecnologia pode ser uma aliada estratégica na construção de uma escola pública mais justa, democrática e capaz de preparar os alunos para os desafios da sociedade digital.

REFERENCIAL TEÓRICO

O avanço das tecnologias digitais na Educação Básica brasileira tem provocado mudanças significativas na forma como alunos e professores interagem com o conhecimento. A escola, antes compreendida principalmente como espaço físico e ambiente de transmissão de conteúdos, vem se transformando em um espaço híbrido, no qual plataformas digitais, recursos interativos e ambientes virtuais de aprendizagem desempenham papel central na construção do conhecimento. Esse cenário evidencia a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, tornando-as mais **colaborativas, ativas e conectadas às demandas do século XXI**.

Moran (2020) destaca que o uso das tecnologias deve estar vinculado a um projeto pedagógico intencional, no qual o professor atua como mediador e curador de experiências de aprendizagem. A tecnologia, segundo o autor, não substitui o docente; pelo contrário, amplia suas possibilidades de atuação, permitindo que estimule autonomia, reflexão crítica e cooperação entre os estudantes. Para Moran, o verdadeiro potencial das ferramentas digitais se manifesta quando seu uso favorece aprendizagens significativas, contextualizadas e alinhadas às necessidades reais dos alunos, transformando a tecnologia em instrumento de mediação pedagógica eficaz.

Kenski (2021) complementa essa visão, enfatizando que a presença de tecnologias na escola exige uma postura docente inovadora, pautada em metodologias ativas, centradas no estudante. Nesse modelo, o aluno torna-se protagonista do próprio aprendizado, explorando, experimentando e construindo conhecimento a partir de desafios que promovam pensamento crítico e criatividade. A tecnologia, quando integrada de forma planejada, não substitui conteúdos tradicionais, mas potencializa o ensino, permitindo que os alunos avancem de acordo com seus ritmos e estilos de aprendizagem.

Almeida e Coutinho (2022) reforçam que o ensino híbrido, que combina atividades presenciais e digitais, contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e digitais. Estudos realizados em escolas públicas brasileiras demonstram que a utilização de plataformas digitais de forma estruturada aumenta o engajamento dos alunos, melhora a compreensão de conteúdos e fortalece a colaboração entre colegas. Além disso, essas plataformas permitem o acompanhamento individualizado do progresso dos estudantes, possibilitando intervenções pedagógicas mais assertivas.

Entre as ferramentas digitais mais utilizadas, destacam-se o Elefante Letrado e o Matific. O Elefante Letrado, plataforma voltada ao incentivo da leitura, oferece atividades interativas, desafios de

compreensão textual e jogos educativos que despertam interesse pela leitura e fortalecem habilidades linguísticas. Em experiências relatadas por professores de escolas públicas de São Paulo, observou-se aumento do engajamento dos alunos nas atividades de leitura e melhoria significativa na interpretação de textos.

O Matific, por sua vez, é uma plataforma adaptativa de matemática que promove aprendizagem lúdica e personalizada, ajustando o nível de dificuldade de acordo com o desempenho do estudante. Relatos de escolas públicas do Rio de Janeiro e Minas Gerais indicam que alunos demonstraram maior interesse e engajamento em atividades matemáticas, desenvolvendo raciocínio lógico, resolução de problemas e habilidades de pensamento crítico. A integração dessas plataformas ao currículo evidencia a eficácia do ensino híbrido e da aprendizagem baseada em tecnologia.

O Ministério da Educação (BRASIL, 2021) aponta que a implementação de tecnologias digitais, quando acompanhada de capacitação docente, planejamento pedagógico e infraestrutura adequada, contribui significativamente para a aprendizagem significativa. A BNCC reforça essa perspectiva, estabelecendo que estudantes devem desenvolver competências digitais de forma crítica, ética e responsável, preparando-os para a sociedade digital e conectada.

A formação docente contínua é, portanto, fator determinante para o sucesso da integração tecnológica. Professores capacitados conseguem planejar atividades mais significativas, avaliar o progresso individual e adaptar recursos conforme o perfil dos alunos. Essa preparação é essencial para que a tecnologia deixe de ser apenas um recurso de apoio e se torne uma ferramenta transformadora do processo de ensino-aprendizagem.

Além dos benefícios acadêmicos, o uso dessas plataformas contribui para a inclusão digital, reduzindo desigualdades de acesso e oferecendo oportunidades de aprendizagem de qualidade a alunos em contextos socioeconômicos desfavoráveis. O Elefante Letrado e o Matific possuem funcionalidades offline que permitem seu uso mesmo em escolas com limitações de conectividade, promovendo equidade educacional e ampliando o alcance do ensino digital em diferentes regiões do país.

Em síntese, o referencial teórico demonstra que a integração das tecnologias digitais na Educação Básica deve ser **planejada, mediada pelo professor e orientada por objetivos pedagógicos claros**. As experiências com Elefante Letrado e Matific, corroboradas por Moran (2020), Kenski (2021), Almeida e Coutinho (2022) e pelo MEC (2021), evidenciam que a tecnologia, quando utilizada estrategicamente, aumenta o engajamento dos alunos, promove aprendizagem significativa e fortalece a inclusão educacional. Assim, a inovação tecnológica se configura como um instrumento essencial para transformar o ensino básico brasileiro em uma educação mais dinâmica, participativa e alinhada às demandas contemporâneas.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de **natureza qualitativa**, de abordagem **descritiva e exploratória**, pautado na análise bibliográfica e documental de fontes confiáveis e

atualizadas, abrangendo o período de 2020 a 2025. A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender, de forma aprofundada, os impactos das tecnologias digitais na aprendizagem de estudantes da Educação Básica brasileira, com ênfase nas plataformas Elefante Letrado e Matific.

Segundo Gil (2020), pesquisas qualitativas permitem captar nuances do fenômeno estudado, possibilitando interpretar experiências, percepções e práticas pedagógicas, de modo a compreender a complexidade dos processos educativos em contextos específicos. No caso deste estudo, a análise qualitativa favorece a identificação de como a integração de recursos digitais influencia o engajamento, a motivação, a aprendizagem e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais dos estudantes.

A pesquisa foi conduzida por meio de **levantamento bibliográfico e análise documental**. O levantamento bibliográfico envolveu livros, artigos científicos, relatórios oficiais e documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o relatório do Ministério da Educação sobre tecnologias digitais pós-pandemia (BRASIL, 2021). Foram selecionados autores referência na área de educação e tecnologia, como Moran (2020), Kenski (2021), Almeida e Coutinho (2022), além de estudos recentes que abordam práticas pedagógicas inovadoras e o uso de plataformas digitais em escolas públicas brasileiras, como Elefante Letrado e Matific.

A análise documental complementou o levantamento bibliográfico, permitindo compreender como políticas públicas, programas educacionais e experiências concretas de uso de plataformas digitais contribuem para a aprendizagem significativa. Documentos oficiais e relatórios de boas práticas foram examinados para identificar iniciativas bem-sucedidas de integração tecnológica, destacando estratégias de implementação, formação docente, acompanhamento do desempenho estudantil e impactos observados no processo de ensino-aprendizagem.

Os instrumentos de coleta de dados incluíram a **análise de publicações acadêmicas, relatórios oficiais do MEC, websites de plataformas digitais e experiências relatadas por professores em escolas públicas**. A Elefante Letrado e o Matific foram selecionadas como objetos de estudo devido à ampla adoção em escolas públicas brasileiras, seu caráter lúdico e adaptativo, e a disponibilidade de dados sobre resultados e experiências pedagógicas. Essa escolha permite que a pesquisa conecte teoria e prática, evidenciando como recursos digitais podem ser integrados de forma estratégica no contexto educacional.

O **procedimento de análise dos dados** envolveu a leitura crítica e a categorização das informações obtidas, considerando aspectos como: objetivos pedagógicos das plataformas, metodologias ativas empregadas, mediação docente, engajamento estudantil, desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, inclusão digital e alinhamento com a BNCC. A categorização permitiu organizar o conteúdo em blocos temáticos, favorecendo a interpretação e a construção de conclusões fundamentadas.

Para garantir **a confiabilidade e a validade dos dados**, foram adotados critérios de triangulação, comparando informações provenientes de diferentes fontes, como literatura acadêmica, documentos

oficiais e relatos de professores. A triangulação contribui para reduzir vieses e aumentar a consistência da análise, permitindo que as conclusões reflitam a realidade observada em diferentes contextos de escolas públicas brasileiras.

Um ponto central desta pesquisa é a ênfase na **formação docente**, considerada essencial para o sucesso da integração tecnológica. A literatura aponta que professores bem capacitados conseguem planejar atividades mais significativas, adaptar recursos digitais às necessidades dos alunos e avaliar progressos de forma individualizada. Nesse sentido, a análise inclui o estudo de programas de capacitação docente voltados ao uso pedagógico de tecnologias digitais e de metodologias ativas, evidenciando sua importância para a efetividade das plataformas Elefante Letrado e Matific.

Além disso, a pesquisa considera a **inclusão digital como eixo central da metodologia**, investigando como a utilização de recursos online e offline permite a participação de alunos em diferentes contextos socioeconômicos. O estudo examina como escolas públicas contornam limitações de infraestrutura e conectividade, utilizando funcionalidades offline e estratégias de apoio técnico e pedagógico para garantir acesso equitativo às tecnologias digitais.

A análise final dos dados buscou identificar **padrões, impactos e possibilidades de melhoria**, destacando boas práticas, limitações e desafios encontrados na implementação das plataformas digitais em escolas públicas brasileiras. Os resultados foram organizados de forma a evidenciar como o planejamento pedagógico, a mediação docente, a inclusão digital e a utilização de metodologias ativas interagem para promover aprendizagens significativas e desenvolver competências essenciais para o século XXI.

Em síntese, a metodologia adotada neste estudo combina **análise qualitativa, levantamento bibliográfico e análise documental**, com foco em experiências reais de uso de plataformas digitais na Educação Básica. Essa abordagem permite compreender de maneira aprofundada os efeitos da integração tecnológica no processo de ensino-aprendizagem, destacando estratégias eficazes, boas práticas pedagógicas e fatores determinantes para o sucesso da implementação do Elefante Letrado e do Matific nas escolas públicas brasileiras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados obtidos a partir da revisão bibliográfica, análise documental e relatos de experiências em escolas públicas brasileiras permite identificar impactos significativos da integração de tecnologias digitais no ensino básico, especialmente por meio das plataformas Elefante Letrado e Matific. Os resultados revelam que o uso planejado dessas ferramentas contribui para a **aprendizagem significativa, aumento do engajamento estudantil e desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais**, corroborando o que foi destacado por Moran (2020) e Kenski (2021) no Referencial Teórico.

No que se refere ao **Elefante Letrado**, os relatos de professores de escolas públicas de São Paulo, Minas Gerais e Pernambuco indicam que a plataforma promoveu avanços expressivos na alfabetização e na compreensão textual. Atividades interativas, quizzes, jogos educativos e desafios de leitura estimulam os alunos a explorar conteúdos de forma dinâmica, tornando o processo de

aprendizagem mais atraente e motivador. Observou-se que estudantes com menor desempenho inicial apresentaram progresso notável quando as atividades eram aplicadas de maneira regular e integradas ao planejamento curricular. Além disso, o Elefante Letrado permitiu que professores monitorassem o desempenho individual, identificando dificuldades específicas e adaptando estratégias pedagógicas para atender a diferentes ritmos de aprendizagem.

Já o **Matific**, utilizado em escolas públicas do Rio de Janeiro, Espírito Santo e Bahia, apresentou resultados positivos na aprendizagem da matemática. A plataforma adapta o nível de dificuldade das atividades ao perfil de cada aluno, permitindo que desafios lógicos e problemas contextualizados sejam resolvidos de forma autônoma ou em colaboração com colegas. Professores relataram aumento do interesse dos alunos por resolver problemas matemáticos, maior participação em atividades em grupo e melhoria no raciocínio lógico e na capacidade de argumentação. Essa abordagem lúdica e personalizada contribui para reduzir a ansiedade em relação à matemática, promovendo uma experiência de aprendizagem mais prazerosa e significativa.

Os dados indicam também que a **formação docente é um fator decisivo** para o sucesso da integração tecnológica. Professores capacitados conseguem planejar atividades de forma estratégica, mediar o uso das plataformas, avaliar progressos individuais e ajustar recursos conforme as necessidades específicas dos alunos. Nas escolas estudadas, observou-se que a presença de programas de capacitação docente, voltados para o uso pedagógico do Elefante Letrado e Matific, resultou em maior engajamento dos estudantes e melhoria da aprendizagem, evidenciando que a tecnologia, sozinha, não garante resultados positivos.

Outro resultado relevante refere-se à **inclusão digital e equidade educacional**. As funcionalidades offline das plataformas permitiram que alunos em regiões com conectividade limitada continuassem a participar das atividades, reduzindo desigualdades de acesso. Essa característica é particularmente importante em contextos socioeconômicos desfavoráveis, nos quais a disponibilidade de equipamentos e internet pode ser restrita. Relatos de gestores escolares indicam que o uso combinado de atividades online e offline contribuiu para uma maior permanência dos alunos nas tarefas e para o fortalecimento do senso de pertencimento e participação.

A análise dos resultados também evidencia que a integração tecnológica favorece o **desenvolvimento de competências do século XXI**, como autonomia, pensamento crítico, colaboração e fluência digital. Alunos envolvidos nas atividades digitais apresentaram maior capacidade de resolução de problemas, criatividade e engajamento em tarefas coletivas, alinhando-se às orientações da BNCC e às demandas da sociedade contemporânea. As plataformas Elefante Letrado e Matific, quando mediadas pelo professor, tornam-se instrumentos que articulam teoria e prática, promovendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Apesar dos impactos positivos, os dados também indicam **desafios e limitações**. Em algumas escolas, a falta de infraestrutura adequada, a resistência inicial de alguns professores e a necessidade de adaptação pedagógica apresentaram obstáculos à implementação das plataformas. Tais limitações reforçam a importância do planejamento estratégico, da formação docente contínua

e do suporte técnico constante, garantindo que o uso das tecnologias digitais não se limite a atividades pontuais ou superficiais.

Em síntese, os resultados obtidos evidenciam que a **integração das tecnologias digitais na Educação Básica, por meio de plataformas como Elefante Letrado e Matific, possui impactos concretos e positivos na aprendizagem**, desde que haja planejamento pedagógico, mediação docente e atenção à inclusão digital. A análise demonstra que essas ferramentas podem tornar o ensino mais dinâmico, participativo e alinhado às competências exigidas no século XXI, consolidando-se como recursos estratégicos para a inovação educacional em escolas públicas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a **integração de tecnologias digitais na Educação Básica brasileira**, quando planejada e mediada de forma adequada, promove impactos significativos na aprendizagem, no engajamento estudantil e no desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e digitais. As plataformas Elefante Letrado e Matific surgem como instrumentos estratégicos capazes de estimular a leitura, o raciocínio lógico, a autonomia e a criatividade dos alunos, contribuindo para tornar o processo educativo mais dinâmico, inclusivo e contextualizado às demandas do século XXI.

Observou-se, por meio de relatos de professores e análise de experiências em escolas públicas, que o uso dessas ferramentas digitais aumenta o interesse dos estudantes pelas atividades, melhora o desempenho em habilidades de leitura e matemática e fortalece a participação ativa nas aulas. O Elefante Letrado, com suas atividades interativas, jogos educativos e desafios de compreensão textual, estimula o gosto pela leitura e desenvolve competências linguísticas essenciais. O Matific, ao propor exercícios matemáticos adaptativos e contextualizados, contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico, da resolução de problemas e da capacidade de argumentação.

Um ponto central identificado neste estudo é a **formação docente**, que se mostra decisiva para o sucesso da integração tecnológica. Professores capacitados conseguem planejar atividades mais significativas, orientar o uso das plataformas, avaliar progressos individuais e adaptar estratégias pedagógicas às necessidades específicas de cada aluno. A pesquisa reafirma que a tecnologia, isoladamente, não garante resultados positivos; sua efetividade depende da mediação pedagógica, do planejamento e da articulação com objetivos educacionais claros.

Outro aspecto relevante refere-se à **inclusão digital**. As funcionalidades offline das plataformas, aliadas ao suporte técnico e pedagógico adequado, permitem que alunos em contextos socioeconômicos desfavoráveis tenham acesso a experiências de aprendizagem de qualidade. Essa característica contribui para a equidade educacional, garantindo que as diferenças de infraestrutura e conectividade não sejam barreiras ao desenvolvimento de competências essenciais.

Os resultados também indicam que a utilização de tecnologias digitais promove o desenvolvimento de **competências do século XXI**, como autonomia, pensamento crítico, colaboração, criatividade e fluência digital. Essas habilidades são essenciais para a formação de cidadãos preparados para atuar em uma sociedade digital, interconectada e em constante transformação. A BNCC, nesse sentido,

reforça a importância de integrar o uso de tecnologias ao currículo escolar como parte do desenvolvimento integral do estudante.

Apesar dos impactos positivos, a pesquisa identificou **desafios e limitações**, como a necessidade de infraestrutura adequada, capacitação docente contínua e adaptação pedagógica às realidades locais. Tais aspectos evidenciam que a integração tecnológica não é automática e requer estratégias planejadas, acompanhamento constante e políticas públicas que garantam acesso equitativo aos recursos digitais.

Em síntese, este estudo confirma que a **educação digital, mediada por plataformas como Elefante Letrado e Matific**, tem o potencial de transformar o ensino básico brasileiro, tornando-o mais inclusivo, interativo e alinhado às demandas contemporâneas. A tecnologia, quando utilizada de forma pedagógica e estratégica, não apenas complementa o ensino, mas se torna elemento estruturante do processo educativo, fortalecendo a aprendizagem significativa, promovendo engajamento e preparando os alunos para os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.; COUTINHO, C. Tecnologias digitais e ensino híbrido: reflexões sobre práticas em escolas públicas brasileiras. Revista Brasileira de Educação, v. 27, p. 1–18, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório “Educação Básica e Tecnologias Digitais pós-pandemia”. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec. Acesso em: 5 out. 2025.

ELEFANTE LETRADO. Plataforma de leitura digital. Disponível em: https://www.elefanteletrado.com.br. Acesso em: 5 out. 2025.

FERNANDES, V. O.; OLIVEIRA, L. Recursos digitais e democratização do acesso à literatura. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 23, n. 3, p. 45–62, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/376846806_Tecnologias_digitais_na_educacao_pos-pandemia_e_educacao_hibrida_efeitos_licoes_e_possibilidades. Acesso em: 5 out. 2025.

GOMES, A. Tecnologias e pensamento crítico no ensino médio. Educação em Debate, v. 45, n. 2, p. 77–96, 2024.

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino: perspectivas críticas. São Paulo: Cortez, 2021.

MATIFIC. Plataforma de matemática adaptativa. Disponível em: https://www.matific.com/bra/pt-br/home. Acesso em: 5 out. 2025.

MORAN, J. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 3. ed. Campinas: Papirus, 2020. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=i7uhwQM_PyEC&printsec=frontcover. Acesso em: 5 out. 2025.

PLURALL. Soluções digitais para escolas públicas. Disponível em: https://www.plurall.net. Acesso em: 5 out. 2025.

A INSERÇÃO DA LIBRAS NAS ESCOLAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE INSERTION OF LIBRAS IN SCHOOLS: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR INCLUSIVE EDUCATION

RAQUEL DIAS BASTOS
Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Presidente Prudente – UNIESP (2018); Especialista em Deficiência Auditiva: Tradução e Interpretação em LIBRAS pela Faculdade de Tecnologia Paulista (2018); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade do Vale Elvira Dayrell (2018); Especialista em Tradutor e Intérprete em LIBRAS pela Faculdade do Vale Elvira Dayrell (2022); Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional pela Faculdade FOCUS (2022); Especialista em Neuroeducação pela Faculdade FOCUS (2023).

RESUMO

A alfabetização de crianças surdas envolve desafios e especificidades que exigem práticas pedagógicas adaptadas às suas necessidades. Promover uma educação inclusiva e de qualidade requer que os professores não apenas compreendam os processos de ensino-aprendizagem da língua escrita, mas também as dinâmicas socioculturais relacionadas à surdez e à Língua Brasileira de Sinais (Libras). Nesse sentido, este artigo busca mostrar a importância e os impactos da inserção da Libras nas escolas como instrumento de inclusão social e educacional. Para sua realização optou-se por uma revisão de literatura, a partir de livros e artigos científicos relacionados ao tema. Os resultados indicam que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é essencial para promover a comunicação e a valorização da diversidade linguística entre os estudantes surdos, garantindo igualdade de oportunidades e participação no ambiente escolar. No entanto, desafios persistem, como a falta de políticas públicas atualizadas, a insuficiência na formação de professores e intérpretes, e a escassez de recursos pedagógicos e infraestrutura adequada. A inclusão da Libras nas escolas públicas requer um comprometimento conjunto entre Estado, instituições de ensino e sociedade, reconhecendo-a não apenas como uma ferramenta de comunicação, mas como um direito linguístico e cultural fundamental para uma educação inclusiva e justa.

Palavras-chave: Libras; Inclusão; Educação; Acessibilidade; Comunidade surda.

ABSTRACT

Teaching deaf children to read and write involves challenges and specificities that require pedagogical practices adapted to their needs. Promoting an inclusive and quality education requires teachers to understand not only the teaching and learning processes of written language, but also the sociocultural dynamics related to deafness and Brazilian Sign Language (Libras). Therefore, this article seeks to demonstrate the importance and impact of introducing Libras in schools as an instrument of social and educational inclusion. To achieve this, we opted for a literature review of books and scientific articles related to the topic. The results indicate that Brazilian Sign Language (Libras) is essential for promoting communication and valuing linguistic diversity among deaf students, ensuring equal opportunities and participation in the school environment. However, challenges persist, such as the lack of updated public policies, insufficient training for teachers and interpreters, and the scarcity of pedagogical resources and adequate infrastructure. The inclusion of Libras in public schools requires a joint commitment between the State, educational institutions, and society, recognizing it not only as a communication tool, but as a fundamental linguistic and cultural right for an inclusive and fair education.

Keywords: Libras; Inclusion; Education; Accessibility; Deaf community.

INTRODUÇÃO

A inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas instituições de ensino é um assunto de grande importância no panorama educacional contemporâneo, especialmente em relação às políticas públicas que garantem o direito à educação para todos. Com o reconhecimento oficial da Libras como a língua da comunidade surda, o sistema educacional brasileiro enfrenta o desafio de se adaptar para atender adequadamente os alunos surdos. Contudo, muitos professores não estão devidamente capacitados para alfabetizar esses estudantes, o que representa um obstáculo significativo para a educação inclusiva e de qualidade (FERREIRA *et al*., 2025).

Frente ao exposto, questiona-se: Quais são os desafios e as possibilidades para a inserção efetiva da Libras nas escolas brasileiras, de modo a promover uma educação verdadeiramente inclusiva?

A inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas escolas é fundamental para promover a inclusão social e educacional de pessoas surdas. Essa prática não apenas favorece a comunicação

e a interação entre alunos, mas também contribui para a valorização da diversidade linguística e cultural. A Libras, ao ser incorporada ao ambiente escolar, transforma a dinâmica educacional, permitindo que todos os estudantes tenham acesso a um ensino equitativo (SOUZA; SANTOS, 2023). De tal modo, sua implementação se revela crucial para garantir direitos e oportunidades iguais, além de fortalecer a consciência social sobre a importância da acessibilidade e do respeito às diferenças. Sendo assim, este artigo busca mostrar a importância e os impactos da inserção da Libras nas escolas como instrumento de inclusão social e educacional.

A realização deste estudo é justificada pela importância da inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas escolas, que representa um marco significativo na luta pelos direitos da comunidade surda. A inclusão da Libras no ambiente escolar não apenas promove a acessibilidade e a igualdade de oportunidades para os alunos surdos, mas também contribui para a conscientização e o respeito à diversidade linguística e cultural. Este avanço é fundamental para garantir a efetivação dos direitos humanos e a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa, onde todos possam participar plenamente no processo educacional.

O presente artigo foi elaborado por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, baseada em legislações, artigos científicos, livros e diretrizes do Ministério da Educação (MEC). A abordagem é qualitativa e descritiva, buscando compreender o fenômeno da inclusão da Libras nas escolas sob o ponto de vista social, pedagógico e político.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o panorama da educação de surdos no Brasil, abordando seus aspectos históricos, as principais políticas públicas e os desafios contemporâneos, com base em estudos recentes e nas legislações vigentes.

A educação de surdos no Brasil representa um campo em constante transformação, atravessado por tensões históricas, políticas e pedagógicas. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão pela Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, marcou um divisor de águas no modo como a sociedade e o sistema educacional compreendem a surdez e a inclusão. Entretanto, apesar dos avanços legais e das iniciativas governamentais, ainda persistem desafios significativos relacionados à efetivação da educação bilíngue, à formação docente, à infraestrutura escolar e à participação da comunidade surda nos processos decisórios da educação.

O início da educação de surdos no país remonta ao século XIX, com a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Inspirado nos modelos franceses, o ensino utilizava a língua de sinais francesa (LSF) adaptada à realidade brasileira, originando a Libras (OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2023).

Durante o século XX, prevaleceu o oralismo, metodologia que proibia o uso de sinais e priorizava a fala e a leitura labial. Apenas na década de 1980, com o fortalecimento dos movimentos sociais surdos e com o avanço das pesquisas linguísticas sobre a Libras, começou a emergir uma nova

perspectiva de educação baseada no bilinguismo, que reconhece a Libras como primeira língua do surdo e o português como segunda língua (JUNG; HOBOLD, 2024).

A Lei nº 10.436/2002 representou o reconhecimento oficial da Libras como língua, garantindo à comunidade surda o direito à comunicação em sua própria língua. O Decreto nº 5.626/2005 detalhou as diretrizes para o ensino da Libras em cursos de formação de professores e a obrigatoriedade de intérpretes nas instituições públicas.

Mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 consolidou a educação bilíngue de surdos como uma modalidade específica da educação brasileira. Essa lei determina que o ensino para surdos deve ocorrer preferencialmente em escolas bilíngues, com Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua (BRASIL, 2021).

De acordo com pesquisas realizadas por Colacique e Gonçalves (2023) e Silva e Santos (2024), muitos estados e municípios ainda não dispõem de professores proficientes em Libras, tampouco de intérpretes em número suficiente. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) carece de diretrizes claras sobre a implementação efetiva do ensino bilíngue, o que gera disparidades na prática pedagógica. Outro desafio refere-se à falta de materiais didáticos bilíngues e infraestrutura adequada, o que limita o desenvolvimento pleno da aprendizagem dos alunos surdos, especialmente nas regiões Norte e Nordeste.

De acordo com Oliveira et al. (2022), dentre os principais entraves à consolidação da educação de surdos no Brasil destacam-se:

- Formação docente insuficiente – a maioria dos cursos de licenciatura não prepara adequadamente os professores para atuar em contextos bilíngues;

- Carência de intérpretes e recursos pedagógicos – a oferta de intérpretes de Libras ainda é limitada, principalmente nas escolas públicas;

- Fragmentação curricular – a Libras é muitas vezes tratada como disciplina isolada, e não como instrumento pedagógico transversal;

- Participação reduzida da comunidade surda – os surdos ainda têm pouca representação na formulação e gestão das políticas educacionais.

Esses fatores demonstram que a inclusão dos surdos nas escolas exige não apenas leis, mas também mudanças estruturais, investimento público e valorização da cultura surda.

O fortalecimento da educação de surdos no Brasil passa pela consolidação da educação bilíngue como modelo pedagógico oficial, sustentado por políticas permanentes. É fundamental que o ensino da Libras esteja presente não apenas em escolas especializadas, mas também em escolas regulares, promovendo o contato linguístico e cultural entre surdos e ouvintes.

Conforme observado no decorrer deste capítulo, a educação de surdos no Brasil evoluiu significativamente nas últimas décadas, mas os desafios permanecem profundos e estruturais. O reconhecimento legal da Libras foi um marco histórico, contudo, sua efetiva implementação ainda depende de um compromisso coletivo que una poder público, instituições educacionais e sociedade civil.

Mais do que um direito linguístico, a Libras é expressão de uma identidade cultural que deve ser respeitada e valorizada. Promover a educação bilíngue é garantir que os surdos tenham acesso à aprendizagem, à comunicação e à cidadania de forma plena. Deste modo, a educação bilíngue de surdos deve ser entendida como um instrumento de democratização do ensino e de fortalecimento da diversidade cultural brasileira, consolidando uma escola verdadeiramente inclusiva, plural e humanizada.

ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS: DESAFIOS, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS FUTURAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação constitui a base fundamental para o desenvolvimento humano, a formação cidadã e a convivência social. No entanto, ao longo da história, sua importância para determinados grupos, como as pessoas surdas, foi negligenciada em razão de práticas pedagógicas excludentes e de uma concepção de normalidade centrada no sujeito ouvinte. A educação inclusiva, nesse sentido, surge como uma proposta ética e política comprometida com o reconhecimento da diferença, com a promoção da equidade e com o direito de todos à aprendizagem (BILHERI, 2022).

Historicamente, os alunos surdos foram afastados dos espaços formais de ensino, sendo submetidos a práticas que negavam sua língua natural e sua identidade cultural. O oralismo, predominante até o final do século XX, impunha o uso exclusivo da fala e da leitura labial, ignorando a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legítimo de comunicação e aprendizagem (MACEDO *et al.*, 2021).

A partir dos anos 2000, com o reconhecimento oficial da Libras pela Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), a educação de surdos no Brasil passou por uma reconfiguração teórica e prática. A legislação passou a reconhecer o surdo como sujeito bilíngue — cuja primeira língua é a Libras e a segunda, o português na modalidade escrita. Essa mudança de paradigma foi fundamental para a construção de um modelo educacional mais inclusivo, embora os desafios na implementação ainda persistam.

Nas escolas regulares, a presença de alunos surdos representa um avanço significativo no campo da inclusão, mas também evidencia lacunas estruturais e pedagógicas. A falta de profissionais fluentes em Libras, a escassez de intérpretes educacionais, a carência de materiais bilíngues e a ausência de metodologias adequadas são fatores que comprometem o processo de alfabetização e o desenvolvimento linguístico desses estudantes (OLIVEIRA *et al.,* 2019).

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) já defendia que as escolas inclusivas constituem o ambiente mais adequado para o desenvolvimento educacional e social das crianças com necessidades educacionais específicas. Contudo, para que esse ideal se concretize, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar — professores, gestores, alunos, famílias e sociedade — em um compromisso coletivo pela acessibilidade e pela valorização da diversidade.

A alfabetização de alunos surdos deve ser compreendida como um processo bilíngue e visual, no qual a Libras atua como mediadora da construção do conhecimento e da aprendizagem da língua portuguesa escrita. Diferente do aluno ouvinte, que adquire o português de forma natural, o aluno surdo precisa de estratégias visuais, recursos multimodais e de uma base sólida em Libras para compreender o funcionamento da língua escrita (ALBRES, 2020).

Nesse sentido, o professor alfabetizador tem papel decisivo na mediação do conhecimento. A formação docente precisa ser ampla e interdisciplinar, abordando aspectos linguísticos, culturais e pedagógicos relacionados à surdez. Além do domínio da Libras, o educador deve compreender como o aluno surdo processa informações, constrói sentido e desenvolve o pensamento simbólico. A alfabetização, para esse público, não é apenas o aprendizado de letras e palavras, mas um processo de representação e ressignificação da linguagem (VITORINO; SOUZA, 2020).

A alfabetização bilíngue dos alunos surdos também deve considerar a importância dos recursos tecnológicos e visuais. Ferramentas digitais, plataformas de ensino em Libras, aplicativos bilíngues e ambientes virtuais interativos permitem ampliar as possibilidades de comunicação e personalização da aprendizagem. O uso de vídeos sinalizados, jogos educativos e materiais multimodais favorece a alfabetização visual, estimula a autonomia e torna o aprendizado mais significativo (GOMIDES *et al*., 2023).

Outro aspecto essencial é a valorização da cultura surda como elemento educativo. A escola, enquanto espaço de convivência social e de produção de saberes, deve reconhecer a identidade surda como parte da diversidade cultural brasileira. O contato com outros surdos, com professores bilíngues e com narrativas visuais contribui para a formação da subjetividade e o fortalecimento da autoestima do aluno. A ausência desse reconhecimento pode levar ao isolamento, à desmotivação e ao fracasso escolar.

Nesse contexto, a formação de professores alfabetizadores de surdos torna-se uma exigência urgente das políticas educacionais contemporâneas. A abordagem bilíngue deve estar presente tanto na formação inicial quanto na formação continuada, de forma que os profissionais desenvolvam competências linguísticas, didáticas e culturais voltadas à inclusão efetiva (CORRÊA; BRANCHER; FERRÃO-CORDEIRO, 2022).

Para que a alfabetização de alunos surdos seja realmente eficaz, é preciso romper com práticas padronizadas e adotar metodologias centradas na comunicação visual e na interação. Oficinas de leitura em Libras, uso de vídeos narrativos, dramatizações, experiências visuais e o trabalho coletivo com intérpretes e professores de apoio são estratégias que ampliam as possibilidades de aprendizagem e promovem o engajamento dos estudantes surdos nas atividades escolares.

A análise das deficiências na formação docente e na infraestrutura das escolas oferece subsídios valiosos para a construção de políticas públicas mais consistentes. Programas de formação continuada, cursos de extensão e parcerias com universidades e instituições especializadas podem contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica e para o fortalecimento de uma educação inclusiva de fato, e não apenas de direito (RIBEIRO; BARRETO, 2023).

Consequentemente, a alfabetização dos alunos surdos deve ser vista como um processo que articula o direito linguístico, o desenvolvimento cognitivo e o reconhecimento da diversidade cultural. Investir na formação docente, na estrutura escolar e na valorização da Libras é investir na emancipação dos sujeitos surdos, na promoção da cidadania e na construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Como destaca Gomides *et al.* (2023), alfabetizar um aluno surdo é reconhecer que aprender envolve múltiplas linguagens e diferentes modos de ver o mundo. Assim, a inclusão não é apenas uma meta institucional, mas um projeto humano e social que reafirma o valor da diversidade como princípio de justiça e igualdade.

As perspectivas futuras para a alfabetização de alunos surdos no Brasil apontam para um cenário de transformações significativas, impulsionado por avanços legais, tecnológicos e pedagógicos. Apesar dos desafios ainda existentes, observa-se um movimento crescente de valorização da Libras e da educação bilíngue como componentes estruturantes da educação inclusiva. O reconhecimento da diversidade linguística e cultural da comunidade surda vem se consolidando como princípio norteador das políticas educacionais contemporâneas, alinhando-se às metas de equidade e acessibilidade previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC, ao propor o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à formação integral do estudante, reforça a necessidade de uma prática pedagógica que reconheça as diferentes formas de expressão e comunicação. No caso dos alunos surdos, isso implica a incorporação da Libras e de recursos visuais como instrumentos de aprendizagem e de interação social. A alfabetização, nesse contexto, deve ser vista como um processo bilíngue e multicultural, em que o ensino da língua portuguesa escrita esteja sempre articulado ao uso da Libras como língua de instrução e mediação cognitiva (CORRÊA; FERRÃO-CORDEIRO, 2022).

As tecnologias educacionais acessíveis também se apresentam como aliadas estratégicas nesse processo. Recursos digitais, plataformas de ensino em Libras, aplicativos bilíngues e ambientes virtuais interativos permitem ampliar as possibilidades de comunicação e personalização da aprendizagem. O uso de vídeos sinalizados, jogos educativos e materiais multimodais favorece a alfabetização visual, estimula a autonomia e torna o aprendizado mais significativo. Nesse sentido, a integração de tecnologias assistivas não deve ser vista apenas como suporte técnico, mas como ferramenta pedagógica de empoderamento linguístico e cultural (GOMIDES *et al.*, 2023).

Outra dimensão fundamental das perspectivas futuras é o fortalecimento da formação docente. A ampliação de cursos de licenciatura bilíngue, a obrigatoriedade da Libras nos currículos de formação de professores e a criação de programas de capacitação continuada são medidas indispensáveis para a consolidação de práticas alfabetizadoras inclusivas. Tais programas devem priorizar a construção de competências bilíngues, a elaboração de materiais didáticos específicos e a articulação entre teoria e prática pedagógica, promovendo uma atuação mais crítica e sensível às diferenças (ALBRES, 2020).

Além disso, é imprescindível que as políticas públicas avancem na criação e manutenção de escolas bilíngues para surdos, conforme prevê o Decreto nº 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial. Essas instituições representam espaços fundamentais de fortalecimento da identidade surda e de promoção de práticas pedagógicas baseadas na Libras. No entanto, sua efetivação depende de investimentos públicos consistentes, de uma gestão democrática e da valorização dos profissionais bilíngues que nelas atuam (BILHERI, 2022).

Por fim, as perspectivas futuras para a alfabetização dos surdos no Brasil exigem o reconhecimento de que a inclusão é um processo contínuo, que envolve transformações estruturais, culturais e pedagógicas. A consolidação de uma educação bilíngue, aliada ao uso de tecnologias e à formação docente qualificada, é o caminho para garantir uma alfabetização efetiva, acessível e respeitosa da diversidade humana. Promover uma educação em que a Libras seja plenamente integrada à prática pedagógica, valorizando a identidade cultural surda e proporcionando condições de aprendizagem equitativas, representa um compromisso ético, social e político com a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas escolas é um elemento central para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e de qualidade. Mais do que atender às exigências legais estabelecidas pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005, o ensino e o uso da Libras no ambiente educacional configuram-se como um compromisso ético, político e social com a diversidade humana. A valorização dessa língua representa o reconhecimento de uma identidade cultural e linguística própria, reafirmando o direito das pessoas surdas à comunicação, à expressão e à participação plena na sociedade.

Observa-se que, embora existam avanços consideráveis nas políticas públicas e na conscientização sobre a importância da inclusão, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Entre os principais desafios estão a carência de profissionais capacitados em Libras, a escassez de intérpretes nas instituições de ensino, a falta de materiais didáticos acessíveis e a insuficiente formação de professores para atuar em contextos bilíngues. Esses fatores evidenciam que a inclusão não se resume à presença física do aluno surdo na sala de aula, mas envolve a criação de condições reais de aprendizagem e interação.

A consolidação da Libras como parte integrante e permanente do processo educativo requer ações articuladas entre o Estado, as universidades e as escolas. É necessário investir na formação inicial e continuada dos docentes, garantindo que todos os profissionais da educação compreendam a importância da comunicação em Libras e saibam aplicá-la em sua prática pedagógica. Além disso,

a inclusão efetiva deve ser acompanhada de políticas institucionais que assegurem recursos adequados, apoio técnico e o fortalecimento da cultura surda dentro do espaço escolar.

Dentro desse contexto, a presença da Libras na escola ultrapassa o âmbito da acessibilidade linguística e se configura como um instrumento de transformação social. Ao promover o diálogo entre surdos e ouvintes, a escola torna-se um ambiente de convivência, respeito e reconhecimento das diferenças. Consolidar o ensino e o uso da Libras é promover a equidade e a cidadania, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes, solidários e preparados para viver em uma sociedade plural. Assim, o fortalecimento da Libras no contexto educacional representa não apenas um avanço pedagógico, mas também um marco na construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com o direito de todos à educação e à comunicação.

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.

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. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília-DF: UNESCO, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 05 out. 2025.

BRASIL. **Lei n° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 02 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 02 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República. 2021a. Disponível em: ahttps://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 05 out. 2025.

COLACIQUE, R.C.; GONÇALVES, L.C. Adequação curricular e BNCC: desafios para o ensino bilíngue de estudantes surdos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, n. 2, p. 88-104, 2023.

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.

FERREIRA, L.S. *et al.* Educação inclusiva e bilíngue: o papel do ensino em Libras para a promoção da inclusão escolar. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n.10, p. 01-19, 2025.

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.

JUNG, A.P.; HOBOLD, M.S. Educação de surdos no Brasil, formação de professores e a Libras: Breve resgate histórico e os desafios do tempo presente. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 8, n. 3, p. p.152-170, set./dez. 2024.

MACEDO, Y.M.; SOEIRO, A.O.; LINS , D.N.; SILVA , L.Q.M. Alfabetização da criança surda no município de Camaçari - Bahia: entre a proposta e a prática. **Revista Ifes Ciência**, v. 7, n. 1, p. 01 - 10, 2021.

OLIVEIRA, A.S.A.; ABREU, C.S.; BRAUNA, M.P.; OLIVEIRA, N.S.A.; OLIVEIRA, S. Educação Especial: os desafios da inclusão de alunos surdos no contexto escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 18, 17 maio 2022. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/18/educacao-especial-os-desafios-da-inclusao-de-alunos-surdos-no-contexto-escolar. Acesso em: 05 out. 2025.

OLIVEIRA, F.N.G.; BRANCHER, V.R.; SILVA, S.L.; PIOVESAN, J.B. A formação do professor na sala de aula: atitude frente à pessoa com deficiência. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 230-250, 2019.

OLIVEIRA, Q.M.; FIGUEIREDO, F.J.Q. Educação dos surdos no Brasil: um percurso histórico e novas perspectivas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 15-32, 2023

RIBEIRO, L.L.G.; BARRETO, D.A.B. **Educação inclusiva e formação de professores**: desafios da atuação docente em uma escola pública do município de Cordeiros-Ba [recurso eletrônico]. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2023.

SILVA, E.M.B.; SANTOS, J.I.G.R. Políticas públicas de inclusão e capacitação do profissional de Libras na educação básica. **ID on Line** – Revista de Psicologia, v. 18, n. 68, p. 255-273, 2024.

SOUZA, F.G.; SANTOS, J.I.G.R. Uma revisão da literatura para a inclusão dos surdos: o ensino de Libras e a inclusão escolar sob o olhar da produção acadêmica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 10, p. 6181-6192, 2023.

VITORINO, A.F.; SOUZA, R.D.C.S. **Educação bilíngue**: o desdobramento das práticas pedagógicas com alunos surdos. Aracaju: Criação, 2020.

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UM CAMINHO PARA ENGAJAR OS ALUNOS EM SUAS APRENDIZAGENS

GAMIFICATION IN EDUCATION: A WAY TO ENGAGE STUDENTS IN THEIR LEARNING

REBECCA AZEVEDO
Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade das Américas (2019); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Universidade Paulista (**2020**); Professora de Ensino Fundamental I na rede Municipal de São Paulo na EMEF Conde Luiz Eduardo Matarazzo.

RESUMO

Este artigo discute a gamificação como uma estratégia pedagógica voltada a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente e estimulante. Diante da desmotivação dos estudantes frente a práticas tradicionais, a utilização de elementos típicos dos jogos — como desafios, pontuações, recompensas e narrativas — apresenta-se como uma alternativa para promover maior engajamento e participação ativa. O texto traz uma abordagem teórica sobre o tema, explorando benefícios, possibilidades e exemplos de aplicação em sala de aula com recursos acessíveis, ressaltando o potencial da gamificação no desenvolvimento de competências socioemocionais, pensamento crítico, cooperação e resiliência. Além da fundamentação, o trabalho descreve uma experiência realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em São Paulo, na qual a docente, ao perceber o baixo interesse das crianças, passou a adotar um sistema de pontos e a utilizar a plataforma Kahoot como parte do planejamento pedagógico. Os resultados demonstraram impacto positivo no clima escolar, no engajamento e na aprendizagem, evidenciando que, mesmo em contextos com poucos recursos, a gamificação pode favorecer a autonomia e tornar o aprendizado mais significativo. Conclui-se que, quando planejada de forma intencional e alinhada aos objetivos educacionais, a gamificação constitui uma prática capaz de transformar a dinâmica da sala de aula, sobretudo na educação pública.

Palavras-chave: Gamificação; Educação Básica; Motivação; Práticas Educativas; Relato de Experiência.

ABSTRACT

This paper explores gamification as a pedagogical approach designed to make the teaching and learning process more engaging and motivating. In response to students' lack of interest in traditional practices, gamification emerges as an alternative that incorporates game-like elements—such as challenges, points, rewards, and narratives—into educational contexts. The discussion presents theoretical concepts, advantages, and practical strategies to apply gamification with accessible resources, highlighting its potential to foster socio-emotional skills, critical thinking, collaboration, and resilience. In addition to the theoretical foundation, the study reports on a classroom experience in a 3rd-grade group from a public school in São Paulo, where the teacher implemented a point system and integrated the digital platform Kahoot into her planning. The outcomes indicated improvements in student motivation, classroom atmosphere, and participation, demonstrating that even with limited resources, gamification can promote autonomy and enhance meaningful learning. The article concludes that, when intentionally planned and aligned with educational goals, gamification can serve as a transformative strategy, especially within the context of public education.

Keywords: Gamification; Basic Education; Student Engagement; Teaching Strategies; Experience Report.

INTRODUÇÃO

O modelo tradicional de ensino tem como característica central a transmissão de conteúdos, geralmente colocando o aluno em uma posição passiva. Essa lógica acaba gerando desinteresse, uma vez que muitos estudantes não percebem relação entre o que é ensinado e sua vida cotidiana, reforçando a ideia de que a escola é apenas uma obrigação e não um espaço de construção de saberes úteis. Esse distanciamento entre prática escolar e realidade contribui tanto para a queda no desempenho acadêmico quanto para o aumento da evasão.

Considerando as mudanças sociais e culturais que marcam as novas gerações, torna-se imprescindível que a escola repense suas metodologias e crie estratégias capazes de dialogar com o universo dos estudantes. A permanência de práticas estáticas, centradas apenas na exposição oral do professor, reforça a visão de uma instituição desatualizada e pouco atraente. Por isso, é fundamental propor experiências que tornem a aprendizagem mais significativa, lúdica e desafiadora, de modo a recuperar a motivação discente.

Nesse cenário, a busca por alternativas inovadoras tem levado professores a experimentar novas metodologias que favoreçam a participação ativa dos alunos. Entre elas, destaca-se a gamificação, que utiliza elementos característicos dos jogos — como desafios, níveis, recompensas e narrativas — para transformar atividades cotidianas em experiências mais envolventes. Diferente dos jogos educativos formais, a gamificação não altera o conteúdo, mas a forma de apresentação, trazendo estratégias que despertam interesse e promovem maior engajamento.

É importante reconhecer também que as crianças e adolescentes atuais estão imersos em ambientes digitais desde muito cedo, interagindo com celulares, tablets e jogos eletrônicos. Embora essa exposição precoce possa trazer desafios relacionados à atenção e à concentração, ela evidencia a necessidade de repensar práticas educativas. Métodos tradicionais, pouco dinâmicos e baseados apenas na oralidade, não correspondem mais à forma como os estudantes processam informações. Assim, torna-se necessário discutir os conceitos, vantagens e limites da gamificação no contexto da educação básica, bem como refletir sobre suas aplicações práticas e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem.

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Gamificação na educação é inserir elementos e dinâmicas de jogos em contextos não lúdicos, transformando atividades já trabalhadas na sala de aula em desafios, jogos e missões, com o objetivo de aumentar o engajamento das crianças. Essa abordagem transforma uma atividade comum em uma experiência mais interessante, utilizando-se de recompensas simbólicas, progressões de nível, pontuações, desafios e até mesmo narrativas imersivas.

A gamificação pode favorecer a motivação intrínseca dos alunos, ou seja, a vontade de aprender por prazer e interesse próprio, além de estimular a cooperação, a resolução de problemas e a criatividade (Kapp, 2012). Além disso, permite que os erros sejam vistos como parte do processo, em que uma nova oportunidade de tentar de novo pode ser possível, promovendo assim um pensamento de evolução.

Nesse contexto, a gamificação aparece como um caminho para tornar a vivência escolar mais atrativa. Buscando resgatar o interesse e a motivação, promovendo a participação mais ativa dos alunos e o seu envolvimento com o conhecimento. Trabalhando habilidades como a cooperação, o pensamento crítico, estratégico e a resolução de problemas.

Diferente das gerações anteriores, que precisaram se adaptar às tecnologias, as crianças de hoje já nascem conectadas, e é diante deste contexto que essa estratégia se apresenta como possível de potencializar e engajar os alunos em seu processo de aprendizagem. Hoje em dia, a gamificação está sendo aplicada em todos os níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior,

tanto em disciplinas exatas quanto em humanidades. Plataformas digitais, como **Kahoot, Classcraft e Duolingo**, são cada vez mais populares e trabalham com a gamificação aplicada à educação.

ESTRATÉGIAS PARA ENGAJAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Podemos aplicar a gamificação na sala de aula de maneira simples e acessível, aproveitando recursos já disponíveis no dia a dia e adaptando as metodologias à realidade de cada contexto. Mais do que trazer jogos prontos para a sala de aula, o objetivo é incorporar elementos lúdicos e motivacionais como desafios, recompensas, rankings, histórias e metas, que transformem as atividades tradicionais em experiências mais interessantes e significativas para os alunos.

É preciso entender que simplicidade não significa superficialidade, pelo contrário, quando bem planejadas, até as estratégias mais simples podem ter um impacto enorme no envolvimento dos alunos. A seguir, apresento algumas formas práticas de gamificar a sala de aula, todas baseadas em princípios pedagógicos que valorizam a aprendizagem ativa, o protagonismo dos estudantes e as competências socioemocionais.

SISTEMA DE PONTOS E RECOMPENSAS

Criar um sistema de pontos é uma das formas mais diretas de começar a gamificar a rotina escolar. Com um quadro ou uma lista visível, os alunos podem acompanhar sua pontuação, conquistada por participação, entrega de tarefas, atitudes de cooperação ou comportamento positivo. As recompensas não precisam ser materiais: certificados, medalhas de papel ou pequenos privilégios — como escolher a próxima atividade — já são suficientes para manter a motivação em alta. Essa prática favorece a autonomia, a responsabilidade e incentiva o aluno a buscar o prazer pelo aprender, conforme propõem Ryan e Deci (2000) na teoria da motivação intrínseca.

CAÇA AO TESOURO DO CONHECIMENTO

A tradicional brincadeira de caça ao tesouro pode ser uma excelente ferramenta pedagógica. Utilizando pistas e desafios ligados ao conteúdo das disciplinas, os alunos são convidados a resolver problemas e decifrar enigmas enquanto se divertem. Essa atividade estimula o raciocínio lógico, a atenção e o trabalho em equipe, além de tornar o processo de aprendizagem mais leve e envolvente. Segundo Moran (2015), iniciativas como essa se encaixam nas chamadas metodologias ativas, por promoverem o protagonismo do estudante e a construção coletiva do conhecimento.

QUIZ INTERATIVO COM BATALHA DE SABERES

Quizes em formato de "batalha" entre grupos são uma forma divertida e eficaz de revisar conteúdo. Seja com recursos simples como cartolinas e lousa, ou com o auxílio de ferramentas digitais como o Kahoot, essa dinâmica estimula a participação de todos, desenvolvendo o raciocínio rápido, a concentração e o espírito de equipe. Além disso, oferece feedbacks imediatos, algo essencial para manter o aluno engajado e consciente de seu próprio processo de aprendizagem, como destaca Kapp (2012).

MISSÕES E DESAFIOS SEMANAIS

Propor missões semanais aos alunos é uma forma inteligente de dar novo significado às atividades escolares. Em vez de "lição de casa", os estudantes recebem desafios criativos, como escrever um poema, entrevistar um familiar ou resolver situações-problema do cotidiano. A cada tarefa cumprida, acumulam XP (pontos de experiência), num formato inspirado nos jogos digitais. Essa estratégia dialoga com a ideia de aprendizagem significativa (Ausubel, 2003), pois conecta o conhecimento escolar às vivências dos alunos, promovendo um aprendizado mais contextualizado e duradouro.

TABULEIRO GIGANTE DE APRENDIZAGEM

Um tabuleiro gigante montado no chão ou na parede pode transformar a sala de aula em um espaço interativo de aprendizagem. Nele, cada casa representa um desafio de diferentes disciplinas, que os alunos enfrentam à medida que avançam no jogo. O uso de dados para movimentação traz um elemento de sorte e descontração, enquanto as atividades propostas reforçam os conteúdos trabalhados. Essa prática respeita as múltiplas formas de aprender (Gardner, 1995) e estimula o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e interpessoais.

JOGO DE PERSONAGENS - RPG SIMPLIFICADO

Trabalhar com personagens inspirados em jogos de RPG (Role-Playing Game) é uma forma criativa de engajar os alunos em narrativas desafiadoras, em que precisam resolver problemas reais. Cada personagem possui habilidades ligadas às disciplinas, e as missões propostas incentivam o pensamento estratégico, a colaboração e a resolução de problemas. Essa abordagem aproxima-se da metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), reconhecida por desenvolver o protagonismo e a autonomia dos estudantes (Bell, 2010).

TORNEIO DE MATEMÁTICA OU LEITURA

Organizar pequenos torneios entre turmas ou grupos é uma forma eficiente de revisar conteúdos e promover o protagonismo dos alunos. Desafios rápidos de cálculo, leitura e interpretação podem ser gamificados com premiações simbólicas, como troféus feitos de sucata ou menções no mural da escola. Além de reforçar os conteúdos, essas atividades incentivam a autoconfiança e reconhecem o esforço de cada estudante, respeitando as diferentes habilidades e ritmos de aprendizagem.

Mesmo em contextos com poucos recursos, a gamificação se mostra uma opção viável. Atividades podem ser adaptadas para uma linguagem mais lúdica, utilizando materiais simples como cartolinas, tampinhas, sucata e até mesmo jogos orais. Essa prática torna as aulas mais criativas e atrativas, estimulando a participação ativa das crianças e valorizando o protagonismo estudantil.

Portanto, gamificar não significa depender de tecnologia avançada ou de grandes investimentos financeiros. O essencial é a criatividade do professor e sua capacidade de observar as necessidades da turma, adaptando as práticas pedagógicas para transformar atividades comuns em experiências mais significativas e envolventes. Mais importante do que os recursos utilizados é garantir que cada elemento do jogo esteja alinhado aos objetivos de aprendizagem e dentro do planejamento do professor.

Ao incorporar as práticas gamificadas, é possível desenvolver competências socioemocionais fundamentais. Durante as atividades, os alunos vivenciam situações de sucesso e de frustração, aprendem a lidar com desafios, persistem na busca de soluções e criam estratégias para superá-los. Esses processos são essenciais para a formação cidadã e para trabalhar habilidades que extrapolam o conteúdo curricular. Além disso, a gamificação favorece a inclusão, permitindo que alunos com diferentes perfis de aprendizagem participem ativamente, cada um contribuindo com suas potencialidades. “A gamificação é uma estratégia pedagógica que utiliza elementos de jogos para engajar os estudantes no processo de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e motivador.” (SARAIVA et al., 2021, p. 15)

É importante destacar que não basta inserir recompensas e ranking para garantir os resultados positivos. Essa estratégia, quando aplicada de forma superficial, pode correr o risco de reduzir o aprendizado a um sistema de recompensas imediatas, sem promover o verdadeiro envolvimento da criança com o conhecimento. Para evitar essa armadilha, é indispensável um planejamento cuidadoso, com objetivos bem definidos e estratégias que realmente façam sentido no contexto da turma (Hamari, Koivisto & Sarsa, 2014).

A gamificação dialoga diretamente com as metodologias ativas, como projetos interdisciplinares e aprendizagem baseada em problemas (PBL). Ao propor desafios contextualizados, ela estimula o pensamento crítico, o raciocínio lógico e a criatividade dos alunos, preparando-os para lidar com situações reais do cotidiano. Dessa forma, o aluno assume um papel mais ativo em sua trajetória de aprendizagem, desenvolvendo não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também habilidades para levar para a vida.

Ela também se relaciona diretamente com a **Meta 4.4 do ODS 4 – Educação de Qualidade**, que propõe ampliar, até 2030, o número de jovens e adultos com competências técnicas e digitais relevantes para o trabalho e para a vida. Ao utilizar os elementos dos jogos no processo de ensino, é possível desenvolver habilidades como a resolução de problemas, o pensamento crítico e a criatividade em ambientes mediados pela tecnologia. Assim, a gamificação contribui para preparar as

crianças para os desafios e mudanças no mundo contemporâneo, em que a inovação e a capacidade de adaptação são fundamentais.

Portanto, a gamificação não deve ser encarada como uma simples brincadeira. Quando utilizada com intencionalidade pedagógica, ela se revela uma estratégia poderosa para potencializar a aprendizagem, fortalecer os vínculos entre alunos e professores e transformar a sala de aula em um ambiente mais inclusivo, dinâmico e eficaz. Trata-se de uma abordagem que respeita as necessidades das novas gerações, sem perder de vista os objetivos do processo educativo.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: GAMIFICAÇÃO COMO PRÁTICA DE ENGAJAMENTO NO 3° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Em 2024, atuando como docente em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I em uma escola da rede pública municipal de São Paulo, me deparei com um cenário preocupante: a desmotivação dos alunos em relação à aprendizagem. Muitos verbalizavam a percepção de que o desempenho escolar não era relevante, pois “todos passam de ano mesmo sem estudar”. Essa visão revela uma realidade comum nas escolas públicas brasileiras, principalmente onde há progressão contínua, os alunos não repetem o ano letivo, mesmo sem atingir o nível de conhecimento esperado, em vez disso são ofertadas aulas de reforço. Também a desconexão entre as práticas pedagógicas tradicionais e o cotidiano dos estudantes acaba gerando baixa participação, desinteresse e, consequentemente, o enfraquecimento do processo educativo (FREIRE, 1996). A escola, muitas vezes, permanece atrelada a metodologias tradicionais, que ignoram as transformações culturais e tecnológicas da sociedade, ficando cada vez mais distante da linguagem e dos interesses das novas gerações.

Diante desse desafio, tornou-se evidente a necessidade de buscar estratégias mais atrativas para envolver os alunos. Foi nesse contexto que a gamificação se apresentou como uma possibilidade concreta de transformação. Inspirada nos conceitos de Kapp (2012), que define a gamificação como a utilização de elementos de jogos em contextos não lúdicos para promover engajamento e aprendizado, elaborei um sistema de pontos para valorizar atitudes como participação, empenho, cooperação e responsabilidade no cumprimento de tarefas do cotidiano. O foco inicial não estava apenas no acerto das respostas, mas sim na valorização do esforço, da tentativa e do progresso individual, em consonância com a teoria da mentalidade de crescimento, proposta por Dweck (2006), que defende a aprendizagem como um processo contínuo de superação e desenvolvimento.

A implementação do sistema de pontuação, com atualizações diárias e visíveis para todos os alunos, trouxe mudanças significativas na dinâmica da sala de aula. O ambiente tornou-se mais

participativo e colaborativo, com alunos demonstrando maior interesse em contribuir ativamente com as atividades. Pequenas conquistas passaram a ser comemoradas, estimulando o sentimento de pertencimento e de valorização do esforço coletivo. Como forma de reconhecimento, aos alunos que mais se destacaram ao longo do semestre foram entregues livros, não apenas pelo desempenho acadêmico, mas também pela postura participativa e colaborativa. Essa prática dialoga com Hamari, Koivisto e Sarsa (2014), que enfatizam a importância das recompensas simbólicas no fortalecimento do engajamento intrínseco, quando alinhadas a objetivos educativos claros.

Além do sistema de pontos, outra estratégia relevante foi o uso da plataforma **Kahoot** nas atividades da turma. Utilizada para realizar revisões de conteúdos em formato de quiz interativo, a ferramenta trouxe envolvimento para as aulas e despertou nos alunos um entusiasmo visível. A ludicidade, aliada à interatividade digital, tornou-se um recurso valioso para a fixação de conteúdos, permitindo aos estudantes vivenciarem a aprendizagem de forma mais leve e prazerosa. Segundo Moran (2015), o uso de tecnologias digitais no processo educativo deve ir além do simples acesso à informação, proporcionando experiências de aprendizagem significativas e conectadas com o universo dos alunos.

Os resultados alcançados após a implementação dessas estratégias foram expressivos. Houve um aumento notório no engajamento dos estudantes, que passaram a participar com mais entusiasmo das atividades propostas, colaborando entre si e demonstrando maior interesse pelo aprendizado. Também foi notada uma diminuição nas faltas, colaborando para o combate a evasão escolar. O clima da sala de aula tornou-se mais leve e cooperativo, com os alunos se envolvendo em desafios coletivos e desenvolvendo habilidades socioemocionais importantes, como empatia, resiliência e trabalho em equipe. Do ponto de vista acadêmico, verificou-se uma melhora significativa no desempenho da turma, com elevação das médias nas avaliações bimestrais. Essa evolução evidenciou que a gamificação não apenas resgatou o interesse dos alunos, mas também impactou positivamente nos resultados.

Outro aspecto relevante foi a percepção dos próprios alunos em relação à escola, notou-se uma mudança de atitude em relação às aulas, fortalecendo o vínculo entre os estudantes, o professor e o espaço escolar. Essa transformação, embora sutil em um primeiro momento, reflete uma reconfiguração mais profunda da experiência escolar, em que o aluno deixa de ser um receptor passivo de conteúdos e passa a ser protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

Essa experiência reforça a ideia de que a gamificação, mesmo em contextos de recursos limitados, pode ser uma ferramenta para engajar os alunos e transformar o ambiente da sala de aula, tornando o processo mais prazeroso, desde que utilizada de forma planejada e alinhada aos objetivos pedagógicos. Não se trata de aplicar jogos por si só, mas de incorporar elementos lúdicos com intencionalidade, visando à construção de conhecimentos de maneira mais significativa. É fundamental, portanto, que o uso da gamificação na educação seja contextualizado à realidade da

escola pública, considerando as especificidades da comunidade escolar e evitando uma abordagem superficial, baseada unicamente na competição (DETERDING et al., 2011).

Assim, a gamificação se mostra uma estratégia acessível, eficaz e adaptável, capaz de tornar o ambiente escolar mais atrativo e inclusivo, além de potencializar capacidades essenciais para a formação integral. Sua aplicação, quando realizada de forma consciente, pode contribuir não apenas para melhorar o desempenho acadêmico, mas também para fortalecer valores como cooperação, persistência e responsabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação tem se consolidado como uma alternativa promissora para tornar a sala de aula mais dinâmica, envolvente e significativa. Ao integrar recursos típicos dos jogos ao cotidiano escolar, cria-se um ambiente que estimula a curiosidade, a participação ativa e o desenvolvimento de diferentes competências, que vão além das cognitivas, alcançando também aspectos socioemocionais.

Mais do que uma técnica ou ferramenta, a gamificação representa uma mudança de perspectiva pedagógica, ao reconhecer o estudante como sujeito protagonista de sua aprendizagem. Essa abordagem permite personalizar o ensino, respeitando ritmos individuais e favorecendo o cultivo de autonomia, colaboração, criatividade e pensamento crítico. Diante de um cenário marcado pelas transformações tecnológicas e sociais, torna-se urgente repensar metodologias, e a gamificação apresenta-se como um caminho coerente para aproximar a escola da realidade dos alunos.

Entretanto, sua efetividade depende de planejamento cuidadoso e de alinhamento com os objetivos pedagógicos. A simples inserção de recompensas ou rankings não garante resultados consistentes e pode até reduzir o processo educativo a uma experiência superficial. O sucesso dessa prática está em criar experiências contextualizadas e desafiadoras, que promovam aprendizagens significativas e fortaleçam o vínculo entre professor, aluno e conhecimento.

Ao transformar atividades escolares em vivências lúdicas e colaborativas, a gamificação contribui para a inclusão de diferentes perfis de estudantes, estimula valores como cooperação e resiliência e fortalece competências necessárias à vida em sociedade. Em um tempo em que a escola precisa dialogar com as linguagens da cultura digital, investir em práticas gamificadas significa apostar em uma educação mais atualizada, criativa e humanizada.

Portanto, quando aplicada com intencionalidade e criticidade, a gamificação não se limita a ser um recurso de engajamento, mas se torna uma estratégia formativa, capaz de potencializar o desempenho acadêmico, promover o prazer em aprender e preparar os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

DETERDING, Sebastian; DIXON, Dan; KHALED, Rilla; NACKE, Lennart. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In: **International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, 15.**, 2011, Tampere, Finland. Proceedings [...]. New York: ACM, 2011. p. 9-15.

DETERDING, Sebastian; DIXON, Dan; KHALED, Rilla; NACKE, Lennart. Gamification: Toward a definition. Cambridge: MIT Press, 2011.

DWECK, Carol S. *Mindset: A nova psicologia do sucesso*. São Paulo: Objetiva, 2006.

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

HAMARI, Juho; KOIVISTO, Jonna; SARSA, Harri. Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. In: **Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS), 47.**, 2014, Hawaii. Proceedings [...]. Hawaii: IEEE, 2014. p. 3025-3034.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Resolução A/RES/70/1 da Assembleia Geral das Nações Unidas, 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 14 set. 2025.

KAPP, Karl M. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

McGONIGAL, **Jane**. A realidade em jogo: porque os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2015.

SARAIVA, Hellem Torres; GALVÃO, Stephenson de Sousa Lima; MORAIS, Márcio Aurélio Carvalho de. *Gamificação e Aprendizagem: Passo a passo para o desenvolvimento de Projetos de Ensino Gamificados*. Teresina: Instituto Federal do Piauí, 2021. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/602994. Acesso em: 16 maio 2025.

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR FRENTE AO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE ROLE OF SCHOOL MANAGEMENT IN THE RIGHT TO INCLUSIVE EDUCATION

ROGÉRIO ANASTÁCIO DE LIMA
Graduação em Educação Física pela Universidade Ibirapuera em Licenciatura e Bacharelado 08/01/2002; Pós-graduação Alfabetização e Letramento pela faculdade Unida de São Paulo 23/10/2024; Professor de ensino Fundamental II - Educação Física na EMEF Professora Eliza Rachel Macedo de Souza.

RESUMO

O estudo investigou a atuação da gestão escolar frente ao direito à educação inclusiva, com base em análise qualitativa, exploratória e bibliográfica. O objetivo foi refletir sobre os desafios e responsabilidades dos gestores na efetivação de um sistema educacional capaz de garantir acesso, permanência e aprendizagem aos estudantes público-alvo da educação especial. O levantamento de legislações e documentos institucionais revelou um arcabouço normativo robusto no Brasil, iniciado pela Constituição Federal de 1988, reforçado pela LDB de 1996, pelo Decreto nº 7.611/2011, pelo Plano Nacional de Educação 2014–2024 e consolidado pela Lei Brasileira de Inclusão de 2015. Os resultados mostraram que, em 2023, o Censo Escolar registrou mais de 1,7 milhão de matrículas de estudantes da educação especial, sendo 95% em classes comuns, demonstrando avanço na garantia do acesso. No entanto, dados da PNAD Contínua (2021) revelaram que estudantes com deficiência apresentaram taxas mais elevadas de evasão, evidenciando lacunas na permanência e na qualidade da inclusão. A análise destacou que a gestão escolar se constituiu como mediadora entre legislação e prática, cabendo-lhe promover acessibilidade, formar equipes docentes, mobilizar a comunidade e assegurar condições pedagógicas adequadas. Experiências exitosas mostraram que escolas com gestores comprometidos obtiveram melhores resultados em permanência e aprendizagem. Concluiu-

se que a gestão escolar inclusiva representou elemento decisivo para transformar direitos legais em práticas efetivas, consolidando a escola comum como espaço de equidade, diversidade e cidadania.
Palavras-chave: Gestão escolar; Inclusão educacional; Direito à educação.

ABSTRACT

This study investigated the role of school management in addressing the right to inclusive education, based on a qualitative, exploratory, and bibliographical analysis. The objective was to reflect on the challenges and responsibilities of administrators in implementing an educational system capable of guaranteeing access, retention, and learning for students targeted by special education. The survey of legislation and institutional documents revealed a robust regulatory framework in Brazil, initiated by the 1988 Federal Constitution, reinforced by the 1996 LDB (Brazilian Basic Education Law), Decree No. 7,611/2011, the 2014–2024 National Education Plan, and consolidated by the 2015 Brazilian Inclusion Law. The results showed that, in 2023, the School Census recorded more than 1.7 million enrollments of special education students, 95% of whom were in regular classrooms, demonstrating progress in ensuring access. However, data from the Continuous National Household Survey (PNAD Contínua) (2021) revealed that students with disabilities had higher dropout rates, highlighting gaps in retention and quality of inclusion. The analysis highlighted that school management served as a mediator between legislation and practice, responsible for promoting accessibility, training teaching teams, mobilizing the community, and ensuring adequate pedagogical conditions. Successful experiences have shown that schools with committed administrators achieved better retention and learning outcomes. The conclusion was that inclusive school management was a decisive element in transforming legal rights into effective practices, consolidating the mainstream school as a space for equity, diversity, and citizenship.
Keywords: School management; Educational inclusion; Right to education.

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objeto de análise a atuação da gestão escolar frente à garantia do direito à educação inclusiva, considerando a relevância social, pedagógica e legal dessa temática no contexto brasileiro. A escolha do tema fundamentou-se na constatação de que, apesar dos avanços normativos e das políticas públicas implementadas nas últimas décadas, a efetivação da inclusão escolar ainda encontrava entraves relacionados a barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu, em seus artigos 205 e 208, que a educação era direito de todos e que o atendimento educacional especializado deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Esse dispositivo inaugurou um novo paradigma, que passou a reconhecer a escola comum como espaço legítimo para todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

A contextualização do problema revelou que o Brasil avançou significativamente na ampliação do acesso de estudantes público-alvo da educação especial à rede regular. O Censo Escolar de 2023 apontou que havia mais de 1,7 milhão de matrículas na educação especial, das quais cerca de 95% estavam em classes comuns, percentual que vinha crescendo desde 2019, quando era de 92,7% (INEP, 2023). Esse dado evidenciou que a inclusão deixou de ser uma diretriz abstrata para se materializar em práticas concretas de escolarização. No entanto, desafios permaneceram, sobretudo no que diz respeito à permanência e ao sucesso escolar desses alunos, já que muitos enfrentaram obstáculos pedagógicos, curriculares e estruturais que comprometeram seu processo de aprendizagem.

A justificativa para esta pesquisa residiu no fato de que a inclusão escolar representava não apenas um direito fundamental, mas também um compromisso internacional assumido pelo Brasil. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009, reconheceu a educação inclusiva como condição para a participação plena e equitativa das pessoas com deficiência na sociedade (ONU, 2006). Esse marco internacional, associado ao Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), reforçou a obrigação do Estado e das instituições escolares em assegurar condições de acessibilidade, adaptações razoáveis e atendimento especializado sempre que necessário (Brasil, 2015). Assim, compreender como a gestão escolar respondia a essas exigências tornou-se fundamental para avaliar a efetividade do direito à educação inclusiva.

A importância do tema também esteve associada aos impactos pedagógicos e sociais da inclusão. Libâneo (2007) ressaltou que a gestão escolar, ao organizar o trabalho pedagógico, deveria garantir que todos os alunos aprendessem, respeitando suas diferenças e necessidades. Para o autor, a gestão democrática e inclusiva era indispensável para a construção de uma escola que não reproduzisse desigualdades, mas promovesse equidade. Nessa perspectiva, a atuação da gestão não se restringia à aplicação de normas legais, mas se estendia à implementação de práticas pedagógicas inovadoras, à formação continuada de professores e ao fortalecimento do vínculo com as famílias e comunidades.

O problema de pesquisa esteve pautado no contraste entre o avanço legal e as dificuldades práticas. Se, de um lado, o país apresentou marcos robustos, como a LDB de 1996, o PNE de 2014 e o Decreto nº 7.611/2011, de outro persistiram barreiras institucionais e culturais que limitavam a concretização da inclusão. Cury (2002) já alertava que a gestão escolar, ao lidar com a efetividade do direito à educação, deveria atuar como mediadora entre a norma jurídica e a realidade pedagógica, transformando diretrizes em práticas concretas. Essa função mediadora foi central para compreender a importância da gestão no processo inclusivo.

Os objetivos da pesquisa foram delineados a partir dessas constatações. O objetivo geral consistiu em refletir sobre os desafios e responsabilidades da gestão escolar frente à efetivação do direito à educação inclusiva. Como objetivos específicos, buscou-se identificar os principais marcos legais da inclusão no Brasil, avaliar práticas de gestão que favoreciam a permanência de alunos com

deficiência na escola comum e analisar os obstáculos enfrentados pelas instituições no cumprimento da legislação inclusiva. Esses objetivos alinharam-se às contribuições de Paro (2002), para quem a administração escolar deveria ser compreendida como prática social voltada à justiça e à equidade, e não apenas como função administrativa.

A pesquisa foi estruturada de modo a oferecer uma análise articulada entre teoria, legislação e prática. O capítulo dois foi destinado à fundamentação teórica, abordando os principais marcos normativos e as políticas públicas de inclusão, além de discutir os desafios da gestão escolar no processo inclusivo. O capítulo três apresentou a metodologia utilizada, fundamentada em pesquisa bibliográfica qualitativa. O capítulo quatro sistematizou os resultados da análise, trazendo dados atualizados sobre a educação inclusiva no Brasil e práticas de gestão escolar observadas na literatura. O capítulo cinco promoveu a discussão crítica dos resultados à luz dos autores estudados, e o capítulo seis apresentou as considerações finais, destacando as contribuições da pesquisa e as sugestões para o fortalecimento da gestão escolar inclusiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica reuniu os principais marcos legais e políticas públicas relacionadas à educação inclusiva no Brasil, bem como os aportes conceituais que sustentaram o papel da gestão escolar na efetivação desse direito. A análise permitiu compreender o avanço normativo conquistado nas últimas décadas e os desafios persistentes para a consolidação da inclusão como prática cotidiana nas escolas.

O DIREITO Á EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

O direito à educação inclusiva foi estabelecido pela Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com base nos princípios de igualdade de condições e respeito à diversidade. O artigo 208, inciso III, assegurou o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, o que representou um marco na concepção de inclusão, pois deslocou o paradigma de segregação em instituições especiais para a integração no espaço comum (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforçou essa diretriz ao determinar que a educação especial seria oferecida, preferencialmente, em classes comuns, em todos os níveis de ensino. Essa legislação garantiu o direito ao atendimento educacional especializado e às adaptações curriculares necessárias, destacando a corresponsabilidade da escola na garantia de acessibilidade e equidade (Brasil, 1996).

Posteriormente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecido como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), consolidou um novo patamar jurídico ao estabelecer que pessoas com deficiência tivessem direito à educação em igualdade de condições com os demais. A LBI proibiu a cobrança de valores adicionais em mensalidades escolares e reforçou a obrigação das instituições de ensino em garantir adaptações razoáveis, acessibilidade arquitetônica, pedagógica e comunicacional (Brasil, 2015).

O Decreto nº 7.611/2011, por sua vez, detalhou as diretrizes operacionais da educação especial, regulamentando a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino para a implementação das políticas inclusivas. Esse decreto explicitou que o AEE deveria ser complementar ou suplementar à escolarização em classes comuns, e não substitutivo, assegurando a centralidade da escola regular como espaço de inclusão (Brasil, 2011).

Cury (2002) destacou que, embora os avanços normativos tenham sido significativos, sua efetivação dependia de uma gestão escolar comprometida em transformar dispositivos legais em práticas pedagógicas. Nesse sentido, os gestores assumiram a responsabilidade de assegurar condições reais de inclusão, garantindo a adaptação do currículo, a formação de professores e a mobilização da comunidade escolar em torno do princípio da equidade.

Assim, os marcos legais brasileiros forneceram bases robustas para a consolidação da educação inclusiva como direito fundamental. Contudo, a distância entre a legislação e a prática cotidiana das escolas evidenciou a necessidade de compreender a gestão escolar como mediadora desse processo.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

As políticas públicas de inclusão escolar buscaram consolidar, de forma progressiva, os princípios estabelecidos pela Constituição, pela LDB e pela LBI. Entre elas, destacou-se o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que estabeleceu na Meta 4 o compromisso de universalizar, até 2024, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa meta incluiu a previsão de apoio pedagógico especializado, formação continuada de professores e ampliação da acessibilidade nas escolas (Brasil, 2014).

Outra referência importante foi a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Especial na Educação Básica. Esse documento orientou a organização do AEE, a matrícula concomitante em classes comuns e salas de recursos multifuncionais, e o uso de tecnologias assistivas para apoiar a aprendizagem. Para Libâneo (2007), a efetividade dessas diretrizes dependia de uma gestão escolar capaz de articular recursos, organizar a prática pedagógica e mobilizar a comunidade escolar em favor da inclusão.

O governo federal também lançou programas de apoio à acessibilidade, como a implantação de salas de recursos multifuncionais e a distribuição de tecnologias assistivas, que visaram garantir a permanência e a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. Relatórios do INEP (2023) mostraram que a expansão do AEE esteve diretamente associada ao crescimento das matrículas em classes comuns, confirmando a importância de políticas articuladas para a consolidação da inclusão.

Em perspectiva comparada, a UNESCO (2020) ressaltou que menos de 10% dos países possuíam legislações robustas de inclusão, o que colocava o Brasil em posição de destaque no cenário internacional. Contudo, o relatório também alertou que a qualidade da inclusão não se

resumia ao acesso, mas envolvia a garantia de permanência, aprendizagem e participação ativa dos estudantes com deficiência.

Nesse contexto, as políticas públicas brasileiras evidenciaram avanços importantes, mas também revelaram lacunas na formação docente, na adaptação curricular e no financiamento adequado. A atuação da gestão escolar tornou-se, portanto, indispensável para articular essas políticas e transformá-las em práticas efetivas de inclusão.

GESTÃO ESCOLAR E ACESSIBILIDADE

A gestão escolar teve papel estratégico na garantia de acessibilidade, condição indispensável para a efetivação da inclusão. A acessibilidade, conforme definida pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), abrangeu não apenas a dimensão arquitetônica, mas também pedagógica, comunicacional e atitudinal (Brasil, 2015). Nesse sentido, coube ao gestor assegurar que o espaço escolar estivesse adaptado para receber estudantes com deficiência, oferecendo recursos pedagógicos e tecnologias assistivas.

Libâneo (2007) destacou que a gestão escolar deveria ser compreendida como um processo pedagógico, voltado para criar condições que favorecessem a aprendizagem de todos, respeitando as diferenças e necessidades específicas. Assim, a acessibilidade não se reduziu a adaptações físicas, mas envolveu a reorganização curricular, a adoção de metodologias diferenciadas e a formação contínua da equipe docente.

O Decreto nº 7.611/2011 reforçou que a gestão escolar deveria assegurar o funcionamento de salas de recursos multifuncionais, o apoio de profissionais especializados e o uso de tecnologias assistivas (Brasil, 2011). Para Cury (2002), a inclusão só se concretizava quando a gestão escolar assumia postura ativa na mobilização de recursos e na articulação de parcerias com instituições públicas e privadas, garantindo condições para que os alunos pudessem desenvolver plenamente suas potencialidades.

Portanto, a gestão escolar foi responsável por transformar a acessibilidade em prática cotidiana, indo além do cumprimento legal e incorporando a inclusão como parte integrante da cultura institucional da escola.

DESAFIOS DA GESTÃO FRENTE Á INCLUSÃO

Apesar dos avanços legais e políticos, a implementação da educação inclusiva ainda enfrentou desafios significativos. Entre os principais, estiveram as barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. A pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD/IBGE, 2021) mostrou que estudantes com deficiência apresentaram taxas mais elevadas de evasão escolar quando comparados à média geral, revelando que o acesso não garantia, por si só, a permanência e a aprendizagem.

O preconceito e as resistências institucionais também representaram entraves relevantes. Cury (2002) enfatizou que a gestão escolar, ao lidar com a diversidade, muitas vezes esbarrava em culturas escolares excludentes, marcadas por estigmas e práticas segregadoras. Esse cenário

demandava da gestão uma postura crítica e transformadora, capaz de desconstruir preconceitos e promover práticas inclusivas.

Outro desafio recorrente esteve na sobrecarga dos docentes. Maslach e Leiter (1997) identificaram que o acúmulo de demandas, associado à falta de formação específica para lidar com alunos público-alvo da educação especial, intensificava o estresse e o risco de burnout. Esse fator comprometia diretamente a efetividade das práticas inclusivas, uma vez que professores exaustos tinham menor disponibilidade emocional para responder às demandas da diversidade.

Além disso, a ausência de articulação entre escola, família e comunidade fragilizou o processo de inclusão. Paro (2002) lembrou que a administração escolar deveria ser entendida como prática social, o que pressupunha diálogo e cooperação entre os diferentes atores. Quando essa articulação não acontecia, a escola tendia a enfrentar sozinha os desafios da inclusão, aumentando as dificuldades de implementação.

Assim, os desafios identificados reforçaram que a gestão escolar inclusiva dependia de políticas consistentes de formação, investimento em recursos e fortalecimento de uma cultura institucional baseada na equidade e no respeito às diferenças.

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR FRENTE AO DIREITO Á EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O papel da gestão escolar frente ao direito à educação inclusiva foi compreendido como o de mediadora entre as determinações legais e a realidade pedagógica. De acordo com o Decreto nº 7.611/2011, cabia à gestão assegurar a oferta do AEE e promover adaptações razoáveis para garantir a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiência (Brasil, 2011). Isso significava que o gestor deveria transformar a legislação em ações concretas, garantindo recursos, metodologias e condições de trabalho adequadas.

Paro (2002) afirmou que a administração escolar precisava ser vista como prática social comprometida com a justiça e a equidade, o que implicava incluir a diversidade como princípio norteador das decisões. Essa perspectiva se confirmou em experiências relatadas pelo INEP (2023), que mostraram que escolas com gestores engajados em práticas inclusivas apresentaram maiores índices de permanência e aprendizagem de alunos com deficiência.

Libâneo (2007) reforçou que o papel do gestor não se restringia ao aspecto administrativo, mas incluía a liderança pedagógica, articulando professores, famílias e comunidade em torno de um projeto inclusivo. A gestão, portanto, atuava como catalisadora de mudanças, estimulando a formação continuada, incentivando práticas pedagógicas diversificadas e garantindo espaços de participação coletiva.

Em nível internacional, a UNESCO (2020) destacou que países que avançaram em inclusão foram aqueles em que a gestão escolar assumiu papel ativo na promoção de acessibilidade e no enfrentamento das barreiras institucionais. Esse dado reforçou a importância do gestor como elo entre as políticas públicas e a realidade escolar.

Assim, a gestão escolar frente ao direito à educação inclusiva não se limitou a assegurar matrículas, mas implicou o compromisso de transformar a escola em espaço de acolhimento,

equidade e respeito à diversidade. Sua função mediadora e articuladora revelou-se decisiva para consolidar a inclusão como prática pedagógica e social.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa, exploratória e bibliográfica. A escolha metodológica fundamentou-se no objetivo de compreender como a gestão escolar atuava frente à efetivação do direito à educação inclusiva, tomando como base a análise de marcos legais, políticas públicas, relatórios institucionais e estudos acadêmicos. Segundo Gil (2017), a pesquisa bibliográfica consiste em examinar um problema a partir de material já publicado, possibilitando a síntese e interpretação crítica de diferentes perspectivas sobre o tema.

O levantamento contemplou três categorias principais de fontes: (i) legislações brasileiras, como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 e o Decreto nº 7.611/2011; (ii) políticas públicas nacionais e internacionais voltadas à inclusão escolar, como o Plano Nacional de Educação 2014–2024 e relatórios da UNESCO; e (iii) estudos teóricos de referência, entre os quais Paro, Libâneo e Cury, que discutem a gestão escolar como prática social e democrática. O critério de seleção das fontes priorizou sua relevância acadêmica, atualidade e pertinência para a análise do objeto de estudo.

O processo de análise foi realizado por meio da categorização temática do material, organizada em quatro eixos: direito à educação, políticas públicas de inclusão, papel da gestão escolar e desafios de implementação. A partir dessa organização, foi possível elaborar uma interpretação crítica dos dados coletados, destacando avanços, limites e possibilidades para a efetivação da inclusão.

RESULTADOS

A sistematização dos dados revelou avanços normativos e práticos significativos, mas também apontou desafios persistentes para a consolidação da educação inclusiva no Brasil.

AVANÇOS NAS MATRÍCULAS DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O Censo Escolar 2023 registrou mais de **1,7 milhão de matrículas** de estudantes da educação especial na educação básica. Desse total, **95% estavam em classes comuns**, percentual que vinha crescendo desde 2019, quando era de 92,7% (INEP, 2023). Esse dado evidenciou que a inclusão deixou de ser apenas discurso político e tornou-se realidade concreta em termos de acesso.

IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A expansão das **salas de recursos multifuncionais** e do **AEE** representou um dos principais avanços da política nacional. O Decreto nº 7.611/2011 assegurou financiamento e apoio técnico para a oferta desse serviço em caráter complementar à escolarização em classes comuns. Em muitas redes estaduais e municipais, esse dispositivo resultou na ampliação da infraestrutura e na contratação de profissionais especializados.

POLÍTICAS PÚBLICAS E METAS NACIONAIS

O **Plano Nacional de Educação (2014–2024)**, por meio da Meta 4, estabeleceu diretrizes para a universalização da educação inclusiva, prevendo formação de professores, adaptação arquitetônica

e oferta de tecnologias assistivas. Relatórios de monitoramento do PNE indicaram que houve avanços no acesso, mas dificuldades na implementação de ações estruturais, sobretudo em municípios com menor capacidade de investimento.

OBSTÁCULOS IDENTIFICADOS

Apesar dos avanços, os dados mostraram que estudantes com deficiência continuaram enfrentando **maiores taxas de evasão escolar**. A PNAD Contínua (IBGE, 2021) revelou que jovens com deficiência tinham probabilidade significativamente mais alta de abandonar a escola antes da conclusão da educação básica. Outro obstáculo importante foi a carência de **formação específica de professores e gestores**, dificultando a adoção de práticas pedagógicas inclusivas.

BOAS PRÁICAS DE GESTÃO ESCOLAR

Foram identificadas experiências exitosas em escolas que investiram em **formação continuada, parcerias com famílias e acessibilidade estrutural**. Nessas instituições, a permanência dos alunos foi mais elevada, e a comunidade escolar demonstrou maior engajamento na construção de um projeto pedagógico inclusivo. Esses dados reforçaram a centralidade da gestão como articuladora de políticas públicas e mediadora entre as exigências legais e a realidade cotidiana.

DISCUSSÃO

Os resultados evidenciaram que o Brasil avançou significativamente em termos de legislação e acesso, mas ainda enfrentava desafios na garantia da permanência e da aprendizagem de estudantes com deficiência. Esse contraste confirmou o argumento de Cury (2002), segundo o qual a gestão escolar deveria ser mediadora entre a norma jurídica e a prática pedagógica, transformando dispositivos legais em ações concretas.

A análise demonstrou que, embora 95% das matrículas da educação especial em 2023 estivessem em classes comuns (INEP, 2023), a inclusão não poderia ser medida apenas pela presença física dos alunos, mas pela qualidade de sua permanência e pelo acesso às aprendizagens. Libâneo (2007) destacou que a gestão escolar tinha como função central organizar o trabalho pedagógico de modo a assegurar que todos aprendessem, o que implicava formar professores, adaptar currículos e oferecer apoio especializado. A ausência dessas condições explicava parte das taxas de evasão mais altas entre estudantes com deficiência.

Paro (2002) reforçou que a administração escolar precisava ser vista como prática social orientada para a equidade. Os dados mostraram que escolas em que a gestão assumiu esse papel tiveram melhores resultados, com maior engajamento das famílias, fortalecimento do clima escolar e permanência dos estudantes. Essas experiências demonstraram que o sucesso da inclusão não dependia apenas de leis e programas, mas também da postura do gestor como líder pedagógico e articulador social.

A questão do estresse e da sobrecarga docente, já discutida em outros estudos, também se mostrou relevante para o contexto inclusivo. Maslach e Leiter (1997) identificaram que a sobrecarga de demandas aumentava o risco de burnout, dificultando o trabalho de professores em turmas inclusivas. Isso reforçou a necessidade de a gestão escolar atuar não apenas para garantir

acessibilidade aos alunos, mas também para cuidar das condições de trabalho dos profissionais, promovendo formação, apoio psicológico e redução de tarefas burocráticas.

No cenário internacional, a UNESCO (2020) alertou que menos de 10% dos países possuíam legislações robustas sobre inclusão, e que mesmo entre aqueles que avançaram, a qualidade da inclusão ainda era um desafio. O Brasil, nesse aspecto, destacava-se pelo arcabouço legal, mas precisava fortalecer a dimensão prática. A discussão, portanto, mostrou que a gestão escolar inclusiva dependia de três elementos principais: compromisso político, mobilização da comunidade escolar e liderança pedagógica do gestor.

Assim, os achados confirmaram que a gestão escolar foi elemento-chave para transformar o direito à educação inclusiva em realidade. Sua atuação deveria articular políticas públicas, adaptar currículos, oferecer condições de acessibilidade e promover a cultura do respeito à diversidade, garantindo que inclusão significasse não apenas matrícula, mas aprendizagem e participação plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que o Brasil construiu um arcabouço legal robusto para assegurar o direito à educação inclusiva, consolidado pela Constituição de 1988, pela LDB de 1996, pela LBI de 2015 e pelo Decreto nº 7.611/2011. Também mostrou que políticas públicas como o Plano Nacional de Educação e programas de acessibilidade contribuíram para ampliar as matrículas e o acesso de estudantes com deficiência à escola comum.

Os resultados evidenciaram que houve avanços expressivos, como a inclusão de 95% das matrículas da educação especial em classes comuns em 2023. Contudo, persistiram desafios relacionados à evasão, à falta de formação docente, à sobrecarga de trabalho e à insuficiência de recursos. Esses obstáculos revelaram que a inclusão escolar ainda carecia de condições práticas para se efetivar em sua totalidade.

Concluiu-se que a gestão escolar foi o elo fundamental entre legislação e prática, responsável por transformar dispositivos legais em ações concretas de inclusão. A atuação dos gestores determinou o sucesso das políticas, pois envolveu a organização pedagógica, a mobilização da comunidade e a liderança na construção de um ambiente escolar acessível, democrático e equitativo.

A efetivação do direito à educação inclusiva dependerá, no futuro, da capacidade de as escolas consolidarem uma cultura institucional que valorize a diversidade, garanta acessibilidade em todas as dimensões e envolva famílias e comunidades no processo educativo. A inclusão não poderá ser vista apenas como cumprimento de norma, mas como compromisso ético e social com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRACKett, M. A.; RIVERS, S. E.; SALOVEY, P. Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, v. 5, n. 1, p. 88–103, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.823, de 23 de agosto de 2012. Institui a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.
ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC, 1999.
GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
GOLEMAN, D. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico*. Brasília, DF: Inep, 2023.
IPEC – INSTITUTO DE PESQUISA E CONSULTORIA. *Pesquisa nacional sobre condições de trabalho docente*. São Paulo: Ipec, 2022.
JENNINGS, P. A.; GREENBERG, M. T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, v. 79, n. 1, p. 491–525, 2009.
JENNINGS, P. A. et al. Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *Journal of Educational Psychology*, v. 109, n. 7, p. 1010–1028, 2017.
MASLACH, C.; LEITER, M. P. *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, v. 15, n. 3, p. 197–215, 2004.
OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD Publishing, 2020.
SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, v. 9, n. 3, p. 185–211, 1990.
WORLD HEALTH ORGANIZATION. *World mental health report: Transforming mental health for all*. Geneva: WHO, 2022.
WORLD HEALTH ORGANIZATION; INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. *Mental health at work: policy brief*. Geneva: WHO; ILO, 2022.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

DEMOCRATIC MANAGEMENT

ROMILDA MARTINS
Graduação em Geografia pela Unisa (2002); Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela UNIBAN (2006); Pós-graduada em Educação Inclusiva pela Universidade Castelo Branco (2005); Professora da Rede Pública Estadual professor Cesar Yasigi e Professora de Educação Infantil no CEI Macedônia na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente século propõe mudanças significativas no processo de gestão escolar, e nosso objetivo com este artigo é refletir sobre as demandas emergentes na escola que perpassam pela gestão escolar. Nesse novo contexto escolar as emergências no processo educativo se diferem se comparadas a séculos passados. A escola mudou, os alunos mudaram, as metodologias são outros, novos caminhos foram descobertos. A escola é para todos com a participação de toda equipe docente, discentes e familiares. O tema gestão escolar é visto no viés democrático com objetivo de discutir caminhos possíveis, de buscar novas soluções, de descentralizar o poder, de efetivar um trabalho com a participação de todos envolvidos na escola: mães, pais, irmãos, colegas, funcionários, professores, comunidade do entorno e estudantes que queiram aprofundar seus conhecimentos sobre o tema.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Organização; Participação.

ABSTRACT

The current century proposes significant changes in the school management process, and our objective with this article is to reflect on the emerging demands in schools that permeate school

management. In this new school context, emergencies in the educational process differ compared to past centuries. The school has changed, the students have changed, the methodologies have changed, and new paths have been discovered. School is for everyone, with the participation of the entire teaching staff, students, and families. The topic of school management is viewed from a democratic perspective, aiming to discuss possible paths, seek new solutions, decentralize power, and carry out work with the participation of everyone involved in the school: mothers, fathers, siblings, colleagues, staff, teachers, the surrounding community, and students who wish to deepen their knowledge on the topic.

Keywords: School Management; Organization; Participation.

INTRODUÇÃO

Na área da educação, a escola é responsável pela construção do conhecimento, porém, no mundo globalizado, exige-se que a escola tenha uma nova concepção e uma forma diferenciada de se trabalhar, ou seja, uma constante renovação na sua postura, para colaborar com um conhecimento de nível elevado a fim de preparar os alunos a serem criativos e pensantes, com objetivo de formar cidadãos críticos, e que se comprometam a uma participação mais efetiva, para obter resultados com eficácia, favoráveis ao desenvolvimento do estabelecimento. Partindo deste princípio, surge a figura do gestor escolar, como sendo o indivíduo que irá propagar ideias para que ocorra a transformação, aquele que irá articular essas ideias junto à comunidade escolar. Diante desse princípio, a atual forma de gestão deve extinguir o modelo tradicional, em que a concentração da autoridade ficava a cargo do gestor, pois, assim, ele seria responsável por todas as decisões dentro da escola. Para que ocorra a gestão democrática, norteiam-se uma participação efetiva da comunidade, no momento de partilhar o poder por meio da descentralização até o momento de serem tomadas decisões importantes, que irão influenciar no cotidiano da escola, na consecução de resultados que proporcionem a satisfação de todos os indivíduos que compõem a comunidade escolar.

.

GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA

Para a sociedade exercer o direito à informação e à participação deve fazer parte dos objetivos de um governo que se comprometa com a solidificação da democracia. Democratizar a gestão da educação requer, fundamentalmente, que a sociedade possa participar no processo de

formulação e avaliação da política de educação e na fiscalização de sua execução, por meio de mecanismos institucionais.

Esta presença da sociedade materializa-se por meio da incorporação de categorias e grupos sociais envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo, e que, normalmente, estão excluídos das decisões (pais, alunos, funcionários, professores).

Segundo Paro (2002):

> A escola, assim, só será uma organização humana e democrática na medida em que a fonte desse autoritarismo, que ela identifica como sendo a administração ou a burocracia, que é o termo que os adeptos dessa visão preferem utilizar for substituído pelo espontaneísmo e pela ausência de todo tipo de autoridade ou hierarquia nas relações vigentes na escola (PARO, 2022, p.12).

A administração participativa nas escolas públicas é, então, percebida como sendo um meio capaz de possibilitar maior envolvimento dos profissionais na democratização da gestão escolar. Há ampla literatura sobre o efeito da democratização da educação no planejamento, na tomada de decisões e na prática cotidiana. Desse modo, o foco está na escola e no aluno, a probabilidade de autonomia e sucesso da escola é certeira.

A administração participativa é creditada o alargamento de espaços para incorporar a capacidade criativa e solidária das comunidades escolar e local. Tal prática favorece o despertar de iniciativas e programas a partir das interlocuções, dos diálogos, das críticas e da reflexão, como resposta aos anseios e às necessidades da escola pública e da sociedade que a financia. Lopes (1997) afirma que a organização escolar deste século precisa de uma postura de responsabilidade, presteza de decisões, propósitos claros e visão eventualista como forma de pensar em existir... Agilidade, maleabilidade e suas proposições bem definidas pelo consenso do coletivo.

Paro (1995) credita à atividade gestão educacional a mediação do processo de coordenação das ações administrativas e pedagógicas. O pensamento corrente é que a ação pedagógica de qualidade constitui a finalidade primeira da escola. A participação na gestão da escola será facilitada pela conquista de crescente autonomia pela escola nos domínios da gestão financeira, pedagógica, administrativa e cultural.

Segundo Weffort (1995):

> [...] a escola que se abre à participação dos cidadãos não educa apenas às crianças que estão na escola. A escola cria comunidade e ajuda a educar o cidadão que participa da escola, a escola passa a ser um agente institucional fundamental do processo da organização da sociedade civil (WEFFORT, 1995, p. 99).

A descentralização e a autonomia poderão liderar a iniciativa criadora da escola, permitir que ela se insira mais harmoniosamente no contexto sociocultural da comunidade e reduzir os controles burocráticos inúteis que a fazem perder tempo. Para isso, é imprescindível que o poder descentralizado transferido oficialmente à responsabilidade das unidades escolares seja respeitado

pelas autoridades dos níveis superiores. A descentralização e autonomia efetiva das escolas criam a condição facilitadora básica da possibilidade de sua gestão colegiada. Sua prática constitui a garantia de uma inserção dinâmica do sistema escolar no sistema social global, assegurando a supressão das disfunções burocráticas entre os participantes do ensino e transformando-se numa relação de colegialidade.

Por meio da autonomia, criam-se novas relações sociais opostas às relações autoritárias pré-existentes. A autonomia nega a uniformização e celebra a diferença, valorizando a originalidade e o novo, também buscando o intercâmbio com outras experiências sociais. Autonomia, democracia e cidadania são conceitos que implicam mutuamente. O cidadão é aquele que participa do governo; aquele que tem poder, liberdade e autonomia para exercê-lo.

A descentralização e autonomia das escolas abrem espaço para participação e democratização do sistema público de ensino. Estas formas práticas de formação para cidadania se dão de modo privilegiado na participação, no processo de tomada de decisão dentro do colegiado da escola.

Segundo Gadotti (1995):

> [...] descentralização e autonomia caminham juntos. A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. Portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. A eficácia dessa luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo caminho de construção da confiança na escola e na capacidade dela de resolver seus problemas por ela mesma, confiança na capacidade de autogovernar-se (GADOTTI, 1995, p. 202).

Para não se alegar a apatia das massas é preciso que a participação de pais e membros da comunidade no colegiado da escola se constitua numa estratégia explícita da administração. Para facilitar a participação é preciso conscientizar os pais de seus direitos de participação, programar as reuniões para horários adequados e realizá-las em locais confortáveis. A gestão democrática supõe a descentralização do poder para a instância da unidade escolar, eliminando as incontáveis instâncias de poder intermediário.

A comunicação direta com as escolas parte do pressuposto de que a escola é o lócus central da educação e, por isso, deve tornar-se o polo irradiador da cultura, para reproduzi-la e para elaborá-la. A autonomia implica que cada escola tenha poder para escolher e elaborar seu próprio projeto educativo. A avaliação permanente do desempenho escolar precisa tomar-se parte essencial do projeto educativo para adquirir um sentido emancipatório. Cabe lembrar que a educação é um processo coletivo. Pais e escolas têm responsabilidades legais em relação à educação das crianças, mas esta ocorre tanto dentro como fora da escola. A coordenação destes elementos da educação é importante. Ora, é no colegiado da escola que pais e educadores profissionais se encontram para definir os rumos do processo educacional.

A comunicação entre a equipe escolar, os pais, os estudantes e seus familiares é uma das estratégias usadas para estabelecer uma prática escolar participativa. A partir de uma visão comum, as pessoas definem objetivos, metas e caminhos teóricos e práticos a serem seguidos. Elas constroem o Plano de Desenvolvimento da Escola, os projetos financeiros e pedagógicos de forma mais abrangente e realista.

A comunicação aberta e clara pode ser uma estratégia eficiente capaz de promover certa visão de conjunto e facilitar a possibilidade de integrar a comunidade escolar consigo própria, dentro de seus próprios muros e com a comunidade local.

A comunidade de educadores encontra no modelo de gestão colegiada a oportunidade para influenciar a natureza de seu trabalho de forma bastante poderosa. Os professores estão representados no grupo de política da escola, o qual é responsável pela aprovação da missão, da política, do plano estratégico e das prioridades. Em todas estas definições deverá haver um adequado envolvimento dos professores nas atividades que conduzirão às decisões. Também cabe aos professores encaminharem propostas para a consideração do grupo de política, ou seja, para o colegiado escolar. Como a principal fonte de competência na área de política curricular na escola, os professores iniciaram o colegiado em seu processo de política sobre a escolha de estratégias de mudança curricular de longo prazo, a preparação de planos e prioridades para o ano seguinte e a avaliação do programa numa base cíclica. Por outro lado, a cultura da escola abre espaço para a possibilidade de desenvolvimento profissional do professor na própria escola, especialmente por meio da prática reflexiva. A teoria ajuda a organizar a experiência, mas em si mesma é insuficiente para guiar a prática. A cultura da gestão colegiada fornece a oportunidade para a prática reflexiva, criando condições para professores, pais e alunos refletirem sobre suas próprias ações e definirem diretrizes para o funcionamento eficiente da escola e para a eficácia do processo pedagógico. Devemos sempre lembrar que a tarefa educativa essencial da escola é educar os alunos para os valores da democracia. O processo democrático pode assegurar a participação das pessoas envolvidas e seu consequente comprometimento com decisões tomadas. Uma segunda razão para a escola incorporar o espírito democrático é que os valores de inclusão, justiça, participação e diálogo, são essenciais à democracia, também são inerentes às escolas efetivas. Uma democracia é uma comunidade inclusiva, ou seja, procura fazer as pessoas tomarem parte do processo, reconhece a diversidade entre seus membros e, em nome do princípio de exclusividade, abre as portas à participação e faz as pessoas se sentirem parte da comunidade. Em nome deste princípio, o colegiado escolar precisa abrir-se ao debate de tópicos importantes para sua comunidade, discutir todos os lados das questões, alocarem tempo suficiente para discussão dos problemas e abrir espaços para a participação de pais e alunos no debate das questões básicas da escola.

Numa sociedade democrática, cada pessoa se sente responsável por si e pelos outros. Na democracia há lugar para os interesses individuais, sem exclusão de uma agenda comum para a sociedade. Uma sociedade democrática estabelece elos entre os interesses individuais e os coletivos. Sem interesses coletivos não há sociedade ou comunidade. Neste contexto, cada membro da

sociedade ou comunidade precisa perguntar se que pode fazer para aprimorar seu ambiente ou comunidade. Ensinar responsabilidade para com a comunidade é tarefa de todos os membros da escola. A democracia promove o discurso e o debate num ambiente civilizado.

Em um clima de democracia todos podem concordar/ discordar e debater os problemas até chegar a certo consenso. Este debate precisa ser conduzido com civilidade, o que não exclui a paixão. Mas, uma vez encerrado, deverá haver respeito pelas diferentes opiniões e um envolvimento construtivo. No contexto da escola, a civilidade significa a capacidade de ouvir e promover o discurso de todos os grupos, independentemente de suas posições.

Segundo Calabrese e Barton (1994):

> Quando uma escola não permite o engajamento construtivo e não abre aos estudantes ou professores um espaço para afetar a mudança, dá- se a violência na forma de vandalismo, o antagonismo às autoridades e o repúdio dos princípios democráticos (CALABRESE e BARTON, 1994, p.10).

Por fim, as escolas éticas e democráticas são lugares onde prevalece a justiça, em que se cultiva a equidade; em que a integridade é a força motriz em todos os relacionamentos. Lugar em que a plena participação de pais, alunos, comunidade, enfim, é a expectativa, em que a inclusão é a norma que distribui os recursos equitativamente; e que permitem os recursos dos membros corrigir as injustiças.

ESTRATÉGIAS PARA EDUCAÇÃO

No mundo globalizado a dinâmica do mercado exige tomada de decisões rápidas, devido a essa rapidez muitos gestores deixam de lado o planejamento estratégico e adotam plano de ações imediatas sem se quer planejar essas ações.

Os gestores educacionais devem tratar o planejamento estratégico como uma ferramenta determinante dos resultados positivos das instituições de ensino. O gestor educacional deve pensar e agir estrategicamente, assim poderá tomar decisões cada vez mais eficientes e eficazes, podendo propor melhores opções para conduzir os interesses da escola. Em outro entendimento Bateman (2006) diz que:

> O planejamento estratégico é um conjunto de procedimentos para tomada de decisões sobre os objetivos e estratégias em longo prazo. Fazendo uma comparação é possível identificar instituições engessadas em conceitos tradicionais e ultrapassados e encontram enormes dificuldades para gestão com autonomia e sendo engolidos pelos concorrentes, no qual os gestores educacionais com esse perfil desconhecem ou desconsideram conceitos fundamentais para o exercício da gestão. (BATEMAN, 2006, p.121).

Planejamento**;** Estratégia**;** Competitividade; Diagnóstico. Esses conceitos são muito utilizados nos princípios administrativos. Quando bem utilizados, são de fundamental importância para o exercício da gestão institucional e poderão servir de norteadores para a tomada de decisão dentro da unidade escolar. Planejamento consiste na identificação, na análise e na estruturação dos propósitos da instituição rumo ao que se pretende alcançar, levando em consideração suas políticas e recursos disponíveis, atuando nos níveis: estratégias, táticas e operacionais.

Estratégia - Por definição, podemos concluir que a estratégia abrange um conjunto de definições e decisões que orientam as ações organizacionais, mobilizando as instituições para construir o seu futuro perante o cenário que está inserido, ou seja, é o caminho escolhido ou a maneira considerada adequada para alcançar, de forma diferenciada e competitiva, os desafios estabelecidos.

Competitividade está ligada diretamente com o processo de competir, porém, as IES não podem descartar fatores que serão de suma relevância no mercado competitivo como: alto desempenho da organização, com a liderança da excelência do saber fazer, principalmente o comprometimento dos envolvidos, objetivando sempre em consideração às necessidades e expectativas dos alunos.

Para ser competitivo é necessário ser diferenciado, é quebrar paradigmas, trazer inovações e qualidade, é pensar antecipadamente, o que ocorre é que algumas IES esperam as mudanças acontecerem para depois se posicionarem e propor soluções como meros expectadores. Tais instituições estão fadadas ao fracasso se adotarem essa postura frente ao mercado.

Diagnóstico Estratégico - Essa é uma das fases mais importantes do planejamento estratégico, tendo em vista que a análise feita apontará e diagnosticará (e esse diagnóstico deverá ser bem rico em detalhes) a situação atual que se encontra a instituição. Por definição, podemos concluir que o diagnóstico estratégico é a determinação da situação atual, ou seja, de como se encontra a instituição escolar levando em consideração a sua missão, seus princípios, a análise da comunidade em que está inserida e suas competências. Para podermos analisar e compreender melhor a situação atual da instituição é necessário abordar alguns itens que são extremamente importantes para a análise do diagnóstico estratégico, como: missão; *princípios*; competências *competitivas*; *visão*; perspectiva equilibrada; objetivos estratégicos; indicadores de meta; estratégias competitivas; consistência e aprovação. Independentemente dos modelos ou conceitos de planejamento estratégico utilizado, tem-se percebido nos dias atuais, principalmente com o aumento da concorrência competitiva, que as instituições educacionais precisam, para sua própria sobrevivência, começar a aplicar e implementar os conceitos administrativos na sua gestão, tendo em vista os benefícios que isso pode trazer para os gestores educacionais e principalmente na sua enorme contribuição no processo decisório.

Para obter através do exercício de planejamento, uma visão estratégica dentro da UES é necessária que os gestores interpretem e utilizem conceitos de previsão, prognósticos e cenários, no

qual possam intervir de forma organizada e planejada no processo de tomada de decisão. Uns dois maiores desafios dos gestores educacionais, bem como suas instituições, é conceber e elaborar um processo contínuo, dinâmico e participativo de planejamento, principalmente adquirir a cultura estratégica, para tratar as possíveis situação-problema e ter uma visão objetiva dos resultados esperados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto educacional atual cabe ao gestor escolar pensar o processo educacional das ações na escola, definindo um projeto de cidadania, atribuindo-lhe finalidades e pressupostos filosóficos, sociais e educacionais congruentes com a proposta político pedagógica do processo de ensino.

O administrador escolar e seus coordenadores devem ser capazes de trabalhar com os atores sociais do processo educacional e suas relações, como sujeitos da construção desse processo, gerando participação, responsabilidade e compromisso.

Para os gestores o desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional como forma de canalizar e reordenar as forças emergentes no cotidiano escolar viabiliza a consecução de propostas pedagógicas que garantam o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com os objetivos propostos pelo artigo, analisamos que a educação brasileira enfrenta o desafio de oferecer uma educação de qualidade para todos. O Brasil elegeu a gestão democrática como um dos meios para a construção de uma cidadania emancipadora/autônoma, capaz de tomar decisões individuais e coletivas, articulando-se para a compreensão da realidade social.

A gestão escolar democrático participativa é o elemento de democratização da escola (e consequentemente da sociedade) e de articular as relações sociais com o contexto histórico que vivenciamos. É claro que a gestão escolar democrática participativa é construída no cotidiano escolar e que encontra, na figura do professor, um de seus responsáveis, para a criação e manutenção de processos, atitudes e vivências democráticas.

O profissional da educação passa, na construção e incorporação deste novo paradigma, por transformações em sua identidade profissional e social, deixando de ser apenas professor para também ser professor-pesquisador, professor formador humano, professor reflexivo, atuante, conhecedor e analista dos contextos sociais e institucionais, exercendo sua profissão e transformando, concomitantemente, seu local de trabalho.

REFERÊNCIAS

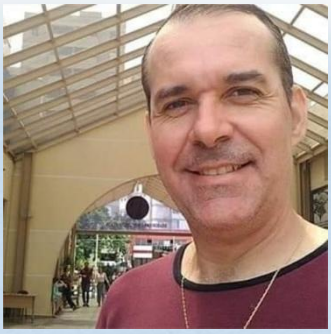
BATEMAN, T. S. **Administração: novo cenário competitivo.** São Paulo: Atlas, 2006.

GADOTTI, M. **A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola.** Petrópolis: Vozes, 1995.

CALABRESE, R.L. e BARTON, A. **Democracy: Back to the future**. Bulletin, 78, 1994.

PARO V.H. **Administração Escolar: introdução crítica.** S.P: Cortez, 2002.

WEFFORT, F. **Escola, participação e representação formal.** Rio de Janeiro. Petrópolis. Vozes, 1995.



O ENSINO DA MATEMÁTICA E SUAS INFLUÊNCIAS NOS PROCESSOS COGNITIVOS, PLASTICIDADE NEURAL E NEUROCIÊNCIA

THE TEACHING OF MATHEMATICS AND ITS INFLUENCES ON COGNITIVE PROCESSES, NEURAL PLASTICITY AND NEUROSCIENCE

RONNY LUCAS MOREIRA CARDOSO
Bacharel em Engenharia Química pela Faculdade Pitágoras – Grupo Kroton (2011). Graduado em Matemática pela Faculdade de Aldeia de Carapicuíba (2015). Graduado em Pedagogia pela Faculdade São Marcos – FASAMAR (2019). Pós-graduado no Ensino de Química pela Universidade Federal do ABC (UFABC-2021. Professor de Ensino Fundamental II e Médio na SME/PMSP e SEDUC-SP com vivência na coordenação pedagógica e gestão escolar. Professor Orientador de Educação Digital (POED) na SME/PMSP na Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

RESUMO

A Matemática, até então disseminada como um ramo da Física, atualmente tem contribuído de forma interdisciplinar nas questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem na área educacional. Particularmente, no seu ensino, esta área é capaz de contribuir com elementos reflexivos, críticos e práticos na construção/reconstrução de concepções e metodologias, ressignificando assim, o aprendizado nesta disciplina. Assim, este estudo teve por objetivo avaliar a influência da Matemática no processo de ensino-aprendizagem; e como objetivos específicos, sua influência no desenvolvimento da plasticidade neural. Os resultados obtidos indicaram que a Matemática aplicada em sala de aula pode ser um excelente recurso para trabalhar diferentes conteúdo. Isto pode estar relacionado ao fato de se utilizar aulas práticas para desenvolver um determinado tema, a valorização dos conhecimentos prévios, e as intervenções realizadas ao longo da sequência didática.
Palavras-chave: Matemática; Plasticidade Neural; Sequência Didática.

ABSTRACT

Mathematics, previously disseminated as a branch of physics, currently contributes in an interdisciplinary manner to issues related to the teaching-learning process in the field of education. Particularly in its teaching, this area is capable of contributing reflective, critical, and practical elements to the construction/reconstruction of concepts and methodologies, thus reframing learning in this discipline. Thus, this study aimed to evaluate the influence of mathematics on the teaching-learning process, with specific objectives focusing on its influence on the development of neural plasticity. The results obtained indicated that mathematics applied in the classroom can be an excellent resource for working with different content. This may be related to the use of practical classes to develop a specific

theme, the valorization of prior knowledge, and the interventions carried out throughout the teaching sequence.
Keywords: Mathematics; Neural Plasticity; Teaching Sequence.

INTRODUÇÃO

A Fisiologia, que é um ramo da Biologia, dedica-se ao estudo minucioso das diferentes estruturas e seus funcionamentos, incluindo o Sistema Nervoso, que desempenha um papel vital na coordenação de processos corporais complexos. O neurônio, como principal unidade morfofuncional do sistema nervoso, desempenha um papel fundamental nesse contexto.

Os neurônios são ágeis transmissores de impulsos elétricos, capazes de processar e transmitir informações em frações de segundo. Compostos por várias estruturas essenciais, como a membrana celular, dendritos, axônio e neurotransmissores, os neurônios formam redes intricadas que permitem a comunicação entre diferentes partes do corpo e a execução de funções vitais.

A plasticidade neural, um conceito fundamental na neurociência, refere-se à capacidade do cérebro de se adaptar e se reorganizar em resposta a novas experiências ou a danos. Essa plasticidade é mais pronunciada na infância, mas persiste ao longo da vida, sendo influenciada por estímulos ambientais e atividades cognitivas.

A importância da Matemática na plasticidade neural não pode ser subestimada. Quando o cérebro é estimulado por meio de desafios matemáticos, como resolver problemas ou aprender novos conceitos, ocorrem mudanças estruturais e funcionais que promovem o desenvolvimento cognitivo.

Porém, como problemática, a aprendizagem da matemática frequentemente apresenta desafios significativos para muitos estudantes. Entre as dificuldades mais comuns estão a abstração dos conceitos, que pode ser difícil de entender sem uma base sólida. Além disso, a falta de conexão com situações práticas do dia a dia pode tornar o aprendizado menos relevante e mais desmotivador.

A ansiedade matemática também é um fator crítico, onde o medo e a tensão em relação à matéria impedem o desenvolvimento de uma compreensão profunda. A abordagem tradicional do ensino, focada em memorização e procedimentos mecânicos, muitas vezes não favorece o pensamento crítico e a resolução de problemas, elementos essenciais para a compreensão matemática.

Essas dificuldades podem ser mitigadas através de metodologias mais interativas e contextualizadas, que valorizem a participação ativa dos estudantes e conectem os conceitos matemáticos a aplicações práticas e reais. Assim, justifica-se o presente artigo uma vez que a prática regular da Matemática aumenta o número de sinapses neurais, fortalecendo a memória, a capacidade de raciocínio e outras habilidades cognitivas.

Este estudo teve por objetivo geral, avaliar a influência da Matemática no processo de ensino-aprendizagem; e como objetivos específicos, sua influência no desenvolvimento da plasticidade neural.

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DA PLASTICIDADE NEURAL

Segundo Pinheiro (2007), o cérebro em desenvolvimento é especialmente plástico, reorganizando-se constantemente para se adaptar às novas capacidades intelectuais e comportamentais da criança. Além disso, a plasticidade neural pode ocorrer em resposta a lesões cerebrais, com o cérebro tentando se reorganizar para compensar os danos e recuperar a função perdida.

Cosenza e Guerra (2011) destacam que os neurônios estabelecem conexões sinápticas com uma ampla gama de outros neurônios, processando e integrando informações de maneira complexa. Assim, a plasticidade neural não apenas influencia o desenvolvimento cerebral, mas também desempenha um papel crucial na recuperação de lesões cerebrais, com o cérebro buscando adaptar-se e reorganizar-se para restaurar a função perdida.

Em resumo, a Matemática desempenha um papel fundamental na promoção da plasticidade neural, estimulando o cérebro e promovendo o desenvolvimento cognitivo ao longo da vida. A compreensão dessa relação é essencial para maximizar o potencial do cérebro e promover uma saúde mental e cognitiva ótima.

Pinheiro (2007, p. 44) relata que:

> O cérebro em desenvolvimento é plástico, ou seja, capaz de reorganização de padrões e sistemas de conexões sinápticas com vista à readequação do crescimento do organismo às novas capacidades intelectuais e comportamentais da criança.

O autor observa que os neurônios em processo de desenvolvimento têm uma capacidade de adaptação superior àquela das células maduras, resultando em uma plasticidade mais pronunciada.

Boni e Welter (2016) estabelecem uma conexão entre a plasticidade neural e a neurociência, destacando sua aplicabilidade na educação e no trabalho pedagógico interdisciplinar. Eles enfatizam que o educando é um ser integral e, ao mesmo tempo, suscetível a mudanças, conforme as experiências vivenciadas.

No ambiente escolar, a matemática ajuda a moldar a maneira como eles abordam e resolvem problemas, não apenas dentro da disciplina, mas também em outras áreas como ciências, tecnologia e até mesmo nas ciências sociais. A habilidade de analisar dados, reconhecer padrões e formular hipóteses é fundamental para o aprendizado interdisciplinar, tornando a matemática uma base sólida para o desenvolvimento acadêmico (MORALES, 2009).

Além disso, a matemática promove habilidades de organização e planejamento. Ao aprender a resolver equações ou a trabalhar com geometria, os estudantes praticam a gestão de etapas e processos complexos, o que aprimora sua capacidade de lidar com tarefas longas e desafiadoras em outras disciplinas.

A influência da matemática no ensino e na aprendizagem também se estende ao desenvolvimento de competências socioemocionais. O enfrentamento de problemas matemáticos e a busca por soluções reforçam a perseverança, a resiliência e a autoconfiança dos educandos, habilidades essenciais para o sucesso em todas as áreas da vida (OLIVEIRA, 2015).

Portanto, a matemática não apenas facilita o aprendizado de outros conteúdos acadêmicos, mas também contribui significativamente para o crescimento intelectual e pessoal dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo real com pensamento crítico e inovador.

ASPECTOS DA NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO

De acordo com Morales (2009), o desenvolvimento da neurociência é delineado por uma série de investigações que exploram o funcionamento do sistema nervoso, com foco particular na relação entre a atividade cerebral e a aprendizagem. Segundo Relvas (2011, p. 22), a neurociência é uma ciência em ascensão, que aborda o desenvolvimento químico, estrutural e funcional do sistema nervoso, tendo suas raízes nas pesquisas iniciadas no início do século XIX. Essa área é responsável por desvendar o funcionamento do cérebro, as conexões neurais e a plasticidade neural, contribuindo para uma compreensão mais profunda desses fenômenos.

A interseção entre neurociência e educação, conhecida como neuroeducação, conforme descrito por Oliveira (2015), visa entender os processos subjacentes à aprendizagem, permitindo que os educadores organizem suas práticas de ensino de maneira a promover a reorganização das sinapses e o funcionamento eficiente dos sistemas cerebrais. Com um entendimento mais aprofundado do funcionamento do cérebro, é possível desenvolver estratégias pedagógicas que incentivem os educandos a se tornarem protagonistas de seu próprio conhecimento.

Fischer (2009) argumenta que a aplicação da neurociência na educação oferece vastas possibilidades para explorar a biologia básica e os processos cognitivos relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem. Ele propõe uma integração entre biologia, neurociência, desenvolvimento e educação como base para pesquisas educacionais mais abrangentes, que combinem teoria e prática de forma sinérgica.

No entanto, é importante ressaltar, como apontam Santos e Vasconcelos (2014), que a neurociência não representa uma pedagogia nova nem oferece soluções diretas para os desafios da aprendizagem. Em vez disso, ela pode orientar práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas, que respeitem o funcionamento do cérebro e os processos cognitivos envolvidos no aprendizado. Assim, os educadores podem adotar estratégias mais eficazes e embasadas para promover o sucesso educacional de seus educandos.

A neurociência e a educação formam uma parceria poderosa que tem o potencial de transformar o modo como entendemos e abordamos o ensino e a aprendizagem. A neurociência, que estuda o funcionamento do cérebro e do sistema nervoso, oferece insights valiosos sobre os processos cognitivos e emocionais envolvidos na aprendizagem. Ao integrar esses conhecimentos

com práticas educacionais, é possível desenvolver métodos de ensino mais eficazes e adaptados às necessidades dos educandos (SANTOS e VASCONCELOS, 2014).

Pesquisas neurocientíficas revelam, por exemplo, como diferentes áreas do cérebro são ativadas durante atividades de leitura, resolução de problemas matemáticos ou aprendizagem de uma nova situação. Esse conhecimento permite que educadores criem ambientes de aprendizagem que estimulem de forma mais eficaz essas áreas cerebrais, promovendo um aprendizado mais profundo e duradouro.

Além disso, a neurociência destaca a importância da plasticidade cerebral, que é a capacidade do cérebro de se reorganizar e formar novas conexões ao longo da vida. Esse conceito reforça a ideia de que todos os educandos têm potencial para aprender e se desenvolver, independentemente de suas dificuldades iniciais. Métodos de ensino que incorporam estratégias baseadas na plasticidade cerebral podem ajudar a maximizar o potencial de cada estudante (OLIVEIRA, 2015).

A compreensão dos processos emocionais e motivacionais também é enriquecida pela neurociência. Sabe-se que emoções positivas, como a curiosidade e o entusiasmo, podem melhorar a aprendizagem, enquanto o estresse e a ansiedade podem prejudicá-la. Educadores que aplicam esses princípios neurocientíficos podem criar ambientes de aprendizagem mais favoráveis, onde os educandos se sentem seguros, motivados e engajados.

Em resumo, a integração da neurociência com a educação tem o potencial de revolucionar as práticas pedagógicas, proporcionando uma compreensão mais profunda de como os educandos aprendem e como melhor apoiar seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Esta abordagem científica abre caminho para estratégias de ensino mais personalizadas e eficazes, beneficiando tanto educadores quanto educandos (RELVAS, 2011).

No caso da matemática, esta exerce uma influência profunda no processo de ensino e aprendizagem, sendo uma disciplina essencial que transcende suas próprias fronteiras e impacta diversas áreas do conhecimento. Sua natureza lógica e estruturada proporciona aos educandos um conjunto de ferramentas para desenvolver o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de raciocínio abstrato (OLIVEIRA, 2015).

ENSINO DE MATEMÁTICA E A UTILIZAÇÃO DE ROTEIROS DE EXPERIMENTAÇÃO

As contribuições que ocorreram ao longo do tempo para o ensino de Matemática são de suma importância, pois ressignificam um ensino que até os dias atuais está fortemente baseado na aplicação prática de conceitos matemáticos. Em segundo lugar, existe a necessidade de reflexão sobre o ser humano, como um ser biológico, inserido na natureza. Assim, a prática no ensino de Matemática, assim como o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, é uma das inúmeras possibilidades de sistematizar a educação, na ação pedagógica do docente.

Morin (2005) é outro pesquisador que argumenta que a linguagem é um instrumento do pensamento e utiliza a computação como forma de associar as operações de separar e associar, enquanto a cogitação pode desenvolver operações lógicas para o pensamento.

Assim, a consciência é inseparável do pensamento e, consequentemente, da linguagem. O cérebro reconhece o mundo externo através de variações, e os receptores sensoriais, que são células diferenciadas, são sensíveis a estímulos químicos, mecânicos e luminosos.

Essas diferenças, citadas por Morin (2005), são decodificadas e transmitidas para os neurônios. O cérebro reconhece a imagem recebida, analisa, reformula, descreve e gera uma resposta ao mundo exterior. Ela é cognoscente e seletiva e, por isso, constitui o ciclo perceptivo.

Ela traduz as informações codificadas de uma primeira linguagem até representá-las. O indivíduo só percebe o real através da representação. Esta pode ser uma percepção, uma lembrança, uma fantasia, um sonho. Tudo passa pela representação, o passado e o presente, o sonho e a vigília.

A mediação do docente deve permear situações que contemplem o processo de ensino-aprendizagem, atendendo às necessidades dos educandos como indivíduos capazes de dialogar com todas as áreas do conhecimento, buscando diferentes maneiras de aprendizagem e desenvolvendo múltiplas habilidades para resolver problemas (OLIVEIRA, 2015).

Uma das formas de atingir esses objetivos é através do uso de roteiros de experimentação. Hodson (1994) separa os objetivos propostos em categorias: Motivação/interesse; Desenvolver habilidades de laboratório; Facilitar a aprendizagem de conceitos matemáticos; Introduzir o método científico e desenvolver o raciocínio através de sua utilização; E desenvolver o raciocínio científico, através de deduções e observações.

A experimentação pode ter caráter indutivo e nesse caso, o educando pode descobrir/redescobrir diferentes variáveis e suas relações funcionais; pode também ter um caráter dedutivo quando ele tem a oportunidade de testar a teoria na prática. Isso pode ocorrer de diferentes formas como: demonstrações feitas pelo docente; experimentos para confirmar informações já dadas cuja interpretação leve à elaboração de conceitos; entre outros (RELVAS, 2011).

Esse tipo de prática é importante na formação de elos entre as concepções espontâneas e os conceitos científicos, propiciando aos educandos oportunidades de confirmar ou reestruturar suas ideias.

É importante enfatizar que neste caso, de acordo com a neurociência, esse tipo de prática deve instigar a memória de longo prazo, estimulando as sinapses, em detrimento da memória de curto prazo que logo cai no esquecimento.

Além disso, atividades baseadas em experimentos devem privilegiar o caráter investigativo, favorecendo a compreensão dos conceitos dentro da disciplina, permitindo que os educandos manipulem objetos e negociem significado entre si e o mediador, oportunizando aprender com os erros e os acertos.

Schnetzeler (2002) entende que os experimentos são atividades relevantes quando estão baseadas em seu papel investigativo e na função pedagógica de auxiliar o educando na compreensão de fenômenos.

Assim, a matemática desempenha um papel crucial na plasticidade neural, que é a capacidade do cérebro de se reorganizar e formar novas conexões neuronais ao longo da vida. Estudos científicos mostram que o aprendizado e a prática da matemática podem estimular e fortalecer redes neurais, promovendo o desenvolvimento cognitivo. A resolução de problemas matemáticos requer habilidades como lógica, raciocínio abstrato e pensamento crítico, todas essenciais para a formação e reforço das sinapses.

Além disso, a matemática envolve processos de memória, atenção e análise, ativando diversas áreas cerebrais simultaneamente. Essa ativação contribui para a neurogênese e a sinaptogênese, que são a formação de novos neurônios e sinapses, respectivamente. Dessa forma, o engajamento em atividades matemáticas não apenas melhora a habilidade de lidar com números e conceitos abstratos, mas também promove a saúde cerebral geral, facilitando a adaptação a novas informações e desafios (SCHNETZELER, 2002).

Portanto, a matemática não é apenas uma disciplina acadêmica essencial; é também uma ferramenta poderosa para manter a plasticidade neural, apoiando o cérebro em sua capacidade contínua de aprender e se adaptar.

A prática da matemática é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois envolve uma série de habilidades mentais que são essenciais para o funcionamento eficaz do cérebro. Ao resolver problemas matemáticos, os estudantes exercitam o raciocínio lógico, a capacidade de análise e a habilidade de fazer conexões abstratas. Essas atividades estimulam diferentes áreas do cérebro, promovendo a formação e o fortalecimento de redes neurais (COSENZA e GUERRA, 2011).

A matemática exige concentração, atenção aos detalhes e memória de trabalho, habilidades que são transferíveis para outras áreas do conhecimento e da vida cotidiana. Ao lidar com cálculos, padrões e fórmulas, os educandos aprendem a abordar problemas de maneira estruturada e sistemática, desenvolvendo a capacidade de pensar criticamente e de tomar decisões informadas.

A prática regular da matemática pode melhorar a perseverança e a resiliência dos estudantes. Ao enfrentar desafios matemáticos, eles aprendem a persistir, a lidar com a frustração e a encontrar soluções criativas. Essas competências são cruciais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a vida pessoal e profissional (OLIVEIRA, 2015).

Portanto, a matemática não é apenas uma disciplina acadêmica, mas uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo, proporcionando aos educandos as habilidades necessárias para enfrentar e resolver problemas complexos em diversas áreas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desse estudo indicam que uma mudança significativa na compreensão da plasticidade neural e da neurociência na educação, destaca a importância da matemática nesse processo. Isso pode estar relacionado principalmente ao interesse dos educandos pelo tema e à valorização dos conhecimentos prévios utilizados em sala de aula.

Deve-se lembrar ainda que o processo cognitivo ocorre por meio das interações entre o indivíduo e o objeto de conhecimento. Dessa forma, é possível promover a construção de conhecimento através da geração de conflitos cognitivos entre o que os educandos já sabiam sobre o assunto e os problemas apresentados.

A compreensão da importância da matemática como base para a aplicação de sequências didáticas é fundamental, uma vez que o educador, conhecendo os princípios matemáticos e consequentemente o funcionamento do raciocínio lógico, pode ampliar sua atuação na sala de aula com intervenções mais adequadas para alcançar os objetivos propostos.

As crianças e adolescentes só conseguem compreender determinado tema quando são expostos a diferentes situações que demandam diversas formas de interação, como ouvir, ler, observar, comparar, classificar, tanto no contexto concreto quanto no abstrato. Ou seja, para que o educando tenha uma aprendizagem significativa, é essencial que ele interaja com o objeto de conhecimento.

É importante ressaltar também que, em alguns casos, as concepções prévias dos educandos são sem querer, resistentes a mudanças, mesmo com a aquisição de novos conhecimentos.

Levando em consideração os aspectos mencionados até aqui, é possível concluir que a estrutura cognitiva, o ensino de Matemática e a compreensão da neurociência estão constantemente se reorganizando e se complementando para promover uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

BONI, M.; WELTER, M.P. **Neurociência cognitiva e plasticidade neural: um caminho a ser descoberto**. Curso de Pedagogia, FAI Faculdade, 2016.

COSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FISCHER, K.W. 2009. **Mind, brain, and education: building a scientifi c groundwork for learning and teaching**. Mind, Brain, and Education, 3(1):3-16. Disponível em: http://onlinelibrary.wiley.com/ doi/10.1111/j.1751-228X.2008.01048.x/ full. Acesso em: 15 mai. 2024.

HODSON, D. **Hacia um enfoque má crítico del trabajo de la laboratório**. Enseñanza de las Ciencias, v. 12, n.3, p.299-213, 1994.

MORALES, M.N. **La educacion necesita de lãs neurociências**. Aula proferida na Universidad Del Mar no programa de Doutorado. Chile, 2009.

MORIN, E. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 3.ª ed. - Porto Alegre: Sulina 2005.

OLIVEIRA, C.S. **Jogos no ensino de Ciências e a neuroeducação na Educação Básica**. 2015. 45p. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

PINHEIRO, M. **Fundamentos de neuropsicologia - o desenvolvimento cerebral da criança**. Vita et Sanitas, Trindade, 2007. Disponível em: < https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-ogI6d--3hIJ:https://sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao%3FidProducao%3D2460691%26key%3D4b9dd4705051e9388342ad3590469711+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br >. Acesso em: 15 maio 2024.

RELVAS, M.P. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011.

SANTOS, M.A.; VASCONCELOS, E.S. **Neurociência e Educação: o sistema nervoso e sua relação com a aprendizagem**. In: IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Estadual de Roraima, 2014.

SCHNETZLER, R.P. **A Pesquisa em Ensino de Química no Brasil: Conquistas e Perspectivas**. Química Nova, v. 25, s1, p.14, 2002.

STEINER, R. **A prática pedagógica**. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2000.

O PAPEL DA INTERAÇÃO SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DE VYGOTSKY E BAKHTIN

THE ROLE OF SOCIAL INTERACTION IN LANGUAGE DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: REFLECTIONS BASED ON VYGOTSKY AND BAKHTIN

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 tem como objetivo analisar o papel da interação social no desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil, à luz das contribuições teóricas de Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin. Partindo da concepção histórico-cultural de Vygotsky (2007), compreende-se que a linguagem é um instrumento mediador fundamental para a internalização de conhecimentos e para a formação do pensamento. Bakhtin (1992), por sua vez, amplia essa perspectiva ao destacar o caráter dialógico da linguagem, enfatizando que todo ato de fala se constitui na relação com o outro. Nesse sentido, a pesquisa discute como as práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a escuta e a mediação docente favorecem não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a construção da identidade e da autonomia da criança. A partir da análise bibliográfica, observa-se que a linguagem se consolida como prática social, sendo resultado de interações significativas entre pares e adultos. Conclui-se que promover espaços de fala, escuta e diálogo na Educação Infantil é condição indispensável para a formação de sujeitos críticos e participativos, em consonância com uma pedagogia que valorize a infância em sua integralidade.

Palavras-chave: Interação social; Desenvolvimento da linguagem; Educação Infantil; Vygotsky; Bakhtin.

ABSTRACT

This article aims to analyze the role of social interaction in language development in Early Childhood Education, in light of the theoretical contributions of Lev Vygotsky and Mikhail Bakhtin. Based on Vygotsky's (2007) historical-cultural conception, language is understood as a fundamental mediating instrument for the internalization of knowledge and the formation of thought. Bakhtin (1992), in turn, expands this perspective by highlighting the dialogical nature of language, emphasizing that every speech act is constituted in a relationship with another. In this sense, the research discusses how pedagogical practices that value dialogue, listening, and teacher mediation foster not only linguistic development but also the construction of children's identity and autonomy. Based on the bibliographic analysis, it is observed that language is consolidated as a social practice, resulting from meaningful interactions between peers and adults. It is concluded that promoting spaces for speech, listening, and dialogue in Early Childhood Education is an indispensable condition for the development of critical and participatory individuals, in line with a pedagogy that values childhood in its entirety.

Keywords: Social interaction; Language development; Early Childhood Education; Vygotsky; Bakhtin.

INTRODUÇÃO

A linguagem, entendida como um dos principais instrumentos de mediação cultural, desempenha papel central no processo de desenvolvimento infantil, especialmente na etapa da Educação Infantil. Segundo Vygotsky (2007), é por meio da interação social que a criança internaliza conhecimentos e constrói estruturas cognitivas que sustentam seu pensamento. De modo complementar, Bakhtin (1992) ressalta o caráter essencialmente dialógico da linguagem, na medida em que toda enunciação se constrói na relação com o outro. Essas concepções, ao serem articuladas, evidenciam a relevância da socialização e das práticas comunicativas no cotidiano escolar como fundamentos para a formação integral da criança.

Nesse contexto, o objetivo geral deste artigo é analisar o papel da interação social no desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil, à luz das contribuições de Vygotsky e Bakhtin. Como objetivos específicos, busca-se: (a) compreender como a teoria histórico-cultural de Vygotsky explica a relação entre interação social e desenvolvimento da linguagem; (b) discutir a perspectiva bakhtiniana do caráter dialógico da linguagem no processo de aprendizagem; (c) refletir sobre

implicações pedagógicas que favorecem o desenvolvimento linguístico por meio de interações significativas.

A justificativa para esta pesquisa reside na necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que considerem a linguagem não apenas como código ou sistema, mas como prática social viva, capaz de potencializar o desenvolvimento cognitivo, a identidade e a autonomia da criança. Além disso, compreender o papel da interação social nesse processo contribui para que educadores repensem estratégias didáticas mais dialógicas e inclusivas.

Dessa forma, o problema que orienta este estudo pode ser assim formulado: de que maneira a interação social, compreendida pelas contribuições de Vygotsky e Bakhtin, favorece o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil?

A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A concepção de linguagem em Vygotsky (2007) vai além de um sistema de signos para comunicação: trata-se de um instrumento fundamental de mediação cultural e de constituição do pensamento. Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem está diretamente ligado à capacidade da criança de se apropriar de conhecimentos e de elaborar significados sobre o mundo que a cerca. O autor afirma que: “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 2007, p. 99).

Dessa forma, compreende-se que a linguagem é inseparável da interação social, pois é no contato com o outro que a criança encontra os recursos necessários para a formação de suas funções psicológicas superiores. Isso significa que os processos de atenção, memória, pensamento e imaginação são profundamente influenciados pelas experiências sociais mediadas pela linguagem.

No contexto da Educação Infantil, a linguagem exerce uma dupla função: possibilita à criança comunicar suas necessidades e sentimentos, mas também é a base para a construção do raciocínio. Para Vygotsky (2007), o surgimento da fala egocêntrica e, posteriormente, da fala interior, exemplifica o modo como a linguagem externa se internaliza e se transforma em instrumento do pensamento.

A teoria histórico-cultural introduz ainda o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definido como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, que pode ser alcançado por meio da orientação de adultos ou da colaboração com pares mais experientes. Nesse sentido, a linguagem é mediadora essencial para que a criança transite daquilo que já sabe para aquilo que pode vir a saber.

Segundo Rego (1995, p. 56), “a aprendizagem, ao criar a ZDP, impulsiona o desenvolvimento e amplia a capacidade da criança de interagir com o meio social”. Esse processo evidencia a importância da intervenção pedagógica intencional, em que o educador atua como mediador, criando condições para que a criança avance em sua compreensão do mundo e no uso da linguagem.

Portanto, reconhecer a linguagem como instrumento de mediação implica compreender que o desenvolvimento infantil não ocorre de maneira isolada, mas em constante interação com o meio social e cultural. Na Educação Infantil, essa perspectiva desafia os educadores a promoverem práticas que valorizem a oralidade, a escuta e a construção coletiva de significados, de modo a favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

O CARÁTER DIALÓGICO DA LINGUAGEM EM BAKHTIN

A teoria de Mikhail Bakhtin oferece um olhar complementar à perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, ao compreender a linguagem como um fenômeno essencialmente social, histórico e ideológico. Para Bakhtin, a linguagem não existe isolada no indivíduo, mas sim no espaço da interação, sendo sempre atravessada pela presença do outro. O autor afirma que:

“A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal” (BAKHTIN, 1992, p. 123).

Esse entendimento afasta a concepção da linguagem como mero instrumento neutro de comunicação e a coloca como prática social viva, marcada pela historicidade, pela ideologia e pelo diálogo. Cada enunciado, por mais simples que seja, surge em resposta a outros enunciados e, ao mesmo tempo, prepara o terreno para novas respostas. Por isso, Bakhtin (1992, p. 272) defende que “a palavra é sempre orientada para o outro, é pelo diálogo que o sujeito se constitui”.

Na Educação Infantil, essa concepção assume relevância central, pois a criança, desde cedo, se constitui em meio a interações dialógicas com seus pares, professores e familiares. A linguagem, nessa fase, não deve ser concebida apenas como um repertório de palavras, mas como espaço de trocas, de negociação de sentidos e de reconhecimento da alteridade. Bakhtin (1997) enfatiza que a enunciação é sempre carregada de valores, intenções e vozes sociais:

“Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela é o produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN, 1997, p. 113).

Esse aspecto revela que a criança, ao se expressar, não apenas comunica ideias, mas também se insere em uma rede de significados construída coletivamente. Cada fala infantil carrega ecos de

discursos anteriores, ouvidos em contextos familiares, escolares e culturais. A noção de **dialogismo** é, portanto, essencial: toda linguagem é dialógica porque se constitui na relação entre vozes que se encontram, se confrontam e se complementam.

No contexto escolar, práticas pedagógicas que favorecem o diálogo permitem que a criança reconheça sua voz e aprenda a escutar a voz do outro. Ao participar de rodas de conversa, contação de histórias e interações cotidianas, a criança não apenas amplia seu vocabulário, mas aprende a negociar sentidos, a organizar seu discurso e a compreender diferentes perspectivas. Nesse sentido, Bakhtin (1992, p. 311) afirma que “a compreensão de um enunciado é sempre ativa, pois pressupõe uma resposta, ainda que interior”.

Isso significa que, mesmo quando a criança apenas ouve, ela não permanece passiva: está elaborando internamente uma resposta, formulando significados a partir do que foi dito. Esse processo é fundamental para a formação da consciência e para o desenvolvimento da linguagem como prática social.

Além disso, a concepção bakhtiniana de **polifonia** — inicialmente aplicada à análise de obras literárias — também pode ser relacionada ao contexto educacional. A sala de aula da Educação Infantil é um espaço polifônico, no qual múltiplas vozes se entrelaçam: a voz do professor, das crianças, das famílias e das culturas que ali se encontram. Reconhecer essa multiplicidade é fundamental para promover práticas pedagógicas inclusivas e democráticas. Como destaca Bakhtin (1997, p. 118), “o enunciado vive apenas na corrente da comunicação verbal contínua, ele não é individual, mas social”.

Assim, entende-se que cada interação em sala de aula é parte de uma cadeia mais ampla de discursos, que atravessa gerações e contextos culturais. O professor, ao criar oportunidades de diálogo, atua como mediador dessa polifonia, possibilitando que as crianças se apropriem da linguagem de forma significativa.

Ao articular a teoria de Bakhtin com a prática pedagógica, percebe-se que a linguagem é elemento fundamental não apenas para a comunicação, mas para a constituição do sujeito. A criança aprende a se ver como parte de uma comunidade discursiva, capaz de expressar opiniões, escutar o outro e construir sentidos coletivamente.

Dessa forma, a perspectiva bakhtiniana oferece contribuições valiosas para a Educação Infantil, pois evidencia que a linguagem não se desenvolve de maneira isolada ou mecânica, mas em contextos de interação carregados de significados sociais. Compreender isso permite que educadores valorizem práticas dialógicas, promovendo a participação ativa da criança e reconhecendo sua voz como legítima na construção do conhecimento.

INTERAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: APROXIMAÇÕES ENTRE VYGOTSKY E BAKHTIN

A compreensão do desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil torna-se mais rica quando se articulam os conceitos de Vygotsky (2007) e Bakhtin (1992; 1997). Enquanto Vygotsky enfatiza o papel da mediação social e da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) no processo de aprendizagem, Bakhtin reforça a dimensão dialógica da linguagem e a constituição do sujeito na interação verbal. Essa aproximação permite compreender que a linguagem se desenvolve de forma integrada, social e cultural, sendo fundamental para a construção do pensamento, da identidade e da autonomia da criança.

Segundo Vygotsky (2007, p. 99),

“O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.”
Essa concepção evidencia que a criança não aprende isoladamente; seu desenvolvimento depende da interação com adultos e pares mais experientes. A ZDP, definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial de desenvolvimento que pode ser alcançado com mediação, destaca a importância da orientação pedagógica intencional. A linguagem, nesse contexto, é o principal instrumento de mediação que permite à criança transitar entre o conhecido e o possível.

Bakhtin (1992, p. 123), por sua vez, afirma que

“A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal.”
Essa perspectiva complementa Vygotsky ao mostrar que a linguagem não é apenas ferramenta cognitiva, mas prática social viva, que se realiza no diálogo entre sujeitos. Toda enunciação carrega a intencionalidade do falante e se dirige ao outro, sendo fundamental para a construção de significados compartilhados.

A convergência entre os dois autores se dá na constatação de que a interação social é condição indispensável para o desenvolvimento da linguagem. Vygotsky (2007, p. 101) enfatiza que

“o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando a criança interage com pessoas de seu meio.”
Nesse sentido, a interação pedagógica orientada permite que a criança internalize funções cognitivas superiores, como raciocínio lógico, memória complexa e resolução de problemas, enquanto, ao mesmo tempo, Bakhtin (1997, p. 113) destaca que
“toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém.”

Aplicadas à Educação Infantil, essas perspectivas indicam que as práticas pedagógicas devem promover não apenas a comunicação, mas a escuta ativa, o diálogo e a construção coletiva de sentidos. Roda de conversa, contação de histórias, atividades em grupos e jogos simbólicos são espaços que permitem às crianças experimentar a linguagem em contextos de interação significativos, internalizando funções cognitivas e desenvolvendo competências sociais.

Além disso, a articulação Vygotsky-Bakhtin evidencia que o processo de aprendizagem é inseparável da dimensão ética e social. Ao interagir com o outro, a criança aprende não apenas vocabulário e estrutura linguística, mas normas de convivência, respeito às diferenças e cooperação. Para Vygotsky (2007, p. 97), “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual”. Já Bakhtin (1992, p. 272) complementa que “é pelo diálogo que o sujeito se constitui”, mostrando que identidade e linguagem se desenvolvem simultaneamente em contextos interativos.

Dessa forma, práticas pedagógicas que articulam mediação e dialogismo contribuem para o desenvolvimento integral da criança. A linguagem passa a ser compreendida como ferramenta de interação, pensamento e socialização, em consonância com uma pedagogia que valoriza o sujeito como agente ativo de sua aprendizagem. Ao reconhecer a linguagem como fenômeno social e cultural, o educador da Educação Infantil pode planejar intervenções que respeitem o ritmo, os interesses e as experiências de cada criança, fortalecendo não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a construção de autonomia, identidade e participação social.

Portanto, a aproximação entre Vygotsky e Bakhtin oferece uma base teórica sólida para compreender a centralidade da interação social na Educação Infantil, mostrando que a linguagem é, simultaneamente, instrumento de mediação, prática dialógica e componente essencial para o desenvolvimento integral da criança.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão do papel da interação social no desenvolvimento da linguagem, à luz de Vygotsky (2007) e Bakhtin (1992; 1997), permite refletir sobre práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem integral na Educação Infantil. Considerar a linguagem como instrumento de mediação e como prática social dialógica significa que o educador deve criar ambientes ricos em oportunidades de interação, diálogo e expressão. Segundo Vygotsky (2007, p. 101),

“o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando a criança interage com pessoas de seu meio.”

Essa perspectiva orienta a prática pedagógica, destacando que a mediação do adulto não é apenas transmissão de conhecimento, mas facilitação de situações em que a criança possa construir e apropriar-se de significados por meio da interação.

O papel do educador, nesse contexto, é atuar como mediador das experiências infantis, promovendo atividades que estimulem a oralidade, o raciocínio e a socialização. Roda de conversa, dramatizações, contação de histórias, atividades em grupo e jogos simbólicos são exemplos de estratégias que permitem às crianças experimentar a linguagem em situações de interação significativa. Conforme Oliveira (2002, p. 45),

“ao criar situações de interação significativas, o educador possibilita que a criança avance em seu desenvolvimento, apropriando-se de novos modos de pensar e agir.” Essas práticas não apenas fortalecem a competência linguística, mas também contribuem para a construção da identidade, da autonomia e do senso de pertencimento da criança ao grupo social.

Bakhtin (1992, p. 123) reforça que a linguagem é essencialmente social e dialógica, e que todo ato de fala se constitui na relação com o outro. Aplicando essa perspectiva à Educação Infantil, torna-se evidente que promover espaços de escuta, fala e negociação é crucial. Cada criança deve ter a oportunidade de expressar suas ideias, ouvir diferentes pontos de vista e participar ativamente da construção coletiva de significados. Atividades como rodas de debate sobre histórias ou experiências cotidianas permitem que as crianças exercitem não apenas o vocabulário e a estrutura linguística, mas também habilidades sociais, como a empatia, a escuta e a colaboração.

Além disso, a articulação das perspectivas de Vygotsky e Bakhtin evidencia a importância de adaptar as práticas pedagógicas às necessidades individuais de cada criança, respeitando o ritmo e os interesses de aprendizagem. A ZDP, conceito central de Vygotsky, mostra que o educador deve identificar o ponto de desenvolvimento em que a criança se encontra e oferecer desafios que possam ser superados com mediação, promovendo assim o desenvolvimento cognitivo e linguístico. Como destaca Rego (1995, p. 56),

“a aprendizagem, ao criar a ZDP, impulsiona o desenvolvimento e amplia a capacidade da criança de interagir com o meio social.”

Práticas de linguagem integradas ao brincar são especialmente eficazes na Educação Infantil. Jogos simbólicos, dramatizações e atividades coletivas permitem que a criança construa narrativas, negocie papéis e exercite a fala de maneira significativa. Segundo Kishimoto (1994, p. 78),

“o brincar é uma atividade central na Educação Infantil, pois permite à criança explorar, experimentar e expressar-se de forma simbólica, ampliando suas competências cognitivas, sociais e linguísticas.” Dessa forma, a linguagem se torna veículo de aprendizagem e de construção social, promovendo tanto o desenvolvimento individual quanto a integração ao grupo.

Outro aspecto relevante refere-se à promoção da diversidade e da inclusão no contexto da linguagem. Atividades que valorizam múltiplas vozes, culturas e experiências fortalecem a capacidade das

crianças de compreender diferentes perspectivas e respeitar diferenças. Bakhtin (1997, p. 118) destaca que

“o enunciado vive apenas na corrente da comunicação verbal contínua, ele não é individual, mas social.”

Portanto, o ambiente educativo deve ser polifônico, permitindo que cada criança tenha espaço para expressar-se e para ouvir o outro, construindo aprendizagens coletivas significativas.

A utilização de tecnologias educativas também pode ser incorporada de forma mediada, desde que favoreça a interação, a expressão e o diálogo. Jogos digitais colaborativos, contação de histórias interativas e plataformas de comunicação podem ampliar as possibilidades de mediação da linguagem, mas sempre sob a orientação do educador, garantindo que a criança permaneça como protagonista de seu processo de aprendizagem.

Por fim, as implicações pedagógicas derivadas das teorias de Vygotsky e Bakhtin reforçam que o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil não é apenas uma questão de aprendizagem de palavras ou estruturas sintáticas, mas de construção de sujeitos capazes de dialogar, refletir e interagir de forma ética e consciente. Práticas pedagógicas que promovam diálogo, escuta, mediação e interação social contribuem para a formação de crianças autônomas, críticas e participativas, alinhadas a uma pedagogia que valorize a infância em sua totalidade.

Portanto, ao planejar atividades na Educação Infantil, é fundamental que o educador considere: (a) a mediação intencional do desenvolvimento linguístico; (b) a promoção de interações significativas e dialógicas; (c) a adaptação às necessidades individuais das crianças; e (d) a criação de ambientes polifônicos que respeitem diversidade, inclusão e protagonismo infantil. Dessa forma, a linguagem se consolida como prática social central, instrumento de mediação e ferramenta essencial para a construção da aprendizagem e da identidade na primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou o papel da interação social no desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil, à luz das contribuições de Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin. A partir da revisão teórica, constatou-se que a linguagem não se desenvolve de forma isolada, mas em contextos de interação social, cultural e histórica. Vygotsky (2007) evidencia a importância da mediação pedagógica e da Zona de Desenvolvimento Proximal para que a criança possa internalizar funções cognitivas superiores, enquanto Bakhtin (1992; 1997) ressalta o caráter dialógico da linguagem, apontando que cada enunciação se constrói no diálogo com o outro.

As implicações pedagógicas discutidas reforçam que práticas educativas na Educação Infantil devem promover espaços de fala, escuta, negociação e brincadeira, permitindo que a criança seja protagonista de seu processo de aprendizagem. Jogos simbólicos, contação de histórias, atividades

coletivas e rodas de conversa se configuram como oportunidades para exercitar a linguagem, fortalecer a socialização, desenvolver autonomia e construir identidade.

Além disso, a articulação das perspectivas de Vygotsky e Bakhtin evidencia a necessidade de valorizar a diversidade, a inclusão e o respeito às diferentes vozes presentes na sala de aula, reconhecendo a criança como sujeito ativo na construção de significados. A linguagem, assim, torna-se instrumento de mediação, prática social e ferramenta essencial para o desenvolvimento integral da criança, contemplando dimensões cognitivas, sociais e afetivas.

Em síntese, promover a interação social e o diálogo na Educação Infantil não apenas contribui para o desenvolvimento linguístico, mas também fortalece competências socioemocionais, éticas e culturais, alinhadas a uma pedagogia que valorize a infância em sua totalidade. Este estudo reafirma a centralidade da linguagem como instrumento de aprendizagem, socialização e construção do sujeito crítico, participativo e autônomo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Problemas da Linguagem e da Estética.** São Paulo: Hucitec, 1997.

KISHIMOTO, T. M. **Psicologia da Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, D. L**. Educação Infantil: fundamentos e prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2002.

REGO, T. **Psicologia e Educação**. São Paulo: Ática, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NA PRIMEIRA E SEGUNDA INFÂNCIA: ENTRE AFETO, IMAGINAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

THE LITERARY EXPERIENCE IN EARLY AND SECOND CHILDHOOD: BETWEEN AFFECT, IMAGINATION AND DEVELOPMENT

ROSÂNGELA APARECIDA DE ANDRADE MOURA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade de São Bernardo do Campo – FASB (2014), em Artes Visuais pela Centro Universitário ETEP (2023) e em História pelo Centro Universitário Cidade Verde – UniCV (2025); Especialista em Letramento Faculdade Campos Elíseos – FCE (2016) e em Psicopedagogia pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2024); Professora de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo discute, de forma aprofundada e analítica, o papel da literatura na Educação Infantil, abordando as especificidades da primeira infância (0 a 3 anos) e da segunda infância (4 a 6 anos) e suas zonas de interseção no processo de desenvolvimento integral da criança. Considera-se a literatura não apenas como um recurso pedagógico, mas como um dispositivo cultural e formativo que mobiliza dimensões cognitivas, linguísticas, afetivas, simbólicas e sociais, possibilitando à criança construir sentidos e elaborar experiências. Ao articular referenciais teóricos com práticas pedagógicas e orientações de políticas públicas, evidencia-se a relevância da mediação docente, da curadoria criteriosa de acervos literários e da criação de ambientes letrados e afetivos, capazes de favorecer a autonomia, a imaginação e o diálogo com diferentes linguagens. Discutem-se ainda os desafios contemporâneos, entre eles a formação inicial e continuada de professores, a valorização da leitura literária no cotidiano escolar e a incorporação de práticas inovadoras que dialoguem com a realidade sociocultural das crianças. Em síntese, defende-se que a literatura infantil, quando experienciada de forma sensível, planejada e integrada às vivências da infância, constitui-se como elemento estruturante na formação de leitores e na constituição de sujeitos culturais críticos, criativos e imaginativos, aptos a interagir de modo significativo com o mundo que os cerca.

Palavras-chave: Literatura infantil; Mediação pedagógica; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

This article discusses, in depth and analytically, the role of literature in Early Childhood Education, addressing the specificities of early childhood (0 to 3 years) and middle childhood (4 to 6 years) and their intersections in the child's comprehensive development process. Literature is considered not only as a pedagogical resource, but also as a cultural and formative device that mobilizes cognitive, linguistic, affective, symbolic, and social dimensions, enabling children to construct meaning and develop experiences. By articulating theoretical frameworks with pedagogical practices and public policy guidelines, the relevance of teacher mediation, the careful curation of literary collections, and the creation of literate and affective environments capable of fostering autonomy, imagination, and dialogue with different languages is highlighted. Contemporary challenges are also discussed, including initial and continuing teacher training, the appreciation of literary reading in everyday school life, and the incorporation of innovative practices that engage with children's sociocultural realities. In summary, it is argued that children's literature, when experienced sensitively, planned, and integrated into childhood experiences, constitutes a structuring element in the development of readers and the development of critical, creative, and imaginative cultural subjects, capable of interacting meaningfully with the world around them.

Keywords: Children's literature; Pedagogical mediation; Child development.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil, enquanto manifestação cultural e recurso pedagógico, ocupa lugar central na constituição da infância, revelando-se como instrumento potente para a formação integral das crianças. Sua inserção nos primeiros anos de vida não se limita ao contato com narrativas e histórias, mas se desdobra em um processo de mediação simbólica que estimula a imaginação, a linguagem e as formas de interação com o mundo. Autores como Zilberman e Lajolo ressaltam que o texto literário, ao ser vivenciado na infância, não apenas transmite conhecimento, mas possibilita à criança elaborar sentidos, constituir identidade e experimentar múltiplas linguagens (ZILBERMAN; LAJOLO, apud RIBEIRO; GIROTTO, 2015). Nesse horizonte, a literatura infantil deixa de ser vista como atividade periférica e assume caráter estruturante na Educação Infantil.

No campo pedagógico, a literatura articula-se como um eixo que conecta o desenvolvimento cognitivo, linguístico e afetivo às práticas educativas, favorecendo a constituição de leitores críticos e sensíveis desde cedo. Como destacam Ribeiro e Girotto (2016), a literatura na Educação Infantil contribui para a ampliação do repertório cultural e para a socialização de valores, ao mesmo tempo em que potencializa a oralidade e a construção de vínculos afetivos por meio da escuta e da partilha de histórias. Nesse sentido, a prática da leitura literária ultrapassa o simples entretenimento, configurando-se como ação formativa, capaz de suscitar reflexões, emoções e aprendizagens que se articulam ao processo de escolarização e de inserção social.

No entanto, para que a literatura exerça seu papel formador, torna-se imprescindível refletir sobre a qualidade das mediações propostas pelos educadores, bem como sobre a escolha e a diversidade dos acervos disponibilizados às crianças. A mediação docente, como destacam Ribeiro e Girotto (2015), deve transcender a leitura mecânica, valorizando a interpretação, a escuta sensível e a criação de vínculos entre os textos e as experiências das crianças. Esse processo demanda não apenas formação teórica, mas também a construção de ambientes letrados e afetivos, nos quais a literatura possa se entrelaçar às práticas cotidianas da Educação Infantil, promovendo uma vivência estética e significativa.

Diante dessas perspectivas, o presente artigo busca analisar de maneira aprofundada o papel da literatura na Educação Infantil, contemplando as distinções e interseções entre a primeira infância (0-3 anos) e a segunda infância (4-6 anos). A proposta é discutir os fundamentos teóricos, as práticas pedagógicas e as políticas públicas que sustentam a presença da literatura nesse período, destacando a centralidade do texto literário para a constituição de sujeitos simbólicos, culturais e sociais. Ao articular aspectos acadêmicos, práticos e políticos, pretende-se evidenciar que a literatura infantil, quando vivida de forma sensível, planejada e integrada, configura-se como elemento essencial na formação das crianças e na consolidação de uma educação comprometida com a imaginação, a criatividade e a emancipação cultural.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil, compreendida como objeto cultural e pedagógico, ocupa posição central na formação integral da criança, pois emerge como mediadora dos processos cognitivos, simbólicos e afetivos que estruturam o desenvolvimento humano. Ao ser articulada com a teoria histórico-cultural de Vygotsky, entende-se que a leitura, enquanto prática mediadora, não se restringe ao domínio técnico da decodificação, mas favorece a constituição de funções psicológicas superiores, tais como a memória voluntária, a imaginação criadora e o raciocínio lógico (VYGOTSKY, 1998, p. 67). Nesse sentido, a literatura infantil pode ser compreendida como uma herança simbólica, capaz de potencializar a experiência psíquica e social da criança desde seus primeiros contatos com a linguagem literária (RIBEIRO; GIROTTO, 2015, p. 1-2).

Conforme aponta Coelho (2000, p. 27).

> A literatura infantil é antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização.

O envolvimento afetivo com o texto literário, possibilitado pela mediação sensível do educador, amplia ainda mais as dimensões formativas da leitura. A obra literária, quando apresentada por meio de entonação expressiva, pausas significativas e repetição intencional, transforma-se em experiência estética e relacional que marca o universo emocional da criança. Filho (2010, p. 26) ressalta que a

atuação do professor ou cuidador transcende o ato narrativo, tornando-se gesto de afeto e presença humanizadora que aproxima a criança da linguagem literária. Nessa perspectiva, a mediação não é simples transmissão de conteúdos, mas um processo dialógico que abre espaço para que o texto seja vivenciado, sentido e ressignificado pela criança, em consonância com a concepção de literatura como experiência estética defendida por Antônio Candido (2004, p. 174), ao afirmar que a literatura é direito humano fundamental, pois humaniza e organiza a sensibilidade.

A literatura também exerce papel catalisador na imaginação, na criatividade e na construção simbólica da infância. Ao expandir o universo de sentidos por meio da ficção, a narrativa literária possibilita que a criança elabore hipóteses sobre o mundo, construa identidades e experimente múltiplos papéis sociais. Como observa Abramovich (1997, p. 16), “ler para uma criança é abrir-lhe as portas para outros mundos”, permitindo-lhe não apenas a fruição, mas a constituição de um repertório que dá suporte à expressão de sua subjetividade e ao seu processo de socialização. Assim, a literatura infantil transcende a dimensão cognitiva e se estabelece como veículo de inserção cultural, ao permitir que a criança, desde cedo, se reconheça como sujeito de uma tradição narrativa e de um patrimônio simbólico.

Segundo Abramovich (1997, p. 33):

> Há prazer de folhear um livro, colorido ou branco e preto [...] livros feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade, são, sobretudo experiências de olhar, de um olhar múltiplo, pois se vê com o olhar do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e os personagens de modo diferente. Conforme percebem o mundo. Saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão primeiro, tão detonador de tudo, a visão.

Esses fundamentos teóricos encontram expressão no âmbito institucional quando se discute o planejamento pedagógico e a curadoria dos acervos literários. A seleção criteriosa das obras, orientada por intencionalidade pedagógica, garante que a criança tenha acesso a textos esteticamente relevantes e adequados ao seu estágio de desenvolvimento. Como destaca Dalvi (2013, p. 44), o ato de planejar e selecionar obras não é meramente técnico, mas pedagógico e ético, uma vez que envolve o compromisso com a formação leitora e com a qualidade da experiência literária. Em ambientes escolares, esse planejamento deve estar integrado à organização de espaços letrados e afetivos, nos quais a literatura seja cultivada como prática cotidiana e não como atividade episódica.

A relevância da mediação também se expressa no campo das políticas públicas. Programas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), embora fundamentais para democratizar o acesso ao livro literário, demonstram limitações quando não articulados a práticas efetivas de mediação. Como lembram Souza e Girotto (2016, p. 11), a simples presença do acervo não assegura a fruição e a formação de leitores; é necessário que professores, gestores e bibliotecários construam ações conjuntas para transformar a obra literária em experiência viva. Dessa forma, a literatura infantil

se efetiva como instrumento de formação apenas quando situada em práticas pedagógicas planejadas, mediadas e humanizadoras, que reconhecem a leitura literária como dimensão constitutiva da infância e como direito cultural inalienável.

CONTRIBUIÇÕES AO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO, SIMBÓLICO E COGNITIVO

A literatura infantil desempenha papel fundamental no desenvolvimento linguístico da criança desde os primeiros anos de vida, pois possibilita o contato com estruturas sonoras, rítmicas e gráficas da língua em um contexto lúdico e prazeroso. Por meio da escuta e da leitura de histórias, a criança tem acesso antecipado às convenções da linguagem oral e escrita, o que favorece o desenvolvimento da chamada alfabetização emergente, caracterizada pela aquisição espontânea e não formal de conhecimentos sobre o funcionamento da língua (Filho 2010, p. 26). Esse contato precoce com a linguagem literária possibilita que a criança se familiarize com padrões discursivos e narrativos, que mais tarde contribuirão para o processo de letramento escolar.

Além do aspecto linguístico, as histórias infantis atuam no campo simbólico e cognitivo, pois abrem espaço para que a criança projete sentimentos, organize suas percepções e elabore experiências de vida. Abramovich (1997, p. 16) destaca que a literatura, ao mobilizar o imaginário, permite à criança verbalizar suas emoções e refletir sobre situações que muitas vezes não conseguiria expressar de forma direta. Esse movimento simbólico amplia a capacidade de interpretação subjetiva e estimula o desenvolvimento do pensamento crítico desde a infância, ao mesmo tempo em que fortalece a construção de vínculos afetivos com a linguagem.

> A literatura é uma das produções humanas mais importantes para a formação do indivíduo, pois sua matéria é a palavra, o pensamento e as ideias, exatamente aquilo que define a especificidade do ser humano. A criança deve ter acesso à literatura, associando e harmonizando a fantasia e a realidade, a fim de satisfazer suas exigências internas e desejos imaginários. A proposta da literatura infantil é que seja desenvolvida a emoção, a sensibilidade, a imaginação e a fantasia da criança (SILVA, 2009, p.122).

A mediação de histórias também favorece a internalização de estruturas narrativas que servem de base para a construção da escrita inicial e para a autorrepresentação. Quando a criança interage com enredos literários, começa a compreender a lógica da sequência narrativa, a organização dos personagens e a constituição do espaço-tempo, elementos que se tornam referenciais para a produção textual autônoma. Nesse sentido, como aponta Silva (2021), a literatura infantil não apenas estimula a oralidade e a escuta atenta, mas também promove habilidades metalinguísticas que sustentam a futura aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Em síntese, a literatura infantil constitui-se como ferramenta essencial para o desenvolvimento integral da criança, na medida em que une expansão linguística, enriquecimento simbólico e amadurecimento cognitivo. Ao aproximar a criança do universo literário, favorece-se tanto a aquisição

espontânea da linguagem quanto a sensibilização estética e sonora, preparando o terreno para práticas de letramento mais sistematizadas. Assim, o contato com narrativas desde a primeira infância não deve ser visto apenas como entretenimento, mas como uma estratégia pedagógica que potencializa o desenvolvimento cultural, linguístico e crítico da criança (Filho 2010, p. 58).

FORMAÇÃO DE LEITORES, AFETIVIDADE E SOCIABILIDADE LITERÁRIA

A formação do leitor na infância não se limita ao contato individualizado com o texto escrito, mas constitui-se como um processo profundamente marcado pelas experiências coletivas de leitura. As rodas de histórias e os momentos dialógicos, mediados por professores, familiares ou outros mediadores, criam um espaço de encontro simbólico no qual a palavra literária adquire caráter compartilhado e afetivo. Esse contexto interativo amplia a significação da literatura, pois a criança, ao se ver envolvida em uma atmosfera de escuta e diálogo, associa o ato de ler a um vínculo emocional positivo e socialmente construído. Nessa perspectiva, a literatura é vivida como experiência relacional, em que o texto se torna pretexto para trocas afetivas, narrativas e culturais.

Além de promover vínculos emocionais, a literatura infantil opera como dispositivo de humanização. Por meio das histórias, a criança entra em contato com diferentes valores, modos de vida e perspectivas culturais, exercitando a capacidade de reconhecer o outro em sua singularidade e diversidade. Esse processo é decisivo para o desenvolvimento de uma sensibilidade crítica, pois a literatura, ao apresentar múltiplas vozes e experiências, favorece a construção de subjetividades abertas ao diálogo e ao respeito às diferenças (RIBEIRO; GIROTTO, 2015). A leitura, assim, vai além da dimensão estética: torna-se exercício ético, no qual a criança é convidada a pensar, sentir e se posicionar diante das complexidades do mundo.

> A literatura contribui para a formação da criança em todos os aspectos: desde a formação de sua personalidade, o desenvolvimento estético e a capacidade crítica, garantindo-lhe a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, e os da sociedade. (POSSARI, 2009, p. 56).

Essa dimensão humanizadora ganha força quando a criança deixa de ser apenas receptora passiva das histórias e assume gradativamente o papel de narradora, recontando, reinventando e apropriando-se das tramas literárias. Ao narrar, a criança transita da escuta atenta à autoria criativa, experimentando o protagonismo simbólico que a fortalece como sujeito cultural e comunicativo. Essa passagem de ouvinte a contadora de histórias não apenas reforça a memória narrativa, mas também estimula competências linguísticas, expressivas e sociais, integrando imaginação, linguagem e afetividade num mesmo movimento formativo.

Dessa forma, o leitor em formação emerge num campo simbólico-afetivo-social que ultrapassa a simples decodificação de palavras. O livro, mediado com sensibilidade, converte-se em experiência vivida, carregada de emoções, reflexões e pertencimento cultural. Trata-se de uma prática em que o

texto literário não é consumido isoladamente, mas ressignificado em um espaço de convivência, onde o ato de ler constitui identidade, amplia horizontes e fortalece o sentimento de comunidade. A literatura infantil, nesse sentido, consolida-se como meio privilegiado de formação leitora, pois articula prazer estético, laços afetivos e integração cultural, elementos indispensáveis para a constituição de sujeitos críticos e sensíveis.

ACERVOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E O LUGAR DA LITERATURA NAS INSTITUIÇÕES INFANTIS

O acesso a acervos literários de qualidade constitui um requisito indispensável para que a literatura seja vivida como experiência estética e formativa na Educação Infantil. Entretanto, pesquisas apontam que, muitas vezes, os livros destinados às crianças permanecem subutilizados, armazenados em caixas, gavetas ou armários, sem compor um ambiente que favoreça o contato efetivo com a leitura (RIBEIRO; GIROTTO, 2015, p. 1-2). Esse distanciamento entre o acervo e a vida cotidiana da instituição infantil esvazia o potencial da literatura de se tornar mediadora de sentidos, emoções e aprendizagens. A presença física do livro, acessível e convidativa, é, portanto, condição pedagógica e cultural para que ele cumpra sua função de aproximar a criança do universo simbólico da palavra, do imaginário e da produção cultural.

> Acreditamos que no ambiente educacional, na interação com o adulto leitor, a criança vai aprender aos poucos a manusear esse livro de forma a não o rasgar, mas nesse primeiro momento o que importa é a experiência de tornar-se leitor e sabemos que ainda pequena, no período sensório, a criança lê com os olhos, ouvidos, mãos e boca, enfim, lê com todos os seus sentidos (ORTIZ, 2012, p. 169).

As políticas públicas brasileiras desempenham papel central nesse processo ao garantir que obras literárias cheguem às instituições de Educação Infantil. Programas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e, posteriormente, iniciativas vinculadas ao PNLD, possibilitaram a ampliação do acesso a livros de literatura, mas enfrentam desafios em sua efetiva implementação. A simples chegada dos livros às escolas não assegura sua utilização significativa: é necessário que tais acervos sejam integrados ao planejamento pedagógico, à mediação docente e às práticas cotidianas da instituição (SOUZA; GIROTTO, 2016, p. 11). Quando os livros permanecem como elementos periféricos, sua potência educativa e cultural se dilui, limitando o impacto das políticas públicas que os viabilizam.

A articulação entre acervo físico, formação docente e espaços de mediação revela-se, assim, indispensável. A literatura deve ser compreendida como parte constitutiva da experiência cultural da criança, o que implica investimento em formação continuada de professores, na curadoria criteriosa das obras e na organização de ambientes que favoreçam a leitura compartilhada e a descoberta autônoma. Quando políticas públicas, professores e espaços pedagógicos se encontram, cria-se um cenário em que a literatura não apenas ocupa lugar nas instituições infantis, mas transforma-se em

experiência estética, simbólica e social, fundamental para a constituição de sujeitos sensíveis, críticos e imaginativos.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁTICA LITERÁRIA INTEGRADA

A literatura infantil enfrenta, na contemporaneidade, desafios que vão além do acesso aos livros e da disponibilidade de acervos. Entre os principais obstáculos está a formação docente, muitas vezes insuficiente para que professores atuem como mediadores literários conscientes e qualificados. Programas de formação continuada que integrem teoria, prática pedagógica e experiências artísticas são fundamentais para que o educador compreenda seu papel na mediação literária e possa promover leituras significativas, capazes de articular desenvolvimento cognitivo, afetivo e simbólico da criança.

Outro desafio refere-se à seleção e curadoria de obras literárias adequadas às diferentes fases da infância. A escolha de textos não deve se limitar à acessibilidade ou popularidade, mas considerar critérios de qualidade textual, estética, representatividade cultural e pertinência simbólica. Dalvi (2013, p. 44) ressalta que a literatura infantil deve evitar estigmas e estereótipos, oferecendo narrativas que promovam diversidade, inclusão e experiências enriquecedoras, permitindo que a criança se reconheça e compreenda o outro em sua singularidade. A sensibilidade do educador é, nesse contexto, determinante para transformar a leitura em experiência formativa e não apenas em atividade mecânica.

O contexto contemporâneo também exige a ampliação das práticas literárias, incorporando linguagens multimodais e recursos digitais de forma crítica e planejada. A integração de mídias, música, movimento e artes visuais pode potencializar a experiência literária, sem reduzir o valor do contato direto com o livro impresso e a interação afetiva com o texto. Essa transversalidade amplia os sentidos da leitura, estimula a imaginação e permite que a literatura seja vivida de maneira sensível, criativa e conectada à cultura digital, respeitando ao mesmo tempo as experiências corporais e sociais da criança.

Dessa forma, os desafios contemporâneos convidam a uma prática educativa reflexiva e contextualizada, capaz de reconhecer as especificidades do desenvolvimento infantil e de integrar leitura, mediação e vivências culturais. A literatura infantil, quando abordada sob essa perspectiva, deixa de ser apenas recurso didático para se tornar elemento constitutivo do universo simbólico da criança, fortalecendo a construção de sujeitos críticos, criativos e afetivamente conectados com a cultura que os envolve. Essa abordagem, ao mesmo tempo sensível e planejada, aponta para um horizonte em que a literatura cumpre seu papel formativo pleno, articulando prazer estético, desenvolvimento cognitivo e inserção cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil, desde os primeiros anos de vida, configura-se como elemento central no desenvolvimento integral da criança, ao articular dimensões simbólicas, linguísticas, cognitivas e éticas. Ela não se limita ao contato com palavras e narrativas, mas promove experiências estéticas, afetivas e reflexivas que contribuem para a construção de sentidos, autonomia e identidade. Quando mediada por práticas pedagógicas cuidadosas e emocionalmente acolhedoras, a literatura transforma-se em instrumento de constituição existencial e cultural, favorecendo o desenvolvimento de leitores críticos, criativos e sensíveis.

As políticas públicas voltadas para a democratização do acesso ao livro proporcionam oportunidades significativas para que as instituições escolares aproximem as crianças da literatura. No entanto, o verdadeiro efeito educativo depende da articulação entre acervos bem selecionados, espaços literários organizados e práticas pedagógicas planejadas, que permitam vivenciar a leitura de forma concreta, interativa e significativa. O livro, assim, deixa de ser apenas objeto físico e passa a integrar o cotidiano da infância como experiência cultural e social.

A formação de leitores na infância exige atenção à mediação, à curadoria de obras e à criação de ambientes literários estimulantes, afetivos e integrados à cultura das crianças. Reconhecer a criança como sujeito ativo, imaginativo e produtor de sentidos significa tratar a literatura como ponte entre aprendizagem, fruição estética e experiência cultural. Essa abordagem promove a autonomia, a criatividade e a construção de uma identidade leitora consistente, capaz de sustentar o desenvolvimento integral e a inserção crítica no mundo.

Portanto, a literatura infantil deve ser compreendida como território privilegiado de imaginação, afeto e pertencimento cultural. Sua prática requer esforços articulados de pesquisa, políticas institucionais, formação docente e práticas pedagógicas inovadoras, garantindo que a infância seja valorizada em sua riqueza simbólica, emocional e social. Dessa forma, a literatura contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e culturalmente engajados, consolidando uma experiência educativa completa e significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE**. Brasília: MEC, 1997

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil:** Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

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

DALVI, Maria Amélia. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

FILHO, José Nicolau Gregório. **Literatura infantil:** Múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

ORTIZ, C. **Interações: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar: uma única ação.** São Paulo: Blucher, 2012.

POSSARI, L. H. V. **Múltiplas linguagens:** pensamento e linguagem. Cuiabá: EdUFMT/UAB, 2009.

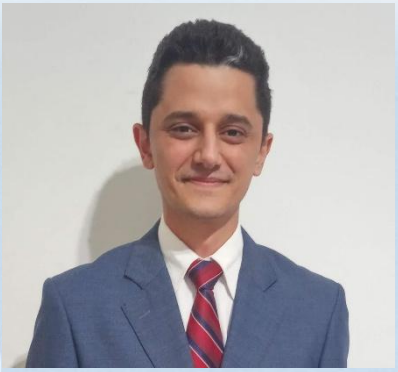
RIBEIRO, Vera Masagão; GIROTTO, Eliana. **Literatura infantil**: formação de leitores e práticas educativas. São Paulo: Global, 2015.

SILVA, Aparecida de Almeida da. As livrarias como espaço de mediação de leitura. Biblos: **Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, Rio Grande, v. 23, n. 2, p. 117- 126, 2009. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/24265. Acesso em: 20 ago. 2025.

SILVA, Jéssica Pereira da. **A importância da literatura infantil para a formação de futuros leitores:** As contribuições da BNCC. 2021. 19f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2021. Disponível em: http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/25118. Acesso em 19 ago. 2025.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões. **Literatura e Educação infantil:** Livros, imagens e práticas de leitura. Campinas: Mercado das letras. 2016.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



MOTIVOS QUE LEVAM A DESISTÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

REASONS FOR DROPOUT IN HIGHER EDUCATION

SAMIR SABBAGH JUNIOR
Graduação em Letras – Português/Inglês pela Universidade Cruzeiro do Sul em 2017; Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIFAHE; Graduação em Matemática pela Faculdade UNICV; Especialista em ensino de língua inglesa pela Faculdade Campos Elíseos, Legislação educacional pela Faculdade Campos Elíseos e AEE pela Faculdade Unifahe; Professor de língua inglesa na EMEF Padre Gregório Westrupp; Professor de língua e cultura inglesa na EPG Anselmo Duarte.

RESUMO

Muitos alunos **desistem** do ensino superior poucos meses após o ingresso no mesmo. Diversos fatores contribuem tal desistência tão precoce, entre eles a má formação na educação básica, falta de comprometimento por parte dos alunos, falta de interesse por parte dos pais, má formação de professores e péssimas condições de trabalho enfrentadas pelos educadores. Ao ingressar no ensino superior, muitos alunos não conseguem acompanhar o que é transmitido pelos professores, muitos por não terem tido uma boa **formação** na educação básica e outros por não estarem acostumados com tantas tarefas ao mesmo tempo, pois a grande maioria precisa conciliar estudo e trabalho nessa nova fase. O mau preparo recebido por muitos na educação básica e as novas dificuldades encontradas na vida adulta contribuem para o grande número de alunos não concluem o ensino superior. Muitas **mudanças** precisam ser feitas por parte dos alunos, pais e professores para que haja **melhorias** na educação básica e os alunos sejam mais bem preparados para essa nova fase de suas vidas. Os alunos precisam dedicar-se mais nos seus estudos, os pais precisam dedicar mais tempo e dar mais atenção a vida escolar de seus filhos, além de cobrar boas notas dos filhos, alguns professores precisam reavaliar sua forma de trabalho para conseguirem ajudar seus alunos.

Palavras-chave: Desistem; Formação; Mudanças; Melhorias.

ABSTRACT

Many students **quit** university a few months after they had started it. Many factors contribute to this soon give up, among them the bad **formation** they receive at elementary, medium and high-school, lack of compromise from the students, lack of compromise and attention from parents and unprepared teachers with bad job conditions. When they start studying at a university, many cannot understand what has been taught by the teachers, many students had bad training at regular schools, others may not be able to handle their new circumstances, as they need to work and study as well. The bad preparation that many receive in regular schools and the new challenges faced in adulthood contribute to the vast number of students that do not conclude their courses at university. Many **changes** must be made for the students, parents, and teachers so that **improvements** may happen in regular schooling, so they will be better prepared for this new part of their lives. Students must focus and dedicate themselves on their studies, parents must spend time and attention on their children schooling and require that they may have good school grades, some teachers must review the way they teach so that they may be able help their students.

Key words: Quit; formation; changes; improvements.

INTRODUÇÃO

Muitos alunos iniciam o ensino superior, mas após o primeiro semestre, ou após alguns meses acabam desistindo de continuar estudando e por consequência não conquistam a carreira que tanto sonharam um dia. O seguinte trabalho aponta motivos que levam os alunos a desistirem tão precocemente de um de seus sonhos, o grande número de alunos que abandonam o ensino superior e melhorias que devem ser feitas por parte dos alunos, pais e professores para que esse número diminua consideravelmente.

MOTIVOS QUE LEVAM A DESISTÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Existem diversas causas que levam muitos alunos a abandonarem o ensino superior, entre elas encontra-se o fato de muitos não terem recebido o preparo adequado durante os anos passados na educação básica. Muitos alunos não se dedicam da maneira que deveriam aos estudos e acabam se prejudicando quando iniciam o ensino superior. Pais que negligenciam a escolarização de seus filhos também são responsáveis pelo grande número de alunos que abandonam o ensino superior. Na atualidade muitos pais não se preocupam com a vida escolar de seus filhos durante a educação básica, contribuindo para que muitos alunos não obtenham as habilidades que deveriam. Professores mal preparados ou desmotivados contribuem negativamente para que alunos venham a desistir do ensino superior. Muitos alunos encontram diferenças de postura e conteúdo gigantescas em relação à educação básica, fazendo com que desistam de maneira precoce. Outro fator que faz com que muitos desistam é o fato de precisarem trabalhar, em muitos casos para poderem pagar a faculdade,

e precisarem estudar ao mesmo tempo. Tal diferença encontrada na vida adulta faz com que muitos venham a desistir.

DIFICULDADES ENFRENTADAS POR NOVOS ALUNOS NO ENSINO SUPERIOR

Muitos sonham com o dia em que irão concluir o ensino médio e finalmente ingressar no ensino superior. Educandos das mais diversas classes sociais sonham em iniciar um curso de graduação. Passam toda a infância e adolescência pensando o farão quando crescerem, qual profissão escolher e que padrões de vida vão querer para o futuro. Sonhar com o futuro faz parecer que tudo será fácil, quando perguntamos a uma criança: o que você vai ser quando crescer? Ouvimos as mais variadas respostas e muitas dizem profissões tais como advogado, médico, professor, engenheiro. É nobre ouvir de uma criança que ela sonha em ser um grande profissional no futuro, porém, tais crianças ainda não sabem as dificuldades que terão de enfrentar para alcançar seus sonhos.

EDUCAÇÃO BÁSICA

No Brasil de acordo com a Lei 11.274/2006 “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade...”. Os alunos passam pelo menos nove anos de suas vidas no ensino fundamental, caso não haja reprovação. De acordo com a Lei 12.061/2009 “universalização do ensino médio gratuito” ... “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei”. Os alunos passam pelo menos três anos no ensino médio, caso não haja reprovação. Os alunos passam pelo menos 12 anos de suas vidas no ensino fundamental e no ensino médio. Esse período deve prepará-los para ingressar no ensino superior e alcançarem seus sonhos.

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Muitos alunos passam por grandes dificuldades durante a educação básica. Muitos apresentam dificuldades para compreender coisas simples, apresentam grande dificuldade para grafar as palavras corretamente e até mesmo para resolver contas utilizando as quatro operações básicas. Diversos fatores contribuem para tais problemas de aprendizagem, mal preparo ou falta de empenho de professores, falta de interesse por parte do próprio aluno, problemas pessoais ou intelectuais que podem atrapalhar o processo de aprendizagem e a falta de apoio e interesse por parte dos pais na vida escolar de seus filhos.

Infelizmente podemos dizer que alguns professores são mal preparados para exercer suas funções. Em muitos casos tiveram uma formação fraca, contribuído para o fracasso em seu papel de professor e também o fracasso de seus alunos. Fatores como a má valorização dos professores também contribuem, pois muitos trabalham desmotivados e acabam não dando a atenção necessária

a seus alunos, não preparando suas aulas e simplesmente em alguns casos entrando na sala de aluna desacreditando que possam fazer alguma coisa, crendo que a educação básica está falida.

Muitos alunos não demonstram interesse em aprender o conteúdo que está sendo ensinado, creem que não será útil para sua vida e acabam negligenciando várias das matérias que a eles são apresentadas. Infelizmente muitos vão à escola com a intenção de serem aprovados ao final do ano, não se importando se conseguiram adquirir o conteúdo que deveriam ou não.

Problemas pessoais podem interferir na aprendizagem dos alunos. Em muitos casos, alunos que moram com apenas de um seu genitor tendem a apresentar dificuldade no processo de aprendizagem. Existem vários tipos de problemas pessoais que podem atrapalhar o aluno, tais como: divorcio dos pais, morte de um ente querido, mudança de escola ou sala de aula, mau tratamento em casa em sofrer bullying.

Em muitos casos, problemas intelectuais atrapalham o processo de aprendizagem dos alunos. Alguns apresentam as mais diversas formas de déficit de aprendizagem. Alunos que fazem algum tipo de tratamento muitas vezes conseguem adquirir parte do que lhes é ensinado, porém, existem vários alunos que não conseguem concentrar-se nas aulas ou realizar as atividades propostas, tais alunos apresentam sintomas de déficit de aprendizagem, porém seus pais nunca os levaram a um especialista para que ele fosse diagnosticado, tais fatores interferem no processo de aprendizagem.

A falta de apoio e orientação por parte dos pais e responsáveis pode interferir na aprendizagem dos alunos. Muitos pais negligenciam seus a escolarização de seus filhos, creem que apenas matricular seus filhos em uma instituição de ensino seja o suficiente. Não acompanham a vida escolar dos filhos, não comparecem a reuniões de pais e mestres e em muitos casos preferem não ser incomodados pela instituição de ensino para serem informados de problemas que seus filhos estão enfrentando na escola.

INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

Muitos alunos que estão cursando o último ano do ensino médio participam dos mais diversos tipos de vestibular para ingressar no ensino superior. Ao concluírem o ensino médio, muitos anseiam pelo dia em que irão iniciar o ensino superior. A expectativa é grande pelo dia em que começarão a estudar algo que tiveram a oportunidade de escolher. Há também muitos alunos que ingressam no ensino superior por serem pressionados por seus pais ou responsáveis e existem outros que simplesmente ingressam no ensino superior por crerem que seja a única maneira de alcançarem um futuro promissor, embora não tenham o desejo real de estudar.

EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

Embora muitos sonhem com o dia em que irão ingressar no ensino superior, muitos alunos desistem de continuar o curso de graduação. O estudo porque os estudantes largam a faculdade no Brasil apresenta alguns dados relevantes:

As taxas de desistência no ensino superior são uma preocupação constante de pesquisadores e autoridades". Os números variaram nos últimos anos, com a implementação de políticas de financiamento e novas formas de seleção, porém permaneceram elevados.

Atualmente, o índice de evasão no Brasil, nas instituições públicas e privadas, é de cerca de 20%, de acordo com o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). O número de estudantes matriculados ultrapassa sete milhões.

Na USP (Universidade de São Paulo), maior instituição pública do país, o índice de evasão equivale ao nacional - 20,2%, segundo um estudo realizado pela Pró Reitoria de Graduação da instituição entre 2000 e 2015.

No geral, apontam pesquisas, as desistências estão menos associadas a escolhas equivocadas de áreas de estudo e mais ligadas às dificuldades de permanência na universidade, seja por questões financeiras ou capacidade de acompanhamento das aulas. O segundo fator é decorrência da defasagem da educação básica. (MONTESANTI, Beatriz 2016).

Como as pesquisas apontam em média 20% dos ingressantes no ensino superior desistem de alcançar seus objetivos. Praticamente um milhão de meio de alunos desistiram de concluir o ensino superior. Tal fato ocorreu tanto em universidades públicas como em universidades privadas.

Vários motivos como mostra a matéria influenciaram na decisão dos alunos. Em instituições privadas o valor pago pelos alunos pode ter interferido na decisão de abandonar o curso de graduação, haja vista a maior parte da população pertencer às classes baixa e média. Dificuldades financeiras acabam interferindo em tal decisão.

Embora muitos abandonem o ensino superior por questões financeiras, não podemos atribuir tal questão aos que estudam em instituições públicas. Sem dúvida, em alguns casos específicos, alguns precisam abandonar a universidade pública para trabalharem nos horários que seriam dedicados aos estudos para que possam se manter ou ajudar a família financeiramente.

Problemas financeiros a parte, observa-se que muitos abandonam o ensino superior por não estarem preparados para tal. O mau preparo recebido pelos anos nos anos de educação básica faz com que muitos não consigam acompanhar o que se é ensinado em níveis superiores. A pesquisa mencionada acima mostrou que muitos alunos 'não têm capacidade de acompanhamento das aulas'. O comentário do Pesquisador Raul Ceretta Nunes da Universidade de Santa Maria exemplifica tal fato:

As universidades públicas não sabem as causas que estão maximizando sua evasão. A privada tem uma causa bem identificada que é o valor da mensalidade e essa causa é cuidada pelos gestores anualmente através de apoios governamentais e financiamento estudantil. Na pública, a culpa [pela evasão] é da reprovação? É falta de apoio financeiro? É preciso identificar os outros fatores para corrigi-los. (MONTESANTI, Beatriz 2016).

DIFICULDADES ENCONTRADAS NO ENSINO SUPERIOR

Muitas mudanças acontecem na vida de um aluno quando ele ingressa no ensino superior. Os alunos precisam fazer mudanças em suas rotinas e na forma como encaram os estudos. A partir do momento em que ingressam no ensino superior, precisam dedicar-se nessa nova etapa de suas vidas. Os alunos precisaram fazer mudanças no tempo em que irão dedicar aos seus estudos.

Muitos alunos precisam dedicar tempo aos estudos e ao trabalho secular, para que possam ter sua independência financeira e se manterem financeiramente, com isso os alunos precisam se dedicar a duas tarefas opostas e importantes nessa nova fase de suas vidas. O trabalho secular trará vantagens e desvantagens aos alunos do ensino superior, enquanto estavam cursando a educação básica, a maior parte dos alunos dedicava-se apenas aos estudos, pois eram financeiramente dependentes de seus pais, assim podiam dedicar mais tempo aos trabalhos escolares e para estudarem para provas ou reverem algum conteúdo que não tenham compreendido bem.

Além da falta de tempo, por dedicarem tempo ao trabalho secular, muitos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem por não terem tido uma boa base na educação básica. A falta de conhecimento que não foi adquirido na educação básica faz com que os novos alunos apresentem dificuldades para entender o que é ensinado no ensino superior. Um trecho do Artigo: *Estudos Piagetianos & Psicologia Clínica e Educacional*, publicado por Eliane Giachetto Saravali, aponta tais dificuldades:

> “Muitos professores universitários estão experimentando situações inusitadas em suas salas de aula. Ao proporem atividades inerentes aos seus programas de ensino, estes mestres percebem que seus alunos trazem lacunas sérias no seu processo de aprendizagem características dos níveis mais básicos de ensino. Somente para citar algumas, consideremos os problemas com a leitura e escrita, tais como dificuldades na elaboração e interpretação de textos simples, dificuldades em ordenar ideias e refletir, dificuldade em produzir opinião e argumentar, problemas ortográficos, entre outros.” (SARAVALI, Eliane 2005).

Muitos alunos estão ingressando no ensino superior sem terem reais condições para isso. A má formação realizada na educação básica atrapalha o processo de aprendizagem no ensino superior. O problema de má escolarização acontece também nos anos iniciais, que são de extrema importância na vida dos alunos, como aponta o Artigo anteriormente mencionado na página 19:

Muitas pesquisas realizadas na etapa do ensino fundamental nos mostram que crianças já bastantes adiantadas nos seus processos de escolarização, ainda não construíram os instrumentos intelectuais necessários à compreensão dos conteúdos abordados pela escola. Dentre estes instrumentos podemos citar as estruturas do período operatório concreto que não se consolidaram ainda e das quais os estudantes necessitam para estabelecerem relações, fazerem operações envolvendo classes etc. enfim responderem às exigências da escola. (SARAVALI, Eliane 2005).

Como apontado no artigo acima, muitos alunos apresentam dificuldades na educação básica que não são solucionadas no tempo devido, causando assim grandes dificuldades aos mesmos no ensino superior.

Outra dificuldade encontrada por alunos de instituições privadas são problemas financeiros. A educação de qualidade se tornou algo caro para a maioria dos alunos de classe baixa que precisam trabalhar para custear seus estudos. Muitos alunos trabalham em empregos instáveis e com baixa remuneração, causando grandes problemas financeiros aos alunos e consequentemente fazendo com que eles não consigam se concentrar totalmente nos estudos por estarem passando por grandes dificuldades financeiras.

MELHORIAS NECESSÁRIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Durante muitas décadas a educação básica tem sido negligenciada no Brasil. Poucos investimentos são feitos nessa área e os profissionais da área da educação não são devidamente valorizados. A maior parte dos pais também não se importa com a educação recebida pelos filhos na escola, em muitos casos apenas querem que o educando seja aprovado para a próxima série, tendo adquirido as competências necessárias ou não. Os órgãos governamentais também parecem não se preocupar com educação básica de qualidade, haja vista isto envolver investimento de verbas e tempo. Todos os fatores mencionados fazem com que tenhamos muitos alunos que podem ser considerados analfabetos funcionais.

De cada 10 estudantes que concluem o ensino fundamental 7 não tem o nível adequado de português, e 8 não tem o nível esperado de matemática. Aproximadamente 50% deles não sabem localizar o Brasil no mapa mundi. Espantosos 30% deles são incapazes de compreender uma frase simples, o que nos dá uma noção do tamanho do analfabetismo funcional que assola nosso país.

No ensino superior o resultado não é diferente: percentual expressivo de alunos são incapazes de escrever e elaborar frases concatenadas que façam sentido, e que expressem o desenvolvimento de um raciocínio minimamente compreensível. (SACHSIDA, Adolfo 2016)

Melhorias precisam ser feitas na educação básica para que possamos ter alunos melhor preparados no ensino superior. Os alunos, pais, professores e governantes precisam mudar sua visão com respeito à educação básica.

MELHORIAS POR PARTE DOS ALUNOS.

Os alunos precisam entender a importância da educação básica em suas vidas e o quanto ela contribui para seu desenvolvimento como pessoas. Na educação básica o aluno não aprende apenas coisas essenciais como Português e Matemática, mas também aprende como tornar-se uma pessoa melhor, como conviver com outros, como expor suas ideias com eficiência, o aluno aprende como ser um adulto durante a educação básica.

Muitos alunos não encaram a educação básica com a importância que deveriam. Em muitos casos os alunos não respeitam a autoridade dos professores em sala de aula, não prestam atenção ao que está sendo ensinado e deixam de realizar as atividades que lhes são solicitadas pelos professores. Grande parte dos alunos da educação básica crê que o que estão aprendendo seja algo sem nenhuma importância e dispensável, creem que nunca irão utilizar isso em suas vidas que seja algo sem valor algum. O desinteresse e descaso que muitos dão a educação básica acabam levando-os a não se esforçarem como deveriam e a não se dedicar em aprender o que lhes é ensinado, acarretando muitos educandos que embora sejam aprovados para o ano seguinte, não possuem o conhecimento que deveriam a respeito das matérias que foram ministradas resultando em alunos fracos no ensino superior haja vista não terem desenvolvido habilidades essenciais na educação básica.

Muitos alunos precisam conscientizar-se da importância que a educação básica tem em suas vidas. Precisam encarar com seriedade essa fase tão importante onde passam tantos anos de suas vidas e deixam de serem crianças para tornarem-se adultos. Onde serão preparados para a vida e para o mercado de trabalho. Os alunos precisam dar valor a todo o trabalho e empenho realizado pelos professores, precisam enxergar a importância que isso tem em suas vidas. Alunos que encaram com seriedade a educação básica conseguem melhor resultados no ensino superior e no mercado de trabalho, pois encaram tais atividades com seriedade. Muitos que não levam a sério a educação básica tendem a princípio a não encarar a faculdade ou o emprego com a seriedade necessária. Em muitos casos acabam sendo demitidos ou se demitem do primeiro emprego por não saberem lidar com a pressão por que passam e no ensino superior acabam encontrando grandes dificuldades para se adaptar a essa nova fase de suas vidas.

Quanto antes à mudança de atitude for feita, melhores serão os resultados na vida dos alunos. Isso só trará benefícios para os educandos, pois estarão mais bem preparados para enfrentar as pressões da vida adulta.

MELHORIAS POR PARTE DOS PAIS

‘Não se fazem mais pais como antigamente’, tal afirmação mostra que os pais da atualidade aparentemente não têm obtido o mesmo sucesso que os pais de décadas passadas. Antigamente os

pais tinham uma atitude mais séria com seus filhos, cobravam que tirassem boas notas na escola, que dedicassem tempo em casa para estudar, que decorassem a tabuada ou que soletrassem palavras difíceis. Por muitos anos os pais desempenharam um grande papel na escolarização de seus filhos. Os pais se importavam com a aprendizagem dos alunos exigiam que seus filhos fossem alunos comprometidos e dedicados.

As crianças tinham medo de tirarem notas baixas na escola, mesmo que elas fossem satisfatórias, porém baixas. A cobrança que existia por parte dos pais para que seus filhos aprendessem fazia com que as crianças se empenhassem na escola e que dessem seu melhor em sala de aula. Os alunos temiam os professores e respeitavam as ordens dadas pelos mesmos, tratavam os professores como autoridade em sala de aula, faziam todas as tarefas e geralmente conseguiam bons resultados na escola. Não ser aprovado para o próximo ano era considerado como uma das piores coisas que poderia lhes acontecer.

Nos últimos anos aparentemente a atitude dos pais com respeito à vida escolar de seus filhos tem mudado drasticamente. Infelizmente muitos pais não sabem o que acontece na escola. Não comparecem a reuniões de pais e mestres, não dedicam tempo para saber o que seus filhos estão aprendendo na escola, não se preocupam se seus filhos sabem a tabuada ou se são capazes de escrever corretamente. Muitos pais passam incontáveis horas no trabalho e o tempo que resta acaba sendo usado no celular ou com suas mídias sociais. Infelizmente muitos filhos são deixados em segundo plano e a escolarização deles acaba negligenciada.

Os valores com respeito ao desempenho dos educandos também parecem ter mudado. Atualmente muitos pais não acreditam no que os professores de seus filhos dizem, protegem os filhos das notas baixas, culpando os professores pelo baixo desempenho dos filhos. Ao invés de cobrarem mais dedicação de seus filhos, muitos têm coragem de pedir que os professores deem uma ‘ajudinha’ aos seus filhos. Muitos aceitam que seus filhos tirem notas baixas, que não entreguem suas tarefas e lições de casa e que passem a maior parte de sua infância e adolescência em frente ao celular ou televisão ao invés de estarem estudando.

A cobrança que existia por parte dos pais para que seus filhos obtivessem boas notas na escola aparentemente está deixando de existir, causando grande prejuízo a escolarização dos alunos que acabam não se importando com os resultados que conseguirão, pois não serão cobrados por isso.

Muitos pais precisam de uma mudança de atitude, precisam dedicar mais tempo à vida escolar de seus filhos. Se os pais começarem a fazer cobranças significativas com respeito ao desempenho de seus filhos na escola, provavelmente as crianças terão uma mudança de atitude com respeito à escola e irão encarar isso com maior seriedade.

Uma mudança significativa na atitude de muitos pais pode melhorar a vida escolar dos alunos, ajudando-os a obterem melhor resultados no ensino superior.

MELHORIA POR PARTE DOS PROFESSORES.

Professores desvalorizados, desmotivados, desrespeitados e cansados, essa é a forma que muitos docentes se sentem nos dias de hoje. A grande parte dos professores não recebe o salário que deveriam, são mal pagos e precisam trabalhar em dois ou até três períodos. Tal desvalorização profissional e acúmulo de jornadas de trabalho faz com que os professores fiquem cansados e sintam-se desvalorizados.

Os professores nos dias de hoje não recebem o mesmo respeito que recebiam tempos atrás. Hoje em dia grande parte dos alunos não respeitam os professores, tratando-os com descaso, não prestam atenção ao que lhes é ensinado e não respeitam a autoridade dos professores em sala de aula. Tais fatores fazem com que os professores se sintam desmotivados e desrespeitados.

Por enfrentarem as dificuldades mencionadas, muitos professores acabam negligenciando seu papel em sala de aula. Por estarem muito cansados, muitas vezes não conseguem se preparar para as aulas da maneira como deveriam. Por estarem desmotivados, muitas vezes não acreditam que seus alunos terão sucesso ou que irão aprender o que lhes é proposto. Por se sentirem desvalorizados, alguns acham que não tem responsabilidade caso os alunos não aprendam. Por se sentirem desrespeitados, muitos acreditam que não poderão mudar a vida de um aluno. Esses fatores acabam comprometendo a escolarização dos alunos, atrapalhando seu processo de aprendizagem e contribuindo negativamente na vida dos alunos no ensino superior.

Professores que se encontram em tais situações precisam buscar alternativas para que possam ser eficazes em seus papeis apesar de tantas dificuldades que enfrentam. A mudança na atitude dos professores pode contribuir positivamente na vida dos alunos no ensino superior. Embora grande parte dos alunos apresente enorme desinteresse na educação básica, alguns gestos de alguns professores podem motivá-los para que tenham uma mudança de atitude e tenham sucesso no ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente no Brasil é grande o número de alunos que abandonam o ensino superior. Essa situação precisa ser resolvida. É necessário que haja uma grande mudança por parte dos alunos, pais, professores e autoridades competentes.

Os alunos precisam mudar seus conceitos e atitudes com relação a escola. Precisam entender a importância que o estudo deve ter em suas vidas e se dedicarem a ele. Se os alunos

começarem a encarar a educação básica com mais seriedade, com certeza encararão o ensino superior da mesma forma e a evasão irá diminuir.

Os pais precisam cobrar melhores resultados de seus filhos e fazer com que os mesmos enxerguem a necessidade de estudarem. Também precisar parar de mimar seus filhos de forma excessiva, pois se assim fizerem, seus filhos se comportarão como crianças na universidade e não irão obter sucesso, levando a evasão. Uma mudança de postura por parte dos pais se faz necessária para diminuir a evasão no ensino superior.

Muitos professores também precisam rever seus conceitos com relação a seus alunos na educação básica. O grande desinteresse de alguns alunos, más condições de trabalho e pouco ou nenhum reconhecimento, acabam fazendo com que alguns professores desanimem e passem a lecionar suas aulas de uma forma mecânica e não proporcionando o que é necessário para seus alunos. Uma mudança de atitude por parte de alguns professores é extremamente necessária para que os alunos tenham uma boa base na educação básica e não abandonem o ensino superior.

As autoridades também precisam rever alguns conceitos para que os alunos não abandonem o ensino superior. A criação de novas vagas em universidades e faculdades públicas bem como a criação de bolsas de estudo e estágios remunerados podem ajudar a diminuir a evasão no ensino superior.

Muitas mudanças precisam ser feitas para que os alunos não desistam de seus sonhos e possam alcançar seus objetivos.

REFERÊNCIAS

Dificuldades de aprendizagem no ensino superior: reflexões a partir da perspectiva Piagetiana. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/777/792> Acesso 02 set. 2025

Oito medidas para melhorar a educação no país sem aumentar os gastos públicos. Disponível em<https://www.gazetadopovo.com.br/rodrigo-constantino/artigos/8-medidas-para-melhorar-educacao-no-pais-sem-aumentar-gastos-publicos/> Acesso 02 set. 2025.

Por que os estudantes largam a faculdade no Brasil. Disponível em< https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/11/07/Por-que-estudantes-largam-a-faculdade-no-Brasill> Acesso 02 set. 2025.

EDUCAR PARA A CONDIÇÃO HUMANA: TRANSDISCIPLINARIDADE E INTEGRALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

EDUCATING FOR THE HUMAN CONDITION: TRANSDISCIPLINARITY AND INTEGRALITY IN BASIC EDUCATION

SANDRA APARECIDA FUGA

Pedagoga (PUC-SP), licenciada em Letras (FAETI) e Artes Visuais (UNICV). Possui pós-graduação em Psicopedagogia e em Gestão do Trabalho Pedagógico – Orientação e Supervisão Escolar (UNINTER), em Arteterapia (Faculdade Metropolitana) e em Educação e Diversidade (Faconnect). Iniciou o mestrado em Educação Superior na Universidad del Rosario (Argentina) e atualmente é mestranda em Ensino de Ciências pela Universidade Cruzeiro do Sul. Atua há mais de 25 anos na Educação, como professora da Educação Básica, diretora escolar, coordenadora pedagógica, assistente técnico pedagógico e orientadora de estudos no PNAIC/MEC-UFSCar. Atualmente é Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo e na Prefeitura de Poá.

RESUMO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de reconstruir seus fundamentos diante da complexidade do mundo atual. A fragmentação do conhecimento, o tecnicismo e a linearidade dos currículos ainda predominam na educação básica, dificultando o desenvolvimento integral dos sujeitos. Este artigo discute a necessidade de uma reforma educacional pautada na transdisciplinaridade e na integralidade humana, articulando as ideias de autores como Edgar Morin, Maria Cândida Moraes, Marilda Aparecida Behrens, Basarab Nicolescu, Jean Piaget, Humberto Maturana e Francisco Varela, entre outros. O estudo busca compreender como a educação pode favorecer a formação integral do ser humano e o reconhecimento da condição humana em sua totalidade, propondo reflexões sobre o papel docente e a prática pedagógica integradora.

Palavras-chave: Educação Básica; Transdisciplinaridade; Interdisciplinaridade; Educação Integral; Condição Humana

ABSTRACT

Contemporary education faces the challenge of rebuilding its foundations in the face of today's complex world. Fragmented knowledge, technicality, and linear curricula still predominate in basic education, hindering the comprehensive development of individuals. This article discusses the need

for educational reform based on transdisciplinarity and human integrity, articulating the ideas of authors such as Edgar Morin, Maria Cândida Moraes, Marilda Aparecida Behrens, Basarab Nicolescu, Jean Piaget, Humberto Maturana, and Francisco Varela, among others. The study seeks to understand how education can foster the comprehensive development of human beings and the recognition of the human condition in its entirety, proposing reflections on the role of teachers and integrative pedagogical practices.
Keywords: Basic Education; Transdisciplinarity; Interdisciplinarity; Comprehensive Education; Human Condition

INTRODUÇÃO

A partir dos estudos realizados nos últimos anos, ampliei minha compreensão acerca da educação e de sua urgente necessidade de transformação. O contato com conhecimentos relacionados à arte, à cultura, à sustentabilidade e à diversidade, entre outros temas essenciais à formação humana, levou-me a refletir sobre o quanto a educação ainda precisa evoluir para alcançar uma perspectiva verdadeiramente integral, capaz de promover o desenvolvimento pleno do ser em suas múltiplas dimensões; cognitiva, afetiva, ética e social.

A educação básica brasileira enfrenta um cenário de profundas contradições e desafios. Em meio às transformações sociais, tecnológicas e culturais da contemporaneidade, ainda predomina um modelo de ensino fragmentado, centrado na transmissão de conteúdos e na avaliação quantitativa. Essa estrutura, herdada de paradigmas mecanicistas, distancia o estudante do sentido real do aprender e ignora dimensões fundamentais do ser humano, como a afetividade, a criatividade, a ética e a espiritualidade. Apesar dos avanços propostos por documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a escola continua, muitas vezes, presa à lógica disciplinar, que separa o conhecimento em partes isoladas e reduz o processo educativo a uma sequência de informações desconectadas da vida e da realidade.

Diante desse contexto, emerge o problema central que orienta este estudo: como promover uma educação integral e significativa na educação básica, capaz de superar a fragmentação do ensino e integrar os saberes em torno da condição humana? Essa questão traduz uma preocupação com o sentido formativo da escola e com a necessidade de uma reforma educacional que vá além das mudanças curriculares, atingindo o cerne da prática pedagógica e da concepção de ser humano que se deseja formar.

A justificativa para essa reflexão se fundamenta na urgência de repensar o papel da educação em uma sociedade globalizada, interdependente e complexa. Como defende Morin (2000), educar para

a condição humana é reconhecer a multidimensionalidade da existência e a necessidade de compreender o ser em sua totalidade. Nicolescu (1999) amplia essa perspectiva ao propor a transdisciplinaridade como paradigma de integração entre as diferentes formas de conhecimento, rompendo com as fronteiras disciplinares e articulando razão e sensibilidade, ciência e espiritualidade, objetividade e subjetividade. A educação integral, nesse sentido, não é apenas um ideal pedagógico, mas uma exigência ética e civilizatória para o século XXI.

A BNCC (2017) também reforça essa compreensão ao reconhecer que a formação dos estudantes deve contemplar dimensões cognitivas, socioemocionais e culturais, favorecendo o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. No entanto, esse ideal só se concretiza quando há uma profunda transformação na forma de compreender o ensino, a aprendizagem e a formação docente. É preciso romper com a lógica do isolamento disciplinar e construir uma pedagogia do diálogo, da cooperação e da complexidade, conforme defendem autores como Fazenda (2012), Behrens (2013) e Maria Cândida Moraes (2008).

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo é analisar como a perspectiva transdisciplinar e interdisciplinar pode contribuir para a construção de uma educação integral voltada à condição humana na educação básica. Para alcançar esse propósito, são estabelecidos os objetivos específicos: compreender o papel da transdisciplinaridade e da interdisciplinaridade na superação da fragmentação do ensino; discutir as contribuições teóricas de autores que fundamentam a educação integral e planetária; refletir sobre os desafios da formação docente e a necessidade de uma práxis pedagógica integradora; e apontar caminhos possíveis para uma reforma educacional que una conhecimento, sensibilidade e ética.

A partir desses fundamentos, a presente pesquisa busca contribuir com o debate sobre a necessidade de uma nova compreensão do ato de educar, pautada na complexidade, na integralidade e na valorização da vida. Assim, o estudo propõe um olhar sensível e transformador sobre a educação básica, reconhecendo-a como espaço de formação humana, convivência, diálogo e construção de sentido; princípios essenciais para uma educação comprometida com a condição humana e com o futuro do planeta.

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa baseou-se no método bibliográfico, de caráter descritivo e explicativo, fundamentando-se em obras que abordam a educação sob a perspectiva da complexidade, da integralidade e da transdisciplinaridade. O referencial teórico abrange autores como Edgar Morin (2000, 2005), Basarab Nicolescu (1999), Ivani Fazenda (2008), Maria Cândida Moraes (2008), Marilda Aparecida Behrens (2013), Humberto Maturana e Francisco Varela (2001), José Gimeno Sacristán (2000), Antoni Zabala (1998), Jean Piaget (1978), Izabel Petraglia (2005), João Henrique Suano (2011), Jean Lave (1991) e Patrick Paul (2009).

A metodologia buscou compreender a articulação entre os conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e suas implicações para a Educação Básica, especialmente na formação integral do sujeito. A análise foi orientada pela perspectiva da complexidade, proposta por Morin (2000), compreendendo o conhecimento como tecido de múltiplas relações, dimensões e incertezas.

A EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE AOS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

A educação atual enfrenta o dilema entre a necessidade de inovação e a persistência de modelos pedagógicos obsoletos. A escola, muitas vezes, ainda reproduz práticas fragmentadas, voltadas à memorização e à repetição, desconsiderando as dimensões afetivas, éticas e criativas do aprender.

José Gimeno Sacristán (2000) destaca que o currículo é uma construção social e política que reflete os valores e as intencionalidades de uma sociedade. Assim, repensar a Educação Básica é repensar o próprio projeto de sociedade que se deseja construir. Para Antoni Zabala (1998), o processo educativo deve integrar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, de modo que o aluno aprenda a pensar, agir e conviver.

Nesse sentido, a Educação Integral propõe uma formação que abranja todas as dimensões do ser: cognitiva, emocional, social, estética, ética e espiritual. Como lembra Maria Cândida Moraes (2008), educar é um ato de amor e de transcendência, pois envolve a construção de sentidos e a busca por harmonia entre o saber, o ser e o fazer.

No entanto, a fragmentação ainda é uma marca histórica da escola moderna. As disciplinas isoladas e os currículos rígidos impedem a compreensão da totalidade. Para superar essa limitação, emergem as perspectivas da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade como alternativas viáveis e transformadoras.

INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: FUNDAMENTOS PARA UMA NOVA EPISTEMOLOGIA EDUCACIONAL

A interdisciplinaridade, segundo Ivani Fazenda (2008), representa o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, em busca de uma compreensão mais ampla e integrada dos fenômenos. Não se trata apenas de juntar conteúdos, mas de criar pontes entre saberes, promovendo o encontro entre as ciências, as artes e a vida cotidiana.

Basarab Nicolescu (1999) amplia essa compreensão ao introduzir o conceito de transdisciplinaridade, que ultrapassa as fronteiras disciplinares para integrar o conhecimento científico, o saber popular e o saber espiritual. A transdisciplinaridade, segundo ele, reconhece os diferentes níveis de realidade e propõe uma visão de mundo pautada na complexidade, na unidade do conhecimento e na interconexão de todas as coisas.

Edgar Morin (2000) reforça essa visão ao afirmar que “o conhecimento deve ser contextualizado, global e complexo”, capaz de religar o que a modernidade separou. A transdisciplinaridade, nesse sentido, é mais que uma metodologia: é uma atitude diante do mundo, um modo de ser e de pensar que reconhece a interdependência entre os seres e os saberes.

Humberto Maturana e Francisco Varela (2001), ao abordarem a autopoiese e o conhecimento como um processo vivo, também contribuem para essa visão integrada, mostrando que aprender é um ato de viver; uma construção que emerge das relações e das interações com o meio.

Marilda Behrens (2013) observa que a transdisciplinaridade é o paradigma necessário à educação do século XXI, pois articula ciência, ética e espiritualidade, promovendo a construção de um conhecimento significativo, que transforma tanto o sujeito quanto a realidade. Assim, a escola torna-se espaço de encontro entre razão e emoção, teoria e prática, indivíduo e coletivo.

A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL E PLANETÁRIA

A Educação Básica, como primeiro espaço formativo do ser humano, deve ser o alicerce de uma educação para a vida e para a condição humana. No entanto, para que isso ocorra, é indispensável uma reforma educacional que vá além de políticas e documentos: é preciso uma transformação epistemológica, ética e cultural.

Edgar Morin (2000) afirma que o futuro da educação deve estar voltado para o ensino da compreensão humana, da solidariedade e da cidadania planetária. Para tanto, é necessário romper com a visão fragmentada do conhecimento e adotar práticas pedagógicas que promovam o pensamento complexo e transdisciplinar.

Izabel Petraglia (2005) destaca que a escola precisa ser um espaço de mediação cultural e de reconstrução de significados, onde o professor se torne um pesquisador reflexivo (SCHÖN, 1992) e o aluno, um sujeito ativo, criador de sentidos. Jean Lave (1991), ao tratar da aprendizagem situada, reforça a ideia de que o aprender é inseparável do contexto e das relações humanas.

A BNCC (2017) aponta para a formação integral e cidadã, mas sua efetivação depende de práticas que integrem saberes e valores. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade permitem que os conteúdos escolares dialoguem com os problemas reais da vida, desenvolvendo competências socioemocionais e ecológicas, essenciais à sustentabilidade humana e planetária.

Como afirma Patrick Paul (2009), a transdisciplinaridade nos convida a reconhecer a sacralidade da vida e a responsabilidade de educar para a paz, para o diálogo e para o respeito à diversidade. Uma educação integral não se limita ao desenvolvimento intelectual, mas abarca também o emocional, o ético, o estético e o espiritual.

João Henrique Suano (2011) enfatiza que a escola precisa reconstruir sua identidade como espaço de humanização, cultivando a empatia, a solidariedade e a responsabilidade social. Nesse sentido, a reforma educacional deve priorizar o desenvolvimento da consciência planetária e a valorização da vida em todas as suas formas.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR

Repensar a Educação Básica sob o paradigma da transdisciplinaridade implica, necessariamente, repensar também a formação dos professores. É o educador quem concretiza, no cotidiano escolar, as práticas que podem integrar saberes, valores e dimensões humanas. Sem uma formação crítica e

reflexiva, capaz de compreender a complexidade do processo educativo, dificilmente se alcançará a educação integral defendida por Morin (2000) e Nicolescu (1999).

A formação docente precisa ir além da dimensão técnica e instrumental, incorporando uma dimensão ontológica e ética. Marilda Aparecida Behrens (2013) ressalta que o professor do século XXI deve ser um mediador do conhecimento e da vida, alguém que compreende o ensino como um processo dialógico e transformador. Nesse sentido, a docência assume um papel de coautoria, em que o educador e o educando constroem, juntos, o conhecimento.

Maria Cândida Moraes (2008) argumenta que a formação do educador transdisciplinar requer o desenvolvimento de competências emocionais, estéticas e afetivas, que permitam uma atuação mais empática e sensível. Para ela, a formação humana precede a formação acadêmica, pois o professor ensina não apenas o que sabe, mas o que é. Assim, a autoformação torna-se um caminho necessário: o educador que reflete sobre si, sobre sua prática e sobre o sentido de sua ação pedagógica torna-se capaz de criar ambientes mais integradores e humanizados.

Humberto Maturana (2001) lembra que o educar se dá em um “espaço de convivência”, em que o amor é a emoção que sustenta o aprender. Nessa perspectiva, o professor precisa aprender a ensinar a partir da vida, reconhecendo que o conhecimento nasce da experiência compartilhada. A escola, então, passa a ser um lugar de experiência, onde todos, professores, alunos e comunidade, constroem juntos um saber vivo, plural e contextualizado.

A formação docente, portanto, deve ser contínua e reflexiva, integrando teoria e prática. João Henrique Suano (2011) propõe que os cursos de formação de professores incorporem a complexidade como eixo estruturante, superando a fragmentação curricular. Essa formação deve favorecer o diálogo entre saberes científicos e saberes da experiência, entre a razão e a sensibilidade, entre o pensar e o sentir.

Ao compreender o papel do educador como agente de transformação, é possível afirmar que a reforma da educação começa na formação de quem educa. Assim, o professor que vive a transdisciplinaridade pode promovê-la em sua prática pedagógica.

EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS TRANSDISCIPLINARES NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

A transdisciplinaridade não se realiza apenas em discursos teóricos, mas sobretudo nas experiências concretas que se constroem no cotidiano escolar. Quando professores se reúnem para planejar projetos integradores, quando a arte se alia à ciência, quando o ambiente natural se transforma em espaço de aprendizagem, a escola se aproxima do ideal de uma educação integral e planetária.

Basarab Nicolescu (1999) defende que a transdisciplinaridade é uma vivência, não um método rígido. Ela se expressa em práticas pedagógicas que buscam religar os saberes e cultivar a sensibilidade diante do mistério da vida. Um exemplo são os projetos temáticos que partem de problemas reais, como sustentabilidade, diversidade cultural, saúde emocional ou cidadania, e mobilizam diferentes áreas do conhecimento em torno de um propósito comum.

Antoni Zabala (1998) e José Gimeno Sacristán (2000) lembram que o currículo deve ser visto como um processo vivo, flexível e contextual. Assim, uma escola que adota a transdisciplinaridade não organiza seu tempo e espaço apenas em função das disciplinas, mas em torno de eixos integradores que favorecem a colaboração entre professores e a participação ativa dos estudantes.

A BNCC (2017) oferece abertura para esse tipo de prática ao enfatizar o desenvolvimento de competências socioemocionais, a resolução de problemas e o protagonismo do aluno. Entretanto, como lembra Izabel Petraglia (2005), é necessário que os educadores interpretem a BNCC à luz da complexidade, evitando reduzir o documento a uma simples lista de conteúdo.

Projetos transdisciplinares podem se manifestar, por exemplo, em atividades que unam arte e ciência, como a produção de murais ecológicos, hortas pedagógicas, feiras de sustentabilidade, observação do céu e da natureza, criação de podcasts ou vídeos sobre temas sociais, entre outros. Tais ações promovem a curiosidade, a cooperação, a empatia e a consciência ambiental; valores essenciais à educação integral.

A prática transdisciplinar também ressignifica o conceito de avaliação. Em vez de privilegiar a prova e a nota, ela busca compreender o processo, o envolvimento e o crescimento de cada estudante. Marilda Behrens (2013) destaca que avaliar é cuidar, é acompanhar o desenvolvimento humano em suas diversas dimensões. Nessa lógica, a avaliação se torna parte do aprendizado, e não seu fim.

Desta forma, a transdisciplinaridade na escola exige lideranças pedagógicas conscientes e abertas ao diálogo, que apoiem práticas inovadoras e reconheçam o valor da colaboração. O gestor escolar, nesse contexto, torna-se um facilitador de processos e um articulador de experiências, promovendo o ambiente de confiança e experimentação que a transdisciplinaridade requer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação contemporânea exige coragem para romper paradigmas e ousadia para construir novos caminhos. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade apresentam-se como respostas possíveis às crises da fragmentação, da indiferença e da desumanização.

Educar para a condição humana é educar para a vida para o cuidado, a solidariedade e a responsabilidade com o planeta. A Educação Básica deve ser o espaço privilegiado dessa transformação, onde o aprender se confunda com o viver, e onde o conhecimento sirva não apenas à informação, mas à formação integral do ser.

A transdisciplinaridade, ao reconhecer a unidade na diversidade e a complexidade das relações humanas, oferece o paradigma necessário para uma educação integral, humanizadora e planetária. Mais do que uma metodologia, é um convite à reconexão: consigo, com o outro e com o mundo.

Que a escola seja, portanto, um lugar de encontro entre saberes e afetos, um laboratório de humanidade em que a arte, a ciência, a filosofia e a ética se encontrem para reconstruir o sentido da

existência. Assim, talvez possamos realizar o sonho de Morin (2000): “uma educação que ensine a condição humana, para que o ser humano se torne, verdadeiramente, humano”.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Metodologias Ativas e Educação Transdisciplinar.** Petrópolis: Vozes*, 2013.*

BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. Campinas: Papirus, 2008.

LAVE, Jean. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento**. Campinas: Psy II, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papirus, 2008.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

PAUL, Patrick. **Transdisciplinaridade e Espiritualidade**. Lisboa: Piaget, 2009.

PETRAGLIA, Izabel. **Complexidade e Transdisciplinaridade: Uma Abordagem Educacional.** Petrópolis: Vozes, 2005.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SUANO, João Henrique. **Educação e Humanização: Caminhos para a Integralidade**. Brasília: Líber Livro, 2011.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

DISCIPLINE AND VIOLENCE IN SCHOOLS

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 indisciplina e a violência escolar configuram-se como um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino no Brasil, afetando diretamente o processo de ensino-aprendizagem e o clima organizacional das escolas. Esses fenômenos não se restringem a comportamentos individuais, mas resultam de múltiplos fatores sociais, culturais e institucionais que influenciam a formação dos estudantes (Charlot, 2013). A escola, enquanto espaço social e educativo, reflete tensões existentes na sociedade, sendo marcada por conflitos que vão desde a desobediência às normas até episódios de agressões físicas e psicológicas (Aquino, 1996). Estudos apontam que a ausência de diálogo entre escola e família, a fragilidade da autoridade docente e as desigualdades sociais ampliam a complexidade do problema (Abramovay, 2002). Nesse contexto, a indisciplina não pode ser compreendida apenas como falha do aluno, mas como um fenômeno relacional que envolve múltiplos atores e exige estratégias de mediação (Debarbieux, 2011). Diante desse quadro, torna-se imprescindível pensar em metodologias pedagógicas que promovam ambientes mais democráticos, inclusivos e participativos, capazes de reduzir situações de violência e estimular a cooperação e o respeito mútuo (Libâneo, 2018). O presente artigo, por meio de revisão bibliográfica, tem como objetivo analisar as principais causas e consequências da indisciplina e da violência no ambiente escolar, destacando os impactos na aprendizagem e apresentando práticas educativas que podem

contribuir para a superação desses desafios. A relevância deste estudo está em fomentar reflexões acerca do papel da escola, da família e da sociedade na construção de uma cultura de paz, visando não apenas o enfrentamento da indisciplina, mas a promoção de um espaço educativo que valorize o diálogo e a cidadania.

Palavras-chave: Indisciplina; Violência Escolar; Ensino Fundamental; Aprendizagem; Cidadania.

ABSTRACT

Indiscipline and school violence are among the main challenges faced by educational institutions in Brazil, directly affecting the teaching-learning process and the organizational climate of schools. These phenomena cannot be reduced to individual behaviors, but result from multiple social, cultural, and institutional factors that influence students' development (Charlot, 2013). The school, as a social and educational space, reflects tensions present in society and is often marked by conflicts ranging from disobedience to rules to episodes of physical and psychological aggression (Aquino, 1996). Research indicates that the lack of dialogue between school and family, the fragility of teachers' authority, and social inequalities increase the complexity of the problem (Abramovay, 2002). In this context, indiscipline should not be understood only as a student's failure, but as a relational phenomenon that involves multiple actors and requires mediation strategies (Debarbieux, 2011). Thus, it is essential to consider pedagogical methodologies that promote more democratic, inclusive, and participatory environments, capable of reducing situations of violence and encouraging cooperation and mutual respect (Libâneo, 2018). This article, through a bibliographic review, aims to analyze the main causes and consequences of indiscipline and school violence, highlighting their impact on learning and presenting educational practices that may contribute to overcoming these challenges. The relevance of this study lies in fostering reflections on the role of school, family, and society in building a culture of peace, not only addressing indiscipline but also promoting an educational environment that values dialogue and citizenship.

Keywords: Indiscipline; School Violence; Elementary Education; Learning; Citizenship.

INTRODUÇÃO

A escola é tradicionalmente concebida como um espaço de socialização, de desenvolvimento cognitivo e de formação cidadã. No entanto, no cenário contemporâneo, ela enfrenta desafios que extrapolam a dimensão pedagógica e se relacionam diretamente às dinâmicas sociais mais amplas. Entre esses desafios, destacam-se a indisciplina e a violência, fenômenos que comprometem o processo de ensino-aprendizagem, afetam a qualidade das relações interpessoais e impactam negativamente o ambiente escolar. A indisciplina, entendida como o descumprimento das regras institucionais e a desobediência às normas estabelecidas, assume múltiplas formas, que variam desde atitudes de desrespeito até manifestações mais graves de agressividade. A violência escolar,

por sua vez, se expressa em agressões físicas, verbais e psicológicas, revelando não apenas um problema educacional, mas também social e cultural (Charlot, 2013).

No Brasil, estudos têm mostrado que a indisciplina e a violência nas escolas são recorrentes, atingindo tanto instituições públicas quanto privadas, o que revela a amplitude do problema. De acordo com Abramovay (2002), tais práticas não podem ser compreendidas apenas como falhas individuais dos estudantes, mas como reflexos de condições estruturais e contextuais que permeiam a sociedade, incluindo desigualdades socioeconômicas, ausência de políticas públicas eficazes e fragilidades na relação entre escola e família. Esse entendimento reforça a necessidade de analisar o fenômeno de forma abrangente, considerando o contexto social, econômico e cultural em que a escola está inserida.

O debate acadêmico em torno da temática tem se intensificado nas últimas décadas, principalmente a partir da constatação de que a indisciplina não se resume a um comportamento isolado, mas constitui um fenômeno relacional e multifacetado. Segundo Aquino (1996), a indisciplina deve ser compreendida como uma produção social que emerge das relações entre alunos, professores, família e comunidade, e não apenas como a ausência de limites ou de autoridade. Nesse sentido, cabe à escola desenvolver estratégias pedagógicas que visem não apenas a correção de condutas, mas a construção de valores como respeito, solidariedade e cooperação, elementos essenciais para o convívio social e para o exercício da cidadania.

Além disso, a violência escolar deve ser analisada em suas diferentes dimensões. Debarbieux (2011) distingue a violência escolar propriamente dita, que ocorre dentro dos limites da instituição, da violência que a atravessa, decorrente de fatores externos, como a criminalidade e a exclusão social. No ambiente interno, observa-se tanto a violência entre pares, como casos de bullying e cyberbullying, quanto a violência dirigida aos professores e funcionários. Tais situações geram um ambiente hostil e prejudicam a motivação de docentes e discentes, tornando urgente a discussão sobre políticas de prevenção e estratégias pedagógicas capazes de minimizar seus efeitos.

Outro aspecto relevante é a relação entre escola e família. Para Libâneo (2018), a indisciplina frequentemente está associada à ausência de acompanhamento familiar e à falta de diálogo entre responsáveis e instituição de ensino. A escola, ao assumir sozinha a função de educar, sem a participação ativa da família, acaba sobrecarregada, o que contribui para o aumento dos conflitos no espaço escolar. Assim, torna-se imprescindível o fortalecimento dessa parceria como meio de promover um ambiente mais equilibrado e propício à aprendizagem.

As discussões sobre indisciplina e violência escolar também se articulam com os documentos oficiais que orientam a educação brasileira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) enfatiza a importância da formação integral do estudante, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a construção de uma cultura de paz. A abordagem de temas transversais, como ética, cidadania e direitos humanos, é considerada fundamental para que a escola atue de forma preventiva, reduzindo os índices de indisciplina e violência e criando condições para uma convivência mais harmoniosa.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo analisar as causas e consequências da indisciplina e da violência escolar, refletindo sobre os impactos desses fenômenos na qualidade do ensino e no desenvolvimento dos alunos. Busca-se também destacar práticas educativas e metodologias capazes de reduzir esses problemas, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, democráticos e respeitosos. A relevância do estudo está em fomentar reflexões que ultrapassem o caráter punitivo das medidas disciplinares, promovendo uma compreensão mais ampla e crítica da realidade escolar. A partir dessa análise, pretende-se responder à seguinte questão norteadora: como a escola pode enfrentar a indisciplina e a violência de forma a promover a aprendizagem significativa e a formação cidadã dos estudantes?

DESENVOLVIMENTO

A indisciplina e a violência no ambiente escolar têm se consolidado como um dos maiores desafios da educação contemporânea, não apenas no Brasil, mas em diversos países. Essas questões atravessam o cotidiano escolar e comprometem diretamente o processo de ensino-aprendizagem, prejudicando tanto a qualidade da educação quanto as relações interpessoais dentro da escola. Segundo Charlot (2013), a escola é um espaço de construção de sentidos, mas também um espaço de conflitos, pois nela se encontram sujeitos de diferentes origens sociais, culturais e familiares. A indisciplina, nesse contexto, pode ser compreendida como um fenômeno relacional e multifacetado, que não se limita ao simples descumprimento de normas, mas reflete tensões sociais mais amplas. Já a violência escolar se manifesta de forma ainda mais grave, englobando situações de agressões físicas, verbais, psicológicas e, mais recentemente, digitais, com o advento do cyberbullying.

A indisciplina pode assumir múltiplas formas, desde atitudes aparentemente banais, como conversas paralelas em sala de aula e atrasos, até comportamentos mais graves, como desrespeito à autoridade docente e recusa em cumprir tarefas escolares. Para Aquino (1996), a indisciplina não deve ser vista apenas como falha do estudante, mas como um fenômeno que emerge das relações entre professores, alunos e demais atores escolares. Isso significa que ela não pode ser enfrentada apenas com medidas punitivas, mas exige compreensão pedagógica e construção de estratégias que valorizem o diálogo e a corresponsabilidade. Nesse sentido, Libâneo (2018) reforça que a gestão da sala de aula e a mediação de conflitos são parte constitutiva da prática pedagógica, exigindo do professor não apenas domínio de conteúdos, mas também habilidades socioemocionais e comunicativas.

No que diz respeito à violência, é importante ressaltar que ela pode ser classificada em diferentes níveis. Debarbieux (2011) distingue a violência endógena, que ocorre dentro da escola, da violência exógena, que invade a escola a partir de contextos sociais mais amplos, como o tráfico de drogas, a criminalidade organizada e as desigualdades estruturais. No ambiente interno, a violência manifesta-se em brigas, intimidações, depredação do patrimônio e, em casos mais graves, em

agressões a professores. A UNESCO (2019) alerta que a violência escolar compromete não apenas o rendimento acadêmico dos alunos, mas também sua saúde mental e física, além de contribuir para a evasão escolar, especialmente em comunidades mais vulneráveis.

Diversos estudos apontam que a indisciplina e a violência não podem ser compreendidas isoladamente da realidade social em que a escola está inserida. Abramovay (2002) destaca que fatores como desigualdade social, ausência de políticas públicas eficazes e fragilidade da relação entre escola e família influenciam diretamente o aumento de episódios de violência. Em muitas situações, a escola acaba se tornando um reflexo da sociedade, reproduzindo tensões e contradições presentes no espaço social mais amplo. Nesse sentido, o combate à violência escolar exige uma abordagem integrada que considere não apenas a dimensão pedagógica, mas também a social e cultural.

O papel da família também é central nesse debate. A ausência de acompanhamento familiar e a falta de diálogo entre pais e escola são frequentemente apontadas como causas do aumento da indisciplina. Segundo Tiba (2016), a educação é responsabilidade compartilhada entre escola e família, e quando essa parceria é fragilizada, a criança ou adolescente tende a apresentar maiores dificuldades de adaptação às normas escolares. Nesse contexto, fortalecer o vínculo entre escola e família é uma das estratégias mais eficazes para prevenir a indisciplina e promover uma convivência mais saudável.

A figura do professor, por sua vez, merece destaque. O docente contemporâneo enfrenta um cenário de grande complexidade, que exige não apenas domínio de conteúdos, mas também a capacidade de atuar como mediador de conflitos e promotor de valores éticos e cidadãos. Para Libâneo (2018), a autoridade do professor não deve ser confundida com autoritarismo, mas deve estar baseada em relações de respeito mútuo e confiança. A perda dessa autoridade, muitas vezes relacionada à falta de valorização social da profissão docente, contribui para o aumento da indisciplina. Assim, investir na formação continuada e no reconhecimento do professor é fundamental para fortalecer sua atuação como mediador de processos educativos e de convivência.

Outro aspecto importante a ser considerado é a gestão escolar. Uma gestão democrática e participativa pode contribuir significativamente para a redução da indisciplina e da violência, uma vez que cria espaços de diálogo e de participação ativa dos alunos e da comunidade. Segundo Saviani (2021), a escola deve ser concebida como um espaço de formação integral, em que o ensino de conteúdos acadêmicos se articule à formação para a cidadania e ao desenvolvimento de valores éticos. A gestão escolar, nesse sentido, precisa ir além da administração burocrática e se consolidar como promotora de uma cultura de paz.

As políticas públicas também desempenham um papel fundamental no enfrentamento da violência escolar. A BNCC (Brasil, 2018) destaca a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, autocontrole e resolução de conflitos, como parte integrante do currículo escolar. Essas competências são essenciais para a promoção de ambientes mais inclusivos e democráticos. Além disso, programas de mediação de conflitos, como os Círculos Restaurativos,

têm sido utilizados em algumas escolas brasileiras com resultados positivos, ao substituir práticas punitivas por práticas de diálogo e responsabilização coletiva.

Nesse cenário, as metodologias pedagógicas também precisam ser repensadas. Aulas centradas exclusivamente na exposição verbal do professor tendem a favorecer a dispersão e a indisciplina. Moran (2015) defende a utilização de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a gamificação, como formas de engajar os estudantes e reduzir os índices de comportamentos inadequados. Ao envolver os alunos em atividades práticas, colaborativas e significativas, a escola não apenas promove maior engajamento, mas também cria condições para a construção de uma convivência mais harmoniosa.

É importante destacar que a violência escolar não se restringe ao espaço físico da escola, mas também se estende ao ambiente digital. Com a expansão das tecnologias da informação, o cyberbullying tem se tornado um fenômeno crescente entre crianças e adolescentes. Segundo dados da UNESCO (2019), o cyberbullying é responsável por impactos severos na autoestima e no rendimento escolar dos alunos, exigindo da escola e da família estratégias conjuntas de prevenção e enfrentamento. Isso inclui a educação digital e o uso responsável das tecnologias, bem como a criação de canais de apoio psicológico e pedagógico.

Por fim, deve-se ressaltar que a indisciplina e a violência escolar não podem ser enfrentadas apenas por medidas repressivas. É necessário promover uma cultura escolar que valorize o respeito, a solidariedade e a participação democrática. A escola deve se assumir como espaço de formação cidadã, em que o aprendizado de conteúdos esteja articulado à construção de valores e atitudes que fortaleçam a convivência social. Como destaca Freire (2021), a educação só é transformadora quando se compromete com a formação integral do ser humano, reconhecendo-o como sujeito histórico e social.

Os resultados obtidos a partir da revisão bibliográfica realizada demonstram que a indisciplina e a violência escolar constituem fenômenos complexos e multifatoriais, exigindo análises que ultrapassem a dimensão comportamental dos estudantes. A literatura evidencia que tais problemáticas estão profundamente relacionadas a fatores sociais, culturais, econômicos e institucionais, que se refletem no cotidiano das escolas (Charlot, 2013). Isso implica reconhecer que a indisciplina não é apenas um problema individual, mas coletivo, que perpassa toda a comunidade escolar.

Um dos pontos centrais observados é a importância da relação entre escola e família. A ausência de acompanhamento familiar, como destacam Abramovay (2002) e Tiba (2016), potencializa as dificuldades enfrentadas pela escola, já que a instituição, sozinha, não consegue suprir as demandas socioeducacionais dos alunos. Essa constatação evidencia a necessidade de construção de uma parceria sólida, em que a família compartilhe a responsabilidade pela formação ética e cidadã, ao mesmo tempo em que a escola desenvolva mecanismos de integração e diálogo permanente.

A análise das produções acadêmicas também confirma que a autoridade docente e a gestão da sala de aula são fatores decisivos para o enfrentamento da indisciplina. Aquino (1996) defende

que o professor precisa se posicionar como mediador das relações pedagógicas, abandonando práticas meramente autoritárias e construindo uma autoridade baseada no respeito mútuo. Libâneo (2018) acrescenta que a formação do professor deve contemplar não apenas conteúdos técnicos e pedagógicos, mas também habilidades de comunicação, negociação e resolução de conflitos, fundamentais para o trabalho em contextos marcados por comportamentos indisciplinados.

No campo da violência escolar, autores como Debarbieux (2011) e a UNESCO (2019) ressaltam que os episódios de agressão física, verbal e psicológica não podem ser desvinculados das tensões sociais mais amplas, como a desigualdade, a exclusão e a vulnerabilidade juvenil. Essa perspectiva amplia a discussão ao mostrar que o problema não se restringe à escola, mas envolve políticas públicas de segurança, assistência social e cultura, que devem atuar em conjunto com a educação. No Brasil, a ausência de políticas integradas e a precariedade de recursos destinados à educação básica reforçam os obstáculos para o enfrentamento efetivo da violência nas escolas.

Outro aspecto debatido refere-se às metodologias pedagógicas utilizadas em sala de aula. Moran (2015) e Bacich e Moran (2018) defendem que as metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida, contribuem para engajar os alunos e reduzir comportamentos indisciplinados, uma vez que promovem maior envolvimento e responsabilidade dos estudantes em relação à própria aprendizagem. Esses modelos metodológicos também estimulam o trabalho colaborativo, a autonomia e o desenvolvimento de competências socioemocionais, aspectos previstos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Entretanto, a adoção dessas metodologias encontra barreiras na realidade escolar brasileira, como a falta de infraestrutura, a carência de formação continuada de professores e a resistência cultural em abandonar práticas tradicionais centradas na exposição oral do docente. Saviani (2021) alerta que, embora metodologias inovadoras sejam promissoras, sua eficácia depende de condições estruturais adequadas e de um projeto pedagógico consistente, que considere as especificidades de cada contexto escolar.

Além disso, a discussão aponta para a necessidade de investir em programas de mediação de conflitos e práticas restaurativas, que têm se mostrado alternativas viáveis às medidas punitivas. De acordo com Cury (2019), práticas restaurativas como os círculos de diálogo e de escuta favorecem a responsabilização coletiva e contribuem para a reconstrução de vínculos, promovendo uma cultura de paz. Essas práticas deslocam o foco da punição para a reparação, criando oportunidades de reflexão e mudança de comportamento entre os envolvidos.

Por fim, é importante destacar a relação entre violência escolar e saúde mental. A literatura analisada indica que tanto os estudantes quanto os professores sofrem impactos psicológicos decorrentes da violência e da indisciplina, que se manifestam em forma de estresse, ansiedade e desmotivação (UNESCO, 2019). Isso reforça a necessidade de políticas que contemplem o apoio psicológico no ambiente escolar, com profissionais preparados para oferecer suporte emocional e acompanhar casos mais graves.

Assim, a discussão evidencia que o enfrentamento da indisciplina e da violência escolar exige uma abordagem multidimensional, que articule a participação da família, o fortalecimento da autoridade docente, a gestão democrática da escola, a adoção de metodologias ativas, a implementação de práticas restaurativas e o suporte em saúde mental. Mais do que respostas imediatistas, é necessário construir políticas educacionais de longo prazo que promovam o respeito, a solidariedade e a cidadania como valores centrais da convivência escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a indisciplina e a violência nas escolas são fenômenos complexos, multifatoriais e de grande impacto no processo de ensino-aprendizagem. Ao longo do estudo, buscou-se compreender as causas, as consequências e as possíveis estratégias para o enfrentamento desses desafios, com base em autores renomados e em documentos oficiais que orientam a prática educacional no Brasil.

O primeiro objetivo estabelecido foi analisar as causas da indisciplina e da violência escolar. Nesse sentido, constatou-se que esses fenômenos não podem ser atribuídos exclusivamente ao comportamento individual dos estudantes, mas resultam de múltiplos fatores que incluem a ausência de acompanhamento familiar, a fragilidade da autoridade docente, as desigualdades socioeconômicas e as tensões sociais mais amplas (Abramovay, 2002; Charlot, 2013; Aquino, 1996). Essa constatação reforça que a escola é um espaço social que reflete as contradições da sociedade, sendo atravessada por problemas estruturais que demandam respostas coletivas e integradas.

O segundo objetivo foi compreender as consequências da indisciplina e da violência no ambiente escolar. Verificou-se que tais situações afetam diretamente a qualidade da educação, prejudicando a concentração, o rendimento escolar e a motivação tanto dos alunos quanto dos professores. Além disso, a violência escolar, incluindo práticas como o bullying e o cyberbullying, compromete a saúde mental dos envolvidos, podendo gerar ansiedade, depressão e até abandono escolar (UNESCO, 2019). Isso demonstra que os impactos extrapolam o espaço escolar, influenciando a vida social e emocional de crianças e adolescentes, bem como a atuação docente.

O terceiro objetivo consistiu em identificar metodologias e práticas pedagógicas capazes de reduzir a indisciplina e a violência. Nesse aspecto, destacou-se a relevância de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida, que estimulam a autonomia, a cooperação e a responsabilidade dos estudantes (Moran, 2015; Bacich; Moran, 2018). Também se evidenciou a eficácia de práticas restaurativas, que deslocam o foco da punição para a reparação e favorecem o fortalecimento dos vínculos comunitários (Cury, 2019). Tais metodologias demonstram que a prevenção da indisciplina e da violência não se dá pela coerção, mas pela promoção de uma cultura escolar inclusiva e participativa.

Outro ponto relevante discutido foi a necessidade de integração entre escola e família. A literatura aponta que a ausência de diálogo e de acompanhamento familiar contribui para a indisciplina, enquanto a parceria ativa fortalece o processo educativo (Tiba, 2016; Libâneo, 2018).

Assim, conclui-se que a corresponsabilidade entre família e escola é indispensável para a construção de um ambiente mais equilibrado e favorável à aprendizagem.

O quarto objetivo foi refletir sobre o papel das políticas públicas no enfrentamento do problema. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e as diretrizes da UNESCO (2019) destacam a importância da formação integral dos estudantes, contemplando competências socioemocionais e cidadãs. No entanto, os resultados da revisão bibliográfica mostraram que a aplicação dessas políticas ainda encontra barreiras, como a falta de infraestrutura, a carência de formação docente e a ausência de integração entre diferentes esferas governamentais. Isso evidencia a necessidade de avanços na formulação e na implementação de políticas públicas que garantam condições estruturais adequadas às escolas.

Diante do exposto, conclui-se que os objetivos do artigo foram plenamente alcançados, ao analisar causas e consequências da indisciplina e da violência, identificar práticas pedagógicas eficazes e refletir sobre o papel da escola, da família e das políticas públicas. Contudo, o estudo também aponta a necessidade de novas pesquisas empíricas que aprofundem a compreensão sobre as práticas de enfrentamento em contextos específicos, sobretudo em comunidades mais vulneráveis.

Assim, reafirma-se que a superação da indisciplina e da violência escolar exige uma abordagem ampla, multidimensional e coletiva. É necessário fortalecer a autoridade docente com base no respeito, promover metodologias inovadoras que engajem os estudantes, implementar práticas restaurativas, investir em políticas públicas consistentes e intensificar a participação da família. Mais do que enfrentar os problemas, trata-se de promover uma cultura escolar que valorize o diálogo, a cidadania e a convivência democrática. Apenas dessa forma será possível construir escolas capazes de cumprir seu papel social e formativo, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, éticos e comprometidos com a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

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

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação, direitos humanos e cidadania**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

DEBARBIEUX, Eric. **Violência nas escolas: um desafio mundial.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

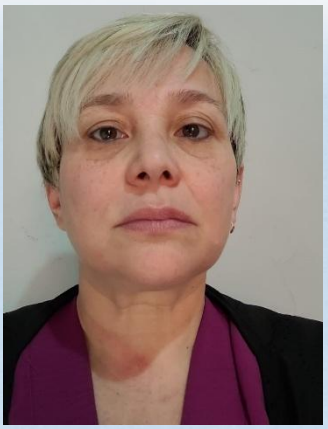
MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo: como superar os desafios do cotidiano escolar**. 3. ed. São Paulo: Integrare, 2016.

UNESCO. **Behind the numbers: ending school violence and bullying**. Paris: UNESCO, 2019.

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



TEACHING AND LEARNING PROCESS FOR 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 of the educational trajectory, focused on building children's socialization through interactions with peers and the educational environment, as established by the National Common Curricular Base. Therefore, this research aims to theoretically investigate 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. Therefore, 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 goal is to contribute to the strengthening of inclusive policies and 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 can be concluded that bilingual education in childhood is crucial for children's cognitive and social development, preparing them for the next stages of basic education. However, the greatest 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 in teacher training curricula.

Keywords: Inclusive Education; Teachers; Pedagogical Practices; Teaching and 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 consequente 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, consequentemente, não eram reconhecidos em sua condição plena de humanidade.

> O filósofo Aristóteles (384-322 a.C.) acreditava que quando não se falavam, consequentemente 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 ã 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 ás 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 Sinas 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 iniciada 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 explorar 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 silencio 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) – apresar 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 aulos 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: 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.

DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA ATRAVÉS DE UMA ÓTICA INTIMISTA: O DESPERTAR DA HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ATUAL

DEVELOPMENT OF READING AND WRITING THROUGH AN INTIMATE PERSPECTIVE: THE AWAKENING OF HUMANIZATION IN CURRENT EDUCATION

SARA KANAAN TENÓRIO
Graduação em Letras pela FSA – Fundação Santo André (2000); Graduação em Pedagogia pela FACAB – Faculdade Casa Branca (2017); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Portuguesa – na EMEF Deputado Flores da Cunha; Professor de Educação Básica II – Língua Portuguesa – na EE Professora Beatriz Rosário Bassi Astorino.

RESUMO

A proposta deste artigo é apresentar a importância e os benefícios que projetos de leitura de imagens e escrita colaborativa podem trazer aos educandos e ao ambiente escolar. Com transformação da estrutura da sociedade e da composição familiar, associadas ao uso ininterrupto de novas tecnologias que surgem todos os dias, o profissional da educação se depara com mais um desafio: como envolver esse jovem para que haja equilíbrio, empatia e harmonia no ambiente escolar? Com base neste cenário faz-se necessária a implementação de projetos que busquem, por meio da leitura, escrita, análise de imagens, do conhecimento da arte, da história e da pluralidade cultural, o resgate da humanização através da solidariedade, respeito ao próximo, valores éticos e morais que possam garantir a civilidade e afetividade no mundo atual.

Palavras-chave: Humanização; Empatia; Interdisciplinaridade; Educação Crítica.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the importance and benefits that image reading and collaborative writing projects can bring to students and the school environment. With the transformation of society's structure and family composition, coupled with the continuous use of new technologies that emerge daily, education professionals face yet another challenge: how to engage these young people so that there is balance, empathy, and harmony in the school environment? Based on this scenario, it is necessary to implement projects that seek, through reading, writing, image analysis, knowledge of art, history, and cultural plurality, to restore humanization through solidarity, respect for others, and ethical and moral values that can ensure civility and affection in today's world.

Keywords: Humanization; Empathy; Interdisciplinarity; Critical Education.

INTRODUÇÃO

O educador em seu cotidiano depara-se com diversos desafios para atingir seu objetivo de transmitir um ensino de qualidade aos seus educandos, afim reduzir a defasagem apresentada, principalmente no que se refere à habilidade linguística e competência leitora.

Assim, em seu planejamento, o professor deve contemplar ações que envolvam seus alunos de maneira a despertar interesses que os instiguem à transformação e à evolução.

A ótica intimista proposta aqui, advém de tal busca: ressignificar a aprendizagem na área de códigos e linguagens através de temas transversais que possibilitem a compreensão do mundo e dos seres nele inseridos.

Com base em experiência obtida na área de ensino de Língua Portuguesa desde o ano 2000, acrescidos de cursos de capacitação e considerando a crescente ânsia do jovem em utilizar as mídias tecnológicas em seu cotidiano, foi realizado um projeto através de observação da dificuldade apresentada, (o que o justifica), elaboração de esboço contemplando público-alvo e duração do mesmo para aprovação, supervisão e apoio da coordenação pedagógica juntamente com demais membros da equipe gestora e finalmente, na experimentação, por meio de implementação na instituição de ensino.

A vigência dos trabalhos realizados foram nos anos de 2013, 2015 e 2016.

O primeiro ano, 2013, serviu como base para que o mesmo trabalho fosse remodelado e inserido novos tópicos, mais interessantes e condizentes com o currículo.

Em 2014, o projeto não foi executado por já ter sido realizado em 2013 com os discentes. Sendo assim, ele foi retomado em 2015 e 2016, de modo aperfeiçoado e com novas turmas.

Cabe ressaltar que tudo foi realizado em conformidade com o Currículo, a proposta pedagógica da escola em questão, a Lei nº 9.394 - LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 20/12/1996), a Lei nº 8.069 – ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente – 13/07/1990).

A integração de algumas disciplinas afins foi de grande aproveitamento, pois quão maior o envolvimento dos docentes, maior também a participação dos discentes no projeto.

Uma vez realizado o percurso, é chegado o momento de reavaliar o que de fato foi alcançado e fazer os ajustes que são de suma importância para melhorar a cada implementação dele nos anos letivos subsequentes. Isso ocorre através da flexibilidade permitida na elaboração do currículo e do plano de curso.

O despertar da humanização na educação atual ocorre a cada instante em que o aluno é convidado a conhecer outras culturas através de pesquisas, analisando imagens e fazendo leitura delas, perpassando as barreiras culturais e desmistificando comportamentos sociais.

Portanto, nesse trabalho transcorrerá uma intervenção sobre o cenário atual, de modo a buscar o estabelecimento de um equilíbrio que faça com que o jovem possa usufruir dos meios de comunicação não somente para o entretenimento, mas também como ferramenta de trabalho, ampliando sua visão de mundo e seu conhecimento a respeito de outras culturas, religiões, sociedades, comunidades, entre outros.

Cabe salientar que tal proposta advém do fruto realizado no ensino fundamental II, contudo é perfeitamente possível sua aplicabilidade no ensino fundamental I, preferencialmente em salas as quais os alunos estejam letrados.

A utilização de imagens é extremamente frutífera, pois a leitura delas é passível de vários significados de acordo com as experiências individuais, cultura, interação social, entre outros.

Inicialmente, para a abertura do projeto, utilizamos a sala do acessa (sala de informática). Realiza-se uma pesquisa sobre o autor e posteriormente uma exposição de fotos de Sebastião Salgado, anexando abaixo de cada foto um texto ou poema pertinente a imagem (também pesquisados no laboratório de informática), compondo uma compilação apreciada por toda a comunidade escolar.

Os alunos passam a ter contato com a biografia do fotógrafo, assistem a documentários do mesmo e assim também ampliam a competência leitora, crítica e artística.

O RESGATE DOS VALORES NO COTIDIANO ESCOLAR

O projeto tem seu início quando os alunos são convidados a visualizar algumas imagens retiradas da internet. O objetivo é fazer com que haja nesse momento uma discussão acerca de cada foto respondendo a indagações como “Quem são essas pessoas?” “O que está acontecendo com elas”? “Quem são os responsáveis por isso?” “O que elas estão sentindo?” “O que as conduziu a esse desfecho?” Que emoções elas parecem estar sentindo?” “Que sentimentos são despertados em você ao visualizar essa imagem?” “Por que você sente essa emoção?” “O que poderia ser feito para reverter a situação apresentada na imagem?”

Através da leitura de imagem é possível iniciar o processo de reflexão, argumentação e debate focando em questões sociais, políticas e econômicas do país, além da própria arte em si, ora vista como uma poesia, ora relacionada a uma arte revolucionária que busca criticar, denunciar e rebelar-se contra as mazelas e discrepâncias sociais que conduzem a um cenário catastrófico no qual crianças são vítimas através da negligência ao qual são submetidas, bem como a triste realidade brasileira cujo sistema corrompido humilha as camadas sociais mais baixas, fazendo com que a luta pela sobrevivência seja árdua e comparável às mesmas condições animalescas as quais Manuel Bandeira expôs em seu poema em 1947:

O Bicho

"Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem". (BANDEIRA, 2003, p.46)

Assim como no poema citado, a problemática apresentada outrora permanece atual e faz-se necessário trazer esse tema para a sala de aula, debatendo junto aos alunos para que questões sociais como essa sejam amplamente discutidas afim de que haja propostas de intervenção com a finalidade de combater as desigualdades, buscando um país com mais oportunidades para todos, independentemente da cor, credo ou cultura, ao invés de nos acostumarmos com esse tipo de situação, achando tudo isso muito natural. Assim, devemos repudiar e tentar de todas as maneiras solucionar o que nos fere a alma.

Na escola pública é muito comum observarmos alunos que obtém como única fonte de nutrição em seu dia a merenda oferecida pela escola. Infelizmente essa realidade presente em nosso cotidiano é algo que assusta a comunidade e não se pode ficar inerte perante os acontecimentos.

Nota-se também através de questionários implementados, bem como em conversas informais que, devido à escassez de vagas e de creches públicas na região, o aluno apresenta um considerável número de ausências na escola e possível evasão devido à necessidade de cuidar do irmão para que a mãe possa trabalhar e trazer o sustento em casa.

Assim entramos em um paradigma extremamente perigoso, pois é dever do Estado cuidar para haja solução dessa problemática, porém o Estado cobra tal responsabilidade dos pais, que não podem se eximir das responsabilidades com os filhos, principalmente no que se refere à evasão escolar. Desse modo, entramos em um ciclo no qual a solução parece ainda estar longe de ser alcançada.

Abordagens como direito ao saneamento básico, à educação, à saúde e à habitação, que deveriam ser de garantia a todos os cidadãos brasileiros, uma vez que faz parte da Constituição Federal Brasileira, do Estatuto da Criança e do Adolescente e dos Direitos Humanos, são colocadas em pauta através das ilustrações apresentadas a seguir.

Imagem 1 – A falta de saneamento básico e a pobreza no Brasil

Fonte: SHINTO, 2016. Acesso 23 set. 2025.

Nesta imagem abordamos a precariedade de alguns locais onde não há o devido tratamento à rede de esgoto e ele é mantido de forma a causar doenças às crianças que residem na região. A falta de recursos naturais como a água também é discutida, além da extrema condição de pobreza que gera a fome, a miséria e, em alguns casos, a violência urbana.

Imagem 2 – A desnutrição infantil

Fonte: RELIGIOSAS..., 2013. Acesso 23 set. 2025.

Apresenta-se nessa figura a imagem de uma criança raquítica que sobrevive em tempos de miséria e guerra. A desnutrição é a maior causa de mortalidade infantil e deve ser combatida, pois é imensurável a quantidade de alimentos que são desperdiçados e que poderiam ser destinados a alguma família carente.

A figura de Madre Teresa de Calcutá pode ser atrelada aos demais ícones que preconizaram campanhas de combate à fome como o sociólogo Herbert de Souza (Betinho), Mahatma Gandhi, Nelson Mandela, entre outros que podem ter sua biografia esmiuçada, sem contudo haver tendência religiosa, pois o que coloca todos os citados acima em igualdade é o fato de todos possuírem o mesmo ideal humanitário.

Imagem 3 – A superação das limitações impostas

Fonte: QBCHOTTU, 2011. Acesso 23 set. 2025.

Na imagem acima nota-se o afeto entre uma criança com limitações de locomoção por um animal de estimação. A cena reproduz como a afetividade pode auxiliar na recuperação e como o ser humano necessita desse apoio para lutar pela vida.

Nem sempre a solução se encontra em compêndios médicos e demais auxílios, sejam psicológicos, fisioterápicos, fitoterápicos. Muitas vezes, o que realmente fomenta o desejo de sorrir novamente após algo traumático na vida é a presença pura, simples e ingênua de um animal de estimação.

Imagem 4 – Tema: “Os filhos da guerra”

Fonte: GAYLORD, 2012. Acesso 23 set. 2025.

O debate sobre a imagem busca enfatizar que há muitas guerras no mundo. Nesse cenário haverá sempre vítimas, muitas vezes, crianças frágeis e inocentes que sequer compreendem o real motivo da batalha. Há que ressaltar que ainda assim, muitos soldados e combatentes também são pais e filhos de alguém. Muitos deles oferecem sua vida pela causa, porém também há os que são inteiramente tomados pela emoção, como o soldado da foto acima.

Há que se falar também das responsabilidades de tal profissão, que por diversas vezes obriga o profissional a ausentar-se por longo período e a despedida é
sempre algo difícil, pois nunca é possível afirmar que o soldado conseguirá enfim retornar ao seu lar para os braços de seus entes queridos.

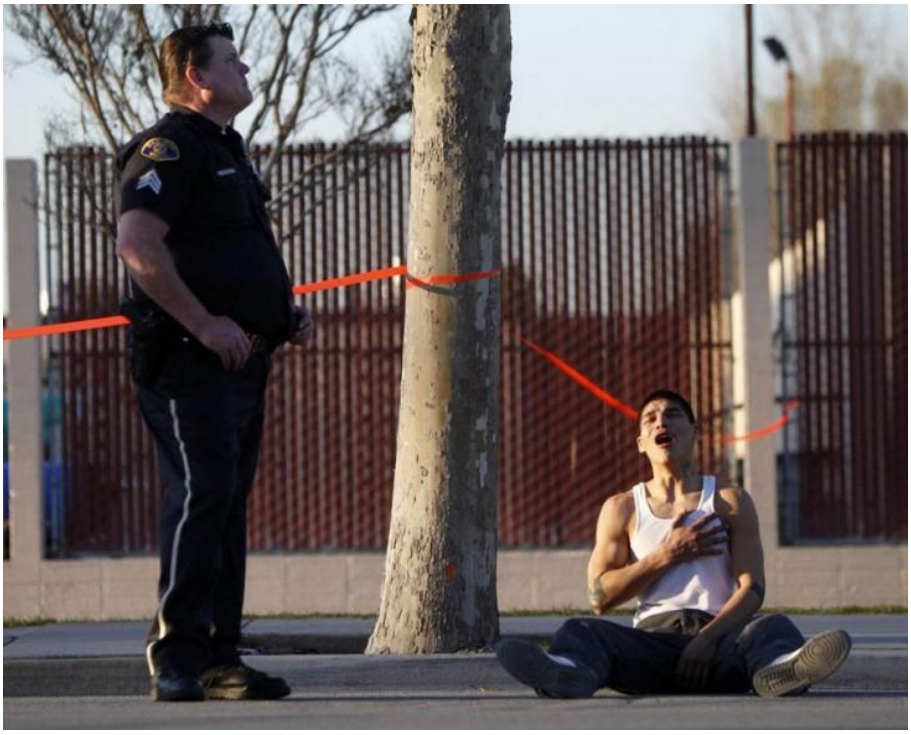
Imagem 5 – Tema: “A doença incurável”

Fonte: 80% DAS CRIANÇAS..., 2015. Acesso 23 set. 2025.

Faz-se menção de, em um mundo moderno altamente consumista, o jovem deparar-se com uma imagem como esta, na qual a garota pinta, em sua própria imagem, cabelos no espelho com uma caneta. É possível trabalhar os valores e mensurá-los com relação ao que é exposto aqui. Questões como baixa autoestima da garota que não tem os cabelos lisos, quando na verdade, há outras como esta da imagem que devido à doença, sequer possui cabelos, mas consegue distrair-se criando o seu próprio estilo no espelho.

A doença, na perspectiva da criança, é algo real, porém ainda assim é possível viver, sonhar, brincar, sorrir e alimentar-se de esperanças.

Imagem 6 – Tema: “O sofrimento de um jovem”



Fonte: OLIVER, 2016. Acesso 23 set. 2025.

Apesar da imagem acima parecer livre para várias interpretações, o enfoque dado é com relação a expressão de dor do jovem. Podemos observar que não há sangue na imagem, ou seja, essa dor não é física, mas sim emocional. O policial não está contendo ou agredindo o jovem, porém a área está isolada.

Questões são abordadas sobre o que poderia ter ocorrido nessa cena. Intuitivamente, os alunos dizem que poderia ter sido um acidente de carro devido ao fato de alguém estar alcoolizado enquanto dirigia. Nesse caso, o amigo do jovem teria sido a vítima fatal. Discute-se aqui sobre a importância de ter consciência sobre os atos, responsabilidade e principalmente, que o prazer momentâneo que a bebida oferece não vale os prejuízos que serão computados posteriormente.

Ressalta-se também a questão da violência que tem estarrecido a sociedade através de atos terroristas, muitas vezes praticados por jovens comuns, civis que, inadvertidamente, compram uma arma e praticam tal delito sem haver motivo que justifique tal barbárie.

Imagem 7 – Tema: “A vida é efêmera”

Fonte: FOTOS..., 2021. Acesso 23 set. 2025.

Nessa tira de imagens pode-se contemplar as duas gerações que vão se esvaecendo com o passar dos anos. O ciclo da vida cuja efemeridade nos consternaliza, porém é inevitável. Nesse momento propõe-se poemas de Cecilia Meireles com o tema acima mencionado e a música “Pais e filhos”, de Legião Urbana, cujo refrão “É preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã”, faz com que o aluno reflita acerca de situações, comportamentos e atitudes que deve começar a implementar em sua vida, bem como fazer com que os velhos hábitos não saudáveis sejam postos de lado.

Retrato

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
- Em que espelho ficou perdida
a minha face? (MEIRELES, 1958, p. 10)

A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO MEIO DE UNIÃO

É notório que os alunos percebem quando um professor está imbuído de boa vontade em um projeto. Entretanto, é mais abrangente a participação efetiva do jovem quando ele evidencia a integração de várias disciplinas em prol de um produto final igualitário, ou seja, a união do corpo docente na elaboração de um projeto é o que faz com que o sucesso seja alcançado, pois o aluno percebe que quando toda a instituição se une em torno de um mesmo objetivo, há mais validez, mais propósito e maior percepção do seu trabalho.

Assim sendo, em 2016 a colaboração da professora de Artes na transposição de ilustrações acerca das histórias criadas foi de fundamental importância para que o projeto fosse levado a um segundo patamar: a transdisciplinaridade como meio de união do projeto.

Fatos históricos como a

Imagem 4, faz com que os alunos se sintam instigados a tirar dúvidas com relação a guerra no Oriente Médio, à época da Ditadura Militar, entre outros fatos que podem ser mais elucidados com o professor de História. Integrando os conteúdos de forma sintetizada, sem contudo deixar de explicar certos temas apenas pelo fato de não serem contemplados no currículo da série em questão, afinal todo aprendizado é válido e cabível e todo currículo deve ser adaptado às reais necessidades da escola e do público-alvo envolvido. Isso requer muito entrosamento entre o corpo docente, pois cabe aqui apenas elucidar certas questões que surgem diariamente em noticiários e entrevistas, sem aprofundar-se demasiadamente no tema, pois seria uma falta de perspicácia privar o aluno de tal conhecimento alegando não ser conteúdo do plano de curso da série.

Em Ciências, busca-se saber um pouco mais sobre a doença em questão na Imagem 5: o câncer. Fala-se aqui das possíveis causas, tratamentos, sintomas, efeitos colaterais dos tratamentos prescritos. Nesse momento os alunos são convidados a mencionar o que sabem da doença, se conhecem alguém que tenha superado o câncer e se já perderam alguma pessoa querida através dessa doença.

Faz-se uma reflexão a respeito de como é importante respeitar essas pessoas e fazer com que elas tenham uma boa qualidade de vida, inclusive aos que estão em tratamento paliativo.

Ainda em Ciências, é possível trabalhar a Imagem 1, ressaltando a necessidade de que haja saneamento básico em todas as regiões, de modo a evitar a contaminação na água usada para beber, pois esta deve ser potável. A rede de esgoto deve ser tratada e a criança não pode ficar exposta a esse local, pois apresenta inúmeros riscos à saúde.

Por fim, também em Ciências, pode-se relatar as causas e as consequências da desnutrição infantil, visualizada através da Imagem 2. Há de se fazer uma ampla discussão sobre a necessidade de haver solidariedade para combater a fome e a desnutrição que assolam crianças nos países da África, Ásia e também em regiões do norte e nordeste do Brasil com mais frequência.

Assim, consegue-se observar que o procedimento interdisciplinar agrega valores ao projeto, complementando-o e trazendo informações relevantes de profissionais especialistas em cada área, garantindo que todo o processo seja realizado de forma exímia e completa.

Vale lembrar que as demais disciplinas que não foram mencionadas aqui deram todo o suporte necessário, seja na divulgação, seja na busca de elementos para pesquisa, seja na contribuição em debates de acordo com cada experiência do profissional da educação e conforme a habilidade no qual o professor sente-se mais confortável em colaborar.

Como por exemplo, o professor de Geografia pode auxiliar na abordagem de um tema que integra sua disciplina e História: a inserção da reforma agrária no Brasil. Cabe ao professor de Geografia elucidar a questão das terras áridas onde não se consegue semear devido à falta de água e longos períodos de estiagem, comuns na região da caatinga. Sendo assim, como implementar a reforma agrária com o intuito de diminuir a pobreza e a fome no Norte do Brasil? Alternativas como as cisternas, lençóis freáticos, entre outros que possam garantir a melhoria de condições da seca e consequentemente, o auxílio a esse povo que sofre nessas regiões menos favorecidas do país.

Ainda em Geografia, podemos abordar a questão da migração, fazendo com que o jovem entenda os motivos de muitos habitantes da região norte do país buscarem em outros estados, mais precisamente, na região sudeste, uma vida melhor, ou seja, a questão da sobrevivência própria e de membros de sua família que não podem permanecer em condições caóticas, sem alimentos, água e higiene. Através dessa elucidação, buscamos fazer com que o preconceito ceda lugar à solidariedade com o próximo, diminuindo ou até mesmo erradicando a xenofobia existente.

PEQUENOS GESTOS, GRANDES RESULTADOS

Nota-se no decorrer dos trabalhos que os alunos trocam experiências e sentem entusiasmo em relatar gestos observados em casa, com os pais, avós, tios, demais parentes ou vizinhos, com os temas estudados e discutidos. O objetivo também passa a ser alcançado quando o aluno relata em casa o que tem discutido em classe com os professores e colegas, proporcionando interação entre o ambiente estudantil e o lar, fazendo com que ambos sejam locais propícios para falar sobre as impressões do mundo e sobre as emoções que permeiam sua vida. Trazer a família para esse convívio é algo pertinente, uma vez que essa integração possibilita a abrangência do projeto.

Sendo assim, deixa-se o aparelho celular, o computador e a TV para discutirem sentimentos, histórias de vida alheias e pontos de vista a respeito da sociedade atual. Esse é o resgate que o trabalho se propôs a fazer e que começa a surgir de modo profícuo.

As aulas com abordagem em leitura de imagem proporcionam a difusão de um debate amplo e acalorado como já mencionado acima. Nesses termos, cada dupla escolhe uma imagem para que possam discuti-la. Alguns solicitam a troca de imagem e assim o fazem com outros colegas ou selecionando outra da mesa.

É comum o aluno exemplificar o que aconteceu certo dia em que sua mãe viu alguém passando fome na rua e foi até ela oferecendo auxílio. O mais interessante é que nesse momento surgem várias histórias semelhantes e toda a sala apresenta algo a relatar sobre essa imagem ou sobre as demais selecionadas.

A sala de aula fica tão empolgada que se faz necessário uma pausa e a inserção de algumas regras de organização do debate, como por exemplo, solicitar que os alunos esperem o colega terminar a explanação para depois falar, levantar a mão pedindo a vez, fazer silêncio e prestar atenção no colega (pois enquanto aguarda a sua vez, é comum querer compartilhar a sua história com o colega ao lado, gerando minigrupos de conversa que não contribuem para a audição e para o crescimento de todos).

Após as intervenções e término do debate, é possível vislumbrar uma sala de aula mais harmônica, mais unida, partilhando dos mesmos ideais e prontos para seguir como cidadãos mais conscientes e pessoas mais gentis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de suma importância ressaltar que o profissional da educação não pode deixar-se abater por não atingir plenamente o objetivo do projeto, pois é fato que alcançar a marca de cem por cento é algo utópico. Sendo assim, todo sucesso, por mínimo que seja, deve ser comemorado com afinco, pois trata-se de uma centelha que possivelmente será multiplicada, podendo assim atingir, ao longo dos anos, o tão esperado triunfo.

Apesar da exaustão em cumprir todas as etapas do processo além dos conteúdos ministrados através da implementação do currículo básico obrigatório, houve momentos de gratificação por acreditar que algo transformador estava ocorrendo no espaço escolar.

Muitas dúvidas sobre gramática, estilística e morfologia foram sanadas durante a leitura e produção textual coletiva.

Nos debates e discussões em grupo, contemplou-se diálogos de maneira objetiva e clara sobre temas polêmicos como o preconceito racial, a violência urbana e as perdas causadas por doenças graves, além de curiosidades, situações corriqueiras que influenciam a vida da sociedade, fatos históricos como a inflação, a ditadura, a escassez de água, a fome e demais temas que possibilitaram embates calorosos e troca de experiências importantes para todos os participantes, inclusive o docente.

Observa-se principalmente o sucesso através dos comentários realizados pelos alunos e nas solicitações à equipe gestora, como por exemplo, quando uma aluna pediu para que não cessassem este formato de trabalho no ano seguinte.

Houve também um grande número de doações de livros paradidáticos, bem como doações de roupas de inverno, o que é mais uma prova de como este tipo de projeto tem o poder de transformar o ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

80% DAS CRIANÇAS vencem o câncer e mortalidade cai pela metade, aponta estudo. **SPDM – Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina**. São Paulo, 02 jun. 2015. Disponível em: https://spdm.org.br/noticias/mais-noticias/80-das-criancas-vencem-o-cancer-e-mortalidade-cai-pela-metade-aponta-estudo/. Acesso em: 23 set. 2025.

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Prefácio de Howard Gardner. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BANDEIRA, Manuel Carneiro de Souza. **Estrela da vida inteira**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 2/98, de 17 de abril de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.**. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16261-rceb02-98&category_slug=agosto-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

FOTOS poderosas do mundo 'de partir o coração'!!!. **Gizbot**. Índia, 08 jul. 2021. Disponível em: https://malayalam.gizbot.com/miscellaneous/10-powerful-photos-that-will-break-your-heart-malayalam-008121.html. Acesso em: 23 set. 2025.

GAYLORD, Sgt. Christopher M. 54th MP Company comes home to JBLM. **U. S. Army**. Washington, 03 abr. 2012. Disponível em: https://www.army.mil/article/76567/54th_mp_company_comes_home_to_jblm. Acesso em: 23 set. 2025.

MEIRELES, Cecilia. **Obra Poética de Cecília Meireles**. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1958.

OLIVER, Magno. 16 fotos mais emocionantes já tiradas até hoje. **Fatos Desconhecidos**. Brasil, 02 set. 2016. Disponível em: https://www.fatosdesconhecidos.com.br/16-fotos-mais-emocionantes-ja-tiradas-ate-hoje/. Acesso em: 23 set. 2025.

QBCHOTTU. Lucas and Juno (Kill shelter service dog!). **GermanShepherds.comg**. Toronto, 05 dec. 2011. Disponível em: https://www.germanshepherds.com/threads/lucas-and-juno-kill-shelter-service-dog.172065/. Acesso em: 23 set. 2025.

RELIGIOSAS ameaçadas de serem multadas por alimentar os pobres em Miami. **ACI Digital**. Miami, 05 abr. 2013. Disponível em: https://www.acidigital.com/noticia/25212/religiosas-ameacadas-de-serem-multadas-por-alimentar-os-pobres-em-miami. Acesso em: 23 set. 2025.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria**: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME/DOT, 2016. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/32262.pdf. Acesso em: 13 jul. 2025.

SHINTO, Airton. Água Potável no Mundo. **Blog Gis de Fora**. Brasil, 06 jun. 2016. Disponível em: https://gisdefora.blogspot.com/2016/06/visualizados-da-inde.html. Acesso em: 23 set. 2025.

A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

MUSIC AS A PEDAGOGICAL TOOL

SARA REBOUÇAS DE SALES
Professora de Educação infantil na Rede municipal de ensino de São Paulo, Pós-Graduada em Libras pela IPEMIG. Email: sallesssar@yahoo.com.br.

RESUMO
Este artigo aborda a integração da música no currículo escolar, destacando seu papel como ferramenta pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos. A música não apenas enriquece a experiência educacional, mas também promove habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Ao explorar a influência da prática musical no aprendizado, o texto analisa como a educação musical contribui para a melhoria do desempenho acadêmico, a redução da indisciplina e o fortalecimento das competências interpessoais. Além disso, discute a importância da inclusão da música como componente essencial na formação de cidadãos mais conscientes e criativos, capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. O estudo também examina práticas pedagógicas bem-sucedidas que incorporam a música de forma interdisciplinar, estimulando o engajamento dos estudantes. Considera-se, ainda, o papel do professor como mediador desse processo, ressaltando a necessidade de sua formação específica. A pesquisa baseia-se em referenciais teóricos da educação e da musicologia, bem como em experiências práticas em contextos escolares diversos. Os resultados indicam que a presença da música nas escolas contribui significativamente para um ambiente mais acolhedor e motivador. Por fim, reforça-se a urgência de políticas públicas que assegurem a música como direito de todos os estudantes.

Palavras-chave: música, educação, desenvolvimento infantil, currículo escolar, habilidades socioemocionais.

ABSTRACT
This article discusses the integration of music into the school curriculum, highlighting its role as a fundamental pedagogical tool for students' holistic development. Music not only enriches the educational experience but also fosters cognitive, emotional, and social skills. By exploring the influence of musical practice on learning, the text analyzes how music education contributes to

improved academic performance, reduced indiscipline, and strengthened interpersonal skills. It also emphasizes the importance of including music as an essential component in the formation of more conscious and creative citizens, capable of facing the challenges of contemporary society.
The study also examines successful pedagogical practices that incorporate music in an interdisciplinary manner, enhancing student engagement. The teacher's role as a facilitator is considered crucial, with emphasis on the need for specialized training. The research is based on theoretical frameworks from education and musicology, as well as practical experiences in various school contexts. The findings indicate that music in schools significantly contributes to a more welcoming and motivating environment. Finally, the paper stresses the urgency of public policies that guarantee music as a right for all students.

Keywords: music, education, child development, school curriculum, social-emotional skills.

INTRODUÇÃO

A música, em sua essência, é uma forma de expressão universal que transcende fronteiras culturais e temporais, permeando a vida humana em diversas dimensões. No contexto educacional, seu papel se revela multifacetado, apresentando-se como uma poderosa ferramenta pedagógica capaz de fomentar o desenvolvimento integral do indivíduo. A integração da música no currículo escolar não se restringe ao simples aprendizado de habilidades artísticas; ela propicia uma série de benefícios que abrangem aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Assim, a proposta de se incluir a música como um elemento central no ambiente escolar ganha força e relevância em um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

A infância é um período crítico para o desenvolvimento humano, marcado por intensas transformações cognitivas, sociais e emocionais. Nesse contexto, a música atua como um catalisador que potencializa esses processos, estimulando a criatividade, a empatia e a capacidade de resolução de problemas. Além disso, a prática musical é uma atividade que pode ser realizada em grupo, promovendo a interação social e o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como a comunicação e a cooperação. As experiências musicais proporcionadas no ambiente escolar podem contribuir significativamente para o aprendizado de valores sociais essenciais, formando cidadãos mais conscientes e colaborativos.

As pesquisas sobre os impactos da educação musical têm crescido nos últimos anos, revelando evidências de que a exposição à música desde a infância está associada a melhorias no desempenho acadêmico, especialmente em áreas como matemática e linguagem. Os benefícios da música vão além das habilidades técnicas e artísticas, alcançando o desenvolvimento emocional e a saúde mental dos alunos. A prática musical oferece um espaço seguro para que as crianças explorem e expressem suas emoções, contribuindo para o seu bem-estar psicológico em um mundo onde as pressões externas são cada vez mais evidentes.

Por outro lado, a inclusão da música no currículo escolar não se dá de maneira automática; é necessário um planejamento cuidadoso e uma abordagem pedagógica que reconheça a música como um componente fundamental para o aprendizado. É imperativo que educadores e formuladores de

políticas educacionais compreendam a importância da música não apenas como uma atividade extracurricular, mas como um elemento integrador que pode enriquecer o processo educativo como um todo. A criação de programas de educação musical que sejam acessíveis a todos os alunos é essencial para garantir que os benefícios dessa prática sejam universalmente aproveitados.

Assim, a reflexão sobre o papel da música no contexto educacional revela-se pertinente e necessária, tendo em vista os desafios contemporâneos enfrentados pela educação. É preciso explorar como a música pode ser incorporada de maneira eficaz no currículo escolar, promovendo não apenas o desenvolvimento das habilidades artísticas, mas também um crescimento integral dos alunos em diversas dimensões. A música, portanto, se posiciona como uma ferramenta pedagógica valiosa, com o potencial de transformar a experiência educativa e contribuir para a formação de indivíduos mais equilibrados, criativos e socialmente engajados.

> “A educação musical na escola básica deve ser compreendida como parte integrante da formação do ser humano, não apenas como aprendizado de técnica ou teoria musical, mas como experiência sensível que possibilita a construção de identidades, a expressão de sentimentos e a ampliação da escuta e do olhar para o outro. Nesse sentido, a música contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e do pensamento crítico, elementos essenciais na formação cidadã” (Penna, 2010, p. 43).

Essa perspectiva reforça a ideia de que a música vai além de uma atividade estética ou recreativa: ela é uma linguagem que comunica, transforma e educa. Ao ser inserida de forma estruturada no cotidiano escolar, contribui para uma educação mais humanizadora e significativa. A presença da música nas escolas pode ser um caminho eficaz para combater a evasão escolar, despertar o interesse dos alunos e criar vínculos afetivos com o espaço de aprendizagem. Além disso, a música favorece a inclusão, permitindo que estudantes com diferentes perfis e habilidades encontrem formas diversas de se expressar e participar. Portanto, não se trata apenas de ensinar música, mas de ensinar por meio da música, promovendo vivências que favoreçam o desenvolvimento global dos educandos. Nesse sentido, repensar o currículo escolar com a música como elemento estruturante é um passo importante rumo a uma educação mais sensível, inclusiva e alinhada aos desafios contemporâneos.

O PAPEL DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O papel da música no desenvolvimento infantil é tema de crescente interesse em diversas áreas do conhecimento, como a psicologia, a educação e a neurociência, pois compreende efeitos profundos sobre as habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais das crianças. A música, enquanto fenômeno sensorial e social, fornece uma base rica para o desenvolvimento de diversas competências fundamentais. Pesquisas demonstram que a exposição precoce à música pode estimular o desenvolvimento cerebral e aprimorar a capacidade de aprendizagem de crianças em diversas idades, sobretudo quando se considera a plasticidade neural durante os primeiros anos de

vida. Conforme GARDNER (2006), o envolvimento musical desde cedo pode facilitar o desenvolvimento de múltiplas inteligências, incluindo a inteligência musical, linguística e espacial, que são habilidades interdependentes e importantes para o processo de alfabetização e a aprendizagem geral.

Estudos indicam que atividades musicais, como cantar e ouvir música, exercem um papel importante na aquisição da linguagem, na medida em que estimulam a consciência fonológica e a percepção auditiva, ambas fundamentais para o desenvolvimento da leitura e escrita. Nesse sentido, pesquisas de HALLAM (2010) apontam que a música pode contribuir para o aprimoramento das habilidades verbais das crianças, pois o contato com os ritmos e as rimas presentes em músicas infantis, por exemplo, ajuda a criança a identificar padrões sonoros, o que facilita o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao reconhecimento de palavras e fonemas. Além disso, a música pode potencializar a memória e a capacidade de concentração, habilidades cruciais para o desempenho acadêmico. RAUSCHER e ZUPAN (2000) reforçam que o aprendizado musical favorece o aumento da memória auditiva, aspecto que é essencial para o desenvolvimento de habilidades de escuta ativa e compreensão de conceitos complexos.

A participação em atividades musicais, como a prática de instrumentos e a interação em grupos musicais, também promove o desenvolvimento motor fino e a coordenação motora das crianças, beneficiando suas habilidades de coordenação geral. SWANWICK (1988) aponta que o envolvimento com instrumentos musicais exige controle motor e sincronização, além de contribuir para o desenvolvimento de competências psicomotoras, o que auxilia a criança a ter maior controle sobre seu corpo e movimentos. Além disso, a prática instrumental envolve a leitura de partituras e a organização do tempo, aspectos que estimulam o pensamento crítico e a tomada de decisão, habilidades essenciais para o desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos.

No que tange ao desenvolvimento emocional, a música proporciona uma via de expressão e regulação emocional importante para as crianças. A prática musical permite que a criança explore, reconheça e processe suas emoções, contribuindo para o desenvolvimento da empatia e do autocontrole. Segundo HARGREAVES e NORTH (1999), o envolvimento com a música pode funcionar como uma forma de comunicação não verbal, ajudando crianças a expressarem sentimentos de forma saudável e a lidarem com suas emoções. Essa perspectiva é corroborada por CUSTODERO (2002), que descreve a música como uma ferramenta de socialização, que ajuda as crianças a se conectarem com o ambiente e com os outros de maneira expressiva, o que promove o desenvolvimento de habilidades sociais e de relações interpessoais.

O papel da música no desenvolvimento social das crianças também é relevante, pois atividades musicais, como o canto e a dança em grupo, incentivam a cooperação, o trabalho em equipe e o respeito pelo outro. A prática de atividades musicais em grupo demanda que as crianças sigam regras, esperem a sua vez e ajustem suas ações às dos colegas, promovendo assim a compreensão de valores sociais importantes para o desenvolvimento de habilidades interpessoais (HALLAM, 2010). Esse tipo de interação permite que as crianças desenvolvam habilidades de

comunicação e cooperação, bem como aprendam a lidar com conflitos de maneira construtiva, aspectos importantes para o desenvolvimento de uma personalidade equilibrada e uma compreensão empática dos outros.

> Segundo HARGREAVES e NORTH (1999), o envolvimento com a música pode funcionar como uma forma de comunicação não verbal, ajudando crianças a expressarem sentimentos de forma saudável e a lidarem com suas emoções. Essa perspectiva é corroborada por Custodero (2002), que descreve a música como uma ferramenta de socialização, que ajuda as crianças a se conectarem com o ambiente e com os outros de maneira expressiva, o que promove o desenvolvimento de habilidades sociais e de relações interpessoais.

De maneira geral, a música exerce um papel multifacetado e significativo no desenvolvimento infantil, contribuindo não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para os aspectos emocionais, sociais e psicomotores da criança. Esse impacto abrangente sugere que a inclusão da música como elemento fundamental no currículo escolar pode potencializar o desenvolvimento global da criança, beneficiando-a em múltiplas dimensões e, portanto, promovendo um crescimento saudável e equilibrado. Segundo HALLAM (2010), a implementação de programas de educação musical nas escolas poderia ajudar a promover um desenvolvimento holístico das crianças, fornecendo uma base sólida para o aprendizado em outras disciplinas, além de fomentar o crescimento pessoal e social, aspectos fundamentais para a formação integral do indivíduo. Assim, o papel da música no desenvolvimento infantil transcende o entretenimento, constituindo-se como uma ferramenta pedagógica e terapêutica de valor inestimável no contexto educativo contemporâneo.

> “A música não é apenas um estímulo acústico ou uma forma de entretenimento, mas uma atividade social que está profundamente enraizada nas experiências cotidianas das crianças. Ela proporciona contextos nos quais os pequenos podem explorar, negociar e compartilhar significados com os outros. Ao engajarem-se em atividades musicais, as crianças desenvolvem não apenas competências musicais, mas também habilidades comunicativas e relacionais que são essenciais para sua formação pessoal e social” (HARGREAVES & NORTH, 1999, p. 75).

INTEGRAÇÃO DA MÚSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR

A integração da música no currículo escolar constitui uma estratégia pedagógica que visa não apenas o desenvolvimento estético, mas também o aprimoramento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais nos alunos. A música, enquanto forma de expressão artística e recurso pedagógico, oferece uma ampla gama de benefícios que contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo, reforçando habilidades fundamentais para a aprendizagem em diversas áreas do conhecimento. SWANWICK (1988) defende que a presença da música nas escolas possibilita que os alunos desenvolvam habilidades de escuta, percepção e análise, que são competências transferíveis para outras áreas do conhecimento, como a linguagem e a matemática. Estudos demonstram que crianças expostas à educação musical apresentam melhor desempenho em testes de habilidades espaciais e matemáticas, sugerindo que o ensino da música favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e

da capacidade de resolver problemas (RAUSCHER; ZUPAN, 2000).

Além das habilidades cognitivas, a integração da música no currículo escolar também promove o desenvolvimento social dos alunos, uma vez que atividades musicais em grupo incentivam a cooperação, o respeito mútuo e o trabalho em equipe. Segundo HARGREAVES e NORTH (1999), o envolvimento dos estudantes em atividades musicais coletivas, como coros ou bandas, estimula a criação de vínculos sociais e facilita a comunicação interpessoal, ao mesmo tempo em que reforça habilidades de liderança e colaboração. Essa perspectiva é corroborada por HALLAM (2010), que descreve o ambiente musical escolar como um espaço onde os alunos podem desenvolver a empatia e o autocontrole, aspectos essenciais para a convivência harmoniosa e o desenvolvimento social. Assim, a música não apenas auxilia na criação de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e colaborativo, mas também ajuda os alunos a construírem uma percepção positiva de si mesmos e dos outros.

O impacto emocional da música na educação escolar também é significativo, especialmente considerando o contexto de desenvolvimento infantil e adolescente. CUSTODERO (2002) argumenta que a prática musical é uma forma de expressão emocional que pode proporcionar aos alunos uma maneira de canalizar sentimentos e compreender emoções, favorecendo a saúde emocional e o bem-estar psicológico. A música permite que os alunos explorem diferentes estados emocionais e aprendam a lidar com frustrações e ansiedades, contribuindo para o desenvolvimento de resiliência e autoconfiança. Para GARDNER (2006), a música representa uma das múltiplas inteligências, a inteligência musical, que, quando trabalhada no contexto escolar, proporciona aos alunos a oportunidade de experimentar e expressar seu potencial artístico, além de promover a motivação intrínseca para a aprendizagem, fundamental para o engajamento em atividades acadêmicas.

Outro aspecto relevante da integração da música no currículo escolar é seu papel na promoção da criatividade e no estímulo ao pensamento crítico e reflexivo. Ao engajarem-se em atividades musicais, os alunos são incentivados a explorar e criar, desenvolvendo sua capacidade de inovação e adaptabilidade, competências essenciais para o século XXI.

De acordo com SWANWICK (1988), a prática musical desafia os alunos a tomarem decisões criativas e a resolverem problemas estéticos, aspectos que contribuem para a formação de um pensamento crítico e reflexivo.

> “A educação musical oferece oportunidades únicas para o pensamento crítico. Ao lidar com decisões artísticas, os alunos são obrigados a refletir sobre suas escolhas, justificar interpretações e considerar múltiplas possibilidades de expressão. Esse processo de reflexão estética está no cerne da prática musical e proporciona um ambiente fértil para o desenvolvimento do raciocínio independente e da autonomia intelectual” (SWANWICK, 1988, p. 102).

Essas habilidades são transferíveis para outras áreas do conhecimento, auxiliando os alunos a desenvolverem autonomia intelectual e a capacidade de análise crítica, habilidades fundamentais para o sucesso acadêmico e para a vida em sociedade.

Dessa forma, a integração da música no currículo escolar tem se mostrado uma estratégia

educativa eficaz, que vai além do desenvolvimento artístico e promove um impacto positivo no desempenho acadêmico e nas habilidades socioemocionais dos alunos. Segundo HALLAM (2010), os benefícios da educação musical são tão abrangentes que sua inclusão no currículo escolar deveria ser vista como um componente essencial para o desenvolvimento completo do aluno, e não como uma atividade extracurricular secundária. Pesquisas indicam que escolas que implementam programas de educação musical em seu currículo conseguem melhorar não apenas os resultados acadêmicos de seus alunos, mas também criar um ambiente escolar mais inclusivo e estimulante, onde os alunos se sentem valorizados e motivados a aprender (RAUSCHER; ZUPAN, 2000). Esses achados reforçam a importância de que políticas educacionais adotem uma abordagem holística e incluam a música como parte integral do currículo, garantindo que todos os alunos tenham acesso aos benefícios que a educação musical pode proporcionar.

O papel da música no currículo escolar transcende, portanto, a função de entretenimento, constituindo-se como um recurso pedagógico de grande valor para o desenvolvimento integral do indivíduo. A música oferece uma abordagem interdisciplinar para o aprendizado, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais, fundamentais para a formação de indivíduos equilibrados e preparados para os desafios da vida. Como argumenta GARDNER (2006), a integração da música no currículo escolar pode fornecer aos alunos uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a criatividade, o pensamento crítico e a empatia, preparando-os para serem cidadãos mais conscientes e engajados. Dessa forma, é essencial que as instituições escolares e os formuladores de políticas educacionais reconheçam a importância da música no processo educativo e trabalhem para garantir que todos os alunos possam usufruir dos benefícios que a educação musical tem a oferecer.

RESULTADOS DE PROJETOS MUSICAIS NO ENSINO

Os resultados de projetos musicais no ensino têm sido objeto de estudo em diversas pesquisas que evidenciam a importância da música como ferramenta pedagógica no processo educativo. A música, ao ser integrada ao currículo escolar, não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais nos alunos. De acordo com HALLAM (2010), a participação em projetos musicais pode levar a um aumento significativo no desempenho acadêmico, visto que as atividades musicais estimulam a memória, a concentração e a habilidade de resolução de problemas, aspectos que são fundamentais para o aprendizado em disciplinas como matemática e ciências. A pesquisa realizada por RAUSCHER e ZUPAN (2000) confirma que crianças que participam de atividades musicais regularmente tendem a ter melhor desempenho em testes de habilidades espaciais e temporais, sugerindo que a educação musical pode ser um fator determinante no sucesso acadêmico.

Além do impacto nas habilidades cognitivas, os projetos musicais também têm demonstrado resultados positivos no desenvolvimento social dos alunos. Participar de atividades musicais em

grupo, como coros, bandas e orquestras, proporciona oportunidades para que os estudantes aprendam a trabalhar em equipe, a desenvolver empatia e a melhorar suas habilidades de comunicação. HARGREAVES e NORTH (1999) ressaltam que a colaboração em atividades musicais não só fortalece os laços sociais entre os alunos, mas também promove um ambiente de respeito e solidariedade. Os projetos musicais estimulam o desenvolvimento de competências sociais essenciais, como a liderança, a negociação e a capacidade de lidar com conflitos, que são valiosas não apenas no contexto escolar, mas também na vida cotidiana e futura dos alunos.

Do ponto de vista emocional, os resultados de projetos musicais no ensino têm se mostrado igualmente benéficos. A música serve como um canal de expressão emocional, permitindo que os alunos explorem e compartilhem seus sentimentos de maneira construtiva. Custodero (2002) argumenta que a prática musical proporciona uma forma de terapia emocional, onde os alunos podem processar suas experiências e emoções, contribuindo para um maior bem-estar psicológico. Este aspecto é especialmente importante em ambientes escolares, onde as pressões acadêmicas podem gerar estresse e ansiedade. Os projetos musicais oferecem um espaço seguro para que os alunos expressem suas emoções, promovendo a saúde mental e a resiliência emocional, fundamentais para o desenvolvimento pessoal.

CUSTODERO (2002) argumenta que a prática musical proporciona uma forma de terapia emocional, onde os alunos podem processar suas experiências e emoções, contribuindo para um maior bem-estar psicológico.

> “Quando uma criança está engajada em atividades musicais autênticas e significativas, ela não apenas está desenvolvendo habilidades técnicas, mas está também vivendo uma experiência estética e emocional profunda. O fazer musical envolve escuta, sensibilidade, resposta emocional e construção de sentido. Essas dimensões são fundamentais para o desenvolvimento humano e para a capacidade de compreender e expressar emoções complexas” (CUSTODERO, 2002, p. 49).

Ademais, a integração da música no ensino também é uma poderosa ferramenta para fomentar a criatividade e a inovação entre os alunos. A participação em projetos musicais exige que os estudantes sejam criativos e pensem de maneira original, habilidades que são cada vez mais valorizadas no mercado de trabalho contemporâneo. SWANWICK (1988) observa que a música envolve um processo de tomada de decisão e resolução de problemas estéticos, que não apenas aprimora as habilidades artísticas, mas também estimula o pensamento crítico. Essas experiências criativas são essenciais para o desenvolvimento de indivíduos capazes de pensar fora da caixa e de enfrentar desafios de maneira inovadora.

Os dados empíricos coletados em diversas pesquisas demonstram que escolas que implementam programas musicais de forma consistente observam uma melhoria não apenas no desempenho acadêmico, mas também na dinâmica social e emocional dos alunos. A pesquisa de HALLAM (2010) revela que a educação musical em ambientes escolares tem contribuído para uma diminuição da indisciplina e do abandono escolar, além de promover um ambiente de aprendizado

mais positivo. Esses resultados reforçam a ideia de que a música não deve ser vista apenas como uma atividade extracurricular, mas como um componente essencial do currículo que pode transformar a experiência educativa de maneira significativa.

Portanto, os resultados de projetos musicais no ensino demonstram que a música desempenha um papel multifacetado e positivo no desenvolvimento integral dos alunos. A integração da música no currículo escolar não só potencializa o aprendizado cognitivo, mas também enriquece o desenvolvimento social e emocional dos estudantes. Através da música, os alunos aprendem a se comunicar melhor, a trabalhar em equipe, a expressar suas emoções e a desenvolver sua criatividade, competências que são indispensáveis para o sucesso acadêmico e pessoal. Como indicam RAUSCHER e ZUPAN (2000), a música deve ser valorizada como uma ferramenta educativa poderosa que, quando bem aplicada, pode transformar a maneira como os alunos aprendem e se relacionam com o mundo ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais sobre a temática da música como ferramenta pedagógica ressaltam a importância de sua integração no ambiente escolar, não apenas como um componente estético, mas como um pilar fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Os estudos demonstram que a música, quando inserida no currículo, favorece a construção de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, estabelecendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico e enriquecedor. Através das atividades musicais, os alunos não só aprimoram suas capacidades de memorização, concentração e resolução de problemas, mas também desenvolvem competências sociais cruciais, como a empatia e a capacidade de trabalhar em equipe.

Ademais, a música se apresenta como um meio eficaz para a expressão emocional, permitindo que os alunos explorem e compreendam suas emoções em um espaço seguro. Essa dimensão emocional é essencial, especialmente em tempos de alta pressão acadêmica, onde o estresse e a ansiedade podem impactar negativamente o bem-estar dos estudantes. Ao proporcionar um canal para a expressão pessoal, a música contribui para a formação de um ambiente escolar mais saudável e acolhedor, onde os alunos se sentem valorizados e motivados.

A promoção da criatividade, outro aspecto vital do ensino musical, prepara os alunos para um futuro em que a inovação e o pensamento crítico são cada vez mais requisitados. A prática musical estimula a capacidade de resolver problemas de maneira original, habilidades essas que são altamente valorizadas no mercado de trabalho contemporâneo. Portanto, a educação musical deve ser vista como uma estratégia que não apenas enriquece a formação artística, mas também fortalece a formação intelectual e emocional dos alunos.

Além disso, a implementação de projetos musicais tem demonstrado resultados positivos na melhoria do desempenho acadêmico e na redução da indisciplina nas escolas. A música não deve ser encarada apenas como uma atividade extracurricular, mas como um componente essencial do

currículo que pode transformar a experiência educativa de maneira significativa. A inclusão da música no cotidiano escolar promove um aprendizado mais inclusivo e estimulante, beneficiando não apenas os alunos diretamente envolvidos em atividades musicais, mas toda a comunidade escolar.

> “A educação musical tem o potencial de transformar a experiência escolar como um todo. Ela oferece uma abordagem holística que estimula não apenas a mente, mas também o corpo e as emoções. Além disso, contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais positivo, onde os alunos se sentem mais motivados, mais engajados e mais conectados uns com os outros. Os impactos da música vão muito além do desenvolvimento artístico; eles tocam todas as esferas da formação humana” (Hallam, 2010, p. 275).

Por fim, as evidências apontam para a necessidade de políticas educacionais que reconheçam a música como um recurso pedagógico valioso e que incentivem sua inclusão nas escolas. Essa abordagem holística pode levar a um desenvolvimento mais equilibrado e saudável dos alunos, preparando-os para serem cidadãos mais conscientes, criativos e socialmente responsáveis. Ao integrarmos a música ao currículo escolar, estamos investindo em um futuro onde os alunos não apenas aprendem, mas também se tornam indivíduos completos, capazes de contribuir positivamente para a sociedade.

REFERÊNCIAS

CUSTODERO, Lori. **Musical creativity in children: new approaches to an old question**. Music Education Research, v. 4, n. 1, p. 41–54, 2002.

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: 05 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, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 05 set. 2025.

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

https://normativasconselhos.mec.gov.br. Acesso 05 set. 2025.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HALLAM, Susan. **The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people**. International Journal of Music Education, v. 28, n. 3, p. 269–289, 2010.

HARGREAVES, David J.; NORTH, Adrian. **The social psychology of music**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

LUZ, Ana Paula Moreira; ALMEIDA, Idalvina Pereira de; SANTOS, Sônia Ferreira da Silva. **Musicalization in early childhood education and its importance for development**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE), v. 9, n. 3, p. 1748–1754, 2023.

RODRIGUES, Helena; PEREIRA, Ana Isabel; RODRIGUES, Paulo Maria; RODRIGUES, Paulo Ferreira; BROOCK, Angelita. **Music and arts in early childhood education: paths for professional development towards social and human development**. Education Sciences, v. 15, n. 8, p. 991, 2025.

RAUSCHER, Frances H.; ZUPAN, Mary Anne. **Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance**: a field experiment. Early Childhood Research Quarterly, v. 15, n. 2, p. 215–228, 2000.

SWANWICK, Keith. **Music, mind, and education**. London: Routledge, 1988.

SIUFI, Cláudia Jaqueline de Souza. **O desenvolvimento musical na primeira infância: a música como linguagem e a função do professor no processo integrado de ensino-aprendizagem**. 2023. Tese (Doutorado em Processos de Criação Musical) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

O BENEFÍCIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO AMBIENTE ESCOLAR

THE BENEFIT OF PHYSICAL EDUCATION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

SHEYLA DOS SANTOS TAVARES
Especialista em Educação Física pela Universidade Ibirapuera (2006); Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2013); Licenciatura em História pelo Centro Universitário Cidade Verde – UniCV (2025); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Manoel Vieira de Queirós Filho.

RESUMO

O objetivo geral deste artigo é apresentar os benefícios da educação física no ambiente escolar, levando em conta as fases que irão fazer parte da prática atual e futura do esporte, no desenvolvimento das ações motoras. O objetivo específico é apresentar informações sobre a atividade física na escola e o rendimento dos alunos e os fatores de integração social. A justificativa do tema está relacionada com a contribuição da prática de educação física para a vida dos alunos, pois um aprendizado aplicado desde o começo da vida na escola favorece o desenvolvimento motor, a noção de espaço e tempo, aumentando o cuidado com a saúde em plena fase de crescimento e fomentando a noção de sociabilidade, cooperação e aptidão física. O problema a ser respondido é: as aulas de educação física no ambiente escolar trazem benefícios para os alunos? O professor de Educação Física precisa entender a distinção e as diferenças entre a formação e as habilidades de cada aluno para, desse modo, saber o momento exato para a aplicação de cada atividade, com a obtenção de bons resultados. A pedagogia da prática esportiva, bem com alguns esportes especificamente, proporciona o desenvolvimento das capacidades coordenativas especificas de acordo com os limites de cada criança. A educação física de longo prazo, acompanhada de atitudes saudáveis na alimentação, concorre para a diminuição do estresse, a tensão muscular e o batimento cardíaco em repouso. Para que os alunos consigam se adaptar às técnicas utilizadas nas práticas da

educação física no ambiente escolar o conhecimento da mecânica dos movimentos, composta de percepção, precisão e decisão tem grande importância.

Palavras-chave: Atividades físicas; interação; crianças; brincadeiras.

ABSTRACT

The general objective of this article is to present the benefits of physical education in the school environment, considering the phases that will be part of current and future sports practice, in the development of motor skills. The specific objective is to present information on physical activity in schools, student performance, and social integration factors. The rationale for this topic is related to the contribution of physical education to students' lives, as learning applied from the beginning of school promotes motor development, the notion of space and time, increasing health care during the growth phase, and fostering the notion of sociability, cooperation, and physical fitness. The question to be answered is: do physical education classes in the school environment bring benefits to students? Physical Education teachers need to understand the distinctions and differences between each student's background and abilities to determine the exact moment to implement each activity and achieve good results. The pedagogy of sports practice, as well as some sports specifically, fosters the development of specific coordination skills according to each child's limitations. Long-term physical education, accompanied by healthy eating habits, helps reduce stress, muscle tension, and a resting heart rate. For students to adapt to the techniques used in physical education practices in the school environment, knowledge of movement mechanics, including perception, precision, and decision-making, is crucial.

Keywords: Physical activities; interaction; children; play.

INTRODUÇÃO

A Educação Física faz parte da educação infantil e é uma ferramenta essencial para a adaptação da criança na vida escolar. A adoção de brincadeiras e atividades lúdicas tende a criar um cenário de favorecimento para que a criança possa se integrar com o ambiente escolar, concorrendo para a adoção das atividades em seu dia a dia, de forma gradativa, fomentando seu interesse em buscar a participação nessa nova etapa de sua vida.

O esporte desempenha um papel extremamente importante para integrar entre os alunos, atuando de modo a despertar uma habilidade até então desconhecida ou ainda em período de desenvolvimento. Porém, atividades lúdicas com direção para a prática esportiva podem ser

preparadas e conduzidas de acordo com as faixas etárias e com o desenvolvimento motor de cada participante.

Os contatos preliminares do aluno com as atividades físicas geralmente podem acontecer livremente e de modo recreativo em ambientes diversos. Contudo, apenas na disciplina de Educação Física e em exercícios específicos de cada modalidade, os alunos podem ter acesso a procedimentos formalizados de atividades, permitindo o contato com um conteúdo técnico e de regras, características, princípios e movimentações, de várias modalidades de esporte.

Assim, o tema tem como ponto principal o benefício da educação física escolar para o desenvolvimento físico e psicológico dos alunos, através das ideias de vários autores sobre o tema, principalmente no âmbito das séries finais do ensino fundamental, quando as crianças podem assimilar, com mais atenção, as principais ideias da prática da educação física.

Este tema é de grande relevância, pois a prática de atividade física, com orientação adequada, serve de base para a assimilação deste conceito desde os primeiros anos da vida escolar, além de aumentar a possibilidade de que os exercícios físicos se tornem parte permanente da vida de cada aluno.

A justificativa do tema está relacionada com a contribuição da prática de educação física para a vida dos alunos, pois um aprendizado aplicado desde o começo da vida na escola favorece o desenvolvimento motor, a noção de espaço e tempo, aumentando o cuidado com a saúde em plena fase de crescimento e fomentando a noção de sociabilidade, cooperação e aptidão física como componentes essenciais de uma formação cidadã.

O problema a ser respondido é: as aulas de educação física no ambiente escolar trazem benefícios para os alunos?

No ambiente escolar, a disciplina de educação física, dentro de sua importância para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, explora diversos movimentos corporais do aluno e proporciona a socialização e o trabalho em equipe. Para isso, os professores devem entender que o esporte na escola necessita de um tratamento diferenciado, sendo entendido e trabalhado através de várias técnicas que podem ajudar no desenvolvimento das crianças nas escolas.

O objetivo geral deste artigo é apresentar os benefícios da educação física no ambiente escolar, levando em conta as fases que irão fazer parte da prática atual e futura do esporte, no desenvolvimento das ações motoras.

O objetivo específico é apresentar informações sobre a atividade física na escola e o rendimento dos alunos e os fatores de integração social.

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO UM FATOR DE INTEGRAÇÃO ESCOLAR

Correia (2006) afirma que, para que seja possível alcançar a formação integral dos alunos, o professor de Educação Física precisa entender a distinção e as diferenças entre a formação e as

habilidades de cada aluno para, desse modo, saber o momento exato para a aplicação de cada atividade, com a obtenção de bons resultados.

A infância é uma etapa da vida que se caracteriza por uma constante transformação, podendo dela surgirem transtornos, como aqueles que venham a afetar o comportamento alimentar (o modo como o indivíduo se alimenta), que por ocasiões se relaciona com o padrão de vida, condição social, cultural, por exemplo, que acabam tendo influência de modo direto no estado nutricional de cada um (Gonçalves *et al.,* 2013).

Esse comportamento alimentar tem prevalência maior na questão do sobrepeso da criança e do adolescente com melhor condição socioeconômica, que costumavam fazer pelo menos três refeições diárias e permanecem diariamente assistindo à televisão por um período mínimo de quatro horas. Dessa forma, o acesso maior a alimentos devido ao nível econômico e as práticas sedentárias geralmente são a causa de maior incidência de sobrepeso de pessoas com esse perfil (Dutra; Araújo; Bertoldi, 2006).

De acordo com a Associação Brasileira para Estudo da Obesidade (ABESO), os fatores que mais contribuem para a obesidade são os ambientes dotados de tecnologia moderna e, principalmente, a ausência da prática de atividade física. Desse modo, as condições sociais e o baixo nível educacional representam índices que elevam a taxa de obesidade em pessoas que vivem nesse cenário. Crianças e adolescentes precisam praticar sessenta minutos de atividades físicas moderadas por dia (Abeso, 2021).

Em décadas anteriores, a prática de atividades físicas e esportivas ocorria de forma espontânea no lazer e as crianças podiam brincar em diferentes espaços. Com o passar dos anos, essas experiências foram reduzidas, em virtude da diminuição de lugares dos espaços de lazer, como, por exemplo, a rua (Greco, 2012).

O professor deve proporcionar ao aluno uma gama de exercícios e jogos que esteja próxima dos gestos motores adequados a cada faixa etária. A pedagogia da prática esportiva, bem com alguns esportes especificamente, proporciona o desenvolvimento das capacidades coordenativas especificas de acordo com os limites de cada criança. É interessante proporcionar a prática de diversas modalidades esportivas, viabilizando mais conhecimentos e capacidades (Barroso, 2006).

Para Libâneo (2001), no ato pedagógico, muitas vezes, os objetivos se confundem com a ação exercida sobre crianças e adolescentes, para torná-las aptas a viver numa determinada sociedade. Nesse sentido, a ação pedagógica passou a ser um traço importante de união entre o indivíduo e o social, pelo fato de que a realidade social é relevante aos questionamentos na formação de cada pessoa.

O professor de educação física precisa ser capacitado para orientar crianças com obesidade, considerando que é o profissional qualificado para avaliar todo o ciclo que se refere às necessidades desses alunos, podendo proporcionar interação e passar a ter ou a retomar hábitos de atividades físicas que sejam satisfatórios. O investimento na formação continuada de profissionais facilita a implantação dessa prática (Duarte *et al.,* 2009).

Segundo Sichieri e Souza (2008), mesmo com o uso de estratégias para prevenir a obesidade, no que tange às crianças, se torna mais fácil, pois estão em fase de crescimento e necessitam gastar energias. Há três modos de prevenção: a primordial, que está voltada à prevenção relativa a crianças com sobrepeso; a primária, que tem a função de evitar que as crianças alcancem o sobrepeso; e a secundária, que tem a finalidade de evitar o desenvolvimento do sobrepeso, reduzindo a obesidade. Esses modos de prevenção devem ser realizados no ambiente escolar, pois se referem a problemas de saúde que são sérios e têm apresentado crescimento significativo na sociedade moderna. A escola, por exercer um papel fundamental, com o trabalho nutricional e aumento de atividade física, deve dar atendimento às necessidades nutricionais, na qualidade e na quantidade. Para ter uma alimentação saudável é preciso ter informações corretas e condições sociais e econômicas. Geralmente os pais não aderem à alimentação adequada para os filhos, por falta de noções básicas de nutrição, exceto quando, infelizmente, não possuem suporte financeiro para tal.

Além de promover a prática de atividade física, é importante que a escola elabore um programa educacional junto aos alunos, para que eles aprendam a selecionar e balancear sua alimentação, segundo seu valor nutricional, mas dentro de suas reais possibilidades. A criança, quando entende o valor da vida saudável se porta como um adolescente/adulto preocupado na preservação sua saúde, passando a ser um elemento crucial na alteração dos hábitos da família, prevenindo a ocorrência de eventuais doenças cardiovasculares. A obesidade, sem dúvidas, tem a característica clínica de uma doença (Oliveira; Costa, 2016).

O planejamento e a execução de atividades físicas que alterem o cotidiano das crianças devem partir da realidade em que essas se encontram e devem, fundamentalmente, contar com o apoio da família, em especial dos pais. A presença desses é de extremamente significativa dos pontos de vista prático e psicológico, pois ao terem conhecimento de tudo o que foi feito com a orientação de um profissional de educação física pode ser executado em casa, com os mesmos cuidados e periodicidade. Esse processo deve ser dotado de naturalidade e espontaneidade, sendo essa a principal recomendação para que a criança não se sinta forçada a realizar a atividade física e sinta que essa prática faz bem para a sua vida (Arraz, 2018).

As atividades do dia a dia, como o uso de automóvel ou motocicleta no lugar do deslocamento a pé ou com bicicleta e a inclusão de alimentos industrializados na alimentação, em detrimento ao uso de verduras, legumes e frutas fizeram com que boa parte da sociedade tenha adotado, pouco a pouco, o sedentarismo, afetando a qualidade de vida e a saúde biológica e psicológica de uma parcela da população. As aulas de educação física proporcionam o gosto pela prática esportiva, o que acaba tendo um reflexo positivo quando começa a vida adulta, pois as crianças ativas possuem ótima chance de acabarem se tornando adultos também ativos e, consequentemente, mais saudáveis (Lopes; Prado; Colombo, 2010).

O ambiente escolar é, sem dúvida, o mais indicado para que sejam incentivadas e desenvolvidas as aptidões físicas na busca de um modo de vida que possa ser adotado e estendido por toda a vida. A criança pode experimentar um crescimento com saúde e bem-estar, com base na atividade física,

para buscar uma estrutura social que oportunize os momentos de lazer, aumentando a autoestima e a confiança, em contraposição a eventuais situações de estresse, desbalanceamentos alimentares e desequilíbrios psicológicos, para os quais a inatividade concorre (Gonçalves *et al*., 2013).

As aulas de educação física proporcionam o gosto pela prática esportiva, com reflexo positivo quando começa a vida adulta, pois as crianças ativas possuem ótima chance de se tornarem adultos também ativos e, por consequência, mais saudáveis. Percorrer o interior do mundo escolar de uma criança é de grande importância para o desenvolvimento de um trabalho suficiente para integrá-las à aula de educação física com espontaneidade, o que pode ser facilitado pelas brincadeiras (Machado, 2010).

O trabalho do professor de Educação Física, principalmente nas últimas séries do Ensino Fundamental, é de extrema importância ao proporcionar para os alunos um campo de visão maior sobre o movimento corporal aplicado ao esporte e, assim, tornar possível a autonomia para o desenvolvimento da prática pessoal e a capacidade para agir na comunidade, na manutenção ou na construção de espaços de participação em atividades culturais (Haas, 2013).

Normalmente, na primeira etapa do Ensino Fundamental, a Educação Física pode ser encarada como um modo de alfabetizar o corpo, por meio de atividades simples e com foco no desenvolvimento de cada aluno. Por exemplo: como jogar uma bola, praticar uma ação de olhos fechados, depois de receber uma ordem. Com isso, a criança começa a ter noção de suas capacidades e de seus limites, delineando e expandindo a linguagem corporal, que é de extremo valor nos primeiros anos de escola (Kishimoto, 2010).

Atividades com desenvolvimento voltado para crianças geralmente têm como base a psicomotricidade, o foco no aprendizado de coreografia da dança e outras brincadeiras de maior liberdade, permitindo a manifestação da criatividade e a alegria, ajudando decisivamente para a aceitação da criança ao mundo da Educação Física (Catunda, 2005).

Voser e Giust (2002) destacam que, antes dos 12 anos, não são aconselháveis às competições que ultrapassem o espaço geográfico da comunidade à qual as crianças pertencem e que tenham a presença de espectadores, principalmente dos pais, que punem o fracasso ou exaltam exageradamente a vitoria, produzindo crianças mais ansiosas na presença de publico. Quanto menos experiência a criança tiver e maior for o grau de dificuldade de habilidade a ser demonstrada, maior será a sua agitação. A supervalorização ou a sensação de fracasso são perigosas para crianças que ainda não possuem maturidade psíquica.

Privilegiar as brincadeiras fica cada vez mais necessário pela constatação de que, no caso de áreas urbanas mais populosas, há grande limitação da relação tempo e espaço, decorrente de como a vida diária se transforma, da onda crescente de violência que restringe ou dificulta as brincadeiras de rua, das longas horas que os pais passam longe do lar e do isolamento causado pelo excesso de jogos e atividades eletrônicos e digitais. Os jogos virtuais criam uma segurança aparente, mas podem fomentar o aparecimento de fobias ou retrações ao convívio social. Desse modo, a escola é a possibilidade maior da manifestação do brincar das crianças, aliando boa dose de segurança e

espaço para diversão. A aula de Educação Física encaixa-se perfeitamente nesse cenário positivo (Tanaka; Coffani; Gomes, 2018).

As aulas de Educação Física na fase de educação infantil têm um alto nível de importância, fazendo com que as crianças se desenvolvam por intermédio de atividades de jogos e brincadeiras, com estímulos à capacidade cognitiva e à parte motora de maneira concomitante, cabendo ao professor estimulá-las fazendo uso do movimento (Romano; Alencar, 2018).

Por serem procedimentos pedagógicos muito utilizados nas escolas os jogos necessitam de poucos materiais, que normalmente são escassos em boa parte das escolas. Através deles, a sociedade se desenvolve, os alunos ficam motivados a aprender, as aptidões são aperfeiçoadas, a criatividade a cognição são desenvolvidas e os alunos aprendem a resolver problemas e a tomar decisões, além do estímulo à inclusão e ao desenvolvimento das inteligências múltiplas (Balbino, 2002).

Para Hanauer (2009), nas aulas de Educação Física o objetivo é ensinar os alunos com dinamismo e alegria, fazendo com que todos consigam a integração da melhor maneira possível, sempre respeitando o espaço e os seus limites.

Lançar mão do lúdico é fundamental para que o professor de Educação Física se transforme em um mediador das atividades realizadas em suas aulas, proporcionando o incentivo à vida saudável, praticando exercícios e usando essa prática como um estímulo para a atividade física desde os primeiros tempos da vida escolar (Marin; Silva, 2017).

Depois de dominar as capacidades básicas os alunos passam para a usufruí-las nas atividades coletivas. A partir desse momento acabam descobrindo novos valores, como a cooperação, a aprender a conviver com situações de conflito (Santos, 2011).

Uma questão a considerar é a frequência irregular nas aulas de Educação Física a partir do Ensino Médio, que pode estar com alguns aspectos como a bagagem de informações trazida pelos alunos, bem como seus interesses que nesse momento começam a se direcionar para outras prioridades, como trabalho, vestibular, sexualidade, dentre outros, ressaltando a importância em oportunizar práticas inovadoras, de forma criativa e atraente, para que o interesse desse público possa ser resgatado (Marchini; Armbrust, 2012).

A educação física de longo prazo, acompanhada de atitudes saudáveis na alimentação, concorre para a diminuição do estresse, a tensão muscular e o batimento cardíaco em repouso. Os profissionais de Educação Física podem ajudar a combater a atitude sedentária na infância/adolescência, através do estímulo a práticas regulares de atividades físicas estruturadas de algumas modalidades esportivas, ainda que na presença de doenças, pois uma grande maioria delas não apresenta contraindicação à atividade física (Coelho *et al.,* 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aos profissionais de Educação Física cabe desenvolver um trabalho em suas práticas e ações em que possam relacionar com a sua própria vida e aprender assim resolver situações diárias. Uma das alternativas encontradas, e que vem crescendo em todo mundo, é o emprego do esporte para a formação e resgate de valores humanos. Porém, é necessário deixar claro que se trata de esporte como elemento de interação social, troca de conhecimentos, ampliação das possibilidades de convivência e instrumento educacional com capacidade para a redução do comportamento antissocial.

A problematização deste artigo foi respondida com o conteúdo apresentado, pois as aulas de educação física no ambiente escolar trazem benefícios para os alunos não apenas durante a idade escolar, mas representam um ensinamento que o aluno pode levar para a vida toda.

Para que os alunos consigam se adaptar às técnicas utilizadas nas práticas da educação física no ambiente escolar o conhecimento da mecânica dos movimentos, composta de percepção, precisão e decisão tem grande importância.

A prática das técnicas feitas de acordo com o professor de Educação Física proporciona aos alunos as habilidades necessárias para empregar em suas vidas as dinâmicas empregadas que apontam para atender a rapidez de raciocínio, a agilidade, o relaxamento muscular e a visão espacial.

REFERÊNCIAS

ABESO – Associação Brasileira para o Estudo da Obesidade e Síndrome Metabólica. **Guia Prático:** Exercício Físico e Obesidade. São Paulo: ABESO, 2021.

ARRAZ, F. M. A Importância da Atividade Física na Infância. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, ed. 08, v. 01, pp. 92-103, agosto de 2018.

BALBINO, H. F. **Os jogos coletivos e as inteligências múltiplas na interface da relação homem e ambiente**. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Escola, Educação Física e Esporte: Possibilidades Pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 1, n. 4, p. 101-114, dez. 2006.

CATUNDA, R. **Brincar, criar, vivenciar na escola.** Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

COELHO, F. B.; ARJONA, L. F.; PEREIRA, L. R. O.; ALVES, L. R. Prática regular de atividade física como meio de controle e diminuição da ansiedade em adolescentes. EFDeportes.com, **Revista Digital. Buenos Aires**, Año 16, n. 161, Oct, 2011.

CORREIA, M. M. **Trabalhando com jogos cooperativos:** em busca de novos paradigmas na Educação Física. Campinas, SP: Papirus, 2006.

DUARTE, C. R. F.; BOTELHO. L. P.; MACHADO, M. S; LOPES, A. C. S.; JANSEN, A. K. Correlação entre índice de massa corporal, distribuição de gordura e composição corporal em funcionários de um hospital universitário da região metropolitana de Belo Horizonte-MG. **Revista Mineira de Enfermagem,** v. 13, n, 1. , 2009.

DUTRA, C. L.; ARAÚJO, C. L.; BERTOLDI, A. D. Prevalência de sobrepeso em adolescentes: um estudo de base populacional em uma cidade no Sul do Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, V. 22, Nº 1, 2006.

GONÇALVES, J. D. A.; MOREIRA, E. A. M.; TRINDADE, E. B. S. D. M.; FIATES, G. M. R. Transtornos alimentares na infância e na adolescência. **Rev. paul. pediatria**, v. 31, n. 1, 2013.

GRECO, P. J. Metodologia do ensino dos esportes coletivos: iniciação esportiva universal, aprendizado incidental–ensino intencional. **Revista Mineira de Educação Física**, v. 20, p.145-174. 2012.

HANAUER, F. C. **Fatores que influenciam na motivação dos alunos para participar das aulas de educação física.** 2009. Disponível em: http://www. seifai. edu. br/artigos. Acesso em: 29 jul. 2025.

HAAS, L. B. **O ensino do futsal na escola:** a perspectiva pedagógica assumida pelos professores de educação física. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. 2013.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.** I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, Novembro/2010. Anais eletrônicos. Belo Horizonte: FE-USP, p. 1, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública.** 17. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

LOPES, P. C. S.; PRADO, S. R. L. A.; COLOMBO, P. Fatores de risco associados à obesidade e sobrepeso em crianças em idade escolar. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília. V. 63. n. 01. 2010.

MACHADO, M. M. **Merleau-Ponty e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARCHINI, C. A.; ARMBRUST, I. **Educação Física e sua Influência Fora da Escola:** Opinião dos Alunos do Ensino Médio. Coleção Pesquisa em Educação Física - V.11, n. 4, 2012.

MARIN, J. L.; SILVA, A. **O treinamento funcional infantil na visão das crianças e dos pais**. 2017. 17 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

OLIVEIRA, L. F. L.; COSTA, C. R. B. Educação Física escolar e a Obesidade Infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 1. v. 10, 2016.

ROMANO, L. N.; ALENCAR, G.P. Educação física infantil: o brincar, o lúdico, o jogo e o papel do educador. **Revista Gestão Universitária**, v. 10. 2018.

SANTOS, J. S. **O lúdico na Educação Infantil**. Campina Grande: Realize, 2011.

SICHIERI, R.; SOUZA, R. A. Estratégias para prevenção da obesidade em crianças e adolescentes. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro. V. 24. Supl. 02. 2008.

TANAKA, D. D.; COFFANI, M. C. S.; GOMES, C.F. Tempo/espaço do brincar: rotinas pedagógicas das aulas de educação física no ensino fundamental I. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 36 n. 2, p. 92–101, maio-ago. 2018.

VOSER, R. C.; GIUSTI, J. **O futsal e a escola:** uma perspectiva pedagógica. São Paulo: Editora Artmed, 2002.

O GESTOR FRENTE AO PROCESSO DEMOCRÁTICO

THE MANAGER IN THE FACE OF THE DEMOCRATIC PROCESS

SILVANA SANT' ANA SANTOS
Graduação em Pedagogia Plena pela Universidade Bandeirantes São Paulo e Artes visuais pela Faveni. Pós-graduação Gestão Pública Municipal pela Unifesp e Neuropsicologia pela Universidade Metropolitana. Atualmente professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal onde atuo a 12 anos.

RESUMO

O presente artigo visa analisar o papel do gestor frente aos desafios da gestão democrática escolar, com objetivo geral realizar uma reflexão sobre estes desafios que a gestão democrática enfrenta no ambiente escolar, e como objetivos específicos, identificar gestões que ainda se encontram enraizadas no passado. Refletir qual é o papel do PPP dentro desta gestão democrática. Traz como problema de pesquisa qual o papel correto de um gestor frente a gestão democrática e se justifica mediante a sua importância na concretização da gestão participativa e dos benefícios que trazem para escola quando se põe em prática a democracia, o companheirismo e as parcerias com a comunidade local, para um bom desenvolvimento da aprendizagem escolar e mobilização da comunidade em busca de uma sociedade mais justa e igualitária promovendo a equidade na educação. A pesquisa é de cunho qualitativo, através de revisão literária comparando-se as visões dos autores estudados. Um dos resultados alcançados com a Revisão de literatura aponta uma melhora significativa no processo da gestão democrática, pois quando se põe em prática as ações desta gestão participativa, apesar de todas as limitações e problemas existentes, o gestor pode administrar de forma democrática com a participação efetiva de todos. O presente artigo traz como consideração final principal a importância de esclarecer para todos da comunidade local e a sociedade em geral sobre a relevância da gestão democrática e participativa, onde a cidadania possa

ser construída a partir de práticas democráticas e participativa de todos os envolvidos, e estes sendo sujeitos de sus própria história.
PALAVRAS CHAVES: Gestão Democrática; Gestores; Comunidade; Cidadania

ABSTRACT

This article aims to analyze the role of the manager in the face of the challenges of democratic school management. The general objective is to reflect on these challenges that democratic management faces in the school environment. The specific objectives are to identify management practices that are still rooted in the past. It also reflects on the role of the PPP within this democratic management. The research question addresses the correct role of a manager in democratic management and is justified by their importance in implementing participatory management and the benefits they bring to schools when democracy, camaraderie, and partnerships with the local community are put into practice, fostering the successful development of school learning and mobilizing the community in pursuit of a more just and egalitarian society, promoting equity in education. This qualitative research involves a literature review comparing the perspectives of the authors studied. One of the results of the literature review points to a significant improvement in the democratic management process. When participatory management practices are implemented, despite all existing limitations and problems, managers can manage democratically with the effective participation of all. This article's main final consideration is the importance of clarifying the relevance of democratic and participatory management for everyone in the local community and society at large, where citizenship can be built based on democratic and participatory practices by all involved, with them becoming the subjects of their own story.
KEYWORDS: Democratic Management; Managers; Community; Citizenship

INTRODUÇÃO

Muito tem se falado em gestão democrática em vários setores do nosso país. Contudo, em uma instituição escolar é relevante citar que nem sempre se pensou desta forma. Com o fim do regime militar e com a redemocratização do país temos observado que o papel dos diretores escolares tem passado por mudanças. Antes eles assumiam funções tanto administrativas quanto pedagógicas, e os faziam de maneira ditatorial, soberana e atualmente percebemos a necessidade de gerenciar de maneira mais democrática, a chamada gestão democrática e participativa. Para isso se faz necessário uma presença efetiva da comunidade.

A problemática da presente pesquisa gira em torno de quais os mecanismos/instrumentos adequados para aumentar a participação efetiva da comunidade interna e externa na escola? Assim, temos como objetivo geral: identificar as boas práticas de participação da comunidade escolar. E

como objetivos específicos: entender o funcionamento da democracia no ambiente escolar e analisar também a questão do regimento do conselho escolar; pesquisar as boas práticas e seus reflexos na efetividade da participação da comunidade escolar; elencar propostas e respectivas condicionantes (exigências) para o fomento da participação nas escolas públicas.

Hoje vamos percebendo a necessidade de gerenciar de maneira mais democrática, a chamada gestão democrática e participativa. Para isso se faz necessário uma presença efetiva da comunidade. Neste sentido, queremos analisar, quais os mecanismos adequados para aumentar a participação efetiva da comunidade interna e externa na escola?

Assim, diante deste contexto este artigo tem como problemática: Qual é a contribuição da liderança para a gestão de pessoas como fator estratégico? Aponta-se no presente estudo que a liderança atua no sentido de auxiliar aos subordinados a obterem uma maior capacidade produtiva a partir do momento de planejar as estratégias e de programá-las.

Ressaltamos que as obras dos autores citados neste trabalho, utilizamos apenas ideias básicas e que, para um melhor aprofundamento no assunto recomendamos que fosse além desta pesquisa e busque ler e se aprofundar no tema em destaque. Para a formulação desse trabalho científico, foi utilizada a metodologia bibliográfica de diferentes tipos de textos e livros como fundamentação teórica.

A presente pesquisa desenvolveu-se em única etapa e a metodologia utilizada foi bibliográfica com a finalidade de proporcionar maior contato com o problema a fim de torná-lo mais compreensível.

REFERENCIAL TEÓRICO: CONTEXTO HISTÓRICO E SEUS AVANÇOS

A educação em nosso país passou por muitos avanços ao longo dos anos desde o período militar (1964-1985) onde vivíamos um regime de caratê autoritário, ditatorial e centralizador, exercendo seu poder diante da população. A população almejava transparência principalmente na governança do próprio Estado. Em oposição ao regime militar, partidos políticos se articulam e utilizam como plataforma de governo as perspectivas democráticas participativas com o apoio da população, com objetivo de participar diretamente da elaboração de políticas sociais e garantir canais de fiscalização e controle da ação estatal.

Ao longo dos anos o Estado brasileiro passou por questionamentos em relação ao controle público e as demandas sociais. A população através de seus movimentos grevistas, sindicais, e a luta por eleições diretas, começou uma busca em prol da democracia. Democracia, portanto, é um regime governamental onde o povo exerce o poder junto as decisões políticas.

A ADMINISTRAÇÃO EMPRESARIAL E SUAS INFLUÊNCIAS NA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Vivemos em mundo marcado por constantes mudanças, culturais, tecnológica, sociais, políticas, entre outras, a educação não poderia ficar a parte à essas mudanças. Sofrendo influências vinda da administração empresarial.

Para Bartimik, 2012, enquanto a administração empresarial está voltada ao controle do processo, visando os princípios de uma sociedade capitalista, a palavra “gestão”, relaciona-se ao relacionamento de pessoas.

> “(...) compreender as implicações dos fatores externos, na gestão escolar é fundamental para diminuir a transposição crítica para a administração escolar do modelo de administração estratégico governamental, o qual é baseado na racionalidade cientifica, na centralização do poder e na fragmentação do trabalho.” (BARTIMIK, 2012, p. 44)

Podemos dizer que enquanto a administração empresarial sente a necessidade de um relacionamento mais pessoal, no nível coorporativo conhecido como “gestão,” a instituição escola, trabalha uma visão valorizando mais o ser humano, buscando o cidadão como um todo, de forma autônoma, buscando estabelecer o processo democrático, nas tomadas de decisões coletivas buscando o bom senso na resolução dos problemas construídos com a participação de todos os seus membros e representantes de todos os seus segmentos.

Observamos que muitos gestores sofreram e sofrem ainda muitas influências de diversos fatores, tanto externos, como internos. Podemos citar como fatores externos a questão cultural, social, tecnológica, econômica e até mesmo política, fazendo com que sejamos influenciados e obrigados a fazermos parte destas mudanças em prol do progresso.

O gestor deve tentar compreender essas influências, fazendo uso dessas ferramentas de forma a aperfeiçoar e implementar o trabalho pedagógico para que o mesmo, possa favorecer o desenvolvimento do trabalho coletivo e participativo da Unidade Escolar tendo como características às influências internas. Já as influências internas podemos apontar as de conhecimento educacional e seu meio sobre o processo do conhecimento, ou seja, a construção do conhecimento de forma não hegemônica, construída no trabalho coletivo, na formação e construção dos projetos educacionais e pedagógicos, projetos estes que devem ser construídos coletivamente e gradativamente com a participação de todos em busca de uma educação melhor e com maior qualidade do ensino. Essas são práticas da construção da democratização escolar.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E A GESTÃO ATUAL

A educação em nosso país passou por muitos avanços ao longo dos anos desde o período militar (1964-1985) onde vivíamos um regime de caratê autoritário, ditatorial e centralizador, exercendo seu poder diante da população.

A população almejava transparência principalmente na governança do próprio Estado. Em oposição ao regime militar, partidos políticos se articulam e utilizam como plataforma de governo as perspectivas democráticas participativas com o apoio da população, com objetivo de participar diretamente da elaboração de políticas sociais e garantir canais de fiscalização e controle da ação estatal.

Ao longo dos anos o Estado brasileiro passou por questionamentos em relação ao controle público e as demandas sociais. A população através de seus movimentos grevistas, sindicais, e a luta por eleições diretas, começou uma busca em prol da democracia. Democracia, portanto, é um regime governamental onde o povo exerce o poder junto as decisões políticas.

Vivemos em mundo marcado por constantes mudanças, culturais, tecnológica, sociais, políticas, entre outras, a educação não poderia ficar a parte à essas mudanças. Sofrendo influências vinda da administração empresarial.

Para Bartimik, 2012, enquanto a administração empresarial está voltada ao controle do processo, visando os princípios de uma sociedade capitalista, a palavra “gestão”, relaciona-se ao relacionamento de pessoas.

> “(...) compreender as implicações dos fatores externos, na gestão escolar é fundamental para diminuir a transposição crítica para a administração escolar do modelo de administração estratégico governamental, o qual é baseado na racionalidade cientifica, na centralização do poder e na fragmentação do trabalho.” (BARTIMIK, 2012, p. 44)

Podemos dizer que enquanto a administração empresarial sente a necessidade de um relacionamento mais pessoal, no nível coorporativo conhecido como “gestão,” a instituição escola, trabalha uma visão valorizando mais o ser humano, buscando o cidadão como um todo, de forma autônoma, buscando estabelecer o processo democrático, nas tomadas de decisões coletivas buscando o bom senso na resolução dos problemas construídos com a participação de todos os seus membros e representantes de todos os seus segmentos.

Observamos que muitos gestores sofreram e sofrem ainda muitas influências de diversos fatores, tanto externos, como internos. Podemos citar como fatores externos a questão cultural, social, tecnológica, econômica e até mesmo política, fazendo com que sejamos influenciados e obrigados a fazermos parte destas mudanças em prol do progresso.

O gestor deve tentar compreender essas influências, fazendo uso dessas ferramentas de forma a aperfeiçoar e implementar o trabalho pedagógico para que o mesmo, possa favorecer o desenvolvimento do trabalho coletivo e participativo da Unidade Escolar tendo como características às influências internas. Já as influências internas podemos apontar as de conhecimento educacional

e seu meio sobre o processo do conhecimento, ou seja, a construção do conhecimento de forma não hegemônica, construída no trabalho coletivo, na formação e construção dos projetos educacionais e pedagógicos, projetos estes que devem ser construídos coletivamente e gradativamente com a participação de todos em busca de uma educação melhor e com maior qualidade do ensino. Essas são práticas da construção da democratização escolar.

A DEMOCRACIA E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO

Para Cury (2002), “a gestão democrática tem se tornado um dos motivos mais frequentes na área educacional, de debates, reflexões e incentivas públicas a fim de dar sequência a um princípio posto constitucionalmente e reposto na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional”. É entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola.

De acordo com a LDB (Lei n. 9.394/96), as instituições públicas que ofertam a Educação Básica devem ser administradas com base no princípio da Gestão Democrática. Ela está baseada na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, toda a comunidade escolar é considerada sujeito ativo em todo o processo da gestão. Assim, é imprescindível que cada um destes sujeitos tenha clareza e conhecimento de seu papel quanto participante da comunidade escolar. (BRASIL, 1996).

Segundo Luck (2013), o sucesso de uma instituição se dá pelo trabalho conjunto entre todos seus membros, com confiança e reciprocidade de forma efetiva levando em consideração o bem comum de todos. “(...) gestão, portanto parte do pressuposto de que uma organização social, depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo”, orientado por uma vontade coletiva.” (LUCK, 20013, p. 21)

Portanto, quando assumimos o nosso papel com autoria e autonomia, estamos oportunizando uma gestão de competência, nos quais todos são autores de suas histórias, oportunizando direito a todos de terem voz e opiniões a todos os assuntos tratados dentro da entidade.

O PAPEL DO GESTOR FRENTE AO PROCESSO DEMOCRÁTICO

Observamos que muitos gestores sofreram e sofrem ainda muitas influências de diversos fatores, tanto externos, como internos. Podemos citar como fatores externos a questão cultural, social, tecnológica, econômica e até mesmo política, fazendo com que sejamos influenciados e obrigados a fazermos parte destas mudanças em prol do progresso.

O gestor deve tentar compreender essas influências, fazendo uso dessas ferramentas, como por exemplo o diálogo, a tecnologia, a vivência cultural e a comunidade de forma a aperfeiçoar e implementar o trabalho pedagógico para que o mesmo, possa favorecer o desenvolvimento do trabalho coletivo e participativo da Unidade Escolar tendo como características às influências internas. Podemos apontar como influências internas as de conhecimento educacional e seu meio sobre o processo do conhecimento, ou seja, a construção do conhecimento de forma não hegemônica, construída no trabalho coletivo, na formação e construção dos projetos educacionais e pedagógicos, projetos estes que devem ser construídos coletivamente e gradativamente com a participação de todos em busca de uma educação melhor e com maior qualidade do ensino. Essas são práticas da construção da democratização escolar. (GUTIERREZ,2000)

O gestor que também é mediador de seu grupo precisa fazer uso do diálogo em sua gestão, para que ela seja o mais democrática possível. Trazendo a comunidade escolar, familiares e professores para caminhar junto de sua gestão mantendo as relações comunicativas para um bom trabalho. (GUTIERREZ,2000)

O papel do gestor é importante no contexto escolar em busca de objetivos que contribuam para o crescimento da comunidade escolar. Tendo em vista que o gestor é o mediador nas funções que rodeiam a comunidade para um bom trabalho qualitativo. Um gestor precisa fazer uso de diversos meios de comunicação para que a comunidade escolar e seus integrantes possam caminhar juntos. É importante manter relações comunicativas com todos em prol de uma boa parceria com as famílias e escola. (GUTIERREZ,2000)

O gestor necessita realizar ações para inserir a comunidade no ambiente escolar; fazendo assim sua unidade crescer perante a comunidade em que está inserida.

É de fundamental importância o uso do diálogo para com todos, diálogos sinceros, francos, seja em reuniões pedagógicas, reuniões de pais, reuniões de conselho de escola etc., para que se ganhe a confiança da comunidade e assim possam caminhar juntos em benefício da aprendizagem dos estudantes. Para atender as exigências, necessidades, de seu público integrante, o gestor deverá ter uma noção de comportamento humano, que é fundamental dentro da função que exerce, função essa que necessita da visão do futuro, autocontrole, coragem e de valores. São essas habilidades que dará ao gestor (líder) competências primordiais para balancear as diversas divergências encontradas por ele no âmbito escolar. (GUTIERREZ,2000)

MECANISMOS DE CONSTRUÇÃO DA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

De acordo com Paro “A construção da autonomia da escola só poderá efetivar-se se houver participação efetiva de todos os atores nos processos de estudo, planejamento, execução e tomadas de decisões das ações que permeiam o cotidiano escolar”. (2010, p. 133)

Um desses Projetos que envolvem a participação de toda a comunidade escolar e local é o Projeto Político Pedagógico (P.P.P) da unidade, o qual é um instrumento que reflete a proposta educacional da escola. É através dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos. É muito importante a participação de toda a comunidade escolar (pais, alunos, funcionários e gestores) na construção do Projeto Político Pedagógico da Unidade escolar, pois, para que de fato ele exista é necessário mobilizar a todos de forma espontânea, proporcionando situações em que se permitem pensar, refletir, aprender e realizar o fazer pedagógico de forma coerente. Para Veiga:

> (...) a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador, que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para descentralização em busca de sua autonomia e qualidade. (2013, p. 17)

Com a participação de todos a escola passa a ser um lugar público, de debates, de diálogos e de reflexões de maneira coletiva buscando uma reorganização da escola, buscando no P.P.P. um referencial para a compreensão de nossas práticas pedagógicas.

Tendo em vista que a escola é uma instituição onde há relações sociais entre os indivíduos de diferentes seguimentos, onde regem normas e orientações, é relevante colocarmos aqui os órgãos colegiados.

Os órgãos colegiados é uma forma de descentralizar decisões técnicas e burocráticas da gestão escolar, articulando ações com o objetivo de ajudar a Unidade Escolar em todos os seus aspectos, através da participação e interação de toda a comunidade, pais, alunos, professores e funcionários. Para Luvk:

> “Entende-se que os membros do órgão colegiado sejam apenas o ponto de partida, para que todos os pais se envolvem com os trabalhos da escola, cabendo aos primeiros buscar os meios para promover esse envolvimento. Seu maior significado está centrado na maior participação na vida escolar como condição fundamental para que a escola esteja integrada na comunidade, assim como a comunidade nela que se constitui na base para maior qualidade de ensino” (2006, p. 66)

Entre os órgãos do colegiado podemos destacar: O conselho escolar, o conselho de classe e a Associação de Pais e Mestres (P>P>P), prevalecendo a preservação representativa de diversos segmentos da escola. Tanto o concelho escolar quanto o conselho de classe possuem uma configuração que estabelece um relacionamento de interação com a comunidade.

O conselho de escola é o órgão máximo de deliberações dentro da escola e possui funções consultiva, fiscal e mobilizadora. Formado pela representação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, como: alunos, professores, pais ou responsáveis, funcionários, pedagogos,

diretores e comunidade externa. Cada Conselho Escolar tem suas ações respaldadas através do seu próprio Estatuto, que normatiza a quantidade de membros, formas de convocação para as reuniões ordinárias e extraordinárias, como é realizado o processo de renovação dos conselheiros, dentre outros assuntos que competem a essa instância. Para Veiga e tal, (2013, p116), o Conselho de escola deve favorecer o centro de decisões dos atores envolvidos, favorecendo a comunicação e rompendo com as relações burocráticas e formais. Dando abertura para que todos possam expressar suas opiniões e reinvindicações compreendendo seu papel na vida da escola.

O conselho de classe é outro órgão do colegiado que tem por objeto de estudo a avaliação da aprendizagem e do ensino, eixos centrais do processo de trabalho escolar. Fazem parte do concelho de escola equipe docentes, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e outros membros da comunidade escolar, mas para que tenha uma atuação mais presente da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado neste trabalho, chega-se à conclusão de que, a gestão democrática deve primar pelos trabalhos pedagógicos de uma unidade escolar. Em uma gestão democrática há espaço para o diálogo e tomada de decisões de acordo com o bem comum do coletivo. A gestão democrática na escola, só será possível, quando todos os envolvidos nos cenários de aprendizagens se comprometerem, e, portanto, deve ser uma busca consciente. Ao gestor democrático cabe a função de mediar às ações para que o espaço escolar se torne em uma grande escola com ações centradas nesta nova prática democrática. E isso envolve todos os atores do cenário escolar.

Ao cultivar este espaço, no qual o coordenador pedagógico se coloca como mediador/orientador, pode-se crescer junto com o professor ampliando todos os olhares, sem perder de foco a responsabilidade de cada um no processo. Neste sentido, há que se ter a consciência de que o professor e também coordenador não tem todas as respostas para todos os eventos que ocorrem, mas as problematizam, encaminhando-as da maneira mais viável possível dentro do que se defende como processo democrático.

Quando se trabalha em equipe, espera-se sempre o comprometimento de todos, a final no fundo todos têm objetivos comuns, cogitar as tarefas com precisão e prazer. A concepção de qualidade da educação é entendida pelos pais como acesso à escolarização, em que os filhos saiam preparados para o trabalho e almejam o ensino mais eficiente.

Observa-se, portanto, no ambiente escolar, cuja gestão democrática se faz presente uma mudança de paradigma, marcada por práticas colaborativas, interativas e mais participativas, onde se possa buscar ações e soluções de problemas para a melhoria e bem comum da unidade. Podemos destacar entretendo que não é uma tarefa fácil, estamos caminhando para a construção de uma democracia plena, aja visto que muitas vezes ainda estamos sendo orientados por um paradigma

enfraquecido, advinda das cobranças governamentais, oferecendo grande impacto sobre o que ocorre nas escolas.

REFERÊNCIAS

BARTIMIK, Helena Leomir de Souza. **Gestão Educacional.** 1 ed. Curitiba, PR Intersaberes, 2012. Livro Eletrônico ISBN 978-85-65704-26-7

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão democrática na educação.** Gestão Democrática da Educação. Boletim 19. Ministério da Educação, Brasília, 2005.

CURY, Carlos Alberto Jamil. **Gestão Democrática da Educação:** Exigências e desafios. RBPAE, Minas Gerais, v. 18, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido,** 17Âª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO. E.José. **Autonomia da Escola:** Princípios e Propostas. 4 ed – São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa,** 2002. Disponível em:< http://.slideshare.net/luartesanato/comoelaborar-projetodepesquisaantoniocarlosgil.> Acesso 25 set. 2025

GONZÁLEZ REY. **Pesquisa qualitativa em Psicologia:** caminhos e desafios. Tradução de Marcel Aristides Ferra da Silva. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LEITE JUNIOR, Alcides Domingues. **Desenvolvimento e Mudanças no Estado Brasileiro**. 2 ed. Florianópolis, SC: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012. ISBN: 978-85-61608-83-5

LUKY, Heloisa. **A Gestão Participativa na escola**. 11 ed. v.3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série Cad. de Gestão. ISBN 978-85-326-3295-1

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content . Acesso em: 25 set. 2025

NOGARO, Arnaldo. **Reflexão Sobre Pressupostos Que Norteiam o Projeto Político Pedagógico da Escola.** Perspectiva. Erechim. V.19, nº 67 - 74, setembro 1995.

O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

THE ROLE OF THE TEACHER MEDIATOR IN INCLUSIVE EARLY CHILDHOOD EDUCATION

SIRLEIDE ALVES DOS SANTOS
Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (SP) e atua como 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 artigo discute o papel do professor mediador na educação infantil inclusiva, abordando estratégias pedagógicas, práticas de mediação e o impacto na aprendizagem das crianças. Fundamenta-se em autores como Vygotsky, Mantoan, Mittler, além de documentos legais como a BNCC e a LDB. Destaca a importância da atuação docente na promoção de ambientes inclusivos, respeitando a diversidade e estimulando o desenvolvimento integral das crianças. Tem como objetivo fazer os leitores refletirem sobre a educação infantil no âmbito da inclusão. Sabendo-se que, mesmo a inclusão tendo respaldo em políticas públicas a realidade nas escolas é bem longe da teoria. Será apresentado também neste estudo os resultados do convívio em escolas inclusivas sobre a formação das crianças em relação a aceitação das diferenças. Refletir sobre o ambiente escolar desde a educação infantil, por esta ser a primeira etapa da educação básica e muitas vezes o primeiro contato da criança com o ambiente escolar, e por esse período ser crítico no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência, é pensar em quais espaços será mais adequado para receber aquele aluno, quais profissionais e quais recursos pedagógicos será utilizado para tornar esse momento o mais agradável para aquela criança. A permanência e desenvolvimento total dessa criança é o que deve motivar essas adequações na escola. A aprendizagem obtida pelo professor ao longo de sua trajetória e seu empenho em buscar sempre novas técnicas para recepcionar esse aluno com suas características individuas deve ser um elemento sempre a ser debatido e observado quando falamos de inclusão.

Palavras-chave: Educação infantil; Inclusão; Mediação Pedagógica; Professor Mediador;

ABSTRACT

This article discusses the role of the mediator teacher in inclusive early childhood education, addressing pedagogical strategies, mediation practices, and their impact on children's learning. It is based on authors such as Vygotsky, Mantoan, and Mittler, as well as legal documents such as the BNCC and LDB. It highlights the importance of teaching in promoting inclusive environments, respecting diversity, and stimulating children's comprehensive development. It aims to encourage readers to reflect on early childhood education within the context of inclusion. It is known that, even though inclusion is supported by public policies, the reality in schools is far from the theory. This study will also present the results of interaction in inclusive schools on children's development regarding acceptance of differences. Reflecting on the school environment from early childhood education onwards, as this is the first stage of basic education and often a child's first contact with the school environment. This period is critical in the development and learning process of children with disabilities. It involves considering which spaces will be most suitable for each student, which professionals, and which pedagogical resources will be used to make this experience as enjoyable as possible. The child's retention and overall development should motivate these adjustments in school. The learning acquired by teachers throughout their career and their commitment to constantly seeking new techniques to welcome these students with their unique characteristics should always be discussed and considered when discussing inclusion.

Keywords: Early childhood education; Inclusion; Pedagogical Mediation; Mediator Teacher;

INTRODUÇÃO

A educação infantil é reconhecida como a etapa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. Nesse contexto, o professor mediador assume um papel essencial, atuando como facilitador da aprendizagem, respeitando as individualidades e promovendo a inclusão. Este artigo busca analisar o papel do professor mediador na educação infantil inclusiva, destacando estratégias pedagógicas e fundamentação teórica baseada em autores renomados e diretrizes legais.

> Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie Homo Sapiens. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicação do uno. Morin (2011, p.49-50)

O professor mediador na educação infantil atua como facilitador das interações e aprendizagens, seguindo a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky. Ele observa, guia, propõe desafios adequados e incentiva a autonomia das crianças, adaptando atividades para atender às necessidades individuais e coletivas.

As estratégias de inclusão envolvem planejamento diferenciado, uso de recursos pedagógicos diversificados, trabalho colaborativo e valorização das potencialidades de cada criança. Segundo Mantoan (2010), a inclusão não se limita à presença física na sala de aula, mas à participação efetiva e ao desenvolvimento integral. Segundo Mendes (2010, p.47-48):

> Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser aferrado por fatores nutricionais, pela quantidade de interação, do cuidado e da estimulação proporcionada a criança.

A atuação do professor mediador é respaldada por documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que enfatizam a educação inclusiva e a valorização da diversidade. Tais diretrizes orientam a prática docente para garantir equidade e qualidade na aprendizagem.

> A inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria na qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e em deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças. (MONTOAN, 2007, p.45)

O professor mediador desempenha papel central na educação infantil inclusiva, promovendo a aprendizagem, a autonomia e a participação ativa das crianças. A prática docente orientada por princípios inclusivos, estratégias pedagógicas diferenciadas e respeito à diversidade é fundamental para a construção de ambientes educacionais equitativos e enriquecedores.

EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, a educação infantil teve origem a partir do momento em que a mulher, antes restrita às funções domésticas, passou a ingressar no mercado de trabalho, seja por necessidade ou por escolha. Com essa mudança, a escola assumiu o papel de espaço substituto para o cuidado e a convivência das crianças, proporcionando interações tanto com outras crianças quanto com

educadores.

No início do século XX, essa função assistencial e de apoio às mães ganhou destaque, fazendo com que o aspecto pedagógico fosse, por um período, colocado em segundo plano. Somente com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o caráter educativo foi efetivamente reintegrado à educação infantil.

A partir desses marcos legais, a educação infantil passou a ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança, abrangendo as dimensões psicológica, física, social e intelectual, atendendo crianças de até seis anos de idade. questão psicológica, física, social e intelectual de crianças de até 6 anos de idade. Segundo Mendes (2010, p.47-48):

> Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser aferrado por fatores nutricionais, pela quantidade de interação, do cuidado e da estimulação proporcionada a criança.

Pesquisas científicas vêm evidenciando, de forma crescente, a necessidade de reorganização da educação infantil para acolher adequadamente crianças com necessidades educacionais específicas, garantindo-lhes um desenvolvimento pleno.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), a inclusão deve começar na educação infantil, a fim de estabelecer uma base sólida para a construção da aprendizagem e para o crescimento integral da criança.

No entanto, ao analisarmos o histórico educacional brasileiro, observa-se um cenário marcado pela ausência ou insuficiência de atendimento adequado a estudantes com deficiência. Dessa forma, as escolas regulares ainda não se encontram totalmente preparadas para acolher esse público, o que demonstra a necessidade de uma transformação abrangente — estrutural, instrumental, pedagógica e organizacional — para que a inclusão ocorra de maneira efetiva.

Atualmente, essas crianças contam com amparo legal que lhes assegura o direito de serem recebidas e incluídas em qualquer instituição de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que:

> - disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/ educação infantil para dar suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão; - realizar o levantamento dos serviços e recursos comunitários e institucionais, como maternidades, postos de saúde, hospitais, escolas e unidades de atendimento às crianças com NEE, entre outras, para que

> possam constituir-se em recursos de apoio, cooperação e suporte; - garantir a participação da direção, dos professores, dos pais e das instituições especializadas na elaboração do projeto pedagógico que contemple a inclusão; - promover a sensibilização da comunidade escolar, no que diz respeito à inclusão de crianças com NEE; - promover encontros de professores e outros profissionais com o objetivo de refletir, analisar e solucionar possíveis dificuldades no processo de inclusão; - solicitar suporte técnico ao órgão responsável pela Educação Especial no estado, no Distrito Federal ou no município, como também ao MEC/SEESP; - adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com NEE, conforme normas de acessibilidade. (BRASIL, 2001, p. 24-26).

Observando o passado, percebemos que há menos de duas décadas os cursos de Pedagogia raramente abordavam o tema da inclusão em sua formação. Isso resultou em salas de aula ocupadas por profissionais sem preparo adequado para lidar com essa realidade. Afinal, grande parte do que somos é fruto das experiências sociais e culturais que vivenciamos. Assim, inserir o debate sobre inclusão na formação docente é uma estratégia essencial para que o educador saiba como atender às necessidades de todos os seus alunos.

Mesmo ao trabalhar com turmas compostas por estudantes considerados “padrão” pela sociedade, o professor já enfrenta diversidades significativas dentro da sala de aula — seja em relação às formas de aprendizagem, seja nas interações entre os alunos. Sabe-se que o processo de aprender é profundamente individual, variando conforme o ritmo, as habilidades e os estilos de aprendizagem de cada pessoa.

Dessa forma, quando uma criança com deficiência ou necessidade educacional específica é incluída na turma, é fundamental que seus direitos sejam garantidos e que o docente adapte seu planejamento de modo flexível, sem comprometer a qualidade do ensino.

Essa flexibilização metodológica deve permear todas as ações do professor, que precisa considerar as características individuais de cada aluno, buscando metodologias, recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem. Além disso, é necessário realizar avaliações contínuas, de modo a acompanhar e compreender o progresso de cada estudante dentro do processo educativo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como a educação infantil vem conquistando um espaço importante na área da educação, sendo reconhecida a partir de 1988 pela Constituição como ensino básico e ganhou um lugar de destaque com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº. 9.394/1994). Mas, ainda assim, enfrenta algumas adversidades, e uma delas é a entrada de alunos portadores de necessidades especiais em turmas consideradas regulares.

Alguns métodos são praticáveis e necessários no ambiente escolar, quando e busca a inclusão. Vimos em outros países um estudo sobre algumas formas de cooperação dentro da

escola sendo feito assim um encontro entre o método comum e o inclusivo, fazendo assim com que os alunos com deficiência queiram estar naquele ambiente. Essa cooperação pode surgir tanto entre alunos, professores ou profissionais que trabalham na escola como vir a partir de uma parceria entre a escola e a comunidade em que ela está inserida.

Tanto a criança tida como “normal” quanto a criança que apresente alguma necessidade especial, essa primeira etapa de ensino é muito significativa, pois trata do momento em que o sistema cognitivo está sendo desenvolvido, e nessa etapa existem algumas necessidades que são identificadas, necessidades essas que podem comprometer a evolução da aprendizagem da criança. Como Vygotsky (1998, p. 115) diz A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.

> Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie Homo Sapiens. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicação do uno. Morin (2011, p.49-50)

Analisando a referência acima, devemos olhar o professor como uma figura cujo papel nesse processo de inclusão é um dos mais importantes e esse profissional estando sempre em formação e tendo a sensibilidade de olhar cada classe como única, saberá naturalmente que não existem fórmulas prontas, fechadas, devemos ter um olhar atento e sempre flexível para cada aluno com suas particularidades.

Como mencionado anteriormente o professor tem seu papel de extrema importância para que esse processo de inclusão seja satisfatório, mas ele não é o único que deve ser responsabilizado pela execução do projeto. Todos aqueles que compartilham do convívio com o aluno devem se responsabilizar para tornar essa experiência algo magnífico para que a educação seja entregue da sua forma mais completa para todos os alunos.

Outrora professores que lideravam classes comuns e os professores especializados trabalham de forma separatista, mas esse modelo antigo de escola vem caindo cada vez mais. A literatura vem nos motivando a trabalhar sempre de forma a agregar ambos os profissionais, pois esse é um meio eficaz para a construção de uma escola inclusiva. Ambos os profissionais têm um desejo mútuo que

é auxiliar seus alunos nessa caminhada rumo a uma formação digna independente de suas especificidades, o desejo de ver seus alunos vencerem é o que motiva um bom professor e um compartilhando com o outro os seus conhecimentos só fará essa jornada ser mais inclusiva e respeitosa. Pois esse trabalho colaborativo não auxilia apenas os alunos com necessidades especiais, mas a todos da escola.

Fonte:

https://pt.scribd.com/document/166738511/cartilha-educacao-inclusiva. Acesso em 10 set. 2025.

Sabemos que a estrutura, falta de professores ou professores com uma formação ruim, são fatores que acabam por sua vez dificultando que o processo de inclusão seja executado em sua totalidade. Temos também a ciência de que alguns desses fatores exige uma movimentação nos setores de políticas públicas, mas existem questões que a própria gestão da escola pode resolver, segundo Hines (2008) a atuação da direção é fundamental para o sucesso na transformação de uma escola na perspectiva inclusiva. É através das ações do diretor que serão articuladas estratégias para facilitar o trabalho de profissionais da educação, pensando na questão da formação, tão contestada por educadores, que se tornou um verdadeiro impasse neste processo de inclusão, como também na articulação com pais e toda comunidade escolar para conscientizar sobre a questão da inclusão.

Precisamos sempre ficar atentos ao discurso pregado e as ações realizadas elas precisam estar sempre em harmonia e serem condizentes umas com as outras.

A grande maioria dos cursos de pedagogia não oferecem respaldo para seus alunos para que quando formados atuem com suas futuras turmas no bilinguismo.

O processo de inclusão é também uma busca pela identidade das crianças e no caso de libras também é uma vertente para a valorização dessa língua. A metodologia mais eficaz e eficiente é aquela que funciona para a sua sala de aula, para sua turma. Pois pensamos de forma individual e sendo assim não podemos encaixar muitas vezes nossos alunos em padrões pré-definidos se esses padrões não funcionarem dentro da nossa realidade. Não existe método perfeito nem unicamente eficiente, o que será efetivo na sua realidade é a análise cuidadosa da sua sala de aula e como seus alunos respondem aos estímulos. A cooperação de uma professora especialista juntamente com uma professora regular será de extremo valor para os alunos pois assim juntas poderão construir um método para a sala de aula.

O professor e a gestão da escola têm papeis fundamentais na inclusão dentro da escola e sala de aula. São os que remodelam espaços novos e motivam a todos. Dessa forma trabalham a compreensão e aceitação de todos da sala.

Em um cenário utópico, considerando um país que honrasse com todos os seus decretos e leis e enxergasse a sociedade com o respeito que lhe são assegurados em relação a educação independente de situação financeira, raça ou credo, onde todas as escolas tivessem estrutura para o ensino inclusivo.

Apesar de serem questões repetitivas são de grande importância quando o assunto é a inclusão, pensar na estrutura física, organização espacial e algumas atividades desenvolvidas pelos professores e pela comunidade são pontos fortes quando pensamos em tornar a escola um ambiente acolhedor para essas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do professor mediador na Educação Infantil Inclusiva é fundamental para garantir que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a um ambiente escolar acolhedor, participativo e estimulante. Cabe a esse profissional promover a integração entre os alunos, respeitar os ritmos individuais de aprendizagem e desenvolver estratégias pedagógicas que assegurem o direito à educação de qualidade para todos. Sua atuação vai além da simples transmissão de conhecimento, pois envolve sensibilidade, empatia e compromisso com a formação integral da criança. Assim, o professor mediador se torna um agente transformador, contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, na qual a diversidade é reconhecida e valorizada como parte essencial do processo educativo.

É no contexto escolar que se moldam indivíduos com percepções distintas sobre si mesmos e sobre os outros. Essa formação só ocorre de maneira adequada quando aprendemos a conviver e interagir com aquilo que cada um tem de singular — as diferenças. Nenhuma criança nasce com preconceito, pois ele é um comportamento aprendido. Como esse tipo de ensino não deve jamais fazer parte do espaço escolar, cabe a nós, educadores, promover a inclusão desde os primeiros anos

de vida, para que, desde cedo, todos aprendam a respeitar e valorizar as diversidades.

A cooperação e o convívio entre docentes e discentes favorecem o aprendizado. Essa troca de experiências permite que o professor compreenda melhor sua turma e crie oportunidades inclusivas em sala, potencializando o desenvolvimento das habilidades de cada estudante e promovendo uma adaptação mais acolhedora e positiva no processo de aprender. Essa colaboração, contudo, pode ser prejudicada por fatores como a falta de compreensão acerca das condições cognitivas, físicas ou sensoriais dos alunos — e até mesmo dos próprios professores e familiares, que também constituem um pilar essencial na inclusão na educação infantil. Caso as práticas pedagógicas não sejam adaptadas às necessidades das novas crianças que chegam à escola, tanto a aprendizagem quanto a compreensão serão comprometidas.

Conforme afirmam Ferreira e Guimarães (2003, p. 27):

> Os efeitos decorrentes da visão distorcida sobre pessoas com deficiência resultam no desconhecimento de suas capacidades, o que perpetua a crença em sua suposta limitação. Esse cenário somente será transformado quando a deficiência passar a ser compreendida também a partir de suas potencialidades, e não apenas de suas fragilidades e restrições.

Desfazer alguns conceitos equivocados sobre a inclusão nas instituições regulares de educação infantil exige empenho e dedicação de toda a equipe gestora, da comunidade e das famílias. No percurso, inevitavelmente surgirão desafios, como a carência de estrutura adequada, a formação insuficiente de profissionais e a falta de recursos apropriados. Entretanto, o espaço escolar é o ambiente ideal para que essa transformação aconteça — um local de formação em que, através da convivência, novas estratégias emergem, dando lugar à verdadeira inclusão.

É a partir dessa reconstrução que aprimoramos o processo inclusivo, tornando-o mais espontâneo e natural. Uma criança que inicia sua jornada escolar em um contexto inclusivo aprende, de forma simples, a respeitar o outro, compreende que as diferenças são positivas e aprende a conviver com elas sem estranhamento, medo ou preconceito. Entende que quem cria barreiras são as pessoas intolerantes, pois o aprendizado não possui limites. Assim, a educação infantil torna-se o espaço essencial para a construção desses valores humanos.

Refletir sobre um ambiente inclusivo desde o início da formação infantil revela que o processo educativo expressa muito sobre quem somos e sobre a importância de escutar o outro. Para aprimorar esse trabalho pedagógico, é fundamental o diálogo constante entre o professor da sala comum e o professor especializado. Essa parceria requer mudanças na organização da escola, substituindo o modelo de trabalho isolado — em que cada docente atua de forma fechada — por uma prática cooperativa.

“O meu olhar é límpido como o de um girassol. Tenho o hábito de caminhar pelas estradas olhando para os lados e, às vezes, para trás. E o que percebo a cada instante é algo que jamais havia visto antes. E eu sei valorizar isso profundamente.” (O Guardador de Rebanhos, em *Poemas de*

Alberto Caeiro, Fernando Pessoa)

Por meio de textos poéticos como o de Fernando Pessoa, “O Guardador de Rebanhos”, é possível comparar o cotidiano escolar, refletindo sobre o “olhar” do educador diante das crianças durante o processo de ensino-aprendizagem. Quando consideramos a diversidade, o olhar do professor torna-se ainda mais essencial, pois, segundo Drago (2011), “é papel da educação formal proporcionar ao educando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades para superar o meio social já existente”. Em outras palavras, cabe à escola promover uma educação de qualidade que reconheça a individualidade de cada aluno, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e participativos.

Com base neste estudo, compreende-se que a inclusão é viável, mas depende de diversos fatores — especialmente do envolvimento da comunidade, do comprometimento da equipe gestora e da atuação dos professores, que desempenham papel fundamental nesse processo. Observa-se que um olhar atento e sensível às necessidades dos alunos é indispensável para que a inclusão ocorra de maneira significativa para todos os envolvidos.

O preconceito ainda é um obstáculo recorrente quando se discute a inclusão na educação infantil. Contudo, a convivência surge como uma estratégia eficaz para romper essa barreira. Integrar as crianças em um mesmo espaço de aprendizagem tem o poder de transformar o cenário educacional, mostrando que o novo e o diferente merecem respeito, empatia e cuidado.

Trabalhando de forma colaborativa e com foco no bem-estar e desenvolvimento dos alunos, a construção de uma escola de educação infantil verdadeiramente inclusiva adquire enorme relevância, pois, ao formar estudantes, estamos também contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa, empática e acolhedora das diferenças humanas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. (1995). Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ADORNO, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D.J.,& Sanford,R.N. (1965). La personalidade autoritária. Buenos Aires: Editorial Proyección.

ARROYO, M. G. Ofício de Mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação, 2017.
MANToan, M. T. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 12. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 10. ed. Brasília, DF: Senado, 1998. 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. p. 27.833-27.841.

BRASIL. Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.

CROCHIK, J. L. (2006). Preconceito, Indivíduo e Cultura (3ª ed). São Paulo: Casa do Psicólogo.

MANTOAN, M.T. E.A Educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Disponível em:<http://www.lerparaver/bancodeescola>. Acesso em: 23 ago.2025.

MENDES, E. G. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MITTLER, P. Working Towards Inclusive Education: Social Contexts. London: David Fulton Publishers, 2000.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de.Educação Infantil: fundamentos e métodos7.ª ED. São Paulo: Cortez, 2011.(Coleção Docência em Formação). Acesso em 15/10/2025.

PESSOA. F. “O Guardador de Rebanhos”. In:Poemas de Alberto Caeiro. (Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor). Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993).

QUADROS, Ronice. Muller de Educação de Surdos. A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Cristiane Sousa.; ALMEIDA, Yara de Souza. Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas. Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.21, n.3, p.1423-1432, set./dez.2017.ISSN: 1519-9029.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Salamanca. Recuperado: 23 set 2021. Disponível: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vygotsky, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEF, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad.: Maria da Penha Villa lobos. 6ª ed. São Paulo:Ícone,1998. (Trabalho originalmente publicado em 1933).

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANATTA, E. M. Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. 2004. Tesa (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2004.

A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E SUA RELEVÂNCIA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

THE DISCIPLINE OF HISTORY AND ITS RELEVANCE IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

SUELEN TABATA GUSMÃO DA SILVA
Graduação em Pedagogia, pela Universidade Uniban, em 2009; Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera, em 2015. Pós-Graduação em Artes Visuais, pela Campos Salles. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A disciplina de História desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, fornecendo uma janela para o passado que nos permite entender o presente e moldar o futuro. Ao explorar os eventos, ideias e ações do passado, os alunos são expostos a uma variedade de perspectivas e contextos que os ajudam a desenvolver habilidades críticas, analíticas e interpretativas essenciais. Por meio do estudo da História, os alunos aprendem a questionar, a analisar fontes, a avaliar evidências e a formar argumentos embasados. Eles desenvolvem a capacidade de reconhecer padrões, identificar causas e consequências, e compreender a complexidade das interações humanas ao longo do tempo. Além disso, a História estimula a empatia, ao permitir que os estudantes se coloquem no lugar de pessoas que viveram em épocas e contextos diferentes. Ao compreender como o mundo foi moldado por eventos passados, os alunos se tornam mais conscientes do presente e mais preparados para enfrentar os desafios do futuro. Eles adquirem uma compreensão mais profunda da sociedade, da política, da economia e da cultura, e são incentivados a refletir sobre questões éticas, morais e sociais. A História também promove a valorização da diversidade e a tolerância em relação às diferenças, ao revelar a riqueza e a complexidade das experiências humanas ao redor do mundo.

Palavras-chave: História; Política; Sociedade.

SUMMARY

History plays a fundamental role in the teaching-learning process, providing a window into the past that allows us to understand the present and shape the future. By exploring the events, ideas, and actions of the past, students are exposed to a variety of perspectives and contexts that help them develop essential critical, analytical, and interpretive skills. Through the study of history, students learn to question, analyze sources, evaluate evidence, and form informed arguments. They develop the ability to recognize patterns, identify causes and consequences, and grasp the complexity of human interactions over time. Furthermore, history fosters empathy by allowing students to put themselves in the shoes of people who lived in different times and contexts. By understanding how the world has been shaped by past events, students become more aware of the present and better prepared to face the challenges of the future. They gain a deeper understanding of society, politics, economics, and culture, and are encouraged to reflect on ethical, moral, and social issues. History also promotes the appreciation of diversity and tolerance toward differences by revealing the richness and complexity of human experiences around the world.

Keywords: History; Politics; Society.

INTRODUÇÃO

Esse artigo pretende trazer informações a respeito da prática pedagógica e aprendizagem significativa na disciplina de História. É relevante enfatizar que ocorreram alterações e metamorfoses ao longo dos anos no ensino e no conteúdo histórico. No entanto, apesar dessas transformações, o ensino continua negligenciado.

Portanto, evidencia-se como essas mudanças se deram ao longo dos anos e como promover o autodesenvolvimento e o pensamento analítico do estudante, uma vez que são de suma importância para o processo educacional. Em seguida, explora-se como essas aulas podem ser conduzidas e apresentam-se exemplos delas, bem como o papel desempenhado pelo educador ou professor nessas aulas.

O conteúdo histórico está cada vez mais desconsiderado e desprovido de significado para os alunos, porém é imperativo ressaltar que esse conteúdo é de extrema importância para o autodesenvolvimento e o pensamento crítico dos estudantes. Desse modo, a hipótese foi comprovada neste estudo.

O ensino da matéria histórica desempenha um papel crucial tanto nos estágios iniciais da Educação Básica quanto nas fases iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, é fundamental salientar que os alunos carregarão consigo todo esse conhecimento ao longo de suas trajetórias.

Adicionalmente, é crucial enfatizar as várias vantagens oferecidas aos estudantes. Na fase inicial da Educação, há um estímulo à capacidade de análise crítica, permitindo que o aluno forje sua

própria identidade e cultive sua habilidade de reflexão. No Ensino Fundamental, há um foco na promoção de habilidades cognitivas e de um pensamento mais crítico em relação ao seu dia a dia e ao mundo que os cerca.

A introdução da História nas salas de aula fomenta essas ponderações e favorece essa abordagem entre os estudantes. Contudo, é lamentável que, muitas vezes, esse ensino seja desconsiderado e subestimado, sendo negligenciado nas instituições de ensino. Isso se deve em parte aos professores, que frequentemente se encontram desmotivados e carentes de incentivo para oferecer aulas cativantes e estimulantes, e aos pedagogos, que por vezes demandam um planejamento, mas não alcançam os resultados desejados.

Frente a essa realidade, é vital um esforço que evidencie e destaque a relevância desse tópico para todos os envolvidos na esfera educacional.

A INTRODUÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

A introdução da disciplina histórica no processo educacional dos primeiros anos do Ensino Fundamental I é de extrema importância, na qual os alunos se tornam estudantes mais críticos, reflexivos e capazes de formar opiniões fundamentadas.

Logo, é essencial que os educadores apresentem esse conteúdo de maneira criativa e envolvente, com o intuito de torná-lo atrativo e divertido. Além disso, a equipe pedagógica deve oferecer suporte contínuo e enfatizar a importância dessa disciplina para os professores.

Frequentemente, os docentes não têm uma compreensão clara da razão pela qual a História faz parte do currículo escolar, sua relevância e sua necessidade no processo de formação, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Entretanto, essas dúvidas são de grande importância ao considerar o ensino de História no passado. Conforme os "PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de História (1998, p 19):

> Os estudantes devem ser críticos e responsáveis, questionando a realidade e propondo soluções para problemas; devem conhecer aspectos essenciais do Brasil nos aspectos social, material e cultural, valorizando a diversidade do patrimônio nacional, bem como compreender outras culturas e nações, posicionando-se contra qualquer forma de discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, crenças, gênero, etnia ou outras características individuais e sociais. (PCN, BRASIL, 1997, p. 5).

O mencionado documento aponta para transformações no ensino que não surgem apenas de debates e reflexões no campo da historiografia, mas também estão relacionadas com as mudanças na sociedade, especialmente com a expansão da escolarização para um público culturalmente

diversificado, a intensa interação dos estudantes com os meios de comunicação e as propostas que defendem abordagens pedagógicas interdisciplinares.

> Nessas circunstâncias, o ensino de História possui metas específicas, sendo uma das mais cruciais a formação da noção de identidade. Portanto, é essencial que o ensino de História estabeleça conexões entre identidades individuais, sociais e coletivas, incluindo aquelas que se configuram como nacionais (BRASIL, 1997, p. 26).

Conforme este documento, a História presente no ambiente educacional é uma reconstrução do conhecimento proveniente das ciências sociais, aliado ao que é produzido e assimilado pelas percepções coletivas, moldadas pela experiência dos estudantes e dos educadores. Esse conhecimento histórico escolar está intimamente relacionado ao conhecimento histórico essencial em três aspectos principais: o evento histórico, a personalidade histórica e a época histórica, os quais podem ser interpretados de diversas perspectivas, tanto moldando como estimulando a capacidade crítica dos alunos.

Zarbato (2013) ressalta a importância do ensino da disciplina histórica, que consiste em fomentar o pensamento crítico nos estudantes. Por sua vez, Freire nos lembra da necessidade de estarmos em constante processo de aprendizagem, explorando continuamente novos conhecimentos e métodos de ensino, e não nos restringirmos unicamente aos livros, pois assim não estimularemos a curiosidade dos alunos, o que, por consequência, prejudicará o desenvolvimento de seu pensamento crítico.

Mas o que representa o ensino de História nos primeiros anos? O ensino de História deve ser um compromisso do educador para com o estudante, uma vez que é por meio dessa disciplina que os alunos moldarão sua identidade. Portanto, o professor deve considerar a história social de cada aluno como base, para que ele possa compreender de forma mais profunda aquilo que é ensinado.

De acordo com Aquino, citado por Freire (1992, p. 121-122):

> Aqui, assumimos a ideia de que o aprendizado da História nas séries iniciais tem o potencial de desencadear a construção da identidade das crianças, de modo que elas possam adquirir ferramentas intelectuais que lhes permitam refletir sobre a experiência humana ao longo do tempo.

Isso nos leva a uma questão crucial: para que o ensino de História seja significativo para o aluno, o professor deve selecionar os conteúdos de acordo com o perfil de seus alunos. Ele deve ter a liberdade de escolher diferentes temas para cada tipo de aluno. Ao selecionar conteúdos que possam ser relacionados ao cotidiano dos alunos, o professor será capaz de atrair cada vez mais a atenção deles durante as aulas.

OS AFROBRASILEIROS NA HISTÓRIA

A história da África e a cultura africana, embora sejam componentes essenciais da cultura brasileira, frequentemente ocuparam uma posição secundária ou quase imperceptível no cenário educacional. Sua influência, apesar de extensa, nunca recebeu o devido valor ou a importância adequada.

Infelizmente, ainda nos deparamos com preconceitos em todo o mundo, uma realidade preocupante.

Com a promulgação de leis que exigem o ensino da História da África e da cultura africana nas salas de aula, a educação brasileira adquiriu uma nova perspectiva e um novo olhar. No entanto, dois fatores preponderantes ainda dificultam a implementação satisfatória desse ensino: as resistências provenientes de preconceitos e a falta de formação específica dos educadores.

O ensino da cultura africana é intricado e demanda grande habilidade dos professores para superar as barreiras da resistência por parte dos pais e alunos, do racismo e como lidar com ele no ambiente educacional, dos estigmas e de como desenvolver gradualmente trabalhos que transformem a visão, a percepção e as ações dos alunos em relação a essas temáticas culturais.

O continente africano é uma das mais antigas regiões da história. No entanto, há uma notável ingratidão por parte da história ao abordar esse continente, seus povos e a vasta riqueza cultural ali contida e originada. Conforme Silva (2011) relata:

> Na versão mais difundida do mito, é dito que o Olodumaré ou Olorum, o deus supremo, lançou do céu para as águas ou pântanos abaixo uma corrente, pela qual fez descer Odudua, com um pouco de terra num saco ou numa concha de caracol, uma galinha e um dendezeiro. Odudua espalhou a terra sobre a água e nela plantou a palmeira e a ave. A galinha imediatamente começou a ciscar o solo e a espalhá-lo, aumentando cada vez mais a extensão da terra. Daí o nome que o local onde isso ocorreu recebeu: Ifé, o que é vasto, o que se expande. [...] Ilê Ifé provavelmente era habitada desde o século VI, a data mais antiga fornecida até agora por meio de radiocarbono a materiais encontrados em escavações na cidade" (SILVA, 2011, p. 479, 480 e 481).

Há evidências científicas da antiguidade desse local, bem como atividades de subsistência agrícola, existência de pequenas aldeias e provavelmente práticas de fundição de ferro. Ou seja, Ifé é um local onde comunidades pequenas já habitavam, desenvolvendo atividades para sua sobrevivência. Já existia uma história muito antes da formação de diversos países.

Segundo Rocha (2006, p. 58):

> A preocupação do movimento social negro com a educação é antiga. Os estudos e documentos desse movimento evidenciam o interesse. Seus membros têm a convicção de que o sistema escolar perpetua uma série de conceitos, ideias e práticas que contribuem para a construção do mito da inferioridade do negro. A escola reflete o racismo presente na sociedade brasileira.

De acordo com os estudiosos da questão, no sistema escolar, o negro é apresentado nos currículos não como um ser humano negro, mas como um objeto escravizado, como se não tivesse um passado ou tivesse participado de outras relações sociais que não a escravidão. As contribuições e tecnologias trazidas pelos negros para o país são ignoradas. O cultivo da cana-de-açúcar, do algodão, a mineração, a tecnologia do ferro, de onde eles vieram? Da Europa? A resistência negra à escravidão parece não existir, com raras exceções. O continente africano é retratado como primitivo.

Os termos racismo, discriminação e preconceito, frequentemente utilizados nos mesmos contextos, podem causar confusão. Por isso, é crucial estabelecer uma distinção conceitual que elimine qualquer problema de entendimento acerca do significado desses termos.

Em primeiro lugar, o preconceito refere-se a um julgamento prévio, um veredicto sem conhecimento de causa sobre algo ou alguém, enquanto discriminação é o ato de tratar de forma diferente, de diferenciar algo ou alguém. O racismo, por sua vez, além de ser uma forma de preconceito, pode se manifestar por meio de ações excludentes, ou seja, discriminatórias.

Também é crucial compreender que o racismo não se apresenta de forma uniforme. Existem várias situações em que podemos identificar, de maneira mais explícita ou não, o preconceito racial.

Muitos padrões de relações raciais e étnicas em nossas escolas são construídos com base na maneira como membros de um determinado grupo racial ou étnico foram incluídos ou excluídos na sociedade.

Mesmo quando as identidades étnicas ou raciais não servem mais como base para a coesão do grupo, elas podem continuar a fazer com que os indivíduos se sintam especiais e parte de uma comunidade.

Nossa sociedade é excepcionalmente diversa culturalmente, o que representa nossa maior riqueza. Desde cedo, aprendemos com nossa família as "pequenas culturas" dentro da diversidade de nossos lares. Na escola, ocorre um choque cultural, pois compartilhamos com indivíduos tão diversas algumas horas de nosso cotidiano, e de acordo com as regiões, é perceptível que ainda há uma grande quantidade de preconceitos. É de extrema importância trabalhar positivamente com as identidades negras desde a Educação Infantil, evitando a propagação dos preconceitos.

Os professores enfrentam desafios durante o ensino, uma vez que cada criança traz consigo seus conhecimentos prévios, sua socialização com o mundo e suas particularidades, incluindo alguns preconceitos de acordo com o ambiente familiar.

Em um país tão culturalmente rico, ainda nos deparamos com expressões regionais e discriminações contra as identidades negras.

Conforme Farias (2012, p. 32) afirma: "cultura é o conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo ou civilização". Portanto, fazem parte da cultura de um povo atividades e manifestações como música, teatro, rituais religiosos, língua falada e escrita, mitos, hábitos alimentares, danças, arquitetura, invenções, pensamentos, formas de organização social, etc.

O Brasil, devido à sua vasta extensão territorial, possui uma riqueza cultural diversificada. Os colonizadores europeus, a população indígena e os escravos africanos foram os responsáveis iniciais

pela disseminação cultural no Brasil. Posteriormente, os imigrantes italianos, japoneses, alemães, árabes, entre outros, contribuíram para a diversidade cultural do Brasil. Aspectos como culinária, danças, religião são elementos que integram a cultura de um povo.

Segundo Cool (1987, p. 35):

> Na verdade, o crescimento pessoal e social, intrínseco à ideia de educação, pode vincular-se alternadamente tanto ao processo de desenvolvimento como ao de aprendizagem. Por um lado, uma pessoa educada é uma pessoa que se desenvolveu, que evoluiu, no sentido forte do termo, desde níveis inferiores de adaptabilidade ao meio físico e social até níveis superiores.

Frequentemente, as pessoas associam cultura exclusivamente ao nível de educação, mas, na realidade, ela engloba muito mais que isso. Cultura é tudo aquilo que dá sentido ao mundo que envolve um determinado indivíduo ou grupo de indivíduos, sendo parte da cultura de um povo elementos como a religiosidade, a definição dos valores morais, o idioma falado, o grupo étnico ao qual pertencem, a história da sociedade na qual o indivíduo está inserido etc.

O progresso da luta dos afrodescendentes no Brasil, assim como seus sucessos, deve ter uma influência significativa em movimentos semelhantes ocorridos em outros países. Seus triunfos não são apenas deles, mas também nossos. As lutas parciais ou totais que ocorrem em outros territórios da América Latina também pertencem ao Brasil.

A luta específica e emergente nas sociedades latino-americanas deve ser reconhecida por todos nós, a fim de fortalecer nossas demandas e reivindicações com mais apoio social e político, influenciando particularmente cada um de nossos movimentos nacionais. Isso chama a atenção e angaria mais apoio de outros à medida que essa luta se torna mais visível internacionalmente.

Com frequência, nos países latino-americanos, a identidade “africana” foi diluída ou desapareceu parcial ou totalmente devido às políticas repressivas do colonialismo britânico, holandês e francês, impostas por gerações sucessivas de escravos que perderam suas tradições originais, sendo proibidos de praticá-las e, assim, falharam em manter suas raízes africanas autênticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito do ensino de História é forjar indivíduos críticos, sendo incumbência tanto do professor quanto da escola intermediar essa metamorfose no aluno, de modo a capacitá-lo a se enxergar como um agente de mudanças e um ser histórico em uma sociedade.

Quando o ensino de História é abordado em colaboração com o aluno, ele tem o poder de integrá-lo à narrativa histórica, permitindo que ele se perceba como um historiador e um agente de transformação da realidade, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e a descoberta de sua identidade dentro da sociedade em que vive.

Dessa forma, é correto afirmar que a educação histórica é crucial para que o estudante adote uma postura mais autônoma e analítica perante a sociedade. Adicionalmente, o ensino de História desempenha um papel relevante ao capacitar o aluno a compreender a dinâmica das relações sociais presentes no mundo contemporâneo.

A disciplina histórica desempenha uma função vital na educação dos estudantes e merece destaque no ambiente escolar. Contudo, para que essa relevância seja plenamente reconhecida, é essencial que os professores adotem abordagens pedagógicas que estimulem o interesse e a curiosidade dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental,1997.

BRASIL,MEC<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf >acesso em 10 out. 2025.

COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. Mariano Cubí 92, 08021 – Barcelona. Editorial Paidós, SAICF. Tradução: Cláudia Schilling.

FARIAS, M.S. **"Cultura e Identidade Cultural"**. Maio de 2012. <http://livredialogo.blogspot.com.br/ >acesso em 10 out.2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 3ª ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ROCHA, Eloísa Alcíres Candal. **Diretrizes educacionais - pedagógicas para a educação infantil.** Tubarão, 2008.

SILVA, Alberto da Costa e. **A Enxada e a Lança:** a África antes dos portugueses. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

ZARBATO, Jaqueline Martins. **Memória e ensino de história: as interfaces entre a formação e o saber de professoras**. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 5, n.9, jan./jun. 2013. p. 134 - 152.

O BRINCAR E A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAY AND PSYCHOMOTRICITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

SUELI CAETANO
Graduação em Letras, Curso Português / Espanhol e Respectivas Literaturas, pela Fundação Universidade do Tocantins / UNITINS (2014); Especialista em Gestão Escolar, pela Faculdade Campos Elíseos (2007); Professora de Educação Infantil - Centro de Educação Infantil Maria da Glória Freire Lemos.

RESUMO

Este trabalho tem o intuito que por meio do brincar o educador trabalha a psicomotricidade na criança, favorecendo os mais variados aspectos do desenvolvimento. O brincar é o melhor recurso que o educador pode ter para motivar a aprendizagem infantil, os jogos, às brincadeiras, as formas lúdicas da apresentação do conhecimento favorecem um aprender de forma prazerosa. Utilizou-se como método de pesquisa, o estudo bibliográfico de livros e artigos que abordam a questão do brincar no desenvolvimento social e psicomotor da criança, além do auxílio que o trabalho família/escola proporciona para o desenvolvimento infantil e na sua aprendizagem.

Palavras - chave: Desenvolvimento; Brincar; Escola; Psicomotricidade.

ABSTRACT

This work aims to encourage educators to work on children's psychomotor skills through play, fostering a wide variety of developmental aspects. Play is the best resource educators can have to motivate children's learning. Games, playful activities, and playful ways of presenting knowledge foster enjoyable learning. The research method used was a bibliographical study of books and articles that

address the issue of play in children's social and psychomotor development, in addition to the support that family/school collaboration provides for child development and learning.

Keywords: Development; Play; School; Psychomotor Skills.

INTRODUÇÃO

O trabalho tem como foco principal de pesquisa a importância do brincar na educação infantil e como essa prática tão natural para a criança auxilia no seu desenvolvimento psicomotor.

A psicomotricidade trabalhada na criança como forma de brincadeira, ou seja, o lúdico respeita as fases de desenvolvimento motor e psíquica, auxiliando a criança na resolução de pequenos problemas de forma individual e em grupo.

No trabalho docente o lúdico é um recurso muito importante de estímulo para observação e conhecimento que o professor pode ter de seus alunos, pois por meio do faz de contas a criança transmite seus medos e desejos de forma que nem sempre são destacadas na vida real.

A pesquisa foi elaborada por meio de leituras e estudos referente à importância do brincar, do lúdico e da psicomotricidade no ambiente escolar.

Sabendo que a escola é o principal meio de conhecimento cultural, pois é nela que a criança interage, conhecendo as diferenças e outras realidades, se abrindo ao novo, cabe ao professor a busca e formação por recursos no processo de ensino aprendizagem, que visam estimular a curiosidade e o interesse da criança, possibilitando a criança uma formação psicofísica, emocionais e sociais tão importantes nessa fase de aprendizagem.

As crianças se expressam por meio do corpo e sentem a necessidade de estar em movimento, ao andar, correr, jogar, eles aprendem regras e toma o seu corpo como referência no mundo.

Os movimentos corporais são interligados ao cérebro, e todo o trabalho realizado com o movimento auxilia o bem-estar e a saúde da criança, resultando de forma positiva para a aprendizagem prazerosa, pois trabalham regras, desafios corporais, conceitos matemáticos, oralidade entre outros exercícios psicomotores.

A psicomotricidade trabalhada por meio dos gestos associados às estruturas cognitivas prepara a criança para a escrita, assim também a leitura requer a percepção temporal que pode ser trabalhada por meio das brincadeiras e jogos que possibilitam uma serie de movimentos coordenados que auxiliam na coordenação da criança.

EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NA ESCOLA

A educação psicomotora se remete ao estudo do corpo, associa as potencialidades afetivas, sociais e motoras da criança. A educação psicomotora é indispensável a todas as crianças uma vez que assegura o desenvolvimento funcional, ajuda a expandir a afetividade e equilibrar-se por meio da interação com o ambiente e com o outro.

Psicomotricidade na escola é uma ação pedagógica que objetiva principalmente o desenvolvimento motor e mental da criança, auxiliando a mesma a dominar o próprio corpo, pois em seu planejamento, propõe o movimento espontâneo do ser, sendo assim, em qualquer movimento existe um condicionamento afetivo determinante de um comportamento intencional. É por meio do aspecto motor que a criança estabelece os primeiros contatos com a linguagem socializada.

O desenvolvimento motor na infância caracteriza-se pela aquisição de um amplo aspecto de habilidades motoras, que possibilita a criança um domínio do seu corpo em diferentes posturas (estáticas e dinâmicas), locomover-se pelo meio ambiente de variadas formas (andar, correr, saltar, etc), e manipular objetos e instrumentos diversos (receber uma bola, arremessar uma pedra, chutar, escrever, etc.).

> A educação psicomotora deve ter como objetivo inicial ensinar a criança a ficar sentada, adquirir boa postura, ouvir, etc., posteriormente, será atingir a capacidade de receber ordens, concentrar-se, usar a memória, executar tarefas do começo ao fim. O progresso pode ser lento , mas o objetivo principal é o de não deixar lacunas entre as etapas de desenvolvimento. A educação psicomotora na idade escolar necessita da ajuda educativa dos pais, e do meio escolar não para simplesmente ensinar comportamentos motores, mas permitir-lhe exercer a sua função de ajustamento, individualmente ou com outras crianças. Para facilitar a aprendizagem, cabe ao educador verificar antes de passar à etapa seguinte se a criança adquiriu os conceitos inicialmente trabalhados para constituir uma base sólida para o processo de desenvolvimento psicomotor. (DUARTE, 2015, p.108).

Essas habilidades básicas são requeridas para a condução de rotinas diárias em casa, e na escola, como servem a propósitos lúdicos, tão característicos na infância. Já nos primeiros anos de vida a cultura exige da criança, no início de seu processo de escolarização, o domínio de várias habilidades, denominadas básicas e que são vistas como o alicerce para a aquisição de habilidades motoras.

Essa relação de interdependência entre as fases de habilidades especializadas denota a importância das aquisições motoras iniciais da criança, que não atende só as necessidades imediatas na primeira e na segunda infância, como traz profundas implicações para o sucesso com que habilidades específicas são adquiridas posteriormente.

Um aspecto que parece relevante para o pesquisador da área de desenvolvimento motor, na escolha das etapas iniciais da vida para testar as suas hipóteses, é o fato de que os momentos críticos do processo de desenvolvimento são mais facilmente detectáveis durante a infância, identificando os momentos de instabilidade e estabilidade no comportamento motor e suas respectivas descontinuidades e continuidades de desenvolvimento após a idade adulta, significa percorrer uma

trajetória mais nebulosa, pois os longos intervalos de tempo entre um determinado comportamento e o surgimento de outro, representam um obstáculo.

Adicionalmente, a extensão de tempo entre a idade adulta e a morte e as infinitas possibilidades de interação com o meio ambiente, resultam num aumento da variabilidade inter-indivíduos, na medida em que o estilo de vida (incluindo prática regular de atividade física, alimentação balanceada, etc.) exerce forte influência no desenvolvimento motor dos indivíduos.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é uma ação lúdica, ou seja, brincadeira ou jogo, com ou sem brinquedos ou outros objetos, pois se brinca também com o corpo, a música, a arte, as palavras, entre outros, a proposta do lúdico é promover uma alfabetização significativa na prática educacional, é incorporar o conhecimento por meio das características do conhecimento do mundo.

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de brincar é imprescindível que haja espaços seguros e diversidades nas experiências, principalmente na educação infantil. Neste sentido, é importante que o poder público favoreça espaços, em que as crianças estejam seguras, tendo coragem de se arriscar e vencer os obstáculos. Quanto mais rico e desafiador for o ambiente mais possibilitará a ampliação do autoconhecimento e autoestima.

> As brincadeiras tradicionais e populares fazem parte do patrimônio lúdico dos diferentes grupos infantis, constituindo as culturas da infância. Elas são uma forma especial da cultura folclórica, que se opõe á cultura escrita, oficial e formal. O que as distingue e caracteriza são seus critérios de formação e seu mecanismo de transmissão, os quais fazem delas um tipo de folclore infantil e da cultura popular em geral. Anonimamente criadas e modificadas em um processo de esforço coletivo, elas são a produção espiritual do povo acumulada ao longo do tempo. (FRIEDMANN, 2012, p.59)

Para definir a brincadeira infantil, ressaltamos a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Para tanto, se faz necessário conscientizar os pais, educadores e sociedade em geral sobre a ludicidade que deve estar sendo vivenciada na infância, ou seja, de que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa não sendo somente lazer, mas sim, um ato de aprendizagem, e ainda a importância desta ludicidade nas intervenções e prevenções de problemas de aprendizagem na visão da psicopedagogia.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuem em conceitos gerais com os quais brincam. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, no ato de brincar a criança vai estabelecendo diferentes vínculos, necessários ao equilíbrio psicossomático.

As práticas culturais predominantes e as possibilidades de exploração oferecidas pelo meio no qual a criança vive, permitem que ela desenvolva capacidade e construa repertórios compostos de brincadeiras, que favorecem oportunidades para o desenvolvimento de habilidades motoras.

Ao executar as mais diferentes brincadeiras, a criança vai conhecendo o seu corpo e dos demais, progressivamente e vai formando sua imagem corporal, portanto seu esquema corporal, integrando o esquema com a imagem corporal ela torna-se mais equilibrada em termos psicossomáticos.

Por meio da brincadeira a criança satisfaz suas necessidades presentes à medida que aparecem e vive seu corpo no modo simbólico em relação com o mundo e com outros, por isso, a criança deve ser compreendida como um ser dinâmico que possui potencialidades e limitações. Suas múltiplas habilidades motoras são utilizadas para expansão de sua imensa energia e a brincadeira é o meio natural de desenvolvimento, comunicação e aprendizagem.

O brincar é considerado como uma ação, brincadeira, divertimento, imitação, faz de conta, pois, quando a criança brinca, na realidade entra no mundo adulto e lida com os mais diferentes temas e problemas do cotidiano de forma simbólica.

Assim, o brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo durante a vida do ser desde os mais funcionais até os de regras, são elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e formação da sua identidade.

> O educador em sua ação, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, deve considerar essas questões ao refletir sobre sua prática pedagógica. A ludicidade deve ser um dos principais eixos norteadores do processo de ensino aprendizagem, pois possibilita a organização dos diferentes conhecimentos numa abordagem metodológica com a utilização de estratégias desafiadoras. Assim, a criança fica mais motivada para aprender, pois tem mais prazer em descobrir e o aprendizado é permeado por um desafio constante. A prática pedagógica com um caráter lúdico possibilita também ao professor organizar as atividades pedagógicas com as crianças de maneira a permitir-lhes vivenciar as situações de ensino-aprendizagem com seus pares, elaborando seus conhecimentos, conquistas e dificuldades. (MARINHO, 2012, p. 84).

O lúdico na educação infantil trabalha diversos aspectos do desenvolvimento, as brincadeiras com movimento auxiliam a coordenação motora, os jogos trabalham o respeito às regras e pelo outro, assim como a socialização, a contação de história e a música despertam a imaginação, a expressão da criança além de estimular o gosto pela leitura.

O educador alemão Froebel (1782-1852), foi um dos primeiros a vê o ato de brincar como forma de aprendizagem, para ele o brincar desenvolve aspectos físico, moral e cognitivo e a importância da orientação de um adulto para que esse desenvolvimento ocorra de forma natural na qual as crianças possam experimentar situações novas e que a ação do brincar de certa forma venha a suprir o preenchimento das necessidades da criança.

O lúdico estimula o processo de estruturação afetivo–cognitivo da criança, socializam criativamente no jovem e mantêm o espírito de realização no adulto. Geralmente as atividades lúdicas oferecem como objetivo, oportunizar uma maneira diferente para a criança brincar, ao mesmo tempo, que ela brinca e se desenvolve, interage com outras crianças e adultos.

PSICOMOTRICIDADE NOS JOGOS E BRINCADEIRAS ESCOLARES

O ambiente escolar é o local mais propicio de se estimular a aprendizagem de variadas formas, os jogos e brincadeiras tornam-se um recurso precioso para os professores interagir com os alunos e ensinar de forma prazerosa, evitando discussões e o tradicionalismo da transmissão de saberes do senso comum.

A psicomotricidade encontra-se presente no cotidiano escolar em cada atividade planejada e aplicada aos alunos, pois se trabalha o corpo e seus movimentos.

Os jogos e brincadeiras por vezes são desafiadores, auxiliando no equilíbrio da criança, quanto mais experiências são disponibilizadas para as crianças, mais motivação elas sentem e a curiosidade que é um fator normal na infância favorece a descoberta, a aprendizagem e exploração de seus movimentos corporais.

Trabalhar jogos e brincadeiras na educação infantil auxilia o professor por meio da observação, identificar características únicas de cada criança no individual e na sua convivência no grupo, podendo assim auxiliar a cada um em determinados aspectos que o professor considere necessário para um melhor desenvolvimento da criança.

O jogo é um importante recurso em vários aspectos do desenvolvimento infantil, assim como a classificação dos mais variados jogos que contribuem para esse desenvolvimento e aprendizagem, a incorporação de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica, podem desenvolver diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos tanto para crianças como para os jovens.

> Quando pensamos em jogos e brincadeiras, inevitavelmente nos reportamos á infância, ou mais propriamente a criança. É difícil imaginar uma criança que não goste de brincar e/ou jogar, tamanho é o prazer com o qual se entrega a suas atividades lúdicas. Aliás, é próprio de nossa humanidade esse desejo para o jogo, de modo que se engana aquele que acha que um dia deixamos de jogar e/u brincar como fazíamos na infância. Apenas trocamos a simplicidade das brincadeiras infantis por outras mais complexas como o esporte e a dança, à medida que vamos crescendo e se desenvolvendo. Podemos pensar, então, que o jogo é nosso ponto de partida: é a partir dele que iniciamos nossa fantástica relação com o mundo da cultura. É a partir do jogo e da brincadeira que nós ampliamos nossas experiências para outras atividades como o esporte, a dança, as lutas, a ginástica, o teatro, a licenciatura etc.(SOMMERHALDER E ALVES, 2011, p.12)

PSICOMOTRICIDADE EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade TDAH é pouco conhecido, discutido e diagnosticado em crianças em fase escolar, o que pode gerar diversos problemas principalmente na autoestima dessa criança, uma vez que, as características do TDAH são: a impulsividade, a falta de atenção e a inquietude, características essas que quando não compreendidas, muitas vezes são confundidas e rotuladas como falta de educação, grosseria, deixando a criança que possui TDAH sentir-se mal com ela mesma e isolada.

Por se tratar de um transtorno neurobiológico que afeta o psicomotor, as atividades que trabalham a psicomotricidade na criança, auxiliam os alunos diagnosticados com TDAH, pois nos casos no qual os jogos estão presentes nos planejamentos escolares, eles auxiliam na coordenação motora, na atenção, além de contribuir com a interação com os demais colegas, favorecendo a socialização que é um ponto bastante delicado para o TDAH.

A relação família/escola/profissionais da saúde quando trabalhado em parceria, torna-se um fator importante no auxílio para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com TDAH, terapias e em alguns casos até o uso de medicamentos contínuos são necessários para uma melhor qualidade de vida da criança, pois o TDAH não tem cura, ela pode ser amenizada na fase adulta.

> Algumas crianças podem causar a falsa impressão de ser TDAHs se estiverem passando por problemas - constantes ou passageiros - que contribuíram para deflagrar ou intensificar comportamentos agitados ou falta de concentração. Uma criança pode se apresentar indisciplinada e com baixa tolerância à frustração e possivelmente não ser TDAH. Na investigação de sua história podemos constatar que ela é oriunda de um ambiente em que características comportamentais, como disciplina e contenção, não são valorizadas. Pode também não está recebendo atenção suficiente ou sofrendo maus-tratos. Todos os fatores que talvez estejam contribuindo para algum comportamento inadequado devem ser cuidadosamente investigados e considerados como ponto de exclusão para um diagnóstico de TDAH ou mesmo como agentes que intensifiquem o TDAH preexistente. (SILVA, 2014, p.73)

O TDAH é genético e se manifesta na criança antes dos 7 anos de idade. A criança com TDAH responde a estímulos positivos, mas também pode se retrair e revoltar-se quando não compreendida e julgada com críticas e acusações.

A psicomotricidade é fundamental na formação de fatores afetivos, cognitivos e sociais, fatores estes essenciais e serem trabalhados em criança na fase de aprendizagem diagnosticadas com TDAH, estudos comprovam que é mais frequente o TDAH em meninos do que em meninas. O TDAH ocorre devido a alterações em algumas áreas significativas do cérebro, os neurotransmissores, o que ocasiona os três sintomas citados anteriormente, a impulsividade, alterações da atenção e inquietude, pois afetam a coordenação motora e atenção.

A criança em fase de aprendizagem sente dificuldades em assimilar determinadas funções como: resoluções de problemas simples, memória operacional, organização das tarefas e atividades entre outras funções escolares básicas, além de prejudicar os aspectos psicomotores, pois apresentam dificuldades na leitura, matemática e na escrita.

Uma das formas da psicomotricidade auxiliar criança com TDAH é o uso do lúdico, que intercalam o mundo imaginário com a realidade, fazendo com que a criança interaja com os demais da forma mais “normal” possível.

À medida que a criança troca com o meio, vai descobrindo novas combinações que se coordenam em atividades mais complexas, produzindo organizações superordenadas, aí se encontram um espaço de criatividade no jogo do exercício.

O período semiológico tem início quando há diferenciação e coordenação entre significantes e significados, ou seja, quando a criança passa a ação interiorizada, quando se torna capaz da representação mental, a formação da função simbólica terá como papel fundamental, a linguagem, o jogo simbólico e a imitação.

No jogo simbólico, a criança exercita uma forma particular de pensamento, que é a imaginação, ela colocará a ação em outros objetos e ainda transformará simbolicamente alguns objetos em outros. Piaget classifica os jogos simbólicos em: fase I e fase II.

Na fase I, a criança projeta esquemas simbólicos e de imitação, nessa fase o jogo oferece a criança a possibilidade de pensar e evocar as próprias experiências, sua vida afetiva, fornecendo-lhes meios de assimilar o real aos seus desejos e interesses.

> Graças á imaginação, a criança unifica diferentes representações mentais em novos contextos, recombinando-as, suprindo lacunas entre elas e reformulando-as, de forma a conceber, assim, possíveis mudanças na realidade. Ao desenhar um menino, ela demonstra já ter desenvolvido a capacidade de simbolização. No entanto, quando acrescenta ao desenho uma bola e coloca uma capa nos ombros do menino, pode estar expressando algo criado em sua imaginação: um herói que é, por exemplo, um misto de Pelé e Batman. Todo ser humano pode desenvolver grande capacidade imaginativa, desde que sejam garantidas condições para tal: um ambiente acolhedor, que promova a liberdade de pensamento, que incentive a ousadia nas formas de expressão, que valorize a descoberta do novo. (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.70)

Na fase II, dos quatro aos sete anos aproximadamente, os jogos simbólicos vão aproximando-se do real, o símbolo perde o seu caráter lúdico, aproximando-se de uma simples representação imitativa da realidade, nessa fase inicia-se o simbolismo coletivo e o jogo socializado, pois a criança já diferencia variados papeis, tornando-os complementares.

TRABALHAR COM TDAH NA ESCOLA

A vida escolar para crianças diagnosticadas com TDAH, não é um período fácil, requer muita paciência, entendimento e compreensão por parte dos professores que muitas vezes não estão preparados para atender aos alunos com esse distúrbio de comportamento e aprendizagem, por outro lado não é uma tarefa nada fácil a do professor conduzir uma sala de aula que atende os mais diversos casos de alunos, sem fazer distinção e respeitando a inclusão e o direito do ensino de qualidade e respeito de que todos merecem tem direito.

Uma vez que a criança é diagnosticada com TDAH, o trabalho em parceria família/escola/profissionais da Saúde, torna-se extremamente importante para que o desenvolvimento da criança obtenha resultados satisfatórios e o acompanhamento da sua aprendizagem.

> As crianças que apresentam distúrbios de aprendizagem geralmente estão matriculadas nas classes ditas regulares, nas quais alguns alunos aprendem mais rápidos, com mais facilidade, e outros apresentam dificuldades para acompanhar as tarefas escolares, o que provoca sérios transtornos, baixa autoestima e depressão por parte desses alunos. Quando a criança chega à escola já acompanhada de um laudo que indica sua deficiência ou transtorno, o trabalho do professor se torna muito mais fácil. Há casos em que a pessoa segue todo o seu percurso escolar (sem reprovações, muito comum no sistema de ensino brasileiro), sem adquirir o básico do que é ensinado na escola, sempre se distanciando dos demais colegas de classe. A gravidade desse fato aumenta na vida adulta, quando a pessoa se torna responsável por sua sobrevivência. (LEITE, 2019, p. 71).

No ambiente escolar o professor pode aderir algumas atitudes a fim de contribuir no auxílio para um bom desenvolvimento e relacionamento social do aluno, como sentar o aluno em carteiras próximo a mesa do professor, observar planejar e aplicar estratégias de comportamento que deve ser conversado e usado também no ambiente familiar dando continuidade ao aprendizado da criança em casa.

Estimular o uso da agenda não somente com os alunos com TDAH, mas com o grupo todo, assim o trabalho realizado com a integração ocorrerá de forma mais leve, a realização de jogos em sala de aula como jogo da memória com imagens e temas diversos, auxilia na concentração e é uma forma de trabalhar diversos conteúdos com todos os alunos sem exclusão de ninguém.

O jogo para a criança é visto como uma atividade de prazer, distração e divertimento, não como uma obrigação, é realizada sem nenhuma finalidade e não está atendendo a nenhuma exigência, existe uma liberdade no jogo de não cumprir expectativas, caracteriza-se muitas vezes pela simulação, o faz de conta, possibilitando um mundo de fantasias.

O jogo proporciona benefícios indiscutíveis no desenvolvimento e no crescimento da criança, por meio do jogo, ela explora o meio, as pessoas e os objetos ao seu redor, aprende a coordenar suas ações e a socializar-se, o jogo é um impulso natural da criança funcionando, como um grande motivador, é por meio do jogo que ele obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo, o jogo mobiliza esquemas mentais, e estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva.

O aluno com TDAH se dispersa com muita facilidade e o professor necessita ter o cuidado do invés de chamar a sua atenção, apenas tocar levemente no seu ombro, por um simples gesto já traz o aluno com TDAH para a realidade do momento, o contato professor/aluno é muito importante para os resultados positivos do desenvolvimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trabalhar a ludicidade e a psicomotricidade, o corpo em movimento desenvolve o equilíbrio psíquico e emocional, necessário para a criança, a escola deve proporcionar atividades lúdicas e jogos livres e direcionados com objetivos que desenvolva capacidades cognitivas, criativas e autônomas.

Durante o processo de aprendizagem, os elementos básicos da Psicomotricidade são aprimorados com frequência, o desenvolvimento do Esquema Corporal, da Lateralidade, da Estruturação Espacial, da Orientação Temporal e da Coordenação é fundamental no processo de aprendizagem, quando há algum problema ou déficit nestes elementos, a criança pode vir a ter problemas sejam eles de ordem corporal ou cognitiva, cabendo assim uma reeducação ou terapia a fim de sanar estas dificuldades.

Para que as etapas de construção do conhecimento ocorram, é importante a estimulação por meio das brincadeiras, pois a criança sente prazer em brincar. Por meio dos jogos a criança passa a conhecer a si mesma e os papéis de outras pessoas na sociedade.

É por meio do lúdico que a criança busca alternativas para solucionar diversos problemas, no qual o brincar é um grande aliado do professor, para que se faça a integração, análise e conhecimento de cada aluno, assim como suas limitações e como a brincadeira pode auxiliá-lo em seu desenvolvimento psicológico, físico e social.

Os jogos e brincadeiras realmente contribuem para a construção da inteligência, desde que sejam usados em atividade lúdica prazerosa e com questionamentos do professor, respeitando as etapas de desenvolvimento intelectual da criança.

A psicomotricidade por sua vez, por estudar o corpo como um todo auxilia professores em seus planejamentos educacionais, utilizando de jogos que trabalham a atenção, regras e a interação com o outro, pontos tão importantes a serem trabalhados em alunos com diagnósticos de TDAH, que tendem a ter a autoestima baixa por se sentirem incompetentes e muitas vezes punidos diante de suas atitudes impulsivas por desconhecimento de muitos, principalmente no ambiente escolar e familiar. Assim como em tantos outros casos de transtornos de aprendizagens, a família nem sempre aceita essa realidade no ambiente familiar o que dificulta para a criança, pois quanto antes o TDAH

é diagnosticado mais oportunidades a criança tem com terapias, medicações e o trabalho em parceria família/escola para auxiliá-lo em sua aprendizagem e vida em sociedade.

Por fim, quando o professor se vale de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos, propicia espaços e situações de aprendizagem que articulam os recursos e capacidades efetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel, o pedagogo dos jardins de infância.** São Paulo: Editora Vozes, 2002.

BUSATTO, Cléo**. Práticas de Oralidade na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2010.

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de**. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2009.

DAVIS, Cláudia; Oliveira, Zilma. **Psicologia na Educação.**São Paulo: Cortez, 1994.

DUARTE, Adriana Falcão. **Psicomotricidade e suas implicações na alfabetização.** São Paulo: All Print Editora, 2015.

FALKENBACH, Atos Prinz. **Um estudo de casos: as relações de crianças com síndrome de down e de crianças com deficiência auditiva na psicomotricidade relacional**. 2003. 448 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de educação física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FONSECA, Vitor da. **Neuropsicomotricidade: ensaio sobre as relações entre corpo, motricidade, cérebro e mente.** Rio de Janeiro: Wak Editora,2018.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil.**1.ed.São Paulo.Moderna,2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e a Educação.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEITE, Célio Rodrigues. **Psicomotricidade relacional e suas implicações na educação inclusiva**. Curitiba: Intersaberes, 2019.

MARINHO, Herminia Regina Bugeste. **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade.** Curitiba:InterSaberes,2012.

NEGRINE, Airton. **O corpo na educação infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação infantil**: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes Inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade.** São Paulo: Globo, 2014.

SILVA, Daniel Vieira da. **Educação Psicomotora**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender.** 1. ed. Curitiba, PR:CRV,2011.

Professor Bolonhini.

VYGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992.

Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96 Acesso 23 set. 2025.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MULTIPLE LANGUAGES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

TÂMARA EYRE LUIZ PRIMO FREITAS
Graduação em Pedagogia, pela UNIESP (União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo), em 2014. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade Anhembi Morumbi em 2016. Pós-graduada em Neurociências e Aprendizagem, pela Braz Cubas, em 2016. Pós- graduada em Educação Especial, pela Braz Cubas, em 2017. Pós- graduada em Educação Especial com Ênfase em Deficiência intelectual, pela Braz Cubas, em 2018. Pós-graduada em Neuropsicopedagogia, pela Braz Cubas, em 2018. Graduação em Letras-Língua Portuguesa, pela UNIFACVEST, em 2024. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

É fundamental orientar a formação para a garantia dos direitos da criança, implementando estratégias específicas para a primeira infância, como a arte, o brincar, a exploração ambiental e a literatura, valorizando o envolvimento mais próximo e participativo das famílias nos processos educativos, planejando atividades que não exijam a matrícula escolar e reconhecendo a criança como indivíduo dotado de competências e habilidades que lhe permitem conhecer e compreender o mundo. Na Educação Infantil, a abordagem das múltiplas linguagens desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Compreender que a comunicação vai muito além das palavras faladas é essencial para proporcionar um ambiente educacional enriquecedor e inclusivo. As crianças, desde tenra idade, se expressam de diversas maneiras: através do movimento, da música, da arte, do jogo simbólico e de tantas outras formas não verbais. Cada uma dessas linguagens oferece uma oportunidade única para as crianças explorarem, experimentarem e compartilharem suas emoções, pensamentos e ideias.

Palavras-chave: Educação Infantil; Linguagens; Pensamentos.

SUMMARY

It is essential to guide education towards guaranteeing children's rights, implementing specific strategies for early childhood, such as art, play, environmental exploration, and literature, valuing closer and more participatory involvement of families in educational processes, planning activities that do not require school enrollment, and recognizing children as individuals with skills and abilities that allow them to know and understand the world. In early childhood education, the approach to multiple languages plays a fundamental role in the integral development of children. Understanding that communication goes far beyond spoken words is essential to providing an enriching and inclusive educational environment. From an early age, children express themselves in a variety of ways: through movement, music, art, symbolic play, and many other nonverbal forms. Each of these languages offers a unique opportunity for children to explore, experiment, and share their emotions, thoughts, and ideas.
Keywords: Early Childhood Education; Languages; Thoughts.

EXPLORAÇÃO TEÓRICA DAS INTELIGÊNCIAS

A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1995) sustenta que existem diversas habilidades para resolver problemas que ocorrem em ambientes culturais específicos, as quais ele chama de inteligências. Seu conjunto inclui: musical, cinestésica corporal, lógica matemática, linguística, espacial, natural, interpessoal e intrapessoal. As inteligências são caracterizadas pelo fato de poderem ser relativamente independentes umas das outras em um grau significativo; sua inter-relação é necessária para que sejam usadas efetivamente no desempenho de papéis culturais; e sua combinação particular faz com que os indivíduos desenvolvam processos vocacionais específicos.

Essa teoria rompe com a ideia de mensuração de uma "inteligência única", geralmente associada a processos lógico-matemáticos e comunicativo-expressivos, e que caracterizou as abordagens norte-americanas a partir da década de 1960. No caso da educação infantil, esse reducionismo deixa de lado as linguagens próprias da infância, que se expressam por meio da corporalidade, da imaginação, da expressão artística, entre outras.

Da mesma forma, é importante enfatizar que as inteligências não correspondem apenas a habilidades para a execução de tarefas específicas, mas também se relacionam a temas de interesse e motivações que, no caso da Primeira Infância, são fundamentalmente orientados para as condições sociais e culturais que as crianças vivenciam em cada uma de suas comunidades. O uso de motivações diversas relacionadas à natureza, ao corpo como ferramenta de comunicação de emoções e sentimentos, às relações interpessoais, entre muitas outras, permite destacar o valor da exploração de diferentes cenários, temas e alternativas educacionais.

Complementar à teoria de Gardner é a proposta de Daniel Goleman (1995) sobre inteligência emocional . Para este autor, as emoções são tão importantes quanto, ou até mais, que a cognição na tomada de decisões, reconhecendo que impulsos e paixões às vezes sobrepujam o papel da razão.

Sua influência é tão grande que preparam o corpo para reagir de maneiras específicas, razão pela qual as mudanças físicas da raiva são distinguíveis daquelas da surpresa ou do medo.

Para Goleman, dois tipos de mente podem ser distinguidos: uma que pensa e outra que sente, associadas à inteligência emocional. Esta última é caracterizada pela presença de habilidades como: a capacidade de se motivar e persistir diante de decepções, controlar impulsos e adiar a gratificação, controlar emoções, conviver bem com os outros, regular o humor e prevenir transtornos que diminuem a capacidade de pensar, demonstrar empatia e alimentar a esperança (GOLEMAN, 1995).

Esses tipos de habilidades podem ser desenvolvidos e aprimorados pelas crianças, desde que os professores dediquem tempo e forneçam mecanismos adequados para sua exploração e apoio. Essa afirmação também nos ajuda a compreender que o trabalho educacional não pode ser reduzido ao sucesso acadêmico, mas sim se concentrar em capacitar crianças, jovens e adultos a enfrentar os desafios da vida.

Alguns benefícios do fortalecimento das habilidades emocionais incluem: compreender os próprios sentimentos e lidar eficazmente com os sentimentos dos outros; dominar hábitos mentais e torná-los produtivos; direcionar adequadamente o uso dos talentos pessoais; gerar satisfação e promover o autoconhecimento, que é essencialmente o objetivo da inteligência emocional.

Mas esta não foi a única contribuição da pesquisa que desafiou o modelo tradicional da mente limitado à mensuração do QI. Este grupo também inclui o trabalho de Sternberg (1997) , que defende a existência de uma tríade composta por três tipos de inteligência: analítica, criativa e prática.

A inteligência analítica refere-se ao desenvolvimento de habilidades para avaliar ideias, definir, compreender e resolver problemas, descobrir falhas em soluções que permitam uma melhor tomada de decisão e reconhecer alguns dos riscos de pensar de uma determinada maneira. Por outro lado, a inteligência criativa implica que os indivíduos são capazes de ir além do esperado, descobrir conexões e informações que outros não conseguem identificar, resolver problemas de maneiras únicas, recorrendo a abordagens até então inexploradas, aceitar desafios, propor perspectivas inovadoras, recriar problemas e transcender parâmetros estabelecidos.

Em terceiro lugar, há a inteligência prática, evidente na capacidade de se adaptar facilmente ao ambiente, na capacidade de traduzir pensamentos em ações concretas e na capacidade de entender como as coisas funcionam.

Nesse ponto, vale ressaltar que os três estudos sobre inteligência citados buscam romper com a abordagem tradicional de avaliação dos indivíduos por meio de testes de QI, repensando o papel da escola como ambiente propício ao fortalecimento da individualidade, dos talentos e da autoimagem; buscando novas formas de enxergar o funcionamento cognitivo; e, sobretudo, destacando o papel central do indivíduo em seu próprio processo de aprendizagem.

EXPLORAÇÃO TEÓRICA RELACIONADA ÀS ESTRATÉGIAS DE ENSINO

As estratégias de ensino representam "um plano de ação que o professor implementa para alcançar a aprendizagem" (TOBÓN, 2010 , p. 246) e caracterizam-se por serem conscientes, reflexivas e adequadas às características do desenvolvimento infantil. No caso da primeira infância, a seleção de estratégias e experiências baseia-se nos interesses das crianças e, sobretudo, baseiam-se nos aspetos do ambiente que têm um significado profundo, atraem a atenção e mantêm uma motivação constante, o que está ligado à construção de um espaço físico que evoque situações satisfatórias e positivas, integrando o mundo da vida com o ambiente da sala de aula. O objetivo é minimizar o risco de a escola se tornar um aglomerado de "contextos empobrecedores" (ZABALZA, 2006) e avançar para a geração de ambientes ricos e facilitadores.

A construção de espaços provocativos implica a execução de estratégias que promovam o envolvimento emocional entre os participantes no ato formativo, a utilização de expectativas, gostos e interesses para motivar as crianças, a possibilidade de trocar papéis e identificar-se com traços pessoais que não são os seus, a realização de exercícios de relaxamento, a transferência de informação para situações quotidianas, a utilização de estímulos auditivos, visuais e sensoriais variados, bem como a utilização de mensagens adequadas que fortaleçam a autoimagem e em geral o desenvolvimento progressivo da autonomia das crianças.

O trabalho baseado em projetos é uma das estratégias de educação infantil que aborda alguns dos pontos mencionados acima. Essas estratégias abrangem estratégias relacionadas à motivação das crianças, ao desenvolvimento de múltiplas inteligências, à interação com a comunidade, adultos e outras crianças, e à compreensão de fenômenos sociais e naturais.

Nos projetos, as crianças buscam respostas para questões cotidianas e envolvem ativamente os pais. Para tanto, informações de diversas fontes são coletadas e analisadas, com o objetivo de fortalecer as capacidades de investigação e pesquisa. Possíveis explicações são geradas, pontos de vista são trocados e atividades de aprendizagem são conduzidas para aprimorar competências e habilidades. Isso culmina na criação de mecanismos para apresentar os resultados, as lições aprendidas, os desafios a serem enfrentados e os destaques do projeto.

A definição apresentada demonstra que os projetos se tornam a estrutura geral dentro da qual as atividades relacionadas às necessidades e interesses das crianças são desenvolvidas. Mas que tipos de necessidades e interesses são abordados nos primeiros cinco anos de vida? O aspecto pedagógico concentra-se fundamentalmente na satisfação e compreensão do ambiente por meio da brincadeira em suas diversas formas.

Segundo Doménech (2008), a brincadeira promove a motivação, a aprendizagem ativa, a compreensão dos fenômenos ambientais, a sociabilidade, a capacidade de tomar decisões, fomenta um vínculo saudável entre crianças e adultos, estimula uma série de habilidades e fortalece os laços afetivos entre professores e crianças.

A gama de expressões artísticas também inclui contação de histórias, dança, pintura, música e linguagem corporal. O objetivo é fortalecer a diversidade linguística das crianças, promover a oportunidade de compartilhar com outras pessoas, explorar o ambiente ao seu redor, representar a

natureza e incentivar a expressão de emoções e sentimentos, tudo isso pode levar à cura de feridas emocionais.

Em suma, a seleção de estratégias de ensino pelo professor está intimamente ligada às características do desenvolvimento infantil. Portanto, é necessária uma compreensão profunda das necessidades, expectativas, medos e potencialidades das crianças. É essencial criar ambientes enriquecidos, pois estes promovem interações significativas para as crianças e integram as famílias ao processo educacional por meio de práticas de cuidado.

A ESTIMULAÇÃO PRECOCE DA LÍNGUA INGLESA E OS COMPORTAMENTOS INFANTIS

Os comportamentalistas veem a aprendizagem de línguas como sendo controlada ambientalmente por estímulos aos quais os aprendizes de línguas são expostos como input linguístico. Eles estabelecem uma relação direta entre o input e o output, desconsiderando os processos internos da mente na aquisição da linguagem. Para os comportamentalistas, a aquisição linguística é determinada por fatores externos, nos quais o input é composto por estímulos (Ellis, 2008).

Por outro lado, as teorias mentalistas afirmam que o input é essencial para a SLA, mas argumentam que, devido à capacidade inata dos cérebros dos aprendizes para adquirir qualquer idioma, o input linguístico serve principalmente como um gatilho que ativa os mecanismos internos (Ellis, 2008).

As teorias interacionistas da SLA enfatizam a importância tanto do input quanto do processo interno de aprendizagem linguística. Elas consideram a aquisição da linguagem como resultado de uma interação discursiva entre os aprendizes, onde as habilidades mentais e o ambiente linguístico são partes que se afetam e são afetadas pela natureza dos mecanismos (ELLIS, 2008).

> O cérebro infantil opera em um ritmo acelerado: é duas vezes mais ativo do que o cérebro de um adulto. Para sustentar essa intensa atividade, 75% da energia do corpo é direcionada para o desenvolvimento neurológico. Durante essa fase, os neurônios estabelecem entre 700 a mil novas conexões por segundo. Esse processo é visível a olho nu: até os 3 anos de idade, o cérebro atinge cerca de 87% do seu tamanho final. (VIEIRA, 2016, n. p.)

Durante os primeiros anos da vida, o cérebro infantil apresenta uma atividade cerebral intensa, que resulta na rápida formação de novas conexões sinápticas. Esse processo é fundamental para o aprimoramento das habilidades da criança. Em contraste com os adultos, as crianças possuem uma capacidade de desenvolvimento muito mais alta devido a essa intensa atividade cerebral durante a infância.

A capacidade neural excepcional das crianças na primeira infância facilita significativamente o processo de aprendizagem da linguagem, uma vez que as funções cognitivas da criança amadurecem progressivamente. Em contrapartida, o desenvolvimento cerebral em adultos não ocorre

da mesma forma dinâmica devido à menor plasticidade neural, conforme discutido por Sant'Ana. Isso contribui para tornar o aprendizado mais desafiador na fase adulta. A autora destaca que o aprendizado é mais natural para as crianças devido à rápida formação de sinapses durante esse período, atingindo seu pico nesse período crítico, com o declínio iniciando na adolescência. É essencial observar que estamos considerando crianças sem condições genéticas, biológicas ou orgânicas que possam afetar suas capacidades normais.

O processo de aquisição da linguagem por parte das crianças tem sido alvo de estudo por diversos pesquisadores e cientistas. De acordo com Silvestri, a aquisição fonológica está fortemente ligada aos primeiros cinco meses de vida, mas é por volta dos oito meses que o desenvolvimento linguístico se torna mais evidente, com a criança já compreendendo tanto os sons quanto os significados das palavras. O autor destaca que:

> Formalmente, a linguagem consiste em diversos subtemas que são estudados tanto em adultos quanto durante a aquisição da linguagem: fonologia, morfologia, vocabulário, sintaxe e semântica. Até os 5 anos de idade, a criança já domina as estruturas linguísticas e o vocabulário básico que lhe permitem comunicar-se com desenvoltura (SILVESTRI, 2013, p. 229).

Conforme Ferreira Junior (2008), os estímulos recebidos pela criança desencadeiam conexões sinápticas, contribuindo para a consolidação do aprendizado e o fortalecimento de mecanismos de memória, atenção e consciência. Dessa forma, o processo de repetição desempenha um papel crucial no reforço desses mecanismos. O autor sugere que fatores neurobiológicos e contextuais podem influenciar esse processo.

O processo de ensino começa antes mesmo de uma criança ingressar na escola, sendo uma responsabilidade fundamental dos pais desde o nascimento, ou até mesmo antes, uma vez que o desenvolvimento infantil tem início durante a gestação, de acordo com Luz (2020).

Os relacionamentos significativos ligados ao ambiente em que a criança cresce desempenham um papel crucial no seu desenvolvimento físico, cognitivo, socioemocional e linguístico. Santos, Porto, Lerner (2014) afirmam que:

> Especialmente na primeira infância, a aprendizagem é fortemente influenciada por todo o ambiente em que a criança se encontra e com o qual interage. A criança aprende dentro do contexto de seus relacionamentos, os quais impactam todos os aspectos de seu desenvolvimento. Promover um desenvolvimento saudável e integral, com nutrição adequada, cuidados de saúde, um ambiente familiar afetuoso, seguro e estimulante, relações estáveis e encorajadoras, juntamente com educação de qualidade, estabelecem a base para que cada criança viva bem no presente e alcance todo o seu potencial no futuro. (SANTOS, PORTO, LERNER, 2014, p.4).

No campo da educação e validação do aprendizado, é amplamente reconhecido que a instituição escolar e os educadores desempenham um papel essencial no progresso das crianças, podendo ter um impacto significativo no processo educacional. Sant'Ana destaca que a avaliação da concentração e do descanso são exemplos de fatores cruciais que influenciam os resultados da

aprendizagem. É fundamental que o cérebro esteja preparado para absorver novos conhecimentos, sendo crucial compreender as peculiaridades individuais de cada estudante durante esse processo.

Além disso, a escola desempenha um papel fundamental em corrigir possíveis lacunas na aquisição natural da linguagem pelas crianças. Almeida ressalta que a instituição escolar reforça a importância da cultura escrita em relação às culturas orais, estabelecendo as normas gramaticais e promovendo a compreensão de que a norma culta é baseada nos padrões formais da escrita. O ensino na primeira infância é vital, pois os investimentos educacionais nessa fase garantem um desenvolvimento futuro otimizado para as crianças, impactando não apenas os aspectos socioeconômicos e a qualidade de vida, mas também a sociedade como um todo e o indivíduo.

Estudos demonstram que ao investir em educação, o governo pode obter significativos retornos econômicos, como a redução da violência, o aumento dos salários e o crescimento de programas sociais, proporcionando um retorno anual médio de 12,5% a 15%. Isso é especialmente evidente em crianças que recebem estímulos desde a infância, com impactos positivos em diversos aspectos sociais e econômicos.

A falta de acesso de crianças a creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos) ainda é um desafio considerável, como ressaltado por Luz. Embora cerca de 10% da população brasileira esteja na faixa etária da primeira infância, menos da metade está matriculada em creches, e aproximadamente 300.000 crianças estão fora da pré-escola. Diversos fatores contribuem para essa situação, incluindo a falta de suporte adequado por parte dos governos e a ausência de estímulos por parte dos pais.

No que diz respeito ao ensino de idiomas na primeira infância, a escassez de recursos e infraestrutura nas escolas representa um desafio para oferecer um suporte adequado no ensino ou para introduzir uma segunda língua. Embora a inclusão do inglês no currículo escolar nos anos iniciais seja opcional em escolas privadas, é rara em escolas públicas. A falta de ensino de idiomas nessas etapas iniciais levanta preocupações sobre a exclusão social, evidenciando desafios como o tamanho das turmas, o número limitado de horas de aula e a falta de capacitação dos professores, o que pode comprometer a eficácia do ensino e a aprendizagem dos alunos.

Costa, Costa, and Gonçalves (2017) enfatizam que a escola tem um papel essencial em fomentar o desenvolvimento do conhecimento tácito adquirido pelas crianças, tanto na primeira infância quanto ao longo do tempo. O desafio atual está relacionado à aquisição de uma segunda língua, especialmente devido à introdução tardia do inglês no currículo escolar. Surge a questão de como desenvolver efetivamente algo que começa tardiamente, mais especificamente, como aprimorar a segunda língua quando o conhecimento tácito na criança é insuficiente. A resposta para essas questões reside na iniciativa das escolas em nutrir o conhecimento tácito nas crianças desde os primeiros anos, abrangendo todos os níveis educacionais, começando pela pré-escola e continuando utilizando estímulos e atividades adequadas para esse propósito.

O conceito de estimulação infantil desempenha um papel fundamental no progresso da criança, abarcando áreas cognitivas, motoras e linguísticas. Os estímulos são não apenas essenciais

para o crescimento, mas também formam a base dos resultados, uma vez que a criança responde aos estímulos recebidos. Seria ideal que pais, educadores e responsáveis oferecessem experiências linguísticas por meio de estímulos apropriados, contribuindo para o avanço intelectual e cognitivo da criança. Conforme Almeida, são essas interações sociais que moldam os códigos linguísticos desenvolvidos na criança.

Seguindo essa linha de pensamento, McKay, conforme citado por Rocha, destaca que o sucesso da aprendizagem de línguas por crianças depende de vários fatores, como a exposição à língua-alvo, a qualidade e diversidade dessa exposição, a adequação dos objetivos ao contexto educacional, bem como o nível de proficiência.

O desenvolvimento de uma criança é moldado pelos processos interativos aos quais ela é exposta. Silvestri, ao mencionar Vygotsky e sua abordagem interacionista, destaca que qualquer atividade na qual a criança participe representa uma oportunidade de aprendizagem linguística. A abordagem interacionista de Vygotsky enfoca a aprendizagem mediada entre adultos e crianças, enfatizando que a criança adquire e aprimora sua linguagem por meio da interação com o ambiente e as pessoas ao seu redor.

Rocha reforça a importância da afetividade no processo de aprendizagem de uma nova língua, assim como das habilidades de fala, escuta, leitura, escrita, vocabulário e gramática. Ele destaca que a interação desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem, considerando a linguagem como o principal instrumento no desenvolvimento cognitivo.

Seguindo essa abordagem interacionista, Cristovão e Gamero (2009) argumentam que o conhecimento é adquirido por meio de atividades coletivas e sociais através de interações verbais. Rocha (2007) também destaca que as atividades voltadas para a prática da linguagem levam a criança a desenvolver diversas operações cognitivas, incluindo a prática da linguagem, embora de forma não direta ou essencial, enquanto as tarefas são focadas especificamente nos objetivos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao integrar múltiplas linguagens no currículo da Educação Infantil, os educadores podem estimular a criatividade, a imaginação e a cognição das crianças de maneira holística. A dança permite que expressem emoções através do corpo, a música estimula a coordenação motora e a sensibilidade auditiva, a arte incentiva a experimentação e a expressão visual, enquanto o jogo simbólico promove a socialização e o desenvolvimento de habilidades sociais.

Além disso, ao reconhecer e valorizar as diferentes formas de expressão das crianças, estamos respeitando sua individualidade e diversidade cultural. Cada linguagem traz consigo uma riqueza única que enriquece o ambiente educacional e contribui para a construção de uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Portanto, ao promover e explorar as múltiplas linguagens na Educação Infantil, estamos não apenas enriquecendo o repertório comunicativo das crianças, mas também proporcionando um espaço onde possam se desenvolver de forma plena e autêntica, respeitando suas singularidades e estimulando seu potencial criativo e cognitivo.

REFERÊNCIAS

ELLIS, R. **O Estudo da Aquisição de Segunda Língua**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition. Oxford:** Oxford University Press, 1997.

FERREIRA JUNIOR, Fernando Gonçalves. **Em Construção! Uma investigação acerca da natureza dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem de uma segunda língua.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

GARDNER, H. (1995). **Inteligências Múltiplas: Teoria na Prática**. Buenos Aires: Paidos.

GOLEMAN, D. (1995). **Inteligência Emocional.** Barcelona: Kairos.

TOBÓN, S. (2010). **Formação integral e competências. Pensamento complexo, currículo, ensino e avaliação.** Bogotá: Ecoe.

ZABALZA, M. (2006). **Didática da Educação Infantil**. Madrid: Narcea.

SILENCIAMENTO NA EDUCAÇÃO: COMO O RACISMO ESTRUTURAL AFETA CRIANÇAS E JOVENS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

SILENCING IN EDUCATION: HOW STRUCTURAL RACISM AFFECTS CHILDREN AND YOUNG PEOPLE IN BRAZILIAN SCHOOLS

TAMIRES CUSTÓDIO DOS SANTOS
Graduação em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes (2013); especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Cidade de São Paulo (2019); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre a presença do racismo nas instituições escolares brasileiras. A partir do diálogo entre as obras *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, de Eliane Cavalleiro, e *Racismo Estrutural*, de Silvio Almeida, busca-se compreender como o racismo ultrapassa atitudes pontuais ou individuais e se manifesta como parte das estruturas sociais e educacionais. O texto examina as formas sutis e, ao mesmo tempo, poderosas com que a escola reproduz desigualdades raciais e invisibiliza as identidades negras, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Também são discutidas estratégias concretas para enfrentar o racismo nas escolas, com ênfase na valorização da diversidade, na formação de educadores e na promoção de uma educação verdadeiramente antirracista. A proposta é contribuir para a construção de uma escola mais justa, plural e comprometida com a equidade racial.

Palavras-chave: Racismo estrutural; Educação antirracista; Escola.

ABSTRACT

This article proposes a critical reflection on the presence of racism in Brazilian educational institutions. Based on a dialogue between the works "From the Silence of Home to the Silence of School," by Eliane Cavalleiro, and "Structural Racism," by Silvio Almeida, the article seeks to understand how

racism goes beyond specific or individual attitudes and manifests itself as part of social and educational structures. The text examines the subtle yet powerful ways in which schools reproduce racial inequalities and render Black identities invisible, from early childhood education through high school. It also discusses concrete strategies to address racism in schools, with an emphasis on valuing diversity, teacher training, and promoting a truly anti-racist education. The aim is to contribute to building a more just, pluralistic school committed to racial equity.

Keywords: Structural racism; Anti-racist education; School.

INTRODUÇÃO

A escola ocupa um lugar central na formação dos sujeitos e na construção de uma sociedade mais justa. É nesse espaço que crianças e jovens têm acesso não apenas ao aprendizado de disciplinas como Língua portuguesa, Matemática, Ciências e História, mas também a valores, normas de convivência e referências culturais que moldam sua visão de mundo e influenciam diretamente sua trajetória pessoal e social. A escola, portanto, não é apenas um ambiente de transmissão de conhecimento formal, ela é também um espaço de socialização, onde se aprende a viver em coletividade, a respeitar diferenças e a exercer, de fato, a cidadania.

Mas, apesar de sua função social tão relevante, a escola brasileira ainda carrega consigo marcas profundas das desigualdades históricas que estruturam o país. Entre essas marcas, o racismo ocupa um lugar de destaque. Muitas vezes de forma silenciosa, as instituições de ensino acabam reproduzindo práticas excludentes que refletem o racismo presente na sociedade como um todo. Isso acontece não necessariamente por ações explícitas de preconceito como falas e atitudes, mas por meio de omissões, invisibilizações e pela manutenção de padrões que favorecem determinados grupos em detrimento de outros.

A História do Brasil é marcada por mais de trezentos anos de escravidão, seguidos por uma abolição tardia e sem reparações. Não houve políticas públicas que garantissem à população negra acesso à terra, à Educação ou ao mercado de trabalho em condições igualitárias. Como resultado, formou-se uma estrutura social profundamente desigual, cujos efeitos ainda são sentidos nos dias de hoje. Silvio Almeida (2019) nos ajuda a compreender que o racismo brasileiro não se limita a ofensas ou atitudes discriminatórias pontuais. Ele está presente nas formas como o Estado distribui recursos, nas oportunidades que são oferecidas (ou negadas) e nas instituições que deveriam promover igualdade, mas que muitas vezes acabam reforçando a exclusão.

No contexto escolar, essa lógica se manifesta de maneira sutil, mas constante. O racismo aparece, por exemplo, na ausência de personagens negros nos livros didáticos, na escassez de professores negros em sala de aula, na baixa expectativa que muitos educadores têm em relação ao desempenho

dos alunos negros e na falta de preparo para lidar com a diversidade racial. Além disso, as vivências e os saberes das crianças negras são frequentemente ignorados, como se não fossem relevantes para o processo educativo. Esse apagamento contribui para a construção de uma identidade fragilizada e para a sensação de não pertencimento.

Eliane Cavalleiro (2001), ao estudar o cotidiano da Educação Infantil, revela como esse processo de silenciamento começa cedo. Desde os primeiros anos de vida escolar, as crianças negras enfrentam uma série de obstáculos que vão desde a falta de reconhecimento até o tratamento diferenciado por parte de educadores. Suas histórias, suas culturas e suas formas de expressão são muitas vezes desvalorizadas ou tratadas como curiosidades, e não como parte legítima da formação escolar. Esse tipo de exclusão simbólica tem efeitos profundos, pois compromete o desenvolvimento da autoestima, da confiança e do senso de identidade dessas crianças.

Diante desse cenário, este artigo se propõe a refletir sobre como o racismo estrutural se manifesta nas práticas escolares e a sugerir caminhos para transformar esse quadro. O objetivo é contribuir para a construção de uma Educação que não apenas reconheça a diversidade racial, mas que a valorize e a incorpore de forma efetiva. Uma Educação que seja, de fato, inclusiva, democrática e comprometida com a justiça social. Romper com o silêncio é o primeiro passo para garantir que todas as crianças, independentemente de sua cor ou origem, tenham acesso a uma formação plena e digna.

O RACISMO COMO ESTRUTURA QUE SUSTENTA A SOCIEDADE

Silvio Almeida (2019) propõe analisar o racismo como algo enraizado na nossa sociedade, algo que deve ser entendido como estrutural. Isso quer dizer que ele não depende da vontade ou da intenção das pessoas para existir. Pelo contrário, ele está nas regras, nos costumes, nas leis, nas instituições e em todos os aspectos que organizam e sustentam a nossa sociedade.

No caso da Educação, esse racismo estrutural aparece, muitas vezes, na maneira como os currículos escolares são organizados. É comum que a história do Brasil ensine mais sobre os colonizadores portugueses do que sobre os povos africanos escravizados. A maioria dos conteúdos são pautados na visão eurocêntrica. A contribuição negra para a construção do país – seja na cultura, na economia, na ciência ou na política – costuma ser ignorada ou tratada apenas como complemento, além de serem mostrados, de uma maneira pejorativa e sem importância.

Além disso, há um aspecto a se analisar pois a própria presença dos profissionais da Educação reflete esse desequilíbrio racial. Em muitas escolas, especialmente nas redes privadas ou nas universidades, a maioria dos professores e gestores são brancos, enquanto os cargos de serviços gerais, como limpeza e cozinha, são ocupados majoritariamente por pessoas negras. Essa divisão

racial do trabalho dentro da escola reforça, de maneira implícita, ideias de hierarquia entre os grupos sociais.

Outro ponto importante é a diferença de expectativas em relação ao desempenho dos alunos. Estudos mostram que crianças negras são mais cobradas em questões disciplinares, têm menos oportunidades de protagonismo e, muitas vezes, são vistas como "menos capazes". Essa visão afeta a autoestima dessas crianças e pode comprometer seu desenvolvimento escolar e social, muitas vezes, ocasionando em evasão escolar.

Como dito, o racismo na escola não é algo isolado. Ele é parte de uma engrenagem maior, que sustenta desigualdades históricas e continua limitando o acesso de pessoas negras a espaços de poder e decisão.

O SILÊNCIO ESCOLAR COMO FORMA DE VIOLÊNCIA

Eliane Cavalleiro (2001), em seu livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, chama atenção para um tipo específico de violência vivida por crianças negras nas escolas: a violência do silêncio. Esse silêncio se refere à maneira como essas crianças são ignoradas ou tratadas com indiferença nas práticas pedagógicas do dia a dia.

Para Cavalleiro, a exclusão da criança negra começa, muitas vezes, com a falta de identificação com o ambiente escolar. Os livros que ela lê, as histórias que ouve, os desenhos que pinta e os exemplos que aprende raramente trazem personagens que se pareçam com ela. Quando aparecem pessoas negras, geralmente são em posições de inferioridades ou como personagens estereotipados.

Além disso, a escola tende a não considerar as experiências vividas por essas crianças fora dos muros escolares. Sua cultura, sua religiosidade, sua linguagem e sua história familiar são ignoradas ou até mesmo tratadas como "inferiores". Isso cria um ambiente onde a criança negra aprende, desde muito nova, que seu lugar é o de invisibilidade.

Outro aspecto alarmante apontado por Cavalleiro é a negligência institucional diante de casos de racismo. Quando uma criança negra sofre uma ofensa ou um tratamento discriminatório, muitas escolas minimizam o ocorrido, alegando que se tratou de "brincadeira" ou que "não foi intencional". Esse tipo de postura reforça a dor e a solidão vividas pelos alunos negros, que acabam se calando por não sentirem que sua dor é reconhecida.

Silenciar é uma forma de violência. Quando a escola se cala diante do racismo, ela também ensina que o preconceito pode ser tolerado, que a desigualdade é normal e que algumas vidas valem mais do que outras.

ENTRE O SILÊNCIO E A ESTRUTURA: A EDUCAÇÃO COMO PROPAGADORA E POSSÍVEL TRANFORMADORA DO RACISMO

A partir da convergência entre os pensamentos de Eliane Cavalleiro e Silvio Almeida, torna-se evidente que a escola, apesar de ser vista com frequência como um espaço de conhecimento e desenvolvimento, está longe de ser neutra. Pelo contrário, o ambiente escolar muitas vezes reproduz – e até reforça – as desigualdades raciais históricas que marcam profundamente a sociedade brasileira. O que acontece dentro da escola reflete, de forma direta, as estruturas de exclusão e silenciamento que operam fora dela.

Ao unir as análises desses dois autores, percebe-se que o combate ao racismo na educação não pode se limitar a boas intenções, discursos genéricos ou ações pontuais. Não basta dizer que “somos todos iguais” ou realizar atividades temáticas em datas específicas, silenciando as formas de opressão que marcam a sociedade brasileira. Enfrentar o racismo de forma séria e comprometida exige reconhecer que ele está enraizado na forma como ensinamos, nos materiais que usamos, nas relações que construímos dentro da sala de aula e nas expectativas que projetamos sobre os estudantes.

Para romper com essa lógica excludente, é necessário ir além daquilo que é simbólico. É preciso agir com intencionalidade e responsabilidade. Isso envolve, por exemplo, revisar os currículos escolares para que eles contemplem de maneira justa e ampla a história, a cultura e as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros. Significa também investir na formação de professores e demais profissionais da Educação, para que estejam preparados não só para reconhecer o racismo em suas diversas formas, mas também para combatê-lo de maneira ética e pedagógica.

Outro ponto fundamental é a valorização das identidades negras dentro da escola. Isso implica repensar o modo como a estética, a linguagem, a religiosidade e os saberes da população negra são tratados no espaço educacional. A escola deve ser um lugar onde crianças e jovens negros se sintam vistos, ouvidos e representados. Criar espaços de escuta, acolhimento e protagonismo é parte essencial desse processo.

A convergência entre o silêncio que marca a omissão e a negação do racismo (estrutural) que sustenta e reproduz desigualdades, mostra que o enfrentamento do racismo na Educação é um desafio complexo, mas extremamente urgente. Ignorar as desigualdades raciais em sala de aula é continuar alimentando um sistema que marginaliza e exclui milhões de estudantes negros desde a infância.

Como mostram Cavalleiro e Almeida, é possível, sim, construir uma Educação que reconheça a diversidade, valorize a diferença e atue como ferramenta de transformação social. Mas, para isso, é preciso que a escola deixe de ser apenas mais um instrumento de reprodução das injustiças e passe a assumir conscientemente seu papel na luta contra o racismo. Educar, nesse contexto, é também

resistir. E resistir, quando se trata da população negra, é um ato político e de compromisso com a equidade.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PRÁTICA

Romper com o racismo nas escolas exige uma mudança profunda, que envolve ações em diferentes níveis. Não basta reconhecer que o problema existe: é preciso agir de forma intencional e constante. Algumas estratégias fundamentais para a construção de uma Educação antirracista podem incluir:

CURRÍCULO REPRESENTATIVO

A implementação efetiva da Lei 10.639/03, que torna obrigatória o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, é um passo importante. Porém, mais do que cumprir uma exigência legal, é preciso integrar esses conteúdos ao cotidiano escolar de maneira significativa, valorizando a produção intelectual, artística e cultural de pessoas negras.

FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

Muitos educadores ainda não se sentem preparados para abordar questões raciais em sala de aula. Por isso, é essencial investir em formações continuadas que ajudem os professores a refletirem sobre seus próprios preconceitos e a desenvolverem práticas pedagógicas mais inclusivas. Essa formação deve ser parte da política institucional das escolas, e não depender apenas do interesse individual de cada um.

VALORIZAÇÃO DE IDENTIDADES NEGRAS

A escola deve ser um espaço onde crianças negras se vejam e se sintam pertencentes. Isso passa por valorizar a estética negra, reconhecer a importância das religiões de matrizes africanas, incentivar a leitura de autores negros e promover atividades que celebrem a diversidade racial o ano inteiro e não apenas em datas pontuais.

DIÁLOGO COM A COMUNIDADE

Combater o racismo é uma tarefa coletiva. Por isso, é fundamental que a escola esteja aberta ao diálogo com as famílias, especialmente as famílias negras, e busque parcerias com organizações e movimentos que atuam na luta antirracista. Esse contato com a comunidade ajuda a fortalecer os laços de pertencimento e amplia a visão de mundo dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo presente nas escolas brasileiras não é resultado de comportamentos individuais isolados, nem de meros episódios pontuais de preconceito. Como demonstram as reflexões de Silvio Almeida (2019) e Eliane Cavalleiro (2001), o racismo é parte estruturante da sociedade e, consequentemente, está presente em todos os espaços de convivência social, incluindo, e de forma bastante significativa, o ambiente escolar. A escola, que deveria ser um espaço de promoção da igualdade, do conhecimento plural e da valorização da diversidade, muitas vezes atua como um reflexo das desigualdades raciais da sociedade, reproduzindo silenciosamente exclusões, apagamentos e discriminações.

Ao longo do artigo, vimos como o racismo estrutural se manifesta de formas complexas e nem sempre visíveis, influenciando práticas pedagógicas, relações interpessoais, conteúdos curriculares e políticas institucionais. Essa presença contínua e silenciosa do racismo tem efeitos profundos na experiência escolar de crianças e jovens negros, afetando sua autoestima, seu desempenho acadêmico, sua relação com a escola e até mesmo sua permanência e continuidade nos estudos.

O silêncio escolar sobre as questões raciais, como apontado por Eliane Cavalleiro, é um dos mecanismos mais sutis e perversos de exclusão. Quando a escola se cala diante do racismo ou o trata como um assunto banal, ela contribui para a normalização da desigualdade. A ausência de escuta, o não reconhecimento das denúncias de racismo, a falta de representatividade nos livros, nas paredes e nos discursos educacionais são formas de violência simbólica que reforçam a ideia de que a população negra ocupa um lugar secundário na sociedade e, também, na escola.

Por outro lado, ao tomarmos consciência dessa realidade, também reconhecemos o potencial transformador que a escola pode ter. A Educação, quando orientada por valores de justiça social, respeito às diferenças, compromisso com a equidade e pautada em uma política antirracista, tem a capacidade de romper com a lógica do racismo e construir novas formas de relação entre as pessoas. Mas, para que isso ocorra, é necessário que as escolas abandonem a postura de neutralidade e assumam uma posição ativa e intencional no combate ao racismo.

Não se trata apenas de celebrar datas comemorativas ou fazer projetos pontuais, mas de incorporar uma abordagem antirracista em todas as dimensões da vida escolar. Isso exige mudanças profundas: na formação inicial e continuada dos educadores; na elaboração dos currículos; na escolha dos materiais didáticos; na construção de espaços físicos mais acolhedores e representativos; nas práticas de gestão e no relacionamento com as famílias e comunidades.

É importante compreender que a luta antirracista na Educação não é responsabilidade exclusiva dos professores negros ou das famílias negras. Ela deve ser assumida por todos os profissionais da Educação, por todas as escolas, públicas e privadas, e por todos os segmentos da sociedade. A Educação antirracista deve ser vista como um compromisso ético e político com a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Construir uma escola antirracista significa reconhecer, valorizar e dar visibilidade às histórias, culturas e saberes da população negra. Significa também garantir que todas as crianças, tenham acesso a uma Educação de qualidade, onde se sintam pertencentes, respeitadas e capazes de desenvolver todo o seu potencial.

É preciso afirmar que combater o racismo nas escolas não é apenas um ato pedagógico, mas também um ato de cidadania. É uma forma de afirmar o direito de todos os estudantes – especialmente os estudantes negros – de aprender em um ambiente livre de preconceito, de opressões e de silenciamentos. Uma escola antirracista é uma escola que educa para a vida, para a liberdade e para a dignidade humana. E é essa escola que devemos construir, todos os dias, com coragem, com consciência e com compromisso coletivo.

REFERÊNCIAS

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

CAVALLEIRO**,** Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n° 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".** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

INCLUSIVE EDUCATION IN BASIC EDUCATION

TATIANA OLIVEIRA DA SILVA
Professora na Rede pública de são Paulo.

RESUMO

A educação inclusiva na educação básica representa um avanço significativo no reconhecimento dos direitos de todas as crianças e adolescentes à aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Fundamentada em princípios de equidade, respeito à diversidade e valorização das diferenças, essa abordagem busca garantir a participação plena e efetiva dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ambiente escolar comum. A inclusão escolar exige não apenas acessibilidade física e materiais adaptados, mas também a reformulação de práticas pedagógicas, currículos e avaliações, de modo a atender às necessidades educacionais específicas. A formação continuada de professores, o apoio de equipes multidisciplinares e a gestão democrática das instituições são fatores fundamentais para o sucesso da inclusão. A educação inclusiva promove a convivência respeitosa entre todos os estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Apesar dos avanços legais, como a LDB, a Constituição Federal e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ainda há desafios estruturais e culturais a serem superados. É imprescindível que o compromisso com a inclusão se reflita nas ações pedagógicas cotidianas, consolidando o direito de aprender para todos.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Diversidade; Equidade.

ABSTRACT

Inclusive education in basic education represents a significant advance in recognizing the rights of all children and adolescents to learn, regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic, or other conditions. Based on principles of equity, respect for diversity, and appreciation of differences, this approach seeks to ensure the full and effective participation of students with disabilities, global developmental disorders, and giftedness in the mainstream school environment. School inclusion requires not only physical accessibility and adapted materials, but also the reformulation of pedagogical practices, curricula, and assessments to meet specific educational needs. Ongoing teacher training, the support of multidisciplinary teams, and the democratic management of institutions are fundamental factors for the success of inclusion. Inclusive education promotes respectful coexistence among all students, contributing to the construction of a more just and egalitarian society. Despite legal advances, such as the LDB (Brazilian Basic Education Law), the Federal Constitution, and the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education, there are still structural and cultural challenges to be overcome. It is essential that the commitment to inclusion be reflected in daily pedagogical actions, consolidating the right to learn for all.

Keywords: Inclusive education; Diversity; Equity.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), e deve ser garantida a todos os cidadãos de forma igualitária, sem qualquer tipo de discriminação. Dentro desse contexto, a educação inclusiva emerge como uma proposta ética, política e pedagógica que visa promover a equidade e o respeito às diferenças no ambiente escolar. A educação inclusiva vai além da simples inserção de alunos com deficiência no ensino regular; ela representa uma profunda mudança de paradigmas no modo de pensar e organizar a educação, a partir da valorização da diversidade humana em suas múltiplas expressões.

A proposta de uma educação inclusiva na educação básica implica o reconhecimento de que todos os estudantes – com ou sem deficiência, transtornos de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação – possuem o direito de estar juntos, aprendendo e participando das mesmas

experiências educativas, em ambientes acessíveis, democráticos e acolhedores. Assim, a inclusão não se limita a adaptações físicas ou à presença de recursos pedagógicos específicos, mas envolve também a construção de uma cultura escolar que compreenda e acolha as necessidades educacionais individuais, promovendo a aprendizagem de todos os alunos.

No Brasil, o avanço das políticas públicas voltadas à educação inclusiva se intensificou a partir dos anos 2000, com marcos importantes como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009). Esses documentos reafirmam o compromisso do país com a promoção de uma escola inclusiva, que elimine barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas, garantindo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência em todas as etapas e modalidades da educação básica.

A efetivação da educação inclusiva requer uma série de mudanças estruturais e culturais nas instituições de ensino. Uma delas é a formação inicial e continuada dos professores, que devem ser capacitados para atuar com práticas pedagógicas diferenciadas, sensíveis às singularidades dos alunos. Além disso, é necessário investir em recursos de acessibilidade, como materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas, intérpretes de Libras, profissionais de apoio escolar, entre outros dispositivos que garantam o direito ao ensino e aprendizagem em condições de igualdade.

Outro ponto fundamental é a atuação da gestão escolar e do corpo técnico-pedagógico, que devem promover uma cultura de inclusão no interior das escolas, incentivando ações que fortaleçam a convivência, o respeito mútuo e a cooperação entre todos os membros da comunidade escolar. A construção de projetos político-pedagógicos que incluam ações voltadas à diversidade e aos direitos humanos também é essencial para consolidar uma proposta educacional inclusiva.

Contudo, apesar dos avanços normativos e das conquistas da luta por inclusão, ainda existem inúmeros desafios a serem superados no cotidiano escolar. Muitos profissionais da educação sentem-se despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula, enquanto a infraestrutura das escolas públicas, especialmente nas regiões mais vulneráveis, ainda não atende às condições mínimas de acessibilidade. Além disso, o preconceito e a falta de sensibilidade social ainda são obstáculos que dificultam a efetiva inserção dos estudantes com deficiência no contexto educacional.

Portanto, falar sobre educação inclusiva na educação básica é discutir o direito de todas as crianças e adolescentes à educação de qualidade, em ambientes que respeitem suas especificidades e que promovam, de fato, a equidade. A inclusão não pode ser entendida como um favor ou uma concessão, mas como um princípio fundamental que orienta a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. A escola inclusiva deve ser o reflexo de uma sociedade que reconhece, valoriza e aprende com a diversidade, compreendendo que é na convivência com o outro que se forma o verdadeiro sentido da educação.

DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva tem ganhado crescente importância no cenário educacional brasileiro e mundial, especialmente após a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela Organização das Nações Unidas, que reforçou o compromisso dos países em garantir a educação inclusiva para todos. No Brasil, essa proposta está diretamente alinhada com as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que assegura o direito à educação para todos os cidadãos, bem como com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reforça o direito à educação de qualidade como prioridade para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente. A construção da escola inclusiva, portanto, é um processo que exige compromisso político, social e pedagógico de toda a sociedade.

Historicamente, a educação especial, que originou a educação inclusiva, era caracterizada pela segregação dos estudantes com deficiência em instituições ou classes específicas, o que limitava sua participação social e educacional. Essa segregação resultava em uma visão deficitária da criança, onde a deficiência era vista como um problema a ser corrigido ou minimizado, muitas vezes afastando os estudantes do convívio com seus pares e de oportunidades educativas amplas. A inclusão propõe romper com essa lógica, defendendo o direito à convivência em ambientes comuns, promovendo a interação social e o respeito às diferenças como valores fundamentais para o desenvolvimento humano.

A inclusão na educação básica, por sua vez, compreende não apenas a inserção física do aluno com deficiência na escola regular, mas a adaptação do ambiente escolar, do currículo e das práticas pedagógicas para garantir que todos aprendam e se desenvolvam em igualdade de condições. Para isso, é fundamental que a escola reconheça a diversidade como um elemento enriquecedor, que contribui para a formação de todos os estudantes, e não como um obstáculo a ser superado. Essa perspectiva demanda que os educadores desenvolvam novas competências, sejam capazes de planejar aulas diversificadas, e promovam estratégias que atendam às necessidades de diferentes perfis de alunos.

O papel do professor na escola inclusiva é, portanto, central e desafiador. Ele deve estar preparado para identificar as necessidades específicas de seus alunos, adaptar conteúdos, métodos e avaliações, além de criar um ambiente acolhedor e motivador. A formação inicial dos professores, muitas vezes, não contempla adequadamente a educação inclusiva, o que evidencia a necessidade de políticas públicas voltadas para a formação continuada e especialização docente. Além disso, a presença de profissionais de apoio, como assistentes educacionais e especialistas em educação

especial, é fundamental para garantir o atendimento adequado às crianças com necessidades específicas.

Outro aspecto crucial para a inclusão efetiva é o desenvolvimento e a disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis. Materiais adaptados, tecnologias assistivas, softwares educativos, e recursos comunicacionais como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) são exemplos de ferramentas que ampliam as possibilidades de aprendizagem para estudantes com deficiência. A acessibilidade arquitetônica também não pode ser negligenciada, pois sem ambientes físicos adequados – com rampas, banheiros adaptados, sinalização tátil – a presença dos estudantes na escola fica comprometida, restringindo sua participação plena.

Além das barreiras físicas e pedagógicas, a educação inclusiva enfrenta desafios ligados a preconceitos, estigmas e falta de sensibilização da comunidade escolar e da sociedade em geral. O preconceito pode se manifestar de forma explícita ou velada, impactando negativamente o desenvolvimento das crianças e adolescentes incluídos. É necessário, portanto, investir em ações de conscientização e formação que promovam a valorização da diversidade, o respeito mútuo e a cultura da inclusão. A participação ativa das famílias, bem como o diálogo entre escola, comunidade e órgãos de saúde e assistência social, são estratégias fundamentais para construir uma rede de apoio que favoreça a inclusão.

A elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas deve refletir o compromisso com a inclusão, incorporando ações e metas específicas para atender a diversidade da comunidade escolar. O PPP deve orientar a organização curricular, o planejamento das aulas, a formação dos profissionais, e as estratégias de avaliação, garantindo que a inclusão seja um eixo transversal que permeie todas as atividades escolares. A gestão escolar desempenha um papel estratégico ao fomentar a cultura inclusiva e garantir que os recursos necessários sejam disponibilizados e utilizados de forma adequada.

Um dos princípios fundamentais da educação inclusiva é a avaliação diversificada e formativa, que reconheça os avanços de cada aluno, respeite seu ritmo e possibilidades, e ofereça subsídios para o aprimoramento das práticas pedagógicas. A avaliação não deve ser utilizada como instrumento de exclusão, mas como ferramenta para promover o aprendizado, valorizando diferentes formas de expressão e conhecimento. Esse princípio reforça a necessidade de flexibilização curricular e adaptação dos instrumentos de avaliação para contemplar as especificidades dos estudantes.

É importante destacar que a inclusão não beneficia apenas os estudantes com deficiência ou necessidades especiais, mas toda a comunidade escolar. A convivência com a diversidade contribui para o desenvolvimento da empatia, da solidariedade e do respeito às diferenças, preparando os alunos para uma participação cidadã plena e consciente. Além disso, a diversidade enriquece as práticas pedagógicas, incentivando a criatividade, o diálogo e a reflexão sobre a pluralidade humana.

Apesar dos avanços alcançados, a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta inúmeros desafios no Brasil. As desigualdades regionais, a falta de recursos financeiros, a precariedade da infraestrutura escolar e a ausência de políticas públicas consistentes em algumas localidades comprometem a implementação plena dessa proposta. O desafio, portanto, é estrutural e demanda ações integradas entre os governos federal, estadual e municipal, a sociedade civil e as instituições de ensino.

Outra questão relevante é a inclusão de estudantes com altas habilidades e superdotação, que muitas vezes têm suas necessidades negligenciadas. A educação inclusiva deve contemplar não apenas o atendimento às deficiências, mas a oferta de condições que permitam o desenvolvimento integral de todos os alunos, reconhecendo e valorizando diferentes talentos e potencialidades. Isso implica a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, que estimulem o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos.

A articulação entre a educação formal e os serviços de saúde, assistência social e cultura é fundamental para garantir o atendimento integral às necessidades das crianças e adolescentes. O trabalho em rede favorece o acompanhamento multidisciplinar e a intervenção precoce, contribuindo para a superação de barreiras e o sucesso da inclusão escolar. Essa articulação também fortalece a participação da família, que é parceira essencial no processo educativo.

O papel das políticas públicas é, portanto, fundamental para garantir os recursos, a formação dos profissionais e a fiscalização das condições de oferta da educação inclusiva. Programas governamentais que incentivem a capacitação docente, a adequação da infraestrutura e a produção de materiais pedagógicos acessíveis são exemplos de ações necessárias para consolidar essa proposta. O acompanhamento e a avaliação constantes das políticas também são importantes para identificar avanços e desafios, orientando ajustes e melhorias.

A legislação brasileira, em consonância com tratados internacionais, estabelece o direito à educação inclusiva como um princípio inalienável. A Constituição Federal de 1988, a LDB, o ECA, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são instrumentos legais que fundamentam esse compromisso. O respeito a esses dispositivos é essencial para garantir a dignidade e os direitos humanos das pessoas com deficiência e demais estudantes com necessidades específicas.

Finalmente, a educação inclusiva é uma prática transformadora que promove a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária. Ela desafia educadores, gestores, famílias e toda a comunidade a repensar suas atitudes, valores e práticas em prol do reconhecimento da diversidade como riqueza e da garantia dos direitos humanos. O compromisso com a inclusão deve estar presente em todos os níveis e etapas da educação básica, garantindo que nenhum estudante seja excluído do direito à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento.

Para que a educação inclusiva seja realmente eficaz na educação básica, é necessário que as práticas pedagógicas sejam flexíveis, diversificadas e centradas no aluno. Isso significa que os educadores precisam planejar suas aulas considerando as diferentes formas de aprender e se expressar dos estudantes, promovendo atividades que permitam múltiplas linguagens, como a oralidade, a escrita, a arte, a música, o movimento e a interação social. Essa pluralidade de recursos pedagógicos favorece a inclusão de alunos com diversas necessidades, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e motivadora.

O planejamento das atividades deve contemplar adaptações curriculares, que podem ser de dois tipos: adaptações de acesso, que garantem a participação do aluno nas atividades, como o uso de recursos de tecnologia assistiva, e adaptações de conteúdo, que consistem em flexibilizar os objetivos e conteúdo de acordo com as habilidades e interesses dos estudantes. Essas adaptações são fundamentais para garantir que todos possam avançar em seus processos de aprendizagem, respeitando suas especificidades e potencialidades.

A avaliação formativa e contínua é outro aspecto essencial para a educação inclusiva. Diferente da avaliação tradicional, que busca classificar e rotular os alunos, a avaliação formativa tem o objetivo de identificar progressos, dificuldades e necessidades de apoio, orientando as intervenções pedagógicas de forma colaborativa. Nessa perspectiva, o diálogo entre professor, aluno e família é constante, possibilitando ajustes e o fortalecimento do processo educativo. A avaliação diversificada valoriza também diferentes formas de expressão e comunicação, ampliando as possibilidades de participação dos estudantes.

O trabalho coletivo entre os profissionais da escola é fundamental para o sucesso da inclusão. A gestão escolar deve promover espaços de reflexão, planejamento e formação continuada para toda a equipe, incentivando o compartilhamento de conhecimentos, experiências e estratégias. O trabalho interdisciplinar, envolvendo professores, coordenadores, especialistas em educação especial, psicólogos e assistentes sociais, fortalece a capacidade da escola de atender às demandas diversas de seus alunos, garantindo um suporte mais qualificado e eficaz.

A parceria com as famílias é igualmente crucial na educação inclusiva. Os familiares são os primeiros educadores e conhecem profundamente as necessidades e características de seus filhos. O diálogo aberto e respeitoso entre escola e família fortalece a confiança e o compromisso com o processo educativo, permitindo que as estratégias aplicadas em sala de aula sejam potencializadas em casa. Além disso, a participação das famílias contribui para a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva, engajada e acolhedora.

A sensibilização da comunidade escolar sobre a importância da inclusão é uma ação contínua e necessária. Campanhas, oficinas, palestras e atividades que promovam a reflexão sobre a diversidade, o respeito às diferenças e a valorização das potencialidades ajudam a combater o

preconceito e a exclusão. A escola deve ser um espaço onde a diversidade é celebrada e onde todos se sintam pertencentes e valorizados. Esse ambiente positivo contribui para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes, além de favorecer a aprendizagem.

A tecnologia assistiva tem desempenhado um papel cada vez mais importante na educação inclusiva. Ferramentas como softwares educativos adaptados, leitores de tela, próteses, órteses, equipamentos de comunicação alternativa, entre outros, ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento e à comunicação para estudantes com diferentes tipos de deficiência. A integração dessas tecnologias ao cotidiano escolar, associada a um planejamento pedagógico adequado, pode transformar a experiência de aprendizagem e ampliar a autonomia dos alunos.

Além dos recursos tecnológicos, a acessibilidade física é um requisito básico para a inclusão. A adaptação dos espaços escolares com rampas, corrimãos, pisos táteis, banheiros adaptados e sinalização visual e auditiva garante que todos os alunos possam circular, participar e interagir com segurança e autonomia. A ausência dessas condições constitui uma barreira significativa que limita o direito à educação inclusiva e deve ser enfrentada por meio de políticas públicas e investimentos adequados.

A inclusão também requer atenção às questões culturais e linguísticas, especialmente em contextos de diversidade étnico-racial e de línguas indígenas ou de sinais. A escola inclusiva deve respeitar e valorizar essas identidades, promovendo o acesso à cultura e ao conhecimento de forma plural e democrática. O ensino da Libras, por exemplo, é fundamental para a inclusão de estudantes surdos, garantindo-lhes o direito à comunicação e à aprendizagem em sua língua natural.

Outro desafio da educação inclusiva é o combate às desigualdades sociais que afetam o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, como aqueles em áreas rurais, periferias urbanas ou em situação de pobreza, enfrentam múltiplas barreiras que dificultam sua participação plena na educação básica. A inclusão precisa ser pensada de forma integrada a políticas sociais e programas de apoio que garantam condições adequadas para o aprendizado, como alimentação, transporte, saúde e assistência social.

As experiências bem-sucedidas de inclusão apontam para a necessidade de um compromisso coletivo e contínuo, que envolva todos os segmentos da comunidade escolar e da sociedade. Projetos pedagógicos inovadores, que valorizem a diversidade e promovam a participação ativa de todos os estudantes, têm mostrado resultados positivos na promoção do desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Essas experiências servem como referência e inspiração para a construção de uma educação mais justa e inclusiva.

A pesquisa e a produção acadêmica também têm contribuído para o avanço da educação inclusiva, oferecendo subsídios teóricos, metodológicos e práticos para a atuação dos profissionais

da educação. Estudos sobre práticas pedagógicas inclusivas, acessibilidade, formação docente e políticas públicas ampliam o conhecimento e orientam as ações no campo educacional. A articulação entre pesquisa e prática é fundamental para a construção de uma educação inclusiva de qualidade.

A educação inclusiva é, portanto, um processo dinâmico, que exige reflexão constante, atualização e adaptação. Não se trata de uma meta a ser alcançada de forma definitiva, mas de um compromisso permanente com o direito à educação para todos. Essa perspectiva implica a construção de ambientes escolares flexíveis, acolhedores e desafiadores, que reconheçam a diversidade como elemento enriquecedor e indispensável para a formação integral dos estudantes.

O futuro da educação inclusiva depende da capacidade das instituições educacionais, dos gestores públicos, dos educadores, das famílias e da sociedade em geral de reconhecerem o valor da diversidade humana e de trabalharem juntos para eliminar as barreiras que ainda persistem. A inclusão deve ser entendida como um direito humano fundamental e um princípio orientador de toda a política educacional, garantindo que cada criança e adolescente possa desenvolver seu potencial pleno, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática, solidária e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho evidenciam que a educação inclusiva na educação básica é um direito fundamental que deve ser assegurado a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, emocionais, sociais ou culturais. A inclusão escolar vai além da simples inserção de alunos com deficiência ou necessidades específicas no espaço físico da escola. Ela envolve, sobretudo, a garantia de participação, pertencimento e aprendizagem significativa, em um ambiente que valorize a diversidade e promova o respeito mútuo.

É necessário compreender que a diversidade é uma característica intrínseca à condição humana. Cada estudante traz consigo uma bagagem única de experiências, habilidades, ritmos e formas de aprender. A partir desse reconhecimento, o papel da escola se transforma: de uma instituição excludente e padronizadora para um espaço de acolhimento, de escuta ativa e de práticas pedagógicas flexíveis, que consideram as singularidades de cada sujeito e promovem o desenvolvimento pleno de todos.

Durante a análise dos fundamentos e práticas da educação inclusiva, percebe-se que o compromisso com essa perspectiva exige mudanças profundas no currículo, na metodologia, na avaliação e, principalmente, na postura dos profissionais da educação. A formação inicial e continuada dos professores é um ponto central nesse processo. Somente com embasamento teórico,

conhecimento das legislações, domínio de estratégias inclusivas e sensibilidade pedagógica, os educadores estarão preparados para atuar com competência em contextos inclusivos.

A atuação do corpo docente deve estar articulada com o apoio da gestão escolar, dos profissionais de apoio especializado e das famílias. A construção de uma escola inclusiva depende do envolvimento coletivo e da criação de redes de suporte e cooperação. A escuta e o diálogo com as famílias, por exemplo, fortalecem o vínculo entre escola e comunidade, contribuindo para a promoção de práticas mais contextualizadas, eficazes e respeitosas.

Outro aspecto essencial para a efetivação da educação inclusiva é a eliminação das barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas que ainda persistem em muitas instituições escolares. A acessibilidade, em todas as suas dimensões, precisa ser assegurada como um direito inegociável. Isso inclui desde a infraestrutura física até o uso de recursos de tecnologia assistiva e materiais adaptados, passando pela criação de um ambiente afetivo e acolhedor que estimule a autoestima e a autonomia dos estudantes.

Ao longo deste trabalho, ficou evidente que a inclusão não é uma tarefa simples, tampouco uma responsabilidade isolada. Trata-se de um compromisso ético, político e social com a justiça educacional. Requer investimento em políticas públicas consistentes, financiamento adequado, monitoramento de resultados e, sobretudo, mudança de mentalidade. A superação de preconceitos e estigmas é fundamental para que se possa construir uma escola que celebre as diferenças e garanta igualdade de oportunidades.

É importante destacar também que a educação inclusiva beneficia não apenas os alunos com deficiência ou necessidades especiais, mas toda a comunidade escolar. A convivência com a diversidade favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, solidariedade, tolerância e respeito. Além disso, amplia as possibilidades de aprendizagem ao promover novas formas de ensinar e aprender, mais criativas, colaborativas e centradas no aluno.

Por fim, a educação inclusiva representa um avanço civilizatório e um passo importante rumo à consolidação de uma sociedade mais equitativa e democrática. A escola, enquanto espaço de formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes, deve assumir sua função social de garantir o direito de todos à educação com qualidade, equidade e inclusão. A concretização desse ideal depende da mobilização de todos os atores envolvidos no processo educativo e do fortalecimento de uma cultura de valorização da diversidade.

Assim, é possível afirmar que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva é um desafio contínuo, mas também uma oportunidade de transformação. Quando a diversidade é acolhida como riqueza, e não como obstáculo, a educação se torna mais humana, significativa e transformadora. E é por meio dessa educação que podemos sonhar e trabalhar por um mundo mais

justo, plural e solidário, no qual todas as crianças e adolescentes tenham seu direito à aprendizagem plenamente respeitado e garantido.

REFERÊNCIAS

BRASIL***. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.*** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. ***Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.*** **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL***. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015***. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. ***Ministério da Educação.*** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. ***Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*** 10. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. ***Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos.*** Revista Educação Temática Digital, Campinas, v. 10, n. esp., p. 68-81, 2009.

MITTLER, Peter. ***Educando os alunos com necessidades educacionais especiais: desafios e estratégias***. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. ***Psicologia da educação: um campo em construção***. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

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

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

O PERFIL DO NEUROPSICOPEDAGOGO NO BRASIL: UMA ANÁLISE TEÓRICO-PRÁTICA A PARTIR DA LITERATURA ESPECIALIZADA

THE PROFILE OF THE NEUROPSYCHOPEDAGOGIST IN BRAZIL: A THEORETICAL AND PRACTICAL ANALYSIS BASED ON SPECIALIZED LITERATURE

TATIANA SOUZA GOIS SALGADO
Graduação em Letras pela UNG (2007), Graduação em Pedagogia pela UNINOVE (2009); Especialista em Pedagogia Empresarial pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elísios (2024). Professora de Educação Fundamental I na EMEF João Ribeiro de Barros (Prefeitura de São Paulo).

RESUMO

O presente artigo explora o perfil do neuropsicopedagogo no Brasil, com a intenção de compreender suas atribuições, identificar as estratégias de avaliação e intervenção, e analisar os desafios práticos de sua atuação. A pesquisa fundamenta-se em uma revisão bibliográfica caracterizada pela análise de um conjunto de publicações especializadas recentes, incluindo artigos, livros e ensaios acadêmicos. A justificativa para o desenvolvimento do projeto reside na necessidade de consolidar o entendimento sobre esta profissão emergente, visando a aprimorar as práticas voltadas para superação das dificuldades de aprendizagem em diversos contextos. Os resultados obtidos incluem a composição da base transdisciplinar do campo (Neurociência, Psicologia, Pedagogia), a distinção entre as atuações clínica e institucional, e a sistematização de um fluxo de trabalho prático, com ferramentas e técnicas específicas. Almeja-se que tais resultados possam embasar a formação e a prática de novos especialistas, contribuindo para a promoção de uma educação mais eficaz e verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia; Atuação Profissional; Avaliação Neuropsicopedagógica; Intervenção Pedagógica; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This article explores the profile of neuropsychopedagogues in Brazil, with the aim of understanding their duties, identifying assessment and intervention strategies, and analyzing the practical challenges of their work. The research is based on a literature review characterized by the analysis of a set of recent specialized publications, including articles, books, and academic essays. The rationale for the development of the project lies in the need to consolidate understanding of this emerging profession, with a view to improving practices aimed at overcoming learning difficulties in various contexts. The results obtained include the composition of the transdisciplinary basis of the field (Neuroscience, Psychology, Pedagogy), the distinction between clinical and institutional practices, and the systematization of a practical workflow, with specific tools and techniques. It is hoped that these results will support the training and practice of new specialists, contributing to the promotion of more effective and truly inclusive education.

Keywords: Neuropsychopedagogy; Professional Practice; Neuropsychopedagogical Assessment; Pedagogical Intervention; Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional contemporâneo, marcado pela crescente diversidade e pela complexidade dos processos de aprendizagem, exige dos profissionais uma compreensão cada vez mais aprofundada e interdisciplinar do desenvolvimento humano.

Nesse contexto, a Neuropsicopedagogia consolida-se no Brasil como uma área de atuação profissional específica, com um corpo de conhecimento direcionado para a complexa relação entre o sistema nervoso e a aprendizagem humana. Basicamente, a Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da neurociência aplicada à educação, com dispositivos para troca de informações entre a Pedagogia e a Psicologia Cognitiva.

A relevância desta profissão cresce à medida que se torna evidente a necessidade de intervenções especializadas para lidar com as múltiplas causas das dificuldades de aprendizagem, que podem ter origens neurológicas, psicológicas, mas sem ignorar fatores ambientais e socioeconômicos.

Transtornos como o de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a Dislexia, a Discalculia, entre outros, demandam uma intervenção especializada que transcende a pedagogia tradicional. A atuação do neuropsicopedagogo, portanto, visa levar o aluno à reintegração pessoal, social e educacional com a identificação, o diagnóstico, reabilitação e a prevenção das dificuldades e dos distúrbios da aprendizagem.

Diante de tais pressupostos, justifica-se o desenvolvimento da presente pesquisa a partir da necessidade de consolidar um perfil claro e fundamentado do profissional neuropsicopedagogo, sistematizando o conhecimento disperso em diversas publicações recentes. Explica-se a relevância do estudo pela necessidade de investigar e compreender as funções, atribuições, ferramentas e

desafios que compõem a prática deste especialista, contribuindo para a qualificação de novos profissionais e para a promoção de uma educação mais eficaz e inclusiva.

O estudo fundamenta-se na respectiva questão norteadora: qual é o perfil teórico-prático do neuropsicopedagogo no Brasil e quais são suas principais atribuições, ferramentas e desafios, conforme a literatura especializada recente?

Desse modo, explica-se que a pesquisa em questão tem como objetivo principal investigar o perfil do neuropsicopedagogo no Brasil, buscando compreender suas funções, identificar estratégias de intervenção e analisar os impactos de sua atuação. Especificamente pretende-se: compreender os fundamentos teóricos e o processo de legitimação da Neuropsicopedagogia; investigar as estratégias de avaliação e intervenção disponíveis; analisar os desafios práticos enfrentados pelo profissional e promover a conscientização sobre a importância do atendimento adequado e inclusivo.

A metodologia empregada caracteriza-se como revisão bibliográfica, por meio da qual foram analisados artigos científicos, livros e coletâneas de ensaios que abordam a temática.

FUNDAMENTOS E LEGITIMAÇÃO DE UM CAMPO PROFISSIONAL

A eficácia de qualquer intervenção voltada para a aprendizagem repousa sobre um princípio fundamental da neurociência: a neuroplasticidade. Definida como a capacidade do cérebro de se adaptar e se reorganizar em resposta a estímulos e experiências, ela é a base que legitima a prática neuropsicopedagógica.

O cérebro não é uma estrutura estática, tendo em vista que se trata do órgão responsável pelas ligações e desligamento entre os neurônios, criando e fortalecendo sinapses que são a base celular da aprendizagem. Essa capacidade de modificação não se restringe à infância, ocorrendo ao longo de toda a vida, o que reforça a ideia de que sempre é possível aprender e reaprender.

> O encéfalo humano em idade madura tem aproximadamente cem bilhões de neurônios. Reunimos também aproximadamente um trilhão de células da glia, pouco conhecidas e recentemente mais estudadas. Há uma década acreditava-se que as células da glia serviam especialmente para fornecer sustentação ao SNC. Hoje, estudos demonstram que tais células participam ativamente do processo de comunicação neural. Cada célula nervosa pode receber em média informações de vinte mil outros neurônios e também transmitir informações para outras vinte mil células nervosas, configurando “incontáveis” possibilidades de receber, transmitir, processar, interpretar e comunicar tais dados no SNC. As sinapses elétricas e as sinapses químicas são as duas maneiras mais estudadas pela Neurociência das células nervosas se comunicarem. (PERES, 2005, apud LIMA, 2023, p. 790).

A importância desse conceito para o neuropsicopedagogo é imensa, especialmente ao lidar com indivíduos em contextos de vulnerabilidade ou que sofreram traumas. A pesquisa de Pereira (2023) destaca que, mesmo que uma criança tenha sofrido adversidades, seu cérebro é perfeitamente capaz de reestabelecer conexões, recebendo o estímulo adequado.

A intervenção neuropsicopedagógica, portanto, atua diretamente sobre essa capacidade plástica. O profissional não apenas ensina conteúdos, mas promove estímulos planejados, sejam

eles cognitivos, afetivos ou motores, que induzem modificações na arquitetura neural do aprendiz. Como afirmam Souza, Mendonça e Barbosa (2021, p. 32), a prática deve engendrar “[...] um aprendizado significativo e contextualizado [...]”, pois são as experiências significativas que promovem as mudanças mais duradouras no cérebro.

Nesse sentido, o papel do neuropsicopedagogo é o de ser um “arquiteto” de experiências que promovam a neuroplasticidade positiva. Ao utilizar jogos, atividades lúdicas e desafios cognitivos, ele cria um ambiente rico em estímulos que facilitam a formação de novas redes neurais, permitindo que o aluno supere dificuldades e desenvolva novas habilidades.

Diante do exposto, compreende-se que a Neuropsicopedagogia não é apenas uma junção de termos, mas um campo de conhecimento com um objeto de estudo bem definido e um processo de legitimação formal no Brasil.

Seus fundamentos históricos remontam aos primeiros esforços da ciência para relacionar cérebro e comportamento, como os estudos de Paul Broca (1824-1880) e Carl Wernicke (1848-1905) no século XIX sobre as áreas da linguagem, e o trabalho de Alexander Luria (1902-1977), que representou “[...] o primeiro elo entre a psicologia e a neurociência, isto é, a neuropsicologia [...]”. (SCHNEIDER, SOUZA e CHUPIL, 2018, p. 12).

No Brasil, o campo começou a tomar forma a partir de um grupo de docentes em Santa Catarina que, em 2008, percebeu que a Psicologia e a Psicopedagogia escolar esbarravam em limites para intervir em questões cognitivas mais amplas (CORDEIRO e FANTACINI, 2024).

A definição formal que norteia a profissão, presente no Artigo 10° da resolução 03/2014 do Código de Ética da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPp) e reiterada em diversas publicações, estabelece que:

> A Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociência aplicada à educação, com interfaces da Pedagogia e Psicologia Cognitiva que tem como objeto formal de estudo a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e educacional. (OLIVEIRA, 2016, p. 36).

A trajetória de legitimação dessa prática foi rápida e estruturada. O primeiro curso de especialização foi lançado em 2008, um marco que estabeleceu o Dia do Neuropsicopedagogo (CORDEIRO e FANTACINI, 2024).

Em 2014, foi fundada a SBNPp com “[...] o intuito de construir uma representatividade social, que promovesse movimento em favor da nova profissão no cenário nacional”. (CORDEIRO e FANTACINI, 2024, p. 17).

Essa sociedade foi responsável por criar o Código de Ética e as Notas Técnicas que hoje regulamentam a atuação. O reconhecimento oficial veio em 2019, com a inclusão das ocupações de Neuropsicopedagogo Clínico (CBO 2394-40) e institucional (CBO 2394-45) na Classificação Brasileira de Ocupações, um passo decisivo que legitima a profissão no mercado de trabalho e no serviço público (CORDEIRO e FANTACINI, 2024).

ATUAÇÃO PROFISSIONAL: O CONTEXTO CLÍNICO E O INSTITUCIONAL

A prática neuropsicopedagógica, embora unificada por seu objeto de estudo, a relação entre o cérebro e a aprendizagem, manifesta-se em duas vertentes principais de atuação, a institucional e a clínica, que são distintas em seus contextos, metodologias e objetivos imediatos, mas que se complementam na busca pela reintegração plena do indivíduo (FERREIRA e SILVA, 2022).

O Código de Ética da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPp) formaliza essa distinção, estabelecendo diretrizes claras para cada campo, como aponta Silveira (2019).

A atuação institucional ocorre em ambientes coletivos e possui um caráter primariamente preventivo e de assessoria (SILVEIRA, 2019). Seu principal lócus é o ambiente escolar, onde este profissional, conforme descrito por Ferreira e Silva (2022, p. 371), "[...] exercerá sua função dentro das Instituições escolares, auxiliando a equipe técnica-pedagógica e ao grupo de professores [...]".

O papel do neuropsicopedagogo institucional não se confunde com o de um professor de reforço; sua função é muito mais ampla e estratégica. Ele atua na análise do ambiente educacional, na adequação de metodologias e na promoção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que seja verdadeiramente inclusivo, considerando a diversidade de perfis cognitivos presentes em sala de aula (SILVEIRA, 2019).

Segundo Silveira (2019), a assessoria neuropsicopedagógica no contexto escolar deve focar na prevenção das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar, investindo na melhoria das relações de aprendizagem e na construção da autonomia de alunos e educadores. Isso envolve:

> [...] identificar a fragmentação dos conhecimentos, as atitudes pedagógicas, a construção que o aluno reproduz da imagem do professor e vice-versa, sobre a ideologia da realidade, dos mitos e símbolos, na direção da implantação de recursos preventivos no cotidiano escolar, assim como da investigação de diferentes metodologias (SILVEIRA, 2019, p. 127).

A literatura, contudo, aponta para uma expansão desse papel para além dos muros da escola. O estudo de Pereira (2023) demonstra a importância do neuropsicopedagogo institucional em espaços não escolares, como os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e outras organizações do terceiro setor.

Nesses ambientes, ele atua na garantia de direitos sociais de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, que frequentemente apresentam defasagens cognitivas e de aprendizagem decorrentes de seus contextos de vida adversos. A autora relata em seu estudo de caso que jovens atendidos nesses serviços apresentavam sérias dificuldades de alfabetização e de compreensão, evidenciando a necessidade de uma intervenção especializada (PEREIRA, 2023).

Nesse contexto, a função do profissional é:

> [...] potencializar a reintegração pessoal, social e educacional do público-alvo através da identificação, diagnóstico, reabilitação e prevenção das dificuldades e distúrbios da aprendizagem (PEREIRA, 2023, p. 130).

Em contrapartida, a atuação clínica é focada no atendimento individualizado em consultórios, clínicas e hospitais. O profissional clínico, como descrevem Ferreira e Silva (2022, p. 371), "[...] vai desenvolver suas funções dentro de consultórios clínicos, postos de saúde, realizando avaliações de crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem, com alguma necessidade especial [...]".

O foco aqui é o sujeito e sua singularidade no processo de aprender. O trabalho clínico é essencialmente diagnóstico e terapêutico, buscando identificar as causas subjacentes às dificuldades do paciente para, a partir daí, traçar um plano de intervenção personalizado.

Conforme detalha o guia prático de Oliveira (2016), o trabalho clínico envolve um processo estruturado que vai desde a anamnese com a família até a aplicação de uma bateria de testes e avaliações qualitativas, culminando na elaboração de uma hipótese diagnóstica e em um plano de intervenção direta com o paciente.

A autora enfatiza que este trabalho é inerentemente multidisciplinar, exigindo uma estreita colaboração e troca de informações com outros profissionais da saúde. A necessidade dessa equipe multiprofissional também é ressaltada por Ferreira e Silva (2022) e Lúcio et al. (2024), pois a complexidade dos transtornos de aprendizagem frequentemente demanda a expertise de psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e médicos para um tratamento completo e eficaz.

O olhar clínico, portanto, aprofunda a análise para além do sintoma (a dificuldade de aprender), investigando os processos cognitivos, as funções executivas, os aspectos emocionais e as bases neurobiológicas que podem estar comprometidas, para então reabilitar ou desenvolver estratégias compensatórias que permitam ao indivíduo retomar sua trajetória de aprendizagem com maior autonomia e sucesso (OLIVEIRA, 2016).

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO NA PRÁTICA

A literatura especializada, sobretudo os manuais práticos, descreve um fluxo de trabalho metodológico e rigoroso para a prática clínica, que serve para nortear o profissional desde o primeiro contato com o paciente. A insegurança do profissional iniciante ao receber seu primeiro paciente é natural, mas pode ser superada com um protocolo claro de ação (OLIVEIRA, 2016).

Este processo é tipicamente dividido em etapas de avaliação (qualitativa e quantitativa) e intervenção, culminando na elaboração de um relatório com a hipótese diagnóstica e um plano de ação.

O processo se inicia invariavelmente com a anamnese, uma entrevista detalhada realizada exclusivamente com a família ou responsáveis. Este momento é crucial, pois permite ao profissional coletar o histórico de vida do paciente, compreendendo seu desenvolvimento desde a gestação até o momento presente. Conforme define Porto (2009) apud Oliveira (2016, p. 39), a anamnese "[...]

constitui-se em um instrumento muito útil para o processo diagnóstico, pois auxilia a investigação do objeto focal [...] as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem do sujeito".

Durante esta etapa, investigam-se a história fisiológica, patológica pregressa, o desenvolvimento psicomotor e da fala, o histórico familiar de transtornos e a trajetória social e escolar, incluindo eventuais reprovações ou relatos de bullying (OLIVEIRA, 2016). É a partir das informações coletadas na anamnese que o neuropsicopedagogo começa a formular suas primeiras hipóteses.

A etapa de avaliação, que pode durar de oito a dez sessões, combina diferentes instrumentos para construir uma visão completa do aprendiz (OLIVEIRA, 2016). A abordagem qualitativa é essencial para estabelecer o vínculo terapêutico e observar o sujeito em sua espontaneidade. Para isso, são utilizadas ferramentas como a Caixa Lúdica e a Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA).

Oliveira (2016) descreve que o momento com a Caixa Lúdica, repleta de jogos, materiais de arte e brinquedos, é uma oportunidade de estabelecer o vínculo através da ludoterapia, permitindo que o profissional observe a conduta da criança, suas preferências, sua tolerância à frustração e a forma como lida com o material.

A EOCA, por sua vez, é aplicada em conjunto com a atividade lúdica para investigar como o sujeito se percebe enquanto aprendiz. Através de perguntas e da observação da produção da criança (desenhos, escritas, montagens), o profissional avalia a temática (o que a criança expressa), a dinâmica (como ela se comporta durante a atividade) e o produto (o que ela cria), buscando identificar possíveis obstáculos na sua relação com o conhecimento (OLIVEIRA, 2016).

As provas projetivas de desenho (desenho da família, do par educativo, etc.) também são utilizadas, pois, como afirma Oliveira (2016, p. 67), "[...] através do desenho a criança muitas vezes manifesta sentimentos e desejos que não consegue expor verbalmente".

Na avaliação quantitativa, são empregados testes padronizados para investigar áreas específicas do desenvolvimento cognitivo e acadêmico, permitindo comparar o desempenho do indivíduo com o esperado para sua faixa etária. Oliveira (2016) e Rocha (2022) destacam a importância de avaliar:

- **Funções Executivas (FEs)**: Consideradas o sistema executivo do cérebro, as FEs são cruciais para o planejamento, organização, controle de impulsos e flexibilidade cognitiva. Ferramentas como a Torre de Londres, que avalia o planejamento estratégico, e o Teste das Trilhas, que mede a atenção e a flexibilidade mental, são frequentemente utilizadas para analisar estas habilidades, que são frequentemente afetadas em transtornos como o TDAH (OLIVEIRA, 2016).

- **Desempenho Acadêmico**: O Teste de Desempenho Escolar (TDE) é descrito como um instrumento fundamental para mensurar de forma objetiva as habilidades de leitura, escrita e aritmética, permitindo identificar defasagens significativas em relação à escolaridade do paciente (OLIVEIRA, 2016).

- **Atenção e Linguagem**: A atenção é investigada por meio de testes específicos, como os de cancelamento, que avaliam a atenção seletiva e alternada. Para a linguagem, são utilizadas provas de consciência fonológica, como o CONFIAS, que avalia a capacidade da criança de manipular os sons da fala, uma habilidade essencial para a alfabetização (OLIVEIRA, 2016; ROCHA, 2022).

Após a conclusão da avaliação, o profissional elabora um relatório detalhado, conhecido como devolutiva, onde apresenta a hipótese diagnóstica, os resultados dos testes e o plano de intervenção para a família, a escola e outros profissionais envolvidos (OLIVEIRA, 2016). As estratégias de intervenção são então personalizadas de acordo com as necessidades identificadas.

A literatura destaca o uso do lúdico (jogos e brincadeiras) como ferramenta central, pois, como afirma o livro organizado por Rocha (2022, p. 63), "[...] os jogos e brincadeiras são ferramentas de grande auxílio para que o psicopedagogo possa desenvolver suas atividades adequadamente [...]". Os jogos não são apenas motivacionais, mas são planejados para trabalhar habilidades específicas, como raciocínio lógico, memória, atenção e coordenação motora.

Para transtornos específicos como o TDAH, a Arteterapia é apontada como um recurso significativo. A justificativa para seu uso reside em sua capacidade de reabilitação de pacientes, pois:

> [...] estimula o bom funcionamento do cérebro, por meio da estimulação cognitiva da concentração, da criatividade, da memória e do aperfeiçoamento das funções motoras (ROCHA, 2022, p. 32).

O trabalho com arte, seja através do desenho, da música ou do teatro, permite que o paciente organize seus pensamentos e exteriorize emoções de forma não verbal, ao mesmo tempo que estimula áreas cerebrais essenciais para o aprendizado e o autocontrole.

Em suma, o processo de avaliação e intervenção é um ciclo contínuo de investigação, planejamento e ação, onde o neuropsicopedagogo utiliza um leque diversificado de ferramentas para promover o desenvolvimento integral do indivíduo.

DESAFIOS PRÁTICOS DA ATUAÇÃO

Apesar da sólida fundamentação teórica e do crescente reconhecimento profissional, a prática neuropsicopedagógica no Brasil enfrenta desafios estruturais significativos que limitam seu alcance e eficácia. A análise da literatura especializada aponta de forma consistente para um conjunto de obstáculos que se manifestam nos âmbitos de recursos, formação e engajamento social.

O primeiro e mais evidente desafio é a carência de profissionais especializados e de recursos materiais, especialmente na rede pública de ensino. O livro organizado por Rocha (2022, p. 15) é categórico ao afirmar que "[...] o maior problema ou dificuldade, no entanto, é poder contar com este

profissional especializado, para desempenhar suas funções na rede pública, especialmente na rede municipal".

Essa escassez resulta em um processo burocrático e moroso para que uma criança com dificuldades de aprendizagem receba atendimento. O percurso, descrito no mesmo livro, geralmente se inicia com a detecção pelo professor, que relata à coordenação pedagógica, que por sua vez solicita à gestão da escola o encaminhamento de um documento à Secretaria de Educação. Este processo pode levar tempo e nem sempre resulta na disponibilização do especialista (ROCHA, 2022).

Mesmo quando o profissional está disponível, ele se depara com um segundo problema: a falta de infraestrutura. A mesma obra aponta que, "[...] quando há a disponibilidade deste profissional especialista, também se verifica a carência de recursos materiais, que podem auxiliar no trabalho de atendimento à criança com este problema". (ROCHA, 2022, p. 27).

Isso significa que, muitas vezes, o neuropsicopedagogo precisa atuar sem os instrumentos de avaliação padronizados, jogos específicos e materiais pedagógicos adequados, sendo forçado a "[...] se esmerar para realizar seu trabalho da melhor maneira possível, em vista da carência dos citados recursos". (ROCHA, 2022, p. 27).

O segundo grande desafio reside na formação dos educadores e no preparo das instituições para lidar com a diversidade de aprendizagem. O sucesso da inclusão depende de professores capacitados para identificar os primeiros sinais de transtornos e para aplicar práticas pedagógicas flexíveis. No entanto, a literatura aponta que "[...] nem todos os educadores e demais profissionais da educação estão preparados para trabalhar com esse público [...]" (SILVEIRA, 2019, p. 4).

Essa lacuna na formação inicial e continuada dos professores faz com que, frequentemente, comportamentos associados a transtornos como o TDAH sejam interpretados erroneamente como indisciplina, desinteresse ou falha de caráter, levando à rotulação e exclusão do aluno.

A capacitação contínua dos professores é, portanto, essencial para que se tornem agentes fundamentais na inclusão, desenvolvendo atividades que considerem as particularidades dos alunos e promovam uma aprendizagem significativa (LÚCIO et al., 2024). A questão, contudo, pode ser ainda mais profunda, envolvendo a própria estrutura da pedagogia tradicional.

Lima (2023), com base em Paulo Freire, argumenta que o problema muitas vezes não está no aluno, mas em um modelo de educação bancária, que é por natureza "[...] antidialógica, violenta, excludente com vistas a manutenção do status quo [...]". (LIMA, 2023, p. 793). Nessa perspectiva, o desafio do neuropsicopedagogo institucional não é apenas treinar professores em novas técnicas, mas assessorar a escola em uma transformação cultural, rumo a uma pedagogia que valorize o diálogo e a singularidade de cada aprendiz.

O terceiro e talvez mais impactante obstáculo é o engajamento familiar. A literatura é unânime em posicionar a família como um pilar essencial para o sucesso de qualquer intervenção. Contudo, na prática, a ausência dos pais no acompanhamento da vida escolar e no processo terapêutico é um dos entraves mais recorrentes e prejudiciais ao desenvolvimento do aluno.

Como ressalta Rocha (2022), os problemas de aprendizagem muitas vezes estão diretamente ligados à falta de participação e motivação da família. A complexidade deste desafio é enorme. As causas para a baixa participação são diversas, indo desde fatores socioeconômicos que sobrecarregam os pais até a falta de informação ou a resistência em aceitar as dificuldades do filho.

O impacto dessa ausência é direto no processo de aprendizagem e na autoestima da criança. A importância da parceria entre a escola e a família é vital, como ilustrado na seguinte passagem:

> Se todos os pais ajudassem seus filhos no momento em que eles, mas precisassem, se a família tivesse um tempo determinado para ir à escola, resolver os problemas mais comuns, como indisciplina dos alunos, falta de autoestima, incentivo para realizar as atividades escolares, com certeza seria tudo diferente. Seria mais fácil, para o(a) professor(a) enfrentar as dificuldades na sala de aula (REIS, 2015, apud ROCHA, 2022, p. 23).

Diante disso, o trabalho do neuropsicopedagogo transcende o atendimento à criança e deve, necessariamente, envolver a família. A parceria entre o profissional e os pais é uma condição essencial para o sucesso da intervenção (OLIVEIRA, 2016; ROCHA, 2022).

O trabalho do neuropsicopedagogo clínico, portanto, deve incluir a psicoeducação da família, um processo de orientação para que os pais compreendam o diagnóstico, aprendam a lidar com as dificuldades da criança e se tornem agentes ativos no tratamento, replicando estímulos e estratégias no ambiente doméstico.

O PAPEL DA AFETIVIDADE E DAS EMOÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Uma análise neuropsicopedagógica da aprendizagem seria incompleta sem uma profunda consideração sobre o papel das emoções. A neurociência contemporânea refuta a antiga dicotomia entre razão e emoção, demonstrando que ambas estão intrinsecamente conectadas no cérebro, especialmente através do sistema límbico.

Schneider, Souza e Chupil (2018) afirmam que as questões emocionais e afetivas estão diretamente ligadas à aprendizagem, uma vez que estados emocionais positivos, como a curiosidade e a motivação, facilitam a atenção e a memorização, enquanto emoções negativas, como o medo e a ansiedade, podem causar bloqueios cognitivos.

O neuropsicopedagogo, em sua prática, atua diretamente sobre essa interface. No contexto clínico, a criação de um vínculo afetivo é o primeiro passo para o sucesso terapêutico. Oliveira (2016) descreve o momento da Caixa Lúdica como um mover de emoções, sensações, observações, onde se estabelece a empatia necessária para que o paciente se sinta seguro para expor suas dificuldades.

A literatura sobre TDAH também reforça que estratégias de intervenção, como a arteterapia, são eficazes por permitirem que o paciente exteriorize sentimentos que não consegue verbalizar, organizando seus pensamentos e emoções.

Adicionalmente, uma perspectiva crítica, como a de Lima (2023), aponta que o próprio ambiente pedagógico pode ser uma fonte de emoções negativas que bloqueiam a aprendizagem. Ao criticar a

educação bancária, o autor, fundamentado em Freire, a descreve como antidialógica, violenta, excludente com vistas a manutenção do status quo.

Esse tipo de ambiente pode gerar desinteresse e indisciplina, não como falha do aluno, mas como resposta a um sistema opressor. O neuropsicopedagogo institucional, portanto, tem o desafio de assessorar a escola na criação de um clima emocionalmente seguro e positivo, onde o erro seja visto como parte do processo e onde as relações interpessoais sejam pautadas pelo respeito, favorecendo assim uma aprendizagem significativa.

DIRETRIZES ÉTICAS E LEGAIS PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO NEUROPSICOPEDAGOGO

A atuação do neuropsicopedagogo não é uma prática livre, mas uma profissão regulamentada por um sólido arcabouço ético e amparada pela legislação educacional brasileira. O conhecimento e a adesão a esse framework são indispensáveis para uma prática responsável e eficaz.

O principal documento norteador é o Código de Ética Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia, elaborado pela SBNPp, que contém normas, princípios e diretrizes que devem ser seguidos por todos os profissionais associados. Este código estabelece o compromisso com a educação especial e inclusiva como foco da atuação.

Silveira (2019) enfatiza que a ética profissional serve como um norte para as suas ações nas interações com as escolas, as famílias, a comunidade e a sociedade como um todo. Isso implica, na prática, uma série de responsabilidades, como a confidencialidade das informações do paciente, a busca por formação continuada e o dever de realizar encaminhamentos para outros especialistas quando o caso ultrapassa os limites de sua competência.

Além do código de ética, a prática é amparada por um conjunto de leis que garantem o direito à educação para todos. O profissional deve ter profundo conhecimento da legislação para poder advogar por seus pacientes. Oliveira (2016) destaca a importância de conhecer a Resolução CNE/CEB N° 02/2001 e outras deliberações que garantem flexibilizações curriculares e apoio pedagógico especializado a alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Oliveira (2016), ter conhecimento legal dos direitos dos seus pacientes, lhe dará um respaldo sobre o que orientar e exigir da instituição escolar. A atuação do neuropsicopedagogo, portanto, está diretamente ligada ao que é previsto na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), documentos que afirmam a educação como um direito de todos e um dever do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura especializada, realizada ao longo deste estudo, permitiu delinear um perfil coeso e multifacetado do neuropsicopedagogo no Brasil. A pesquisa revelou uma profissão de base

transdisciplinar, com um processo de legitimação recente e bem-sucedido, e com uma prática metodologicamente estruturada que se desdobra nas vertentes clínica e institucional.

A consolidação deste perfil profissional representa um avanço significativo para a educação brasileira, ao introduzir um agente qualificado para mediar a complexa relação entre o cérebro, a aprendizagem e os contextos sociais nos quais ela ocorre. A principal contribuição do neuropsicopedagogo, conforme evidenciado pela literatura, reside em sua atuação como um agente de inclusão. Seja no ambiente escolar, assessorando a equipe pedagógica na criação de estratégias preventivas, seja na clínica, realizando diagnósticos e intervenções individualizadas, ou em espaços não escolares, garantindo direitos sociais de populações vulneráveis, sua função primordial é a de ser um articulador.

Ele é o profissional que conecta os saberes da neurociência com as necessidades do aluno, que traduz o diagnóstico em práticas pedagógicas para o professor e que estabelece a ponte entre a escola e a família, tornando-se uma peça-chave na construção de uma rede de apoio eficaz em torno do aprendiz.

Contudo, este estudo também evidenciou que a consolidação da prática neuropsicopedagógica não ocorre sem obstáculos. Os desafios identificados, a carência de profissionais e de recursos na rede pública, a formação docente ainda insuficiente para lidar com a neurodiversidade e a persistente dificuldade no engajamento familiar, não são falhas inerentes à profissão, mas sim barreiras estruturais do sistema educacional e social brasileiro.

Esses entraves exigem não apenas a atuação pontual do neuropsicopedagogo, mas também a formulação de políticas públicas robustas que invistam na qualificação de educadores e na criação de programas de apoio às famílias, reconhecendo-as como agentes essenciais no processo educativo. A análise não pode ignorar que, por vezes, a dificuldade não reside no aprendiz, mas em um sistema de educação bancária que é, por si só, excludente.

É importante ressaltar que o presente artigo se constitui como uma revisão bibliográfica. Sua força reside na sistematização do conhecimento existente, mas sua limitação é a não geração de dados empíricos novos. Essa constatação aponta para um caminho claro para futuras pesquisas na área: a necessidade de estudos empíricos, quantitativos e longitudinais, que possam mensurar rigorosamente a eficácia das intervenções neuropsicopedagógicas.

Investigações que respondam a questões como “Qual o impacto mensurável da arteterapia na atenção de alunos com TDAH?” ou “Qual a relação custo-benefício da inclusão de um neuropsicopedagogo na equipe de uma escola pública?” são fundamentais para fortalecer ainda mais a base de evidências do campo.

De modo geral, o neuropsicopedagogo é um profissional cujo perfil se define pela capacidade de integrar ciência e prática, atuando nas fronteiras do conhecimento para promover uma educação mais justa, humana e eficaz. Os desafios são grandes, mas o potencial transformador de sua atuação é ainda maior, representando uma esperança concreta na construção de um ambiente educacional

que verdadeiramente acolha e potencialize o desenvolvimento de todos os aprendizes, em toda a sua diversidade.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Inaiê; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional: da origem a sua legitimação no Brasil. In: **Linguagem Acadêmica**, Batatais. v. 14. n. 1. 2024; p. 11-22.

FERREIRA, Simone; SILVA, Fabio José Antonio da. O Trabalho do Neuropsicopedagogo: Atuação, Ética e Importância Demonstradas Através de um Relato de Experiência. In: **Revista Humanidades e Inovação**. v. 8. n. 63. 2022; p. 369-375.

LIMA, Alan Freire de. Neuropsicopedagogia e neuropedagogia: neurociências e neuropsicanálise na educação. In: **FIEP BULLETIN**, v. 93. Edição Especial, 2023; p. 787-797.

LÚCIO, Andréa Santos et al. (Orgs.). **Neuropsicopedagogia em Foco**: Perspectivas Metodológicas-Vivenciais na Atualidade. São Bento-PB: Editora Acadêmica Universa - Sucesso EAD, 2024.

OLIVEIRA, Nathália. **Neuropsicopedagogia**: Recebi meu primeiro paciente, e agora? Rio de Janeiro: Perse, 2016.

PEREIRA, Darlene Maria de Betio. Contribuições da Neurociência na Garantia de Direitos Sociais: O Papel do Neuropsicopedagogo Institucional em Espaços Não Escolares de Educação. In: **Revista de Extensão Tecnológica - IFC**, Blumenau. v. 11. n. 19. 2023; p. 130-148.

ROCHA, Carlos José Trindade da (Org.). **Formação de Especialistas em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional**: Ensaios Orientados. Curitiba: Editora Bagai, 2022.

SCHNEIDER, Cleussi; SOUZA, Karlen Pagel de Oliveira; CHUPIL, Priscila. **A Neuropsicopedagogia e o Processo de Aprendizagem**. Curitiba-PR: IESDE Brasil, 2018.

SILVA, Egisneide dos Santos da. A Atuação da Neuropsicopedagogia Frente aos Transtornos de Aprendizagem. In: **SouzaEAD - Revista Acadêmica Digital**. n. 67. 2023; p. 1-18.

SILVEIRA, Rafael da. O que faz um Neuropsicopedagogo? **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 5, p. 1-19, 2019.

A IMPORTÂNCIA DAS MATERIALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF MATERIALITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

THAISE APARECIDA DIAS VEIGA
Graduação em Ciências biológicas (2008); licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Magdalena Tagliaferro, Prefeitura do Município de São Paulo

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre a importância das materialidades na educação infantil, compreendendo-as não apenas como recursos didáticos ou objetos de apoio, mas como elementos que dão vida às experiências das crianças e que dialogam diretamente com sua curiosidade, imaginação e formas de aprender. A materialidade, entendida aqui como tudo aquilo que pode ser tocado, sentido e experimentado desde blocos de montar, tecidos, papéis, argila, até os elementos da natureza como água, areia e folhas é parte fundamental do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Ao interagir com esses materiais, a criança cria, inventa, constrói significados e estabelece relações afetivas com o mundo ao seu redor. O texto traz uma reflexão humanizada, destacando que as materialidades não são apenas meios, mas também linguagens da infância, capazes de estimular a criatividade, promover vínculos e ampliar as possibilidades do brincar.

Palavras-chave: Infância; Materialidades; Brincar; Aprendizagem; Educação Infantil.

ABSTRACT

This article seeks to reflect on the importance of materialities in early childhood education, understanding them not only as teaching resources or supporting objects, but as elements that bring

children's experiences to life and directly engage their curiosity, imagination, and ways of learning. Materiality, understood here as everything that can be touched, felt, and experienced—from building blocks, fabrics, paper, clay, to natural elements such as water, sand, and leaves—is a fundamental part of the learning and development process for children. By interacting with these materials, children create, invent, construct meanings, and establish emotional connections with the world around them. The text offers a humanized reflection, highlighting that materialities are not only means, but also languages of childhood, capable of stimulating creativity, fostering bonds, and expanding the possibilities of play.
Keywords: Childhood; Materialities; Play; Learning; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

Falar de infância é falar de descobertas. É lembrar que, antes mesmo de aprender a ler ou escrever, a criança já escreve com o corpo, com os gestos, com o olhar curioso diante do que toca e experimenta. É nesse encontro com o
mundo, cheio de cores, texturas, sons e cheiros, que ela começa a construir sentidos para sua própria existência.

Na educação infantil, esse universo ganha uma dimensão ainda maior, porque o ambiente escolar passa a ser o espaço onde as crianças vivem intensamente o brincar, a imaginação e o aprender. Nesse cenário, surge a questão central deste artigo: qual o papel das materialidades nesse processo? Quando falamos em materialidades, não estamos nos referindo apenas a brinquedos prontos ou recursos didáticos estruturados. Falamos também de papéis que se rasgam, blocos que se empilham, massinhas que se moldam, tecidos que se transformam em capas de super-heróis, folhas que viram barcos e pedras que, aos olhos das crianças, podem ser preciosos tesouros. Tudo isso faz parte de uma linguagem sensível que possibilita às crianças experimentarem o mundo de forma única e autêntica.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a potência desses materiais no cotidiano da educação infantil, entendendo-os como aliados na aprendizagem, no desenvolvimento da criatividade e, sobretudo, na construção de vínculos afetivos com o saber.

AS MATERIALIDADES COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA

Quando pensamos na infância, é quase inevitável lembrar de como esse tempo é marcado pela curiosidade. Tudo desperta encantamento: um barulho inesperado, uma cor vibrante, uma textura diferente. A criança tem uma sede enorme de experimentar, de tocar e de se arriscar em descobertas. É nesse mergulho constante no mundo que as materialidades aparecem como algo essencial: elas são, de certo modo, uma extensão do corpo e do pensamento infantil.

Não se trata apenas de brinquedos prontos ou objetos planejados para ensinar. As materialidades estão por toda parte no papel que se amassa, na pedra que cabe na palma da mão, no pedaço de

tecido que pode virar capa de super-herói ou casinha de bonecas. Através delas, a criança encontra formas de se expressar e de mostrar aquilo que ainda não consegue colocar em palavras. É como se cada objeto tivesse a chance de ser reinventado pelas mãos pequenas que o exploram.

Maria Montessori dizia que “a mão é o instrumento da inteligência”. Essa frase, aparentemente simples, guarda uma verdade profunda: é pelo toque, pelo gesto, pelo contato direto com os objetos que a criança vai formando suas ideias sobre o mundo. Uma mão que modela argila, que espalha tinta sobre o papel ou que empilha blocos até derrubá-los não está apenas brincando está pensando, criando, experimentando hipóteses e descobrindo possibilidades.

Se observarmos atentamente uma criança em ação, veremos que cada movimento carrega uma narrativa. Quando mergulha os dedos na tinta e enche o papel de cores, ela não está apenas pintando: está contando algo de si, revelando sua alegria, sua energia, talvez até sua frustração. Quando insiste em equilibrar blocos de madeira até que a torre caia, ela está escrevendo, sem palavras, uma história de tentativas e erros, de persistência e aprendizado. Esses gestos, muitas vezes silenciosos, são linguagens potentes, capazes de comunicar mais do que mil frases prontas.

As materialidades, nesse sentido, não são apenas recursos ou ferramentas de apoio. Elas são, de fato, linguagens da infância. Funcionam como pontes entre o que a criança sente e o que consegue expressar, entre o invisível de suas emoções e o visível de suas criações. Quando oferecemos às crianças a possibilidade de brincar e interagir com diferentes materiais sejam eles massinha, areia, folhas secas, sucata ou brinquedos estruturados estamos oferecendo também oportunidades de comunicação, de autoria e de expressão genuína.

Vale lembrar que essa linguagem material não segue roteiros prontos. Cada criança cria do seu jeito, no seu ritmo, com sua imaginação. Um simples pedaço de papel pode ser avião para uns, chapéu para outros, ou ainda um tesouro que precisa ser guardado com cuidado. Essa liberdade é o que torna as materialidades tão especiais: elas não ditam o que deve ser feito, mas abrem espaço para que cada criança invente mundos inteiros a partir do que tem em mãos.

Ao considerar as materialidades como linguagem, reconhecemos algo muito importante: a infância não se limita ao que pode ser escrito ou falado. Há um universo riquíssimo de expressão que nasce do corpo em movimento, das mãos que tocam, dos olhos que observam e da imaginação que transforma o comum em extraordinário.

Por isso, pensar a infância nessa perspectiva é também mudar nosso olhar como adultos. É aprender a enxergar sentido no desenho aparentemente “rabiscado”, na torre que insiste em cair, no papel rasgado em mil pedaços. Cada gesto tem um significado, cada escolha revela algo do processo de aprendizagem. Mais do que o produto, é o caminho percorrido pela criança que merece nossa atenção e valorização.

Quando olhamos assim, com sensibilidade, entendemos que as materialidades dão voz ao que ainda não pode ser dito em palavras. Elas são como tradutoras da infância, revelando ao mundo aquilo que nasce da imaginação e da curiosidade infantil. E, ao reconhecermos essa potência, também nos aproximamos mais da criança, respeitando sua forma própria de ser, brincar e aprender.

Em outras palavras, oferecer materialidades na educação infantil é oferecer oportunidades de ser. É permitir que a criança mostre quem é, como pensa e o que deseja expressar. É dar espaço para que ela deixe marcas — marcas que não se apagam facilmente, porque fazem parte do seu processo de se descobrir no mundo.

Assim, ao invés de enxergar os objetos apenas como ferramentas ou suportes, é essencial vê-los como aliados da infância. Eles são a voz que se manifesta no silêncio, o traço que revela sentimentos, a construção que mostra persistência, a cor que traduz alegria.

E, no fundo, talvez seja isso que mais nos toca: perceber que, ao brincar e criar com as materialidades, a criança não está apenas explorando o mundo, mas está também dizendo, com todo o seu ser: “eu existo, eu penso, eu sinto, eu crio”.

O ESPAÇO E OS OBJETOS COMO PARCEIROS DO BRINCAR

O espaço onde a criança vive suas experiências educativas é também parte das materialidades. Uma sala organizada de forma acolhedora, com cantinhos de exploração, caixas de sucata, instrumentos musicais acessíveis e objetos da natureza disponíveis, convida à criação e ao brincar livre.

Quando o espaço é pensado para a infância, cada detalhe importa. Um tapete macio pode virar palco de histórias; um espelho no canto pode instigar a criança a se reconhecer e brincar com sua própria imagem; uma caixa de papelão pode se transformar em casa, carro ou navio.

O brincar, nesse contexto, não é apenas passatempo, mas uma forma de aprender. Os objetos presentes no espaço tornam-se parceiros dessa aventura: são eles que instigam, que provocam perguntas e que ampliam o imaginário.

Ao oferecer uma diversidade de materialidades, a escola cria oportunidades para que cada criança explore, descubra e ressignifique o espaço de acordo com sua própria imaginação.

A POTÊNCIA CRIATIVA DAS MÃOS QUE TOCAM E EXPERIMENTAM

Aprender, para a criança, é algo que acontece com o corpo inteiro, mas é nas mãos que mora uma das maiores potências da infância. As mãos são como pequenas antenas que investigam o mundo: tocam, exploram, testam e traduzem em experiências tudo aquilo que os olhos, os ouvidos e o coração percebem. Não existe aprendizado mais genuíno do que aquele que nasce do toque, da vivência direta e da liberdade de experimentar.

Desde muito cedo, as mãos assumem esse papel criador e curioso. Ao bater palmas, segurar objetos, levar brinquedos à boca ou simplesmente espalhar a comida pelo prato, a criança já está descobrindo o mundo. É no contato com o que é real, com aquilo que pode ser sentido na pele, que surgem as primeiras aprendizagens.

E cada gesto, por mais simples que pareça aos olhos de um adulto, é carregado de significado. Amassar uma bolinha de papel, cortar com uma tesoura sem ponta, colar pedaços de tecido, empilhar blocos, derrubar torres, juntar pecinhas, separar cores... são ações que parecem rotineiras, mas que escondem um universo de aprendizagens. Ali, a criança exercita sua lógica, desenvolve coordenação

motora, percebe o espaço que ocupa, entende as relações de causa e efeito e até se arrisca na resolução de problemas.

O adulto muitas vezes vê apenas a “bagunça” de tintas espalhadas, blocos no chão ou areia grudada nas roupas. Mas, para a criança, aquilo é construção, é pesquisa, é invenção. É ela experimentando o que funciona, o que não funciona, o que cai, o que se sustenta, o que se mistura e o que não se mistura. É ciência em estado puro, vivida de forma espontânea e divertida.

Outro aspecto lindo de observar é como o contato com diferentes materiais amplia as possibilidades dessa aprendizagem. Argila, tecidos, massinha, areia, folhas secas, água... cada um traz uma experiência sensorial única. A textura da argila fria nas mãos, o som da areia caindo entre os dedos, o cheiro da cola no papel, a leveza de um pedaço de pano que se transforma em capa ou cabana tudo isso vai além da brincadeira. É um mergulho em sensações que estimulam a criatividade e alimentam a imaginação.

Essas experiências também fortalecem algo muito importante: a autonomia. A cada nova tentativa, a criança percebe que é capaz de inventar, de criar, de transformar. Descobre que suas mãos podem moldar, construir, organizar e até mudar o rumo de uma atividade. Esse reconhecimento de si mesma como autora de suas ações e descobertas gera confiança, fortalece a autoestima e abre caminhos para aprendizagens cada vez mais significativas.

As mãos, então, deixam de ser apenas instrumentos de manipulação e passam a ser extensão do pensamento e da imaginação. São elas que tornam visível o que antes estava apenas no campo das ideias. São elas que permitem que a criança materialize sonhos em desenhos, hipóteses em construções, sentimentos em cores e formas.

No fim das contas, a potência criativa das mãos na infância nos ensina algo profundo: aprender não é apenas acumular informações, mas viver experiências que tocam, literalmente, a vida. É a criança, com suas mãos curiosas e criativas, mostrando ao mundo que descobrir, experimentar e inventar é a forma mais bonita de aprender.

MATERIALIDADES E AFETOS: CONSTRUINDO VÍNCULOS E MEMÓRIAS

As materialidades também têm o poder de construir memórias afetivas. Quem não se lembra do cheiro do giz de cera, do barulho dos blocos de madeira caindo ou da textura da argila nas mãos? São lembranças que nos acompanham e que, muitas vezes, remetem a momentos de alegria e descoberta.

Na escola, esses objetos e materiais se tornam ponte para as relações. Ao compartilhar um brinquedo, ao construir junto uma maquete ou ao pintar em grupo, a criança aprende a conviver, a esperar sua vez e a se expressar em comunidade.

Essas experiências não se limitam ao agora. Elas ficam guardadas na memória e se transformam em histórias que a criança levará consigo para a vida. Por isso, falar de materialidades é também falar de afetos: não são apenas objetos, mas companheiros de uma infância que se constrói em cada gesto e cada descoberta.

O PAPEL DO EDUCADOR DIANTE DAS MATERIALIDADES

O educador, dentro do universo da educação infantil, ocupa um lugar muito especial. Ele não é apenas alguém que oferece materiais para as crianças explorarem, mas quem dá sentido a esses momentos, criando condições para que eles se transformem em experiências verdadeiramente significativas. Seu olhar atento e sensível é o que permite perceber como cada criança se relaciona com o que está ao seu redor, descobrindo a riqueza escondida em gestos aparentemente simples.

Muitas vezes, pensamos que ensinar é mostrar o “jeito certo” de usar um objeto. Mas, na infância, não existe um único jeito. O papel do educador é justamente o contrário: permitir que a criança descubra seus próprios caminhos, que invente maneiras novas e criativas de lidar com as materialidades. É aquele que sabe se colocar um passo atrás, dando espaço para que a criança seja autora de sua experiência.

Imagine, por exemplo, uma caixa de papelão. Para um adulto, pode ser apenas um objeto sem valor, destinado ao lixo. Mas, aos olhos da criança, ela pode se tornar uma casa, um carro, um castelo ou até um esconderijo secreto. O educador que valoriza essa transformação não corrige, não limita, não fecha portas. Pelo contrário, incentiva, pergunta, se encanta junto. É alguém que olha e diz, com seu gesto e presença: “eu reconheço o que você está criando, isso tem importância”.

Esse olhar respeitoso é fundamental. Quando o educador observa com delicadeza e se permite escutar a linguagem silenciosa que as crianças expressam por meio das materialidades, ele amplia as possibilidades de aprendizagem. Às vezes, basta um comentário afetuoso ou uma pergunta instigante para que a criança aprofunde ainda mais sua experimentação. Outras vezes, a intervenção é simplesmente não intervir deixar que o brincar siga seu curso natural, sem pressa, sem controle, sem moldar o resultado.

Mais do que organizar materiais ou propor atividades, o educador é um curador de experiências. É quem prepara o espaço, seleciona os objetos, pensa na diversidade de materiais que possam despertar curiosidade e, ao mesmo tempo, confia na capacidade das crianças de fazerem suas próprias descobertas. Ele entende que uma simples pedra pode ser tão valiosa quanto um brinquedo sofisticado, porque o que realmente importa é a forma como a criança se conecta com aquilo que tem em mãos.

É essencial que o educador reconheça as materialidades não apenas como ferramentas pedagógicas, mas como verdadeiras linguagens da infância. Cada risco no papel, cada torre de blocos, cada mistura de cores é uma fala, uma narrativa, um modo de expressão único. Ao reconhecer isso, o educador passa a enxergar além da superfície, valorizando não só o produto, mas também o processo cheio de sentido que levou até ele.

O papel do educador, portanto, vai muito além de “ensinar”. Ele é aquele que media, que acompanha, que incentiva e que celebra junto com as crianças. Ele cria ambientes ricos em possibilidades, mas também se permite ser surpreendido. Afinal, a infância é um território cheio de invenções inesperadas, e só quem tem um olhar aberto e sensível é capaz de perceber a grandeza escondida nos pequenos gestos.

Ser educador, nesse contexto, é um exercício diário de empatia. É compreender que cada criança tem seu tempo, sua forma de se expressar, sua maneira de se encantar pelo mundo. É respeitar essas diferenças e criar condições para que cada uma encontre, nas materialidades, um meio de se descobrir e se revelar.

Em resumo, o papel do educador diante das materialidades é ser parceiro da infância. É estar presente sem sufocar, apoiar sem limitar, orientar sem controlar. É alguém que oferece caminhos, mas que também aprende a seguir os caminhos que a criança aponta. E, nesse encontro, tanto o educador quanto a criança crescem: um pela experiência de acompanhar, o outro pela liberdade de experimentar.

No fundo, educar através das materialidades é acreditar que brincar, criar e explorar são formas legítimas de aprender. E o educador que compreende isso não apenas ensina, mas também cuida, acolhe e dá voz àquilo que a infância tem de mais bonito: sua capacidade infinita de transformar qualquer objeto em poesia, qualquer gesto em descoberta e qualquer material em expressão viva de quem a criança é.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre materialidades na educação infantil é muito mais do que pensar em recursos ou ferramentas para o dia a dia na escola. Na verdade, esses materiais fazem parte da própria experiência de ser criança. Eles são como pontes entre o mundo interno e o externo meios através dos quais as crianças exploram, experimentam, criam, imaginam... e, principalmente, se expressam. Quando olhamos com atenção para a infância, percebemos que ela é feita de curiosidade, de descobertas, de mãos que tocam, olhos que observam e corações que sentem. E é justamente nesse universo tão vivo e sensível que as materialidades ganham sentido. Elas não estão ali só para "ajudar" no aprendizado elas são o próprio caminho pelo qual a aprendizagem acontece de forma concreta, verdadeira e cheia de sentido.

Pense num punhado de argila, em folhas secas espalhadas no chão, em pedaços de tecido colorido, em tintas, em pedras, em água, em caixas de papelão... Cada um desses elementos carrega um mundo de possibilidades. Nas mãos das crianças, tudo isso vira invenção, vira história, vira ponte para o conhecimento. Mais do que objetos, esses materiais são convites para criar, sonhar, construir e reconstruir o mundo ao seu redor.

E é por isso que reconhecer o valor das materialidades é também reconhecer o valor da própria infância. É acolher o jeito único que a criança tem de aprender, de se relacionar e de dar sentido ao que vive. É permitir que o aprendizado seja leve, envolvente, afetivo e, acima de tudo, humano.

Nesse sentido, o papel da escola e dos educadores é fundamental. São eles que criam os espaços, que pensam nos contextos, que oferecem os materiais com intencionalidade, mas também com abertura para o inesperado. Porque quando a gente deixa a criança ser protagonista, o material deixa de ser apenas um “recurso” e se transforma em linguagem em expressão do pensamento, do sentimento, do corpo inteiro.

No fim das contas, educar com materialidades é mais do que ensinar conteúdo. É cuidar da infância com respeito e carinho, é confiar na potência criativa de cada criança. É permitir que ela transforme o que toca em aprendizado, e o que vive em memória. E, acima de tudo, é entender que aprender também é brincar, é se emocionar, é imaginar novos mundos e acreditar que todos eles são possíveis.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Currículo na Educação Infantil: diálogos com o cotidiano. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Penso, 2016.

MONTESSORI, Maria. A descoberta da criança. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil: campos de experiência. Campinas: Papirus, 2012.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE LITERACY PROCESS

VANESSA DOS ANJOS VIEIRA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2014); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Cruzeiro do Sul (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – no CEU EMEF Lajeado.

RESUMO

A utilização das novas tecnologias auxilia no processo ensino-aprendizagem tornando as aulas mais prazerosas e instigantes, porém cabe à escola promover um ambiente em que haja interação aluno-computador, para que ele seja capaz de construir seu próprio conhecimento com a mediação do professor. É de suma importância se atentar a metodologias e aos recursos que estão sendo utilizados na escola, pois é necessário desenvolver leitores e escritores críticos e participativos, que sejam capazes de ler o mundo ao seu redor. Tornou-se ultrapassado o ensino mecânico, com práticas educativas repetitivas, descontextualizadas e sem significado. Dessa forma, o presente trabalho busca refletir sobre como as tecnologias digitais surgem como meios para dinamizar a prática docente alfabetizadora, propiciando uma aprendizagem de habilidades e competências necessárias para o aluno se tornar um agente em seu meio sociocultural e um sujeito letrado.

Palavras-chave: Alfabetização; Tecnologias digitais; Ensino; Aprendizagem.

ABSTRACT

The use of new technologies aids the teaching-learning process, making classes more enjoyable and engaging. However, it is the school's responsibility to foster an environment where student-computer interaction is maintained, enabling students to construct their own knowledge with the teacher's guidance. It is crucial to pay attention to the methodologies and resources used in schools, as it is

necessary to develop critical and participatory readers and writers who are capable of interpreting the world around them. Mechanical teaching, with repetitive, decontextualized, and meaningless educational practices, has become outdated. Therefore, this paper seeks to reflect on how digital technologies emerge as a means to streamline literacy teaching practices, fostering the learning of skills and competencies necessary for students to become agents in their sociocultural environment and literate individuals.
Keywords: Literacy; Digital Technologies; Teaching; Learning.

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais vêm assumindo uma relevância cada vez maior no cenário educacional, pois além de complementar as atividades didático-pedagógicas, também tornam as aulas mais atraentes e significativas quando bem trabalhadas. Com o surgimento da globalização a troca de informações passou a ocorrer em um curto espaço de tempo e a tecnologia passou a exercer uma enorme influência na sociedade.

As tecnologias digitais precisam ser vistas como ferramentas auxiliadoras no processo de educação, em especial no processo de alfabetização, assim como instigadoras para a melhoria da aprendizagem.

Cabe lembrar que essas ferramentas possibilitam ao sujeito ter acesso a inúmeras informações e complexidades de contextos próximos como distantes de sua realidade, assim como um espaço de socialização, que num processo educativo gera saberes e conhecimentos diversos.

Para tanto, é primordial refletir sobre o uso das tecnologias digitais para a melhoria da prática de ensino, visto que sua simples utilização não pressupõe um trabalho educativo pedagógico de qualidade.

Sendo assim, as instituições de ensino precisam realizar mudanças estruturais e organizacionais para que possam atender a essa demanda e utilizar esse recurso como um instrumento enriquecedor no ensino-aprendizagem.

Além disso, o professor descobre estratégias inovadoras para proporcionar novos caminhos para a aprendizagem tornando as aulas mais atraentes, motivantes e significativas para com seus alunos.

A TECNOLOGIA NO MUNDO ATUAL

O aumento do uso das tecnologias pela sociedade contemporânea tem gerado transformações na maneira de se relacionar e de se obter conhecimento. Sua influência vem atingindo todos os setores e meios sociais, pois a velocidade de informações assumiu uma crescente importância e isso vem afetando a vida de todos, pois se tornou acessível a vários níveis da sociedade.

A tecnologia vem ajudando o ser humano em diversos aspectos, através de um computador, é possível se comunicar e interagir com pessoas do mundo inteiro, realizar pesquisas, fazer compras, trabalhar, assistir vídeos ou até aulas à distância, tornando-se um apoio nas tarefas diárias.

Dessa forma, o homem precisou readaptar seu modo de vida modificando sua compreensão de mundo.

As atividades virtuais estão cada vez mais corriqueiras, sendo assim torna-se indispensável inserir as tecnologias na educação.

O professor precisa considerar que a interação do aluno com as diversas tecnologias ocorre muito antes de ele entrar na escola, pois atualmente a criança vive em uma sociedade de tecnologias avançadas, seja por brinquedo ou até mesmo por um aparelho eletrônico existente em seu meio, o que desperta cada vez mais o desejo por descobrir o novo.

O uso da tecnologia é um novo caminho para o acesso de informações e conhecimentos cabendo ter uma maior importância no âmbito educacional. Através dela a comunicação tornou-se mais rápida e ainda possibilita que pessoas realizem cursos à distância, por exemplo.

Portanto, o acesso as tecnologias digitais proporcionam tanto ao aluno quanto ao professor o conhecimento a um novo mundo, interação, motivação, instigação, porém é indispensável a qualificação do profissional da educação para que esse recurso seja utilizado conscientemente e da melhor maneira possível.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR

O computador é uma ferramenta que pode ser utilizada para enriquecer e promover a aprendizagem, auxiliar o educando no processo de construção do seu conhecimento, além de promover a autonomia, interação, criticidade e criatividade do aluno, pois é algo muito mais atrativo do que os materiais convencionais utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, é de suma importância inserir essa ferramenta nas aulas.

O uso das tecnologias digitais em sala de aula proporciona o contato com diferentes linguagens, e isso inclui a linguagem tecnológica.

A partir dessa ferramenta o professor pode enriquecer o seu trabalho pedagógico modificando as formas de ensinar e aprender. Contudo, se bem utilizada, garantirá um aprendizado criativo e maduro. Além disso, pode proporcionar uma relação professor-aluno mais participativa e interativa, pois a aula se tornará um espaço de aprendizagem contínua.

Lucena (2002) menciona que o uso do computador na escola só faz sentido na medida em que o professor o considerar:

> [...] como uma ferramenta de auxílio e motivadora à sua prática pedagógica, um instrumento renovador do processo ensino-aprendizagem que lhe forneça meios para o planejamento de situações e atividades simples e criativas e que, consequentemente, lhe proporcione resultados positivos na avaliação de seus alunos e de seu trabalho. (LUCENA, 2002, p. 2).

Porém, para que isso aconteça, é necessário que o professor seja qualificado para exercer o papel de mediador da interação entre conhecimento, aluno e tecnologia.

Sendo assim, deve haver uma preocupação por parte dos professores assim como de toda a escola em utilizar as tecnologias digitais como um instrumento auxiliar no ensino-aprendizagem, utilizando-as de forma adequada como um recurso didático o que exige priorizar o investimento na qualificação de professores diante dessas ferramentas para que inclua em sua prática pedagógica.

Tornou-se ultrapassada a ideia de que o professor é o detentor do saber, aquele que apenas fornece a informação. Atualmente deve trabalhar como um mediador, que ajuda a selecionar as informações em prol da aquisição de conhecimentos, ou seja, que colabora na formação de seu aluno. Portanto, é de suma importância a preparação adequada dos professores para que saibam utilizar as tecnologias digitais como uma ferramenta eficaz na aprendizagem relacionando o conhecimento com seu contexto atual.

Kenski (2012, p. 46) afirma que as novas tecnologias trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação:

> [...] vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, *softwares* diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A alfabetização é uma das fases mais importantes na formação escolar de um sujeito, pois nesse momento se descobre a capacidade de realizar os vários tipos de leitura de mundo, ou seja, o acesso aos diversos discursos orais e escritos possibilitando a comunicação e a interação entre os sujeitos.

Para ser considerado alfabetizado é necessário fazer o uso da leitura e da escrita nas diversas funções sociais, ou seja, é ir além da aquisição da decodificação de signos.

Soares (1998) define que:

> Alfabetizar é dar condições para que o indivíduo – criança ou adulto – tem acesso ao mundo da escrita tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita, mas, e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena (SOARES, 1998, p. 33).

A utilização das tecnologias digitais traz contribuições no processo de alfabetização e na aquisição de conhecimentos por tratar-se de uma ferramenta lúdica, interativa e que desperta o interesse e a motivação dos estudantes.

Possibilita um processo de apropriação dos códigos iniciais da língua, potencializando a leitura e a escrita, além da aquisição de conhecimentos para os anos seguintes de escolarização e para a sua vida em sociedade, pois promove a inclusão do indivíduo em aspectos de convívio social, cultural, linguístico, cognitivo, etc.

Para Soares (2004, p. 47), “O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

Faz-se necessária a distinção entre os dois termos, alfabetização e letramento, onde são inseparáveis.

Incorporando tais recursos na prática pedagógica oportuniza aos estudantes o contato com diferentes tipos de gêneros textuais, uma vez que a internet possui um vasto campo de textos que podem ser aprendidos e explorados. Isso possibilita que os alunos sejam inseridos no contexto sociocultural digital, por se tratar do mundo contemporâneo, para que possam fazer o uso social da leitura e da escrita de maneira significativa.

Os professores possuem como desafio tornar o ato de ler e escrever uma realidade da prática social, despertando em seu aluno o prazer por esse ato como representação do seu modo de pensar e interpretar o mundo.

Os recursos digitais auxiliam no desenvolvimento da leitura e da escrita, como por exemplo, o reconhecimento de letras, palavras e sons por meio de atividades lúdicas tornando a aprendizagem mais prazerosa e interativa.

Para os estudantes que se encontram na fase inicial da alfabetização há aplicativos com vídeos animados, músicas educativas, assim como aqueles que ajudam na compreensão textual por meio da leitura com narração em voz alta ou com recursos visuais.

Cada criança possui seu próprio ritmo de aprendizagem, sendo assim as tecnologias possibilitam a personalização do ensino, pois por meio de atividades personalizadas o professor consegue ajustar ao nível de conhecimento que cada aprendiz possui promovendo maior equidade no ensino.

Além disso, possui um papel fundamental na inclusão educacional ampliando a autonomia dos estudantes com necessidades especiais e a participação ativa no processo de alfabetização. Esses estudantes podem se beneficiarem de recursos como leitores de tela, teclados adaptados, entre outros.

Não se pode esquecer ainda do impacto positivo que as tecnologias digitais têm na formação continuada dos professores. Através de cursos online, redes de compartilhamento de experiências, tutoriais e comunidades virtuais, os educadores têm acesso a novas metodologias, recursos didáticos e práticas inovadoras. Esse apoio constante contribui para que os profissionais da educação estejam mais preparados para enfrentar os desafios da alfabetização na era digital.

Entretanto, é fundamental lembrar que a presença da tecnologia, por si só, não garante uma alfabetização de qualidade. É necessário que haja intencionalidade pedagógica, planejamento e senso crítico no uso desses recursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do uso das novas tecnologias de informação em sala de aula o aluno aprenderá de forma lúdica e o professor passará de um mero transmissor de conhecimento para um mediador no processo de ensino-aprendizagem. Além de ser uma ferramenta que auxilia na alfabetização, atende as exigências do cotidiano com o uso intenso das tecnologias.

O aluno desenvolve sua autonomia, ou seja, é levado a buscar informações para construir seu próprio conhecimento, o que torna mais fácil e prazerosa sua aprendizagem.

A ação docente se constitui em novos desafios, pois é de suma importância manter-se atualizado, mediando, orientando, sendo um aprendiz parceiro, construindo conhecimentos em cooperação com seus alunos.

As tecnologias digitais fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas, que as usam socialmente para redigir, sendo assim não devem ser ignoradas nas atividades de alfabetização, pois proporcionam desafios e reflexões sobre a leitura e a escrita. Um aluno, por exemplo, pode aprender as letras através de um teclado e grafar palavras, mesmo que não seja convencionalmente. Além disso, essas tecnologias garantem o acesso a uma diversidade de textos e propiciam maior autonomia para os estudantes.

Aproveitar essa familiaridade pode ser uma estratégia eficaz para estimular o interesse dos alunos e facilitar o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Por exemplo, jogos educativos que envolvem letras, palavras e sons ajudam na fixação de conteúdos de maneira divertida e significativa.

Além disso, as tecnologias permitem um ensino mais personalizado. Softwares de alfabetização podem se adaptar ao ritmo de cada aluno, oferecendo atividades específicas conforme suas necessidades. Isso contribui para a inclusão, permitindo que crianças com dificuldades de aprendizagem ou deficiências tenham acesso a ferramentas que favoreçam sua evolução no processo alfabetizador.

O uso da tecnologia no processo de alfabetização tem se mostrado um importante aliado tanto para professores quanto para alunos. Em um mundo cada vez mais digital, integrar recursos tecnológicos ao ensino da leitura e da escrita não é apenas uma tendência, mas uma necessidade para tornar o processo educativo mais eficaz, dinâmico e inclusivo. As ferramentas tecnológicas ampliam as possibilidades de aprendizagem, permitindo que o ensino se adapte melhor às necessidades de cada criança, promovendo um ambiente mais equitativo e integral.

Para o professor, a tecnologia representa um suporte valioso. Plataformas educacionais, aplicativos interativos, jogos pedagógicos e recursos audiovisuais oferecem múltiplas formas de apresentar os conteúdos de forma lúdica e acessível. Isso favorece o engajamento dos alunos, especialmente aqueles que têm dificuldades com os métodos tradicionais de ensino. Além disso, os

professores podem utilizar softwares de avaliação e acompanhamento para identificar com mais precisão o estágio de desenvolvimento de cada criança, personalizando estratégias de ensino conforme o perfil de aprendizagem de cada aluno.

Para os alunos, especialmente os em fase de alfabetização, a tecnologia pode transformar o aprender em uma experiência envolvente e motivadora. Ferramentas digitais possibilitam o contato com diferentes tipos de textos, sons, imagens e vídeos que estimulam os sentidos e facilitam a associação entre o som e a grafia das palavras. O uso de jogos educativos, por exemplo, pode reforçar o aprendizado de forma prazerosa, contribuindo para a fixação de conteúdos essenciais, como o reconhecimento das letras, formação de palavras e construção de frases.

Dessa forma, o uso de ferramentas digitais não só enriquece o processo de alfabetização, como também assegura que todas as crianças, independentemente de suas limitações ou contextos sociais, tenham acesso ao conhecimento de forma digna e respeitosa.

Ao integrar a tecnologia de maneira consciente e pedagógica, a escola se aproxima da realidade dos alunos e prepara-os para um mundo onde as competências digitais são cada vez mais valorizadas. Mais do que um recurso de apoio, a tecnologia se torna um instrumento essencial para a construção de um ensino mais justo, integral e significativo, promovendo a autonomia, a criatividade e a cidadania desde os primeiros anos escolares.

REFERÊNCIAS

GRZESIUK, Diorgenes Felipe. **O Uso da Informática na Sala de Aula como Ferramenta de Auxílio no Processo Ensino-Aprendizagem**. Disponível em: https://diorgenes.wordpress.com/wpcontent/uploads/2009/06/monografia_utfpr_diorgenes.pdf. Acesso 21 mar 2025.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva; COLELLO, Silvia Maria Guimarães; ARANTES, Valéria Amorim (Org.) **Alfabetização e Letramento:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010.
LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed. 2002.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 19. ed. Campinas: Papirus, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MUSICALIZATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

VANESSA DOS SANTOS GONÇALVES
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Presidente Prudente – UNIPRUDENTE – UNIESP (2013); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba – FAC (2015); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo – UCESP (2016); Especialista em Arte e Musicalidade pela Faculdade Conectada – FACONNET (2020); Professora na Escola Municipal Vereador Ivan Junior Lima Barboza – Educação Infantil.

RESUMO

A musicalização na Educação Infantil tem sido amplamente reconhecida como uma ferramenta pedagógica de grande valor no desenvolvimento integral das crianças. Desde cedo, a música pode proporcionar uma série de benefícios cognitivos, emocionais e sociais, contribuindo para o aprimoramento das habilidades motoras, linguísticas e cognitivas. Através da experimentação musical, as crianças desenvolvem a sensibilidade auditiva, a coordenação motora e o raciocínio lógico, ao mesmo tempo em que são estimuladas a expressar suas emoções e interagir com o mundo ao seu redor. Nesse sentido, este artigo propõe investigar o impacto da musicalização no contexto da Educação Infantil, analisando como as práticas musicais podem contribuir para o desenvolvimento das crianças, tanto no aspecto acadêmico quanto social, bem como mostrar as diferentes abordagens de musicalização, seus métodos e resultados. Os resultados mostraram que, a música, presente em diversas culturas ao longo da história, desempenha um papel essencial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. No contexto da Educação Infantil, a musicalização se apresenta como uma ferramenta pedagógica poderosa, contribuindo significativamente para o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças. A música estimula a criatividade, a imaginação, a memória e promove habilidades importantes como a coordenação motora, o raciocínio lógico e a sensibilidade auditiva. O processo de musicalização envolve não apenas o contato com a música em si, mas também a experimentação com sons, ritmos e instrumentos, o que permite à criança explorar novas formas de expressão e interação. Diante do exposto, espera-se a partir desse trabalho, mostrar a importância de incorporar a música de maneira estruturada nas atividades escolares.

Palavras-chave: Educação Infantil; Musicalização; Práticas Pedagógicas; Professores; Aprendizagem.

ABSTRACT

Music education in Early Childhood Education has been widely recognized as a valuable pedagogical tool for children's comprehensive development. From an early age, music can provide a range of cognitive, emotional, and social benefits, contributing to the improvement of motor, linguistic, and cognitive skills. Through musical experimentation, children develop auditory sensitivity, motor coordination, and logical reasoning, while also encouraging them to express their emotions and interact with the world around them. Therefore, this article aims to investigate the impact of music education in the context of Early Childhood Education, analyzing how musical practices can contribute to children's development, both academically and socially, as well as highlighting the different approaches to music education, their methods, and results. The results showed that music, present in diverse cultures throughout human history, plays an essential role in children's cognitive, emotional, and social development. In the context of Early Childhood Education, music education presents itself as a powerful pedagogical tool, significantly contributing to children's learning and comprehensive development. Music stimulates creativity, imagination, and memory, and promotes important skills such as motor coordination, logical reasoning, and auditory sensitivity. The process of musicalization involves not only contact with music itself, but also experimentation with sounds, rhythms, and instruments, allowing children to explore new forms of expression and interaction. Given the above, this work aims to demonstrate the importance of incorporating music in a structured manner into school activities.

Keywords: Early Childhood Education; Musicalization; Pedagogical Practices; Teachers; Learning.

INTRODUÇÃO

A musicalização na Educação Infantil é uma prática significativa e eficaz, pois integra diferentes aspectos do desenvolvimento infantil de maneira inter-relacionada. Ao conectar-se diretamente com as experiências vivenciadas pelas crianças, a musicalização permite explorar elementos essenciais da música, como melodia, harmonia e ritmo, assim como seus aspectos físicos, como timbre, intensidade, altura e duração. Esses elementos musicais contribuem para o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como concentração, autodisciplina, criatividade, memória, autoconfiança e sensibilidade.

A música oferece diversas oportunidades de aprendizagem, já que está presente na vida humana desde o período intrauterino, o que torna o processo de musicalização natural e profundamente significativo para as crianças. A presença constante da música na educação infantil, seja em contextos escolares ou familiares, amplia as possibilidades de aprendizado, promovendo um ambiente onde a criatividade e a expressão individual são incentivadas.

Com a promulgação da Lei nº 11.769/2008, que tornou o ensino de música obrigatório no ensino básico, novas oportunidades surgiram para a introdução da música nas escolas. A lei abriu espaço para debates sobre a importância da música no processo educativo, levando ao desenvolvimento de

iniciativas e à publicação de materiais pedagógicos voltados para o uso da música na sala de aula. No entanto, a implementação efetiva dessa prática ainda representa um grande desafio para educadores e instituições de ensino, que precisam incentivar o uso da música como uma ferramenta pedagógica poderosa. Portanto, a musicalização na Educação Infantil não é apenas uma atividade lúdica, mas um recurso educativo com grande potencial de transformar o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, preparando-as de maneira mais completa para enfrentar desafios futuros.

> Ciente da relevância da musicalização no desenvolvimento infantil, surgem os seguintes questionamentos: Como a musicalização na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças? Quais são os benefícios mais significativos dessas práticas no ambiente escolar?

Este trabalho busca investigar a importância e os efeitos da musicalização no desenvolvimento das crianças na educação infantil, com ênfase nos benefícios cognitivos, sociais e emocionais proporcionados por essa prática.

> A musicalização na Educação Infantil é uma prática que oferece múltiplos benefícios para as crianças em seus primeiros anos de vida. Ela proporciona uma experiência sensorial rica, onde o som, o ritmo e o movimento atuam de forma integrada no desenvolvimento de habilidades importantes para o crescimento cognitivo e emocional. Além disso, as interações musicais criam oportunidades de socialização e ajudam a fortalecer os vínculos entre os pares, promovendo um ambiente de cooperação e respeito.

No entanto, muitas escolas ainda não integram a música de forma estruturada no currículo da Educação Infantil, subutilizando um recurso que pode ser decisivo na formação integral da criança. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de investigar mais profundamente como a musicalização pode ser incorporada de forma sistemática no ambiente educacional e quais são seus reais impactos no desenvolvimento infantil. Ao investigar as práticas musicais em sala de aula, o presente estudo pretende contribuir para a valorização da música como recurso pedagógico essencial.

CARACTERIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA MÚSICA: DOS PRIMÓRDIOS AOS DIAS ATUAIS

A história da música é vasta e atravessa diferentes períodos e culturas, refletindo as transformações sociais, políticas, tecnológicas e artísticas da humanidade. Desde os tempos mais remotos até os dias atuais, a música desempenhou um papel essencial na vida das pessoas, seja como expressão cultural, espiritual, emocional ou entretenimento. A seguir, faz-se uma breve caracterização geral dessa evolução.

Os primeiros registros de música datam da pré-história, quando os seres humanos usavam sons para se comunicar e expressar emoções. Provavelmente, os primeiros sons musicais surgiram da observação dos sons da natureza e dos ritmos que faziam parte do cotidiano humano, como o som da chuva, dos animais, dos passos e da respiração. Instrumentos primitivos, como flautas feitas de ossos, tambores e outros objetos percussivos, foram descobertos em sítios arqueológicos, sugerindo que a música já desempenhava um papel importante em rituais religiosos e sociais. A música nesta fase era majoritariamente vocal e percussiva, e provavelmente estava associada a cerimônias, festas e rituais que envolviam celebrações comunitárias e aspectos espirituais (PICCHI, 2008).

Durante a Antiguidade, a música começou a se formalizar como parte integrante das civilizações antigas, como no Egito, Mesopotâmia, Grécia e Roma. Na Grécia Antiga, por exemplo, a música era considerada uma arte elevada e estava diretamente associada à filosofia e à educação. Grandes pensadores, como Platão e Aristóteles, refletiram sobre o papel da música na formação moral dos indivíduos.

Nessa época, surgiram os modos musicais gregos, escalas que seriam usadas como base para a música ocidental. A música tinha uma forte conexão com a poesia e o teatro, e os gregos acreditavam que ela tinha o poder de influenciar o caráter humano, uma ideia que se perpetuou ao longo dos séculos.

Na Idade Média (476-1453), a música foi fortemente influenciada pela Igreja Católica, que controlava grande parte da produção artística e cultural da Europa. Nesse período, a música sacra, especialmente o canto gregoriano, tornou-se a principal forma musical. O canto gregoriano, monofônico (com uma única linha melódica), era utilizado nas liturgias religiosas e era cantado em latim (RAYNOR, 1981).

Com o passar do tempo, a música medieval evoluiu para formas mais complexas, como *órganon ou órgano* (do grego *órganon*, através do latim tardio *organu*), que introduziu a polifonia (várias linhas melódicas simultâneas). Além da música sacra, a música secular também prosperou, especialmente entre os trovadores e menestréis, que compunham canções de amor e de guerra (RAYNOR, 1981).

De acordo com o historiador Bennett (1986), a história da música pode ser dividida em seis marcos temporais principais, cada um refletindo transformações culturais e estilísticas significativas ao longo dos séculos. Esses marcos são:

- Música medieval (até aproximadamente 1453): Caracterizada por forte influência religiosa, especialmente o canto gregoriano, a música medieval era predominantemente vocal e monofônica, centrada em expressões sacras.

- Música renascentista (1453-1600): Marcada pela ascensão da polifonia e pelo desenvolvimento de formas musicais mais estruturadas, como madrigais e motetos, esse período também viu a música secular se expandir, especialmente através de compositores europeus. Assim, esse período foi marcado por uma revolução na música ocidental, à medida que o homem começou

a se afastar da visão teocêntrica da Idade Média e a valorizar a razão e a ciência. Nesse período, a polifonia atingiu um novo nível de sofisticação com compositores como Palestrina e Josquin des Prez. A música tornou-se mais harmônica e estruturada, com ênfase nas melodias e na combinação de vozes. Durante o Renascimento, surgiram as primeiras formas de notação musical que se assemelham àquelas usadas hoje em dia, o que permitiu uma maior difusão e preservação das composições.

- Música barroca (1600-1750): Foi um período de grande esplendor e inovação na música, com o surgimento de novos estilos, formas e instrumentos. Um dos aspectos mais marcantes desse período foi o desenvolvimento da música instrumental. Compositores como Johann Sebastian Bach, Antonio Vivaldi e Georg Friedrich Händel Vivaldi trouxeram a ornamentação e o contraste dramático para a música, além de desenvolverem formas como a ópera, o concerto e a sonata, no qual produziram obras grandiosas que permanecem influentes até os dias atuais.

- Música clássica (1750-1810): Nesse período a música ganhou clareza, simplicidade e equilíbrio, em contraste com o barroco. Ludwig van Beethoven, Wolfgang Amadeus Mozart e Joseph Haydn foram os grandes expoentes desse período. As composições clássicas eram caracterizadas pela clareza formal, harmonia equilibrada e uma linguagem musical mais simplificada em comparação ao barroco. Nesse período, surgiram a sinfonia e formas claras de composição orquestral.

- Música romântica (1810-1910): Esse período trouxe uma profunda mudança na música, enfatizando a emoção, o individualismo e a expressão pessoal. Compositores como Frédéric Chopin, Franz Schubert e Richard Wagner exploraram temas como amor, morte e natureza em suas obras, muitas vezes inspirados pela literatura e pelas artes visuais. A música tornou-se mais dramática, e os compositores buscaram romper com as convenções rígidas da música clássica, utilizando harmonias mais dissonantes e formas mais livres.

- Música do século XX em diante (a partir de 1900): Esse período foi marcado por uma enorme diversidade de estilos e inovações musicais. As fronteiras da música foram ampliadas com o surgimento de movimentos como o Impressionismo, com Claude Debussy, o Expressionismo, com Arnold Schoenberg, e o Minimalismo, com Philip Glass e Steve Reich. A música erudita passou por experimentações com novos tons, escalas e formas. Ao mesmo tempo, a música popular ganhou força, especialmente com o advento do jazz, do rock, do pop, e mais tarde do hip-hop e da música eletrônica. O desenvolvimento da tecnologia permitiu a gravação e disseminação da música em escala global, transformando a forma como ela é criada, consumida e compartilhada.

Hoje, a música continua a evoluir em um ambiente de fusão cultural, onde estilos e gêneros se mesclam constantemente. A música eletrônica, por exemplo, usa avanços tecnológicos para criar novos sons e formas de expressão artística, enquanto a música popular continua a refletir e influenciar a sociedade global.

A música, ao longo dessas eras, não foi apenas uma forma de arte, mas também uma ferramenta poderosa para a assimilação de conhecimentos e atitudes individuais. Ela atua como um meio de expressão cultural, emocional e social, permitindo que os indivíduos absorvam, interpretem e transmitam significados que vão além das palavras, influenciando o comportamento humano e moldando identidades.

Nessa perspectiva, a história da música reflete a trajetória da humanidade, desde suas primeiras expressões primitivas até as formas complexas e diversificadas dos dias atuais. A música continua a ser uma força poderosa, capaz de unir pessoas, transcender fronteiras e expressar as mais profundas emoções e ideias humanas.

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A musicalização é uma prática educativa que não visa apenas a formação de músicos, mas o desenvolvimento de habilidades fundamentais que influenciam o processo de aprendizagem. Segundo Piaget (2003), o desenvolvimento cognitivo das crianças é estimulado por experiências sensoriais e motoras. A música, como um estímulo sensorial rico e variado, contribui significativamente para esse desenvolvimento.

Na perspectiva de Vygotsky (2019), a música pode ser vista como uma importante ferramenta de mediação social. A interação entre as crianças durante atividades musicais promove o desenvolvimento da linguagem, da cooperação e da percepção das emoções, aspectos fundamentais para a formação de indivíduos socialmente competentes.

Para Gordon (2012), a música auxilia no desenvolvimento de uma "audição interior", ou seja, a capacidade de entender e processar sons de forma significativa. Essa habilidade está diretamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, emocional e motor, proporcionando uma base sólida para o aprendizado de outras disciplinas e o desenvolvimento global da criança.

Por sua vez, Gardner (1983), ao propor a Teoria das Inteligências Múltiplas, reconhece a inteligência musical como uma das capacidades fundamentais do ser humano, ao lado da inteligência lógico-matemática, linguística, espacial, entre outras. Para o autor, o estímulo musical pode não apenas desenvolver a inteligência musical em si, mas também contribuir para o fortalecimento de outras áreas cognitivas, como o raciocínio lógico e a linguagem.

Dentro desse contexto, a musicalização na Educação Infantil desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, atuando como uma ferramenta que vai além da simples apreciação musical. Ela está diretamente ligada ao desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, motores e sociais. Ao explorar ritmos, sons, melodias e movimentos,

as crianças experimentam novas formas de se expressar e interagir com o mundo ao seu redor, promovendo o aprendizado de maneira lúdica e significativa.

Atualmente, existem diversas definições para música. De maneira geral, ela é considerada tanto uma ciência quanto uma arte, podendo ser utilizada para diferentes finalidades, como em experiências, tratamentos, celebrações ou até mesmo para relaxamento. Segundo Brescia (2023, p. 25), a música é descrita como uma "[...] combinação harmoniosa e expressiva de sons, e como a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização etc.". Assim, a música está presente em várias fases da vida humana, sendo parte integrante da cultura e do cotidiano de cada indivíduo. Além de ser uma fonte de entretenimento, ela pode ser pensada como uma ferramenta educacional.

De acordo com Soares e Rubio (2012), a música pode contribuir significativamente para o aprendizado, favorecendo o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e socioafetivo das crianças, já que esses aspectos estão inter-relacionados. Essas áreas, que são indissociáveis, formam um ser único com necessidades que podem ser de natureza social ou afetiva.

Para Soares e Rubio (2012), no campo cognitivo, a musicalização contribui para o desenvolvimento de habilidades como a memória, a atenção, o raciocínio lógico e a linguagem. A estrutura da música, com suas repetições, variações e padrões, estimula o pensamento lógico e matemático, ajudando as crianças a identificar sequências e desenvolver capacidades de resolução de problemas. Além disso, o aprendizado de canções e ritmos reforça a memória e a concentração, essenciais para o sucesso acadêmico em diversas áreas. Em termos de desenvolvimento emocional, a música é uma forma poderosa de expressão. Ela permite que as crianças canalizem suas emoções de maneira saudável, promovendo o autoconhecimento e a autoestima. A musicalização também ajuda no controle emocional e na identificação de sentimentos, possibilitando que as crianças aprendam a lidar com frustrações, alegria e outras emoções de forma equilibrada.

Soares e Rubio (2012) ainda destacam que no aspecto motor, a música incentiva o movimento e a coordenação. Através de atividades que envolvem o corpo, como danças e brincadeiras rítmicas, as crianças aprimoram a coordenação motora fina e grossa, além de desenvolverem noções de ritmo e tempo. Essa interação corporal com a música é crucial para o desenvolvimento físico e a percepção espacial. Além disso, a interação social também é um dos grandes benefícios da musicalização. As atividades em grupo, como cantar ou tocar instrumentos, promovem a socialização e o trabalho em equipe, incentivando a cooperação, o respeito e a empatia. A musicalização, portanto, oferece um espaço de aprendizado colaborativo, onde as crianças podem partilhar experiências e aprender a importância do convívio coletivo.

A musicalização na Educação Infantil não é apenas uma atividade extracurricular, mas um recurso pedagógico que potencializa o aprendizado em várias dimensões. Através da música, as crianças não só aprimoram suas capacidades cognitivas e motoras, mas também desenvolvem uma

compreensão mais profunda de si mesmas e do mundo, tornando o processo de aprendizagem mais completo, inclusivo e dinâmico.

Logo, fica evidente que a música, além de servir para diversão e entretenimento, pode ser utilizada como um importante instrumento pedagógico, contribuindo para a formação cognitiva, linguística e social da criança. Segundo Silva (2012, p. 36), a música é uma ferramenta fundamental "para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento pela criança, porque a música, além de atrair a criança, serve de motivação, deixando-a mais atenta àquilo que o professor pretende com ela [...]". Logo, o a educação por meio da música é direcionada,

> Não para a música em si, mas para o desenvolvimento da criança, nomeadamente no que se refere aos fatores de personalidade (atenção, memória, emoções, sentimentos, socialização, etc.), tornando possível o desenvolvimento do gosto pela música, da sensibilidade e do "belo". A educação pela música permite a constituição de jogos musicais expressivos, criativos como uma técnica educacional que processa o desenvolvimento destas capacidades. (SILVA, 2012, p. 31).

A proposta não é ensinar a tocar instrumentos ou a compor músicas, mas sim demonstrar como a música pode ser utilizada para auxiliar o processo de aprendizagem em sala de aula. Isso pode ser feito por meio de jogos, paródias e outras atividades lúdicas que estimulam a curiosidade e o gosto das crianças pela música. A ideia é integrar a música de maneira criativa nas práticas educativas, promovendo um ambiente mais interativo e atraente para os alunos.

No entendimento de Soares e Rubio (2012), observa-se que a música muitas vezes não é utilizada para esses fins na educação, seja pela falta de conhecimento sobre como integrá-la efetivamente ao currículo, seja pelo desconhecimento dos inúmeros benefícios que essa prática pode proporcionar. A ausência de formação específica para os educadores em relação à musicalização e sua aplicação pedagógica pode limitar o potencial transformador que a música oferece no contexto escolar. Assim, é fundamental que os educadores sejam incentivados a explorar a música como um recurso valioso, promovendo não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento integral das crianças.

Destarte, a música pode ser vista como um complemento essencial à educação, transcender seu papel tradicional de mero elemento recreativo e festivo. Ela desempenha um papel significativo no auxílio à coordenação motora, no bem-estar da criança e, principalmente, no processo cognitivo. Segundo Muszkat (2012) e os pesquisadores Rocha e Boggio (2013), a música exerce uma influência poderosa sobre o processo cognitivo do ser humano, trazendo benefícios diretamente relacionados ao sistema neurológico.

Muszkat (2012) destaca que a educação musical promove a ativação dos neurônios espelho, um grupo de células que estão intimamente ligadas aos comportamentos empáticos, sociais e imitativos. Esses neurônios têm a função de refletir a atividade que observamos, sendo fundamentais

para a cognição social humana. A cognição social abrange uma série de processos cognitivos e emocionais que são responsáveis por funções essenciais, como empatia, ressonância afetiva e compreensão das sutilezas na linguagem verbal e não verbal. Além disso, o autor afirma que a música possui um potencial notável para reorganizar e redimensionar o cérebro, promovendo mudanças estruturais e funcionais que podem beneficiar a aprendizagem e o desenvolvimento emocional das crianças. Dessa forma, ao integrar a música de maneira significativa no ambiente escolar, os educadores não apenas enriquecem o processo de aprendizagem, mas também contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para interações sociais mais empáticas e colaborativas.

A música desempenha um papel fundamental na vida das crianças desde muito cedo, pois, de acordo com Weigsding e Barbosa (2015), ela não apenas desenvolve capacidades essenciais que serão importantes ao longo do crescimento infantil, mas também contribui para o desenvolvimento neurológico, afetivo e motor. A música provoca uma ampla gama de sensações, sendo crucial que as crianças sejam estimuladas por meio de diversas experiências musicais. Isso permite que elas percebam as diferenças entre estilos, letras, velocidades e ritmos, resultando em melhorias na atenção, memorização e discriminação auditiva.

Esse potencial da música no ambiente educacional é notável, pois ela não apenas engaja os alunos, mas também facilita a aprendizagem de conteúdos variados de forma lúdica e interativa. Rocha e Boggio (2013) ressaltam que, ao integrar a música nas atividades escolares, os educadores podem promover um ambiente de aprendizado mais dinâmico e envolvente, ajudando as crianças a se conectarem emocionalmente com o conteúdo e a desenvolverem habilidades essenciais para sua formação integral. Além disso, a música pode atuar como um meio de resgate cultural, permitindo que os alunos explorem e valorizem suas raízes e tradições, enquanto constroem novos conhecimentos.

É amplamente reconhecido que a aprendizagem se torna mais agradável e relevante quando é baseada nas experiências e no conhecimento prévio dos alunos. Segundo Lima e Mello (2013), o ensino que integra a arte, especialmente a música, possibilita a criação artística e a percepção estética, ordenando, de maneira singular, o sentido da experiência humana. Essa abordagem educativa ajuda a desenvolver a sensibilidade, a imaginação e a percepção dos estudantes.

Essa perspectiva ressalta a relevância da musicalização no ambiente escolar, não apenas como uma disciplina isolada, mas como uma prática que pode enriquecer o aprendizado em diversas áreas. A música estimula a colaboração entre os alunos, a expressão emocional e o desenvolvimento de habilidades sociais, promovendo um ambiente educacional mais dinâmico e integrado. Dessa forma, a inclusão da música no currículo escolar se mostra como uma estratégia eficaz para potencializar a aprendizagem e a formação integral do indivíduo.

Através desse tipo de ensino, os alunos são favorecidos com a oportunidade de relacionar-se criativamente com outras disciplinas do currículo ao longo de sua vida escolar. Nesse contexto, Gainza (1988, p. 26) enfatiza que “a música é um elemento de fundamental importância, pois movimenta, mobiliza e, por isso, contribui para a transformação e o desenvolvimento”. A música não substitui as demais áreas da educação, mas desempenha um papel essencial ao atingir o ser humano em sua totalidade. Portanto, ao adotar uma metodologia que utiliza a música como expressão artística, os alunos têm maiores chances de compreender os conteúdos de forma mais eficaz. A musicalização não apenas enriquece a experiência educacional, mas também promove o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo, linguístico e psicomotor das crianças.

Segundo Barreto e Chiarelli (2005, p. 01), “a música não só fornece uma experiência estética, mas também facilita o processo de aprendizagem, atuando como um instrumento que torna a escola um lugar mais alegre e receptivo”. Além disso, a música é um bem cultural que estimula a reflexão crítica dos alunos.

Os autores destacam que as atividades de musicalização permitem que as crianças se conheçam melhor, desenvolvam sua noção de esquema corporal e favoreçam a comunicação com os outros. Através da música, as crianças podem explorar e expressar suas emoções, o que contribui para um ambiente escolar mais inclusivo e colaborativo. Além disso, atividades que incorporam a música podem atuar como um reforço significativo no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança. Essas experiências musicais incentivam a interação social, a escuta atenta e a criatividade, essenciais para uma educação que valoriza a formação integral do indivíduo. Assim, a inclusão da musicalização no currículo escolar não só enriquece o aprendizado, mas também forma cidadãos mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

A música pode desempenhar um papel crucial na criação de um ambiente escolar mais descontraído e acolhedor. Ela pode ser utilizada para recepcionar os alunos ao chegarem à escola, proporcionando uma atmosfera amigável e convidativa. Esse uso inicial da música não só ajuda a estabelecer um clima positivo, mas também pode influenciar o estado emocional dos estudantes, tornando-os mais receptivos e motivados para as atividades do dia. Além disso, a música pode ter um efeito calmante após períodos de intensa atividade física, ajudando a regular a energia das crianças e permitindo que elas recuperem o foco. Em momentos de avaliação, por exemplo, a música pode ser utilizada para reduzir a tensão e a ansiedade, criando um ambiente mais relaxante e propício para o aprendizado. Esse recurso pode ser especialmente valioso em contextos onde o estresse e a pressão são elevados, ajudando os alunos a se sentirem mais confortáveis e confiantes (MOREIRA; SANTOS; COELHO, 2014).

> A música é uma ferramenta que colabora para a formação integral da criança, com ela a criança tem acesso ao mundo lúdico onde a mesma se expressa e cria e o mundo das letras, ensinar utilizando a música como um meio de valorizar uma peça musical, o teatro os concertos, conhecendo assim os vários gêneros musicais, construindo assim uma autonomia, criatividade e a produção de novos conhecimentos (TENNROLLER; CUNHA, 2012, p. 02).

Ademais, a música pode ser incorporada como uma técnica pedagógica no aprendizado de diversas disciplinas. Através de canções, ritmos e melodias, é possível ensinar conceitos de matemática, ciências, história e até mesmo línguas estrangeiras de uma maneira lúdica e envolvente. Essa abordagem não apenas facilita a assimilação do conteúdo, mas também torna a aprendizagem mais dinâmica e prazerosa. De acordo com Ponso (2011, p. 14) “a música é um saber específico, não com caráter fechado em si, mas que auxilia, interage, enriquece e é aprendida em conjunto com as demais áreas do conhecimento, seja matemática, literatura, ou a história”. Além disso,

> [...] existe a possibilidade do uso da música na forma mais simplificada, através de um simples aparelho reprodutor e o CD (mídia), acompanhado da letra e um comentário previamente elaborado, a música permite que se utilize jogos ou brincadeiras como ponto de partida para outras atividades. Jogos com etapas marcadas pela música, ou então a utilização da música com letra modificada numa espécie de paródia pode ser usada para auxiliar na fixação de conteúdo (MOREIRA; SANTOS; COELHO, 2014, p. 48).

Segundo Barreto e Chiarelli (2011), ao integrar a música no cotidiano escolar, os educadores podem criar um espaço de aprendizado que valoriza a expressão artística, promove o bem-estar emocional e favorece o desenvolvimento integral dos alunos. A música, portanto, se configura como uma ferramenta poderosa que transforma o ambiente educacional, tornando-o mais leve e eficiente. Assim, as crianças aprendem de maneira lúdica, rompendo com o tradicionalismo e favorecendo a arte e a criação. Trabalhar com música, além de ser uma atividade prazerosa, estimula a curiosidade, a expressão das emoções e proporciona uma série de benefícios já mencionados. A música transforma o aprendizado em uma experiência envolvente, permitindo que os alunos se conectem de forma mais profunda com o conteúdo.

Além da música, o educador pode explorar outros sons em sala de aula. Uma prática interessante é pedir aos alunos que façam silêncio e ouçam os sons ao seu redor, promovendo a atenção e a percepção auditiva. Outra atividade pode incluir gravar sons da natureza e desafiar os alunos a identificá-los, utilizando conteúdos relacionados, como o ciclo da água em ciências ou a sonoridade de animais silvestres e domésticos. Essa abordagem não só facilita o aprendizado, mas também incentiva a conexão com o meio ambiente e a curiosidade sobre o mundo que os cerca. Por exemplo, ao abordar o ciclo da água, o professor pode tocar gravações de sons de chuva, do mar ou da água corrente. Isso pode ser seguido por uma discussão sobre os sons que eles ouviram, questionando se os reconheceram e o que esses sons representam. Esse tipo de atividade aguça a curiosidade dos alunos e promove uma compreensão mais rica e contextualizada do tema (MOREIRA; SANTOS; COELHO, 2014).

A diferenciação dos sons também pode ser uma ferramenta valiosa no processo de alfabetização. Ao estarem mais atentas às variações sonoras dos nomes, palavras e letras, as crianças desenvolvem habilidades auditivas essenciais que facilitam a leitura e a escrita. Dessa forma, trabalhar com sons em sala de aula não apenas complementa a musicalização, mas também

enriquece o aprendizado, tornando-o mais significativo e integrado às experiências cotidianas dos alunos.

Observa-se, dessa forma, que a música trabalhada em sala de aula gera bons resultados como técnica de ensino. Segundo Barreto e Chiarelli (2011), as atividades de musicalização podem ser particularmente eficazes no processo de inclusão de crianças com deficiência. O caráter lúdico dessas atividades proporciona um ambiente acolhedor, sem cobranças, pressões ou exigências de resultados, criando um espaço seguro para que a criança se expresse.

A música, de fato, afeta diretamente o cérebro e o estado emocional do indivíduo. Ela não apenas auxilia no processo cognitivo, mas também contribui para o envolvimento social, promovendo interações entre os alunos e despertando noções de respeito e consideração pelo outro. Esse aspecto é fundamental, especialmente em contextos de inclusão, onde é vital criar laços entre crianças de diferentes capacidades e experiências. Além disso, as atividades musicais ajudam na desinibição, permitindo que as crianças se sintam mais à vontade para se expressar. Essa liberdade de expressão é crucial para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, pois abre espaço para outras aprendizagens. Por meio da música, os educadores podem abordar temas como empatia, trabalho em equipe e aceitação da diversidade, tornando o ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Dessa forma, a musicalização se torna uma ferramenta poderosa no contexto educacional, não apenas como uma forma de ensino, mas como um meio de construção de uma comunidade escolar mais unida e respeitosa, onde cada criança, independentemente de suas habilidades, possa se sentir valorizada e parte do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A musicalização na Educação Infantil é uma prática altamente enriquecedora, que oferece diversas oportunidades de desenvolvimento cognitivo, emocional e social para as crianças. O contato com a música desde cedo não só estimula as habilidades sensoriais, como também promove melhorias na coordenação motora, no desenvolvimento do pensamento lógico e linguístico, além de contribuir significativamente para a formação de vínculos sociais e emocionais. Através da experimentação sonora e do uso de ritmos e melodias, as crianças aprendem a explorar o mundo ao seu redor de maneira criativa e sensível.

Este trabalho destacou a importância de incluir a música no currículo da Educação Infantil, indo além do caráter lúdico e enxergando a musicalização como uma estratégia pedagógica integral. A música pode ser utilizada como uma ferramenta poderosa para facilitar o aprendizado em diferentes áreas, como linguagem, matemática e artes, além de desempenhar um papel crucial no desenvolvimento da inteligência emocional das crianças. O processo de musicalização incentiva a

expressão individual e coletiva, promove a socialização e estimula a empatia, ajudando a criança a lidar com suas próprias emoções e as dos outros.

Com base nas análises teóricas e nas práticas educativas observadas, espera-se que este estudo sirva de referência para educadores, gestores escolares e instituições de ensino, no sentido de reconhecerem o valor da musicalização como um componente essencial no processo de formação integral das crianças.

A incorporação sistemática da música nas atividades pedagógicas pode contribuir para uma educação mais inclusiva, onde a diversidade de formas de aprender e se expressar é respeitada e incentivada. Assim, a musicalização pode se tornar um alicerce para uma educação infantil mais completa, que valorize as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil e promova um ambiente escolar rico em possibilidades de crescimento.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sidirley de Jesus; CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. A importância da musicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Revista Recre@rte**, n. 3, jun./2005.

BENNETT, Roy. **Uma Breve História da Música**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

BRESCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical:** bases psicológicas e ação preventiva. 2.ed. São Paulo: Alínea, 2023.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3.ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente:** A Teoria das Inteligências Múltiplas. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GORDON, Edwin E. **Learning Sequences in Music:** A Contemporary Music Learning Theory. Chicago: GIA Publications, 2012.

LIMA, Cynthia da Silva; MELLO, Leila Mara. A importância da música no processo de aprendizagem. **Ciência Atual - Revista Científica Multidisciplinar das Faculdades São José**, v. 1, n. 01, p. 97-106, 2013.

MOREIRA, Ana Cláudia; SANTOS, Halinna; COELHO, Irene S. A música na sala de aula - a música como recurso didático. **Unisanta Humanitas**, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2014.

MUSZKAT, Mauro. Música, neurociência e desenvolvimento humano. In: JORDÃO, Gisele *et al*. **A Música na Escola**. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 2012. p. 67-69.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da Criança**. 12.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PICCHI, Achille Guido. A música e os inícios do homem. **Mimesis**, Bauru, v. 29, n. 2, p. 43-48, 2008.

PONSO, Caroline Cao. **Música em diálogo**: ações interdisciplinares na Educação Infantil. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RAYNOR, Henry. **História Social da Música**: Da Idade Média a Beethoven. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ROCHA, Viviane Cristina da; BOGGIO, Paulo Sérgio. A música por uma óptica neurocientífica. **Per Musi**., Belo Horizonte, n. 27, p. 132-140, 2013.

SILVA, Paula Cristina Viveiros da. **A música como veículo promotor de ensino e aprendizagens.** 2012. 95f. Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada, abr./2012.

SOARES, Maura Aparecida; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A Utilização da Música no Processo de Alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v. 3, n. 1, 2012.

TENNROLLER, Daiane Cristina; CUNHA, Marlon Machado. Música e educação: a música no processo ensino/aprendizagem. **Eventos Pedagógicos**, v. 3, n. 3, p. 33-43, ago./dez. 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. Edição Padrão. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

WEIGSDING, Jessica Adriane; BARBOSA, Carmem Patrícia. A influência da música no comportamento humano. **Arquivos do MUDI**, v 18, n 2, p. 47-62, 22 jan. 2015

O BRINCAR HEURÍSTICO: UM CAMINHO PARA A AUTONOMIA E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

HEURISTIC PLAY: A PATH TO AUTONOMY AND INTEGRAL DEVELOPMENT

VANESSA GONÇALVES SANTANA DE AMORIM
Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNICID – Universidade Cidade De São Paulo (2014); Professora de Educação Infantil – PMSP

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar a importância do brincar livre e heurístico na Educação Infantil, destacando sua relevância para o desenvolvimento integral da criança entre zero e três anos. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como práticas pedagógicas centradas na exploração, autonomia e criatividade contribuem para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente competentes. A problemática abordada consiste em questionar de que maneira os professores compreendem e incorporam o brincar em sua prática cotidiana, e como essa ação influencia o aprendizado e a socialização infantil. A revisão bibliográfica aborda contribuições de autores como Goldschmied e Jackson (2008), Vygotsky (1994), Hoffmann (2011) e Brock et al. (2011), evidenciando que o brincar heurístico oferece oportunidades de exploração de materiais do cotidiano, favorece a experimentação livre, desenvolve a imaginação, a autonomia, a cooperação e a autoestima, além de proporcionar aprendizagens cognitivas, sociais e afetivas. O estudo enfatiza também a importância do papel do educador como facilitador, cuja atuação consiste em observar e criar condições adequadas para a exploração, sem impor diretrizes ou limitar a liberdade infantil. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com análise qualitativa das contribuições teóricas acerca do brincar livre, dos jogos heurísticos e da organização de espaços educativos que favoreçam experiências significativas. Conclui-se que o brincar heurístico constitui uma estratégia pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança, permitindo aprendizagens significativas por meio da exploração, da criatividade e da interação social. A ação educativa deve valorizar a autonomia, promover ambientes ricos em materiais diversificados e integrar o educar e o cuidar, garantindo uma formação plena e humanizada desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Brincar heurístico; Educação Infantil; Desenvolvimento infantil; Autonomia; Aprendizagem lúdica.

ABSTRACT

This study aims to investigate the importance of free and heuristic play in Early Childhood Education, highlighting its relevance for the holistic development of children aged zero to three years. The research is justified by the need to understand how pedagogical practices centered on exploration, autonomy, and creativity contribute to the formation of critical, autonomous, and socially competent individuals. The problem addressed questions how teachers comprehend and incorporate play into their daily practice and how this action influences learning and child socialization. The literature review covers contributions from authors such as Goldschmied and Jackson (2008), Vygotsky (1994), Hoffmann (2011), and Brock et al. (2011), demonstrating that heuristic play provides opportunities for exploring everyday materials, encourages free experimentation, and develops imagination, autonomy, cooperation, and self-esteem, while also promoting cognitive, social, and affective learning. The study also emphasizes the importance of the educator's role as a facilitator, whose practice consists of observing and creating appropriate conditions for exploration without imposing directives or limiting children's freedom. Methodologically, this is a bibliographic research with qualitative analysis of theoretical contributions regarding free play, heuristic games, and the organization of educational spaces that foster meaningful experiences. It is concluded that heuristic play constitutes an essential pedagogical strategy for children's holistic development, enabling significant learning through exploration, creativity, and social interaction. Educational practices should value autonomy, provide environments rich in diverse materials, and integrate teaching and caring, ensuring comprehensive and humanized development from the earliest years of life.

Keywords: Heuristic play; Early Childhood Education; Child development; Autonomy; Play-based learning.

INTRODUÇÃO

Desde os primeiros momentos de vida, a criança estabelece contato com o mundo por meio da brincadeira — seja movimentando as próprias mãos, utilizando o corpo do adulto como forma de interação ou explorando os objetos ao seu redor. Dessa forma, o ato de brincar ultrapassa a simples posse de um brinquedo.

Além de representar uma atividade lúdica que proporciona prazer, o brincar caracteriza-se, na maior parte das vezes, pela ausência de regras rígidas e pela liberdade de expressão. É nesse contexto que a criança desenvolve a capacidade de criar, explorar e ressignificar suas ações dentro da própria experiência lúdica. Essa liberdade permite que o brincar se torne uma vivência autêntica e significativa.

O uso de materiais não estruturados, a oferta de ambientes desafiadores, o respeito ao ritmo individual das crianças e a postura encorajadora — e não interventiva — do educador são elementos essenciais para promover uma brincadeira livre e de qualidade. Assim, garante-se que as potencialidades infantis sejam continuamente estimuladas e valorizadas

Diante desse cenário, surge uma indagação pertinente: de que maneira o professor da Educação Infantil compreende e incorpora o brincar em sua prática cotidiana, e qual é a relevância

dessa ação para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil? Com o intuito de responder a essa questão, este estudo tem como objetivo principal evidenciar a importância do brincar livre em contato com a natureza para o desenvolvimento integral das crianças.

É indispensável, portanto, garantir contextos que favoreçam a autonomia infantil, por meio da oferta de ambientes estimulantes, materiais variados e experiências desafiadoras, que contribuam para a construção de conhecimentos sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo ao seu redor.

O brincar constitui-se como a linguagem própria da infância, integrando diferentes formas de expressão, experiências e cuidados que possibilitam um desenvolvimento pleno e saudável. Desse modo, o trabalho pedagógico na Educação Infantil adquire qualidade quando o foco recai sobre o processo vivido pela criança, e não apenas sobre o resultado final, valorizando e dando sentido às experiências que emergem no ambiente escolar.

Por intermédio da brincadeira — ou do simples ato de brincar —, a criança inicia sua compreensão sobre o universo cultural do adulto. Assim, o brincar assume papel fundamental no processo de socialização, no desenvolvimento cognitivo, na construção da autonomia e na apropriação dos bens culturais, configurando-se como elemento essencial na formação e humanização do ser infantil.

A ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente, compreende-se a criança como um sujeito social e histórico, dotado de formas próprias de sentir, pensar e interagir com o mundo. Ela não deve ser vista como um ser em processo de vir a ser, mas sim como uma pessoa plena desde o início da vida, capaz de manifestar integralmente suas dimensões afetivas, cognitivas e sociais. Nesse sentido, é imprescindível reconhecê-la como um indivíduo crítico, criativo, curioso, questionador, inventivo, observador, participativo e autônomo — protagonista de seu próprio desenvolvimento, com liberdade e competência para tomar decisões e solucionar conflitos (HOFFMANN, 2011).

Refletir sobre esse processo de desenvolvimento implica planejar uma rotina na Educação Infantil que promova a articulação entre o cuidar e o educar, elementos indissociáveis na prática pedagógica de qualidade voltada à infância. Tal rotina deve ser cuidadosamente pensada e constantemente reavaliada, a fim de atender às necessidades e aos interesses das crianças. Contudo, isso não significa que todas as atividades devam seguir a mesma sequência ou formato diário, mas sim que uma organização coerente das práticas possibilita um aproveitamento mais significativo das experiências propostas (LIRA; SAITO, 2011, p. 3).

As crianças demonstram grande interesse por histórias e músicas, elementos que despertam sua imaginação e sensibilidade. No entanto, ao realizar a contação de histórias, é essencial que o educador considere a faixa etária do grupo, de modo a selecionar narrativas adequadas à capacidade de atenção e compreensão das crianças. Caso o conteúdo não seja compatível com o nível de

desenvolvimento, é provável que elas se distraiam após os primeiros momentos, desviando o interesse para outras atividades.

O planejamento pedagógico, por sua vez, deve manter-se flexível, contemplando as diferenças individuais, os limites, a maturidade e as experiências de vida de cada criança. A ludicidade é um aspecto intrínseco à infância, independentemente da idade, e não pode ser negligenciada. Quando o professor impõe práticas excessivamente rígidas, exigindo silêncio absoluto e imobilidade, nega à criança o direito de viver plenamente sua infância.

De acordo com Hoffmann (2011),

> respeitar a criança significa não restringir suas oportunidades de descoberta, conhecendo-a em sua singularidade para oferecer experiências de vida significativas e desafiadoras. Respeitar é também evita fazer por ela aquilo que pode realizar sozinha, encorajando-a a buscar soluções e a expressar-se livremente. Esse respeito se concretiza na oferta de um ambiente acolhedor, livre de tensões e pressões, no qual a criança possa manifestar-se de acordo com sua natureza e ser compreendida em suas ações e intenções (HOFFMANN, 2011, p. 13).

Compreende-se a rotina como um componente fundamental no cotidiano da Educação Infantil. Entretanto, o planejamento pedagógico não se limita a ela. Embora a rotina exija, em algum momento, uma elaboração prévia por parte do professor, não deve ser confundida com o planejamento diário das situações de aprendizagem. Conforme aponta Barbosa (2006, p. 45), “[…] podemos observar que a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação”.

O processo educativo é dinâmico e condicionado a circunstâncias individuais, uma vez que as potencialidades e habilidades variam de criança para criança. Nesse contexto, o educador e todos os profissionais que integram a instituição de ensino assumem papel essencial na promoção do desenvolvimento pessoal e social das crianças, oferecendo experiências significativas de aprendizagem e convivência.

Cabe, portanto, ao professor intervir de forma intencional em cada momento da rotina, utilizando estratégias diversificadas que favoreçam o ensinar e o aprender na Educação Infantil. Estimular o desenvolvimento das capacidades infantis e promover a autonomia são passos fundamentais para a inserção das crianças na vida em sociedade. Além disso, é dever do educador valorizar e respeitar cada criança em sua individualidade, contribuindo para a construção de relações saudáveis e pautadas no reconhecimento e na valorização do ser humano.

O BRINCAR LIVRE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A brincadeira constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo as dimensões cognitiva, social e afetiva. Nesse sentido, torna-se relevante destacar a influência do brincar no processo de aprendizagem durante a Educação Infantil. Friedmann (2006, p. 65) reforça essa perspectiva ao afirmar que “a atividade lúdica oferece uma importante contribuição

para o desenvolvimento cognitivo, porque propicia o acesso a mais informações e torna mais rico o conteúdo do pensamento infantil".

De forma complementar, Pikler (1988), citada por Balog (2017), ressalta a importância do brincar livre e em momentos de quietude para bebês e crianças pequenas, destacando que essas práticas devem ocorrer em condições seguras, que promovam uma relação de confiança e proximidade com o adulto.

Nos últimos anos, tem-se debatido intensamente a respeito dos possíveis impactos do brincar livre e prolongado sobre o desenvolvimento infantil. Contrariamente a algumas dessas discussões, entende-se que o brincar de forma independente, espontânea e sem interferência direta do adulto é essencial para o crescimento integral da criança. Essa prática tem sido metaforicamente chamada de "a universidade do bebê e da criança", por proporcionar experiências de aprendizado únicas.

Contudo, para que esse tipo de brincadeira seja eficaz, é necessário oferecer continuamente elementos externos que orientem a atividade e garantir que a criança se mantenha engajada, mesmo na ausência do adulto. Tal processo só é possível quando existe uma relação de confiança entre a criança e o educador, permitindo que ela se sinta segura ao explorar o ambiente sozinha. É, sem dúvida, um desafio proporcionar a liberdade e a tranquilidade necessárias para o brincar independente em um contexto de grupo; ainda assim, os benefícios obtidos tornam o esforço plenamente justificável (BROCK, 2011).

Nesse contexto, as autoras ressaltam que, ao conviver ou estar próximos de crianças pequenas, é possível observar que elas frequentemente demonstram maior interesse em explorar objetos do cotidiano — como potes, panelas, chaves e colheres — do que os brinquedos adquiridos em lojas. Tal constatação evidencia a importância de valorizar as escolhas das crianças e de proporcionar oportunidades para essas experiências no ambiente da creche.

Os brinquedos comercializados, muitas vezes, oferecem poucas possibilidades para que a criança realize suas próprias descobertas ou explore de forma autônoma os objetos. Por isso, é fundamental disponibilizar materiais comuns, porém ricos em oportunidades de aprendizagem, capazes de despertar curiosidade e criatividade. Goldschmied e Jackson (2006, p. 148) afirmam que "elas precisam de uma ampla gama de objetos para fazer esse tipo de experiência, objetos que sejam constantemente novos e interessantes, os quais certamente não podem ser comprados em um catálogo de brinquedos".

O BRINCAR HEURÍSTICO: DESCOBERTA E EXPLORAÇÃO NA INFÂNCIA

É importante destacar que "o brincar heurístico é uma abordagem, e não uma prescrição" (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2008, p. 149). Nesse sentido, Brock et al. (2011, p. 132) esclarecem:

> No brincar heurístico, a atenção da criança está voltada à descoberta, explorando os objetos por meio de sua manipulação — enchendo, esvaziando, colocando e retirando itens. Trata-se de uma aprendizagem "natural", caracterizada pela experimentação, na qual não existem respostas "incorretas" a serem avaliadas.

Por meio da exploração e da brincadeira, tanto livre quanto heurística, o bebê tem a oportunidade de desenvolver diversas áreas do seu crescimento. Dessa forma, é possível identificar como a brincadeira heurística contribui para a aquisição de múltiplas competências entre zero e três anos, abrangendo aspectos do desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial desde os primeiros meses de vida.

Além disso, os brinquedos e as atividades lúdicas oferecem à criança condições para estimular a imaginação, a confiança, a autoestima e a cooperação dentro do contexto social em que está inserida. A maneira como a criança brinca reflete seu mundo interior, evidencia suas necessidades e possibilita a interação com outras crianças, colaborando para a formação de sua personalidade e identidade.

Dessa forma, torna-se essencial que as instituições de Educação Infantil ofereçam condições adequadas e promovam atividades que atendam às necessidades específicas das crianças, proporcionando estímulos para seu desenvolvimento integral. O brincar heurístico, enquanto abordagem que permite à criança explorar livremente a partir de suas próprias construções e criações, desempenha papel significativo no processo de aprendizagem, mostrando-se de grande relevância para a infância e para o desenvolvimento infantil.

As crianças pequenas demonstram interesse em compreender o mundo que as cerca, buscando explorá-lo e atribuir sentido às experiências vivenciadas (MAJEM et al., 2010). Nesse sentido, a proposta heurística não deve ser vista apenas como uma alternativa pedagógica para turmas de berçário, mas sim como uma estratégia de aprendizagem lúdica capaz de contribuir de maneira efetiva para a formação dos sujeitos em seus primeiros anos de vida.

Segundo Vygotsky (1994), o brincar segue etapas de desenvolvimento. Inicialmente, a criança brinca sozinha, manipulando objetos. Posteriormente, passa a buscar a companhia de outras crianças, realizando brincadeiras paralelas, nas quais cada uma interage com seu próprio objeto. Com o tempo, desenvolve-se o conceito de grupo, experienciando prazeres e frustrações ao brincar com os outros, promovendo crescimento emocional. Nesse processo, a sociabilidade da criança se amplia: ela faz amigos, aprende a compartilhar, respeitar direitos alheios e normas coletivas, além de envolver-se nas atividades pelo prazer de participar. Através do brincar, a criança busca significado para sua vida, e sua saúde física, emocional e intelectual depende, em grande medida, dessa prática lúdica.

AMBIENTES EDUCATIVOS E RECURSOS PARA A EXPLORAÇÃO

Ao observar e ouvir as crianças em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, torna-se possível compreender suas ideias, proposições e lógicas próprias. O brincar constitui uma forma de expressão infantil que pode ocorrer em qualquer ambiente, utilizando-se de diferentes materiais e objetos. Alguns desses espaços podem não apresentar-se de maneira convencional, não

oferecendo “pistas” evidentes de seu potencial pedagógico e de promoção do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Cocito (2016) destaca a importância de um olhar pedagógico qualificado para os espaços destinados às crianças, afirmando ser necessário ter “um olhar para além do óbvio e do costumeiro, que possibilite enxergar oportunidades criativas e motivadoras para as crianças em diferentes espaços”.

O espaço infantil deve ser considerado parte integrante da ação pedagógica na Educação Infantil. Nesse contexto, não se deve restringir as atividades das crianças a simples exercícios motores, muitas vezes repetitivos, cansativos ou pouco atrativos. É imprescindível compreender que o ambiente lúdico constitui um elemento essencial para a construção de aprendizagens significativas, promovendo o desenvolvimento integral da criança por meio de experiências estimulantes e diversificadas.

Dessa forma, compreende-se que a função do espaço não se limita às estruturas físicas, como paredes ou construções de concreto e aço, mas se refere a um ambiente passível de exploração por diferentes meios e formas. Nesse sentido, Frago (2018, p. 75) enfatiza a relevância do espaço pedagógico ao afirmar que “o espaço não é neutro. Sempre educa”.

Conforme exposto, é por meio das brincadeiras heurísticas que a criança estabelece um canal de interação e comunicação com o universo adulto, desenvolvendo sua autoestima, confiança nos outros e em si mesma, além de fortalecer sua subjetividade e habilidades para a convivência em grupo. Esse tipo de brincar exploratório permite à criança reconhecer suas capacidades, expressar-se de maneira livre e espontânea, assim como aprender a compartilhar e interagir de forma cooperativa com os colegas.

De acordo com Focchi, entre as responsabilidades do educador está a seleção e manutenção adequada dos materiais, a preparação do espaço para as atividades, a condução do início e do encerramento das propostas, bem como a observação, documentação e interpretação das formas como as crianças exploram os objetos, avaliando em que momento a intervenção se torna necessária. Ao término das atividades, é essencial compreender como dar continuidade às investigações iniciadas pelas crianças.

No contexto do brincar heurístico, os materiais são escolhidos espontaneamente pelas crianças, de acordo com seus interesses individuais, permitindo que realizem as atividades de forma concentrada e com um objetivo próprio em mente. Nesse tipo de brincadeira, os objetos não possuem funções sociais pré-determinadas, de modo que não há uma maneira “certa” ou “errada” de manipulá-los, favorecendo a exploração livre e criativa. Conflitos entre as crianças são pouco frequentes devido à diversidade de materiais disponíveis; considerando que nessa faixa etária elas ainda não possuem domínio do compartilhamento, é somente a partir dos dois anos que começam a negociar e realizar trocas cooperativas (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2008, p. 151).

Assim, a escolha e o uso adequado dos materiais contribuem para o desenvolvimento da imaginação infantil, permitindo que as crianças empilhem, ordenem, montem, desmontem e façam diferentes combinações com os objetos. Trata-se de materiais ricos, acessíveis a qualquer criança,

independentemente de sua classe ou grupo social. Um aspecto central das atividades heurísticas está relacionado ao momento final, no qual todos os objetos utilizados devem ser recolhidos e organizados. Para essa finalidade, o uso de sacolas é fundamental, não apenas para conservar os materiais, mas também para ensinar às crianças a organizar cada tipo de objeto em seu devido local.

O EDUCADOR COMO FACILITADOR DO BRINCAR

O papel do adulto também merece destaque nessa abordagem. Segundo as autoras, a intervenção do educador deve ocorrer apenas quando realmente se fizer necessária. Reconhece-se que, para os adultos, essa postura nem sempre é simples, pois há uma tendência natural de orientar ou direcionar constantemente as ações das crianças. No entanto, nesse contexto, o mais adequado é observar atentamente a curiosidade infantil, disponibilizar os materiais adequados — como o cesto de objetos heurísticos — e manter uma postura calma, paciente e vigilante.

Goldschmied e Jackson destacam que a atuação do educador no brincar heurístico consiste em:

> A cuidadora desempenha um papel fundamental como facilitadora do brincar. Sua postura consiste em permanecer sentada, em silêncio, atenta e observadora, podendo direcionar sua atenção a uma criança específica e registrar suas interações com os materiais disponíveis. Nesse contexto, o adulto não deve estimular, sugerir, elogiar ou direcionar as ações da criança, respeitando sua autonomia e liberdade de exploração. A única exceção a essa regra ocorre quando a criança apresenta comportamentos que possam prejudicar os demais, como atirar objetos ou perturbar os colegas (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2008, p. 155).

A partir das práticas lúdicas, os professores têm a oportunidade de construir, por meio da observação cuidadosa, uma compreensão aprofundada dos processos de desenvolvimento infantil, tanto individual quanto coletivamente. Essa análise permite registrar e interpretar as capacidades linguísticas, sociais, afetivas e emocionais das crianças, contribuindo para a formulação de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Além do vínculo afetivo e das oportunidades de autonomia proporcionadas pelo adulto, é fundamental criar condições favoráveis no ambiente da criança. Isso implica adaptar o espaço em que ela se encontra, disponibilizando materiais diversificados e ricos em elementos que estimulem a exploração, a experimentação e a construção do conhecimento sobre o mundo.

Barros (2016) enfatiza que a função do professor consiste em incentivar o aluno a pensar e desenvolver sua curiosidade, respeitando seu tempo e suas particularidades. Para isso, é necessário colocar-se no lugar da criança, evitando rotinas rígidas e metodologias baseadas em dogmas, promovendo, assim, o protagonismo infantil no processo de aprendizagem. Os conhecimentos não podem ser simplesmente transmitidos; devem ser construídos por meio da observação, comparação, exploração, discriminação, pesquisa, formulação de hipóteses e conclusões. Esse processo também oferece oportunidades para buscar respostas, soluções e caminhos, mediado pelo professor, que atua como facilitador e não como detentor exclusivo do saber.

A criança é um sujeito social, dotada de capacidades afetivas, emocionais e cognitivas, e a interação com as pessoas ao seu redor — seja na escola, em casa ou em outros contextos — amplia suas possibilidades de aprendizagem e suas relações sociais. Tais experiências proporcionam segurança para que ela se expresse e atue em diferentes situações, interagindo tanto com crianças quanto com adultos. Nesse sentido, é essencial que o professor de Educação Infantil "[...] reconheça e valorize as diferenças existentes entre as crianças e, dessa forma, beneficie a todas no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos" (KRAMER, 1999, p. 37).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo heurístico representa uma abordagem pedagógica inovadora, que possibilita às crianças explorar o mundo de forma ativa e criativa por meio de materiais do cotidiano. Ao manipular, investigar e combinar diferentes objetos, a criança amplia suas descobertas, exercita a imaginação e constrói seu conhecimento de maneira autônoma, superando os limites de brinquedos convencionais. Esse tipo de brincadeira não apenas favorece a aquisição de habilidades cognitivas, mas também contribui para o desenvolvimento social, emocional e afetivo, evidenciando a importância do brincar como elemento central no processo educativo infantil.

Para que essas experiências ocorram de maneira significativa, torna-se essencial que o adulto adote uma postura de observação atenta e facilitadora. O papel do educador não é direcionar ou intervir constantemente, mas criar condições adequadas, disponibilizando materiais diversificados e ambientes que estimulem a exploração e a experimentação. Nesse contexto, o olhar pedagógico qualificado permite identificar interesses, potencialidades e estratégias das crianças, promovendo um aprendizado ativo, criativo e seguro, ao mesmo tempo em que respeita a autonomia e o ritmo individual de cada criança.

Neste sentido, o jogo heurístico constitui um verdadeiro tesouro a ser explorado, pois proporciona às crianças oportunidades de exercitar a imaginação por meio da manipulação de materiais do cotidiano. Ao brincar com um mesmo objeto de diferentes maneiras, a criança amplia suas descobertas e aprendizagens, que vão muito além do que seria proporcionado por um brinquedo comercial. A observação das estratégias e ações das crianças durante essas atividades revela-se extremamente enriquecedora para os educadores.

Assim como a interação lúdica na natureza não oferece informações prontas para serem acumuladas, ela proporciona experiências sensoriais únicas e significativas, relacionadas à percepção do mundo de maneira indivisível das corporeidades, sonoridades, materialidades e da linguagem. Nesse contexto, a qualificação do olhar pedagógico é essencial para oferecer oportunidades que conectem as crianças a materiais naturais e a espaços simples, porém ricos em potencial educativo, favorecendo o desenvolvimento integral infantil.

O brincar é uma necessidade humana fundamental, pois enquanto brinca, a criança aprende significativamente mais do que em atividades passivas, como permanecer sentada realizando tarefas estruturadas. Brincadeiras e brinquedos contribuem para o desenvolvimento pleno da criança, e sua importância é indiscutível.

A abordagem dos jogos heurísticos introduz uma metodologia inovadora nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, permitindo às crianças acesso livre a materiais não estruturados. Nesse processo, a criança assume um papel ativo e criativo: interage com os colegas e com os materiais, explora, descobre, inventa, cria, dialoga, troca experiências e aprende. O papel do adulto, nesse contexto, é acompanhar, observar e incentivar essas descobertas, sem inibir os movimentos e ações espontâneas das crianças.

Por fim, conclui-se que é fundamental proporcionar às crianças condições para desenvolverem suas próprias ações, exercendo autonomia e expressando seus desejos. O educar e o cuidar devem estar intrinsecamente entrelaçados no cotidiano escolar, garantindo que bebês e crianças pequenas tenham liberdade para explorar, investigar e pesquisar. Paralelamente, professores, auxiliares e demais profissionais devem refletir continuamente sobre os espaços, tempos e práticas de acolhimento, promovendo uma educação que integre aprendizagem, cuidado e desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

BALOG, G. **Iniciando a construção. Objetos apropriados para a brincadeira**. In: KÁLLÓ, E. BALOG, G. As origens do brincar livre. São Paulo: Editora Omnisciência, 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BROCK, A et al. **Brincar aprendizagem para a vida,** Porto Alegre: Penso, 2011.

COCITO, Renata. **A natureza como espaço educacional: Oportunidades para a infância.** Presidente Prudente: UNESP, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

FAGRO,T.H. **Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola.** Porto Alegre: UFRGS, 2018.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância**, Rio de Janeiro: Vozes, 2005

GOLDSCHMIED, E. JACKSON, S.: **Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche.** tradução Marlon Xavier- 2. ed.- Porto Alegre: Artmed, 2008.

HOFFMANN, JUSSARA. **Ação educativa na creche**. Editora Mediação, 9° Edição. Porto Alegre. 2011.

KRAMER, Sonia. **Infância e produção cultural.** Campinas: Papirus, 1999

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; SAITO, Heloisa Toshie Irie. **Elementos essenciais na prática pedagógica na Educação Infantil e seus desdobramentos.** 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4542_2930.pdf. Acesso 01 maio 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____ L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** Trad. De Zoia Prestes. In: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, 35 2008. Disponível em: < http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso 1 maio de 2022.

OS TRANSTORNOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

DISORDERS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

VANESSA SANTOS GONÇALVES
Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniSant'Anna (**2014**).

RESUMO

Os transtornos no processo de ensino aprendizagem são um tema de grande relevância na educação moderna. Diversos estudos científicos têm demonstrado a importância de identificar e intervir precocemente em distúrbios que podem afetar a capacidade de aprendizagem dos alunos. Neste contexto, o presente artigo discute os principais transtornos que podem impactar o processo de ensino aprendizagem, tais como dislexia, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) e dispraxia. São abordados os sintomas, causas e possíveis estratégias de intervenção para cada um desses transtornos, visando promover uma educação mais inclusiva e eficaz. Além disso, são destacados os desafios enfrentados pelos educadores na identificação e tratamento desses transtornos, bem como a importância do trabalho em equipe e da parceria entre escola, profissionais de saúde e família para garantir o sucesso acadêmico e emocional dos alunos. Por fim, são apresentadas algumas recomendações para aprimorar a capacitação dos educadores, a fim de torná-los mais aptos a lidar com os desafios relacionados aos transtornos no processo de ensino aprendizagem. São sugeridas ações de prevenção, diagnóstico e intervenção precoce, bem como o fortalecimento do trabalho em rede e a promoção de uma educação mais inclusiva e acessível a todos os alunos.

Palavras-chave: Transtorno; Educação; Atenção; Inclusão.

ABSTRACT

Disorders in the teaching-learning process are a highly relevant topic in modern education. Several scientific studies have demonstrated the importance of identifying and intervening early in disorders that can affect students' learning ability. In this context, this article discusses the main disorders that can impact the teaching-learning process, such as dyslexia, ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), and dyspraxia. The symptoms, causes, and possible intervention strategies for each of these disorders are discussed, aiming to promote more inclusive and effective education. Furthermore, the challenges faced by educators in identifying and treating these disorders are highlighted, as well as the importance of teamwork and partnerships between schools, health professionals, and families to ensure students' academic and emotional success. Finally, some recommendations are presented to improve educator training to make them better equipped to deal with the challenges related to disorders in the teaching-learning process. Prevention, diagnosis, and early intervention actions are suggested, as well as strengthening networking and promoting a more inclusive and accessible education for all students.

Keywords: Disorder; Education; Care; Inclusion.

INTRODUÇÃO

Para introduzir o tema dos transtornos no processo de ensino aprendizagem na educação, é fundamental compreender a complexidade e a importância desse assunto no contexto educacional contemporâneo. A identificação e a intervenção precoce em distúrbios que afetam a capacidade de aprendizagem dos alunos têm sido cada vez mais prioritárias na busca por uma educação inclusiva e eficaz.

Os transtornos no processo de ensino aprendizagem se referem a dificuldades que podem comprometer o desempenho acadêmico e o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Esses transtornos podem apresentar diferentes manifestações e causas, sendo fundamental o reconhecimento e a adequada abordagem por parte dos educadores, profissionais de saúde e familiares.

Dentre os transtornos mais comuns que podem impactar o processo de ensino aprendizagem, destacam-se a dislexia, o TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), a dispraxia, entre outros. Cada um desses transtornos apresenta características específicas que podem dificultar a aquisição de conhecimento e habilidades por parte dos alunos, exigindo estratégias de intervenção individualizadas e multidisciplinares.

A dislexia, por exemplo, é um transtorno de origem neurobiológica que afeta a leitura e a escrita, tornando mais difícil para o aluno decodificar palavras, compreender textos e desenvolver habilidades de escrita. O TDAH, por sua vez, caracteriza-se por dificuldades de concentração,

hiperatividade e impulsividade, o que pode interferir na atenção, no planejamento e na organização do estudante.

Já a dispraxia é um transtorno de coordenação motora que dificulta a execução de movimentos precisos e coordenados, afetando atividades como escrever, se vestir e manipular objetos. Esses são apenas alguns exemplos de transtornos que podem prejudicar o processo de ensino aprendizagem e que exigem uma abordagem especializada e individualizada para minimizar seus impactos.

Diante da complexidade e da variedade desses transtornos, é essencial que educadores, profissionais de saúde e familiares estejam atentos aos sinais de dificuldades de aprendizagem e de comportamento apresentados pelos alunos, a fim de promover a identificação precoce e a intervenção adequada. O diagnóstico e a intervenção precoces são fundamentais para minimizar os efeitos negativos dos transtornos no desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes.

Os desafios enfrentados pelos educadores na identificação e no tratamento dos transtornos no processo de ensino aprendizagem são significativos. Muitas vezes, as dificuldades dos alunos são atribuídas a questões comportamentais ou de desempenho, sem que se considere a possibilidade de um transtorno subjacente que necessita de intervenção especializada.

A falta de capacitação dos profissionais da educação para lidar com os transtornos no processo de ensino aprendizagem também é um obstáculo a ser superado. A formação dos educadores deve incluir conhecimentos sobre as características, sintomas e estratégias de intervenção para os principais transtornos, a fim de capacitá-los a identificar e atender de forma adequada os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

A importância do trabalho em equipe e da parceria entre escola, profissionais de saúde e familiares é fundamental para garantir uma abordagem abrangente e eficaz no enfrentamento dos desafios relacionados aos transtornos no processo de ensino aprendizagem. A colaboração e a comunicação entre os diferentes atores envolvidos são essenciais para o desenvolvimento de estratégias de intervenção efetivas e para o acompanhamento integral dos alunos.

É importante ressaltar que a promoção de uma educação inclusiva e acessível a todos os alunos é um princípio fundamental que deve orientar as práticas educacionais. A diversidade de perfis de aprendizagem e a presença de alunos com necessidades especiais exigem uma abordagem pedagógica flexível e adaptativa, que leve em consideração as particularidades de cada estudante e promova o desenvolvimento de todas as potencialidades.

Nesse sentido, a prevenção, o diagnóstico e a intervenção precoces nos transtornos no processo de ensino aprendizagem são estratégias essenciais para garantir o sucesso acadêmico e emocional dos alunos. A detecção precoce de dificuldades de aprendizagem e o encaminhamento para avaliação e intervenção especializada são medidas que podem minimizar os impactos negativos dos transtornos e contribuir para o desenvolvimento saudável e pleno dos estudantes.

Diante desse panorama, torna-se evidente a necessidade de aprimorar a capacitação dos educadores e demais profissionais envolvidos na educação, a fim de garantir uma abordagem efetiva e inclusiva no enfrentamento dos transtornos no processo de ensino aprendizagem. A formação

continuada, o compartilhamento de boas práticas e o fortalecimento do trabalho em rede são estratégias fundamentais para promover uma educação mais inclusiva, acolhedora e eficaz para todos os alunos.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E A PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ATUAR EM SALA DE AULA

A humildade é uma qualidade que está relacionada à capacidade de reconhecer nossas limitações, aprender com nossos erros e aceitar a diversidade de ideias e opiniões. Em um mundo marcado pela competição e individualismo, a humildade se torna essencial para promover a empatia, a solidariedade e a cooperação entre as pessoas. Através da humildade, somos capazes de reconhecer que não somos superiores aos outros e que cada indivíduo possui suas próprias habilidades, experiências e perspectivas.

O aprendizado através da humildade requer humildade para reconhecer que não temos todas as respostas, que podemos aprender com os outros e que estamos sempre em constante evolução. Essa postura de abertura para o aprendizado nos permite ampliar nossos horizontes, questionar nossas próprias crenças e valores e buscar novas formas de pensar e agir. A humildade nos torna mais tolerantes e receptivos às diferenças, promovendo o respeito mútuo e a convivência pacífica em sociedade.

O senso de justiça, por sua vez, está relacionado à consciência de que todos os indivíduos têm direitos iguais e devem ser tratados com dignidade e respeito. A justiça envolve a garantia de condições equitativas para todos, a promoção da igualdade de oportunidades e o combate às injustiças e desigualdades existentes na sociedade. O respeito aos direitos humanos e a defesa da justiça são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva.

Aprender através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos significa reconhecer a importância de respeitar as diferenças, defender a igualdade de direitos e combater a discriminação e o preconceito em todas as suas formas. Significa também agir com compaixão, empatia e solidariedade em relação aos outros, promovendo a equidade e a justiça em todas as esferas da vida social.

Na educação, o aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos desempenha um papel fundamental na formação dos alunos como cidadãos conscientes, críticos e engajados. Os educadores têm a responsabilidade de promover esses valores em sala de aula, estimulando a reflexão crítica sobre as desigualdades sociais, os conflitos e as injustiças existentes na sociedade. Através de atividades educativas que abordam temas relacionados aos direitos humanos, a humildade e a justiça, os alunos podem desenvolver habilidades como o respeito à diversidade, a empatia e a solidariedade, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes de seus direitos e responsabilidades.

Uma das formas de promover o aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos na educação é através da inclusão de conteúdos relacionados a esses temas nos currículos escolares. Os educadores podem utilizar recursos pedagógicos como filmes,

documentários, livros e atividades práticas para estimular a reflexão dos alunos sobre questões como a desigualdade social, a discriminação racial e de gênero, os direitos das minorias e a promoção da justiça social. Além disso, a realização de debates, rodas de conversa e projetos interdisciplinares que abordem esses temas de forma transversal contribui para a conscientização e o engajamento dos estudantes em relação às questões sociais e políticas.

O ensino sobre direitos humanos se baseia nos princípios universais de dignidade, igualdade e liberdade, estabelecidos em documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta perspectiva enfatiza a importância do ser humano e procura fomentar a consciência crítica e a responsabilidade social das pessoas, com o objetivo de criar uma sociedade mais equitativa e solidária. A formação em direitos humanos não se limita a um conjunto de informações ou conceitos, mas abrange uma perspectiva abrangente e unificada dos direitos humanos. Ela permeia o currículo escolar e as práticas pedagógicas de maneira transversal e interdisciplinar.

Pinsky (2003), por sua vez, afirma que ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, ou seja, ter direitos civis. É também ter direitos políticos (votar e ser votado) e direitos civis, o que garante a participação de todos na riqueza coletiva: trabalho, educação de qualidade, salário justo, saúde, uma velhice tranquila, a informação não manipulada, a proteção do planeta, informações sobre a bioética e suas consequências, alimentação saudável e para todos, enfim, o respeito às suas escolhas.

A organização da prática da educação em direitos humanos exige a implementação de estratégias e métodos que incentivem a reflexão crítica, o envolvimento ativo dos alunos e a aplicação prática dos princípios e valores dos direitos humanos. A educação popular, o diálogo intercultural, a solução pacífica de conflitos e a formação para a cidadania global são algumas das estratégias mais frequentes. O uso de diversos recursos pedagógicos, tais como jogos, filmes, debates e atividades práticas, auxilia na melhoria do processo de ensino, fomentando a empatia, a solidariedade e o respeito à diversidade.

Diversas instituições de ensino, organizações não governamentais e movimentos sociais têm desenvolvido experiências inovadoras e inspiradoras de sistematização da prática da educação em direitos humanos, buscando fortalecer a cultura de direitos humanos em diferentes contextos educacionais. Exemplos como a implementação de projetos interdisciplinares, a realização de campanhas de conscientização e a promoção de debates sobre temas atuais e controversos têm contribuído para sensibilizar a comunidade escolar e ampliar o alcance da educação em direitos humanos. No entanto, ainda existem desafios a serem superados, como a resistência de determinados grupos sociais, a falta de formação específica dos educadores e a escassez de recursos financeiros e materiais.

A sistematização da prática da educação em direitos humanos na educação é um processo contínuo e desafiador que exige o comprometimento e a colaboração de todos os atores envolvidos no campo educacional. A promoção de uma cultura de direitos humanos requer a superação de preconceitos, a valorização da diversidade e a construção de relações pautadas no respeito mútuo e

na igualdade. Nesse sentido, a educação em direitos humanos surge como um caminho promissor para a formação de cidadãos críticos, participativos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e humanitária.

Miranda (2006, p. 33-36) afirma que foi durante a Ditadura que os direitos humanos começaram a ser reivindicados pelos movimentos da sociedade civil. Dentre estes, destacam-se: o Movimento Feminino pela Anistia e a luta da Arquidiocese de São Paulo contra a tortura, abrigando humanamente os perseguidos políticos em seu estabelecimento. A resistência a atos arbitrários estendeu-se pelo país: de 1974 a 1978, muitos deputados e senadores ligados ao partido mdb, oposição na época, conseguiram se eleger e denunciar institucionalmente a violação dos direitos humanos.

O processo de formação docente para trabalhar a sistematização da prática da educação em direitos humanos na educação é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste artigo, vamos discutir a importância da formação docente nesse contexto, as principais estratégias utilizadas nesse processo e os desafios encontrados pelos educadores.

A educação em direitos humanos é um assunto essencial na atualidade, pois busca fomentar o respeito aos direitos básicos de todos, sem distinção de raça, gênero, religião ou orientação sexual. Para que essa prática seja eficaz, os professores devem estar prontos para tratar desses assuntos de maneira crítica e consciente em sala de aula.

Em um cenário atual caracterizado por desigualdades sociais, violações de direitos e conflitos, a educação em direitos humanos surge como um instrumento fundamental para fomentar uma cultura de respeito, dignidade e justiça. Dada a complexidade dos problemas que a sociedade atual enfrenta, a organização da prática da educação em direitos humanos se torna uma ferramenta essencial para a implementação dos princípios e valores associados aos direitos humanos. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo investigar a relevância da sistematização da prática da educação em direitos humanos no ensino, discutindo os princípios teóricos que sustentam essa abordagem, as estratégias e metodologias utilizadas, além de apresentar exemplos de boas práticas e os obstáculos encontrados nesse processo.

Para que a aprendizagem baseada no senso de justiça dos direitos humanos seja eficaz, é imprescindível que os professores incorporem esses princípios em suas práticas pedagógicas e na interação com os estudantes e a comunidade escolar. A atitude humilde e equitativa dos docentes é crucial para motivar os alunos a se comportarem de maneira ética e solidária, honrando a diversidade e defendendo os direitos de todos.

É importante que as instituições de ensino promovam uma cultura de respeito, diálogo e tolerância em seu ambiente escolar, incentivando a participação ativa dos alunos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A implementação de políticas de combate ao bullying, à discriminação e à violência, bem como a promoção de programas de formação continuada para os educadores em temas como os direitos humanos, a humildade e a justiça, são medidas essenciais para fomentar uma educação mais inclusiva e democrática.

O aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos é um caminho essencial para promover uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva. Através da valorização da diversidade, do respeito aos direitos de todos e do compromisso com a igualdade e a justiça, podemos construir um mundo mais humano e fraterno, onde todos tenham a oportunidade de viver com dignidade e respeito. A educação desempenha um papel fundamental nesse processo, ao promover a reflexão crítica, a empatia e o engajamento dos alunos em relação às questões sociais e políticas, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a construção de um futuro mais justo e igualitário para todos.

É dever de todos consolidar uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos, e sendo fundamental para garantia que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas diferenças e promovendo a equidade em todos os níveis de ensino. A inclusão educacional refere-se ao direito de todos os alunos, independente de suas características individuais, terem acesso a um ambiente escolar acolhedor, que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades.

Nancy Fraser (2001) destaca que as demandas por reconhecimento se vêm afirmando nos debates há tempos:

Demandas por "reconhecimento das diferenças" alimentam a luta de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. Nesses conflitos "pós-socialistas", identidades grupais substituem interesses de classe como principal incentivador para a mobilização política. Dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E o reconhecimento cultural desloca a redistribuição socioeconômica como remédio para injustiças e objetivo da luta política. (p. 245)

Uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos envolve a garantia de que todos os alunos sejam tratados com respeito, dignidade e igualdade, tendo suas necessidades individuais consideradas e atendidas de forma adequada. Isso inclui alunos com deficiências, transtornos de aprendizagem, dificuldades emocionais, problemas de comportamento, entre outros, que precisam de apoio especializado e adaptações curriculares para alcançarem o seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

O princípio da inclusão educacional está fundamentado nos direitos humanos, que estabelecem que todas as pessoas têm direito à educação, sem discriminação de qualquer tipo. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação é um direito fundamental e essencial para o desenvolvimento pleno e a realização de cada indivíduo, sendo dever do Estado garantir o acesso equitativo e universal à educação para todos.

A realidade mostra que ainda há muitos desafios a serem superados para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. A falta de recursos, a falta de formação adequada dos profissionais da educação, a falta de estrutura física e a falta de políticas públicas

eficazes são apenas algumas das barreiras que impedem a efetivação da inclusão educacional baseada nos direitos humanos.

Para ratificar uma educação inclusiva e equitativa, é fundamental que a equipe docente esteja preparada e engajada em criar um ambiente escolar acolhedor, que valorize a diversidade, promova o respeito mútuo e a tolerância e garanta o acesso igualitário a todos os alunos. Para isso, é necessário planejar e implementar ações eficazes de inclusão, que considerem as necessidades e potencialidades de cada aluno, respeitando sua individualidade e garantindo seu pleno desenvolvimento.

Um dos primeiros passos para promover a inclusão na escola é a formação continuada dos professores, que devem estar preparados para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula, adaptando suas práticas pedagógicas e buscando estratégias que promovam a aprendizagem de todos. A capacitação dos educadores em temas como educação inclusiva, direitos humanos, diversidade e igualdade é essencial para que possam atender às necessidades específicas de cada aluno e garantir um ambiente educacional mais justo e acolhedor.

É importante que a equipe docente trabalhe em conjunto com profissionais de apoio, como psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, para identificar as necessidades individuais de cada aluno e planejar ações de apoio e acompanhamento personalizado. A criação de planos de acompanhamento e intervenção, que incluam estratégias diferenciadas de ensino, adaptações curriculares e recursos especiais, pode contribuir significativamente para o sucesso acadêmico e social dos alunos com necessidades especiais.

Os aspectos emancipatórios das duas problemáticas precisam ser integrados em um modelo abrangente e singular. A tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença. (Fraser, 2007, p. 3)

Sergio Haddad afirma diante deste contexto:

Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer "ser mais", diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo. Para tanto, utiliza-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade. Ao exercitar sua vocação, o ser humano faz História, muda o mundo, por estar presente no mundo de uma maneira permanente e ativa.

A formação docente para a educação em direitos humanos deve ser um processo contínuo e multidisciplinar, que envolva não apenas a teoria, mas também a prática. Os professores precisam ser capacitados para incorporar esses temas em suas aulas de forma transversal, ou seja, relacionando-os com diferentes disciplinas e conteúdos curriculares.

Uma das estratégias mais eficazes para a formação docente em direitos humanos é a realização de cursos e workshops específicos sobre o tema. Nessas formações, os educadores têm a oportunidade de discutir conceitos, trocar experiências e elaborar práticas pedagógicas inovadoras que promovam a reflexão crítica e o respeito à diversidade.

É fundamental que as instituições de ensino promovam a cultura dos direitos humanos no ambiente escolar, criando espaços de debate e reflexão sobre questões sociais e políticas. Os docentes também podem contar com o apoio de psicólogos e assistentes sociais para lidar com situações de discriminação e violência no ambiente escolar.

(...) difundir a cultura de direitos humanos no país, o que prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais. (Brasil, 2006, p. 26)

Outra estratégia importante para a formação docente em direitos humanos é o estímulo à pesquisa e à produção de materiais didáticos relacionados ao tema. Os professores podem desenvolver projetos interdisciplinares que abordem questões como a igualdade de gênero, o combate ao preconceito racial e a promoção da inclusão social, incentivando os alunos a refletirem sobre essas temáticas de forma crítica e engajada.

Os esforços empreendidos na formação docente em direitos humanos ainda existem muitos desafios a serem superados. Um dos principais obstáculos é a resistência de parte da sociedade em abordar esses temas de forma aberta e crítica, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e respeitosas.

A falta de recursos e de políticas públicas voltadas para a promoção da educação em direitos humanos também representa um entrave para a formação docente nesse sentido. Muitos professores enfrentam dificuldades em obter materiais didáticos e apoio institucional para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que promovam o respeito à diversidade e a igualdade de direitos.

Diante desses desafios, é fundamental que as instituições de ensino, os órgãos governamentais e a sociedade civil se mobilizem em prol da formação docente em direitos humanos, promovendo a conscientização e a sensibilização de todos os envolvidos no processo educativo. Somente assim será possível construir uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, onde todos tenham seus direitos respeitados e garantidos.

A capacitação docente para a sistematização da prática da educação em direitos humanos na educação é um processo fundamental para promover uma cultura de respeito, tolerância e igualdade nas escolas. Os educadores têm um papel fundamental nesse processo, pois são eles os responsáveis por disseminar esses valores entre os alunos e prepará-los para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Por isso, é essencial investir na formação continuada dos professores e na criação de estratégias pedagógicas inovadoras que promovam a reflexão crítica e o respeito à diversidade. A educação em direitos humanos não é apenas um direito de todos, mas também uma necessidade urgente em um mundo cada vez mais marcado por injustiças e desigualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade e da relevância dos transtornos no processo de ensino aprendizagem na educação, é imprescindível refletir sobre a importância da identificação precoce, da intervenção especializada e da promoção de uma abordagem inclusiva e acolhedora no ambiente escolar. Os desafios enfrentados pelos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem exigem uma atenção especial por parte dos educadores, profissionais de saúde e familiares, a fim de garantir que recebam o suporte necessário para superar essas barreiras e alcançar seu potencial máximo.

A colaboração e o trabalho em equipe entre os diferentes atores envolvidos na educação são fundamentais para a construção de uma rede de apoio efetiva e abrangente, que possibilite a identificação, o diagnóstico e a intervenção precoce nos transtornos no processo de ensino aprendizagem. A sensibilização, a capacitação e o compartilhamento de conhecimento são ferramentas essenciais para promover uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os alunos.

É fundamental reconhecer a diversidade de perfis de aprendizagem e a singularidade de cada aluno, buscando fomentar um ambiente educacional que respeite e valorize as diferenças e promova o desenvolvimento integral de todos os estudantes. A busca por estratégias pedagógicas diferenciadas, a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis e adaptados, e o fortalecimento do trabalho em parceria com profissionais de saúde e familiares são passos essenciais para garantir uma educação eficaz e inclusiva para todos.

Em última análise, a reflexão e a ação sobre os transtornos no processo de ensino aprendizagem na educação devem visar à promoção do bem-estar e do desenvolvimento pleno de cada aluno, respeitando suas necessidades e potencialidades. A atenção e o cuidado dedicados à identificação e à intervenção nos transtornos são investimentos valiosos no futuro de uma sociedade mais justa, inclusiva e acolhedora, onde todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar o sucesso acadêmico e pessoal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. ***Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos***, decreto n. 7037, 2006.

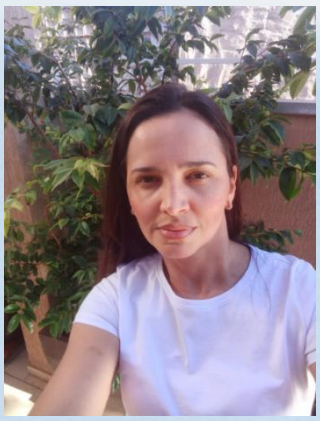
FRASER, N. **Da redistribuição ao reconhecimento?: dilemas da justiça na era pós-socialista.** In: SOUZA, J. (Org.). *Democracia hoje* Brasília, DF: UnB, 2001. p. 245-282.

FRASER, N. **Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*,São** Paulo, n. 70, p. 101-138. 2007.

HADDAD, S. ***O direito à educação no Brasil*; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação.** Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

MIRANDA, N. ***Por que Direitos Humanos*** **Belo Horizonte**: Autêntica 2006.

PINSKY, J. Introdução. In: PINSKY J.; PINSKY, C.B. ***História da cidadania*** **São Paulo:** Contexto, 2003. p. 9-13.



A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

THE IMPORTANCE OF GAMES IN PHYSICAL EDUCATION

VANI ROCHA FARIA MARTINS
Graduação em Letras/Inglês pela Universidade Bandeirantes - UNIBAN(2008); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2015) Pós-Graduação em Arte e Educação pela FAUESP. (2020); Professora de Educação Infantil no CEI Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo discute a importância dos jogos na Educação Física escolar, destacando seu papel como instrumento pedagógico para o desenvolvimento integral dos alunos. Através da ludicidade, os jogos contribuem para a aprendizagem de conteúdos motores, cognitivos e sociais, promovendo também a inclusão, a socialização e a formação de valores. A prática regular de jogos favorece a adoção de hábitos saudáveis e fortalece a relação dos alunos com a atividade física, contribuindo para uma vida mais ativa. O texto também aborda o papel do professor como mediador do processo educativo, assim como os desafios e possibilidades da inserção dos jogos no contexto escolar. Com base em autores como Freire (1996), Vygotsky (1984), Darido (2005) e Kishimoto (1994), o artigo reforça que os jogos, quando planejados de forma intencional, tornam-se poderosas ferramentas de transformação e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Física**;** Escola, Inclusão.

ABSTRACT

This article discusses the importance of games in school Physical Education, highlighting their role as a pedagogical tool for students' comprehensive development. Through playfulness, games contribute to the learning of motor, cognitive, and social skills, also promoting inclusion, socialization, and the formation of values. Regularly playing games encourages the adoption of healthy habits and strengthens students' relationship with physical activity, contributing to a more active life. The text also addresses the role of the teacher as a mediator in the educational process, as well as the challenges and possibilities of incorporating games into the school context. Drawing on authors such as Freire (1996), Vygotsky (1984), Darido (2005), and Kishimoto (1994), the article reinforces that games, when intentionally planned, become powerful tools for transformation and learning.

Keywords: Physical Education; School; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A Educação Física, como componente curricular obrigatório, desempenha um papel fundamental na formação integral dos alunos, abrangendo dimensões que vão muito além do desenvolvimento motor. Ela contribui para a construção da identidade, da autonomia, das relações interpessoais e da consciência corporal, aspectos essenciais para a vida em sociedade. Dentro desse universo, os jogos aparecem como uma das estratégias pedagógicas mais ricas e eficientes, capazes de articular o prazer, o movimento e o aprendizado de maneira significativa.

O jogo, por sua natureza lúdica e envolvente, é uma prática cultural antiga que atravessa gerações, estando presente em diversas sociedades e contextos. Quando inserido na Educação Física escolar, ele transforma a experiência de aprendizagem, favorecendo o engajamento dos alunos, a expressão da criatividade, a experimentação de regras, a tomada de decisões e o desenvolvimento de habilidades sociais. Mais do que um simples passatempo, o jogo pode ser uma poderosa ferramenta educativa, capaz de promover o conhecimento de si e do outro, a cooperação, o respeito às diferenças e a construção de valores éticos.

Além disso, a prática de jogos nas aulas de Educação Física incentiva a prática de atividades físicas de maneira prazerosa, combatendo o sedentarismo e contribuindo para a promoção de hábitos de vida saudáveis desde a infância. Diante da crescente necessidade de tornar o ambiente escolar mais inclusivo, motivador e formador de cidadãos críticos e participativos, discutir a importância dos jogos na Educação Física é refletir sobre uma prática pedagógica que valoriza o lúdico como via de aprendizagem e desenvolvimento integral.

Este artigo tem como objetivo analisar a importância dos jogos no contexto da Educação Física, destacando seus benefícios no desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional dos alunos, bem como o papel do professor na condução dessas práticas. A partir dessa análise,

pretende-se reforçar a necessidade de uma abordagem que reconheça o jogo não apenas como uma atividade recreativa, mas como uma ferramenta educativa indispensável para uma formação humana mais ampla e significativa.

O QUE SÃO OS JOGOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Os jogos, em sua essência, são manifestações culturais que acompanham o ser humano ao longo da história, permitindo a expressão de sentimentos, a experimentação de regras e a vivência de diferentes papéis sociais. Na Educação Física, o jogo assume uma função pedagógica relevante, servindo como meio para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social dos alunos.

Segundo Huizinga (1996), o jogo é uma atividade livre, voluntária e delimitada por regras próprias, que cria dentro da vida real uma esfera temporária de atividade com finalidade em si mesma. Essa definição reforça a ideia de que o jogo, além de entreter, constitui um espaço de aprendizado e experimentação, no qual o aluno se envolve de forma espontânea e significativa.

Para Kishimoto (1994), o jogo na Educação Física não deve ser encarado apenas como um recurso para preencher o tempo das aulas, mas como uma prática que possui valor educativo próprio.

A autora destaca que: “o jogo é uma forma privilegiada de aprendizagem, pois mobiliza o indivíduo de maneira global, integrando corpo, mente e emoções” (KISHIMOTO, 1994, p. 23). Dessa maneira, jogar é uma atividade que proporciona vivências corporais e simbólicas fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos

No âmbito da Educação Física, é importante distinguir o jogo de outras práticas, como o esporte e a brincadeira. Enquanto o esporte tende a seguir regras fixas e objetivos de competição formalizados, o jogo escolar pode ser adaptado às necessidades pedagógicas, priorizando o processo educativo sobre o resultado competitivo.

De acordo com Friedmann (1996):

> “O jogo educativo é aquele em que o professor organiza situações desafiadoras, promovendo o desenvolvimento de habilidades físicas e sociais sem a ênfase exclusiva no desempenho” (FRIEDMANN, 1996, p. 42).

Assim, o jogo na Educação Física escolar deve ser entendido como uma estratégia didática que articula movimento, prazer e conhecimento, contribuindo para que os alunos aprendam a lidar com desafios, a respeitar regras, a agir em cooperação e a valorizar o próprio corpo em movimento.

BENEFÍCIOS DOS JOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O jogo, enquanto atividade espontânea e prazerosa, é reconhecido como elemento essencial para o desenvolvimento global da criança. Diversos estudiosos apontam que, ao jogar, o indivíduo exercita e amplia suas habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais, contribuindo de maneira significativa para sua formação integral.

No aspecto motor, o jogo possibilita o aprimoramento das habilidades básicas de movimento, como correr, saltar, lançar e equilibrar-se. De acordo com Gallahue e Ozmun (2005), “o movimento é a base para o desenvolvimento motor, e o jogo representa uma oportunidade rica e variada para o refinamento dessas habilidades” (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p. 42). Assim, ao jogar, a criança desenvolve sua coordenação, força, agilidade e resistência de forma natural e prazerosa.

No campo cognitivo, os jogos estimulam a atenção, a memória, a tomada de decisão e a resolução de problemas. Para Piaget (1971), o jogo é uma atividade fundamental na construção do pensamento infantil, uma vez que “por meio do jogo, a criança assimila a realidade e exercita suas capacidades de representação e adaptação” (PIAGET, 1971, p. 96). Os jogos desafiam a criança a planejar estratégias, antecipar ações e lidar com imprevistos, habilidades que são fundamentais para o desenvolvimento do raciocínio lógico.

No âmbito emocional e social, o jogo propicia a expressão de sentimentos, o enfrentamento de frustrações e a construção de relações interpessoais. Vygotsky (1984) ressalta que “o brincar é o meio pelo qual a criança aprende a assumir papeis sociais e a internalizar normas e valores do grupo” (VYGOTSKY, 1984, p. 105). Ao jogar, as crianças experimentam emoções como alegria, ansiedade e superação, aprendem a lidar com regras, a respeitar colegas e a trabalhar em equipe.

Além disso, o jogo é uma prática inclusiva, que valoriza as diferenças e promove a participação de todos, independentemente de suas habilidades ou limitações. Como afirma Brougère (1998), “o jogo é um espaço de liberdade e criatividade, onde as crianças podem explorar suas potencialidades sem medo de errar” (BROUGÈRE, 1998, p. 67). Essa característica torna o jogo uma ferramenta indispensável para a construção de um ambiente educativo mais acolhedor e democrático.

Portanto, os benefícios do jogo na Educação Física são múltiplos e inter-relacionados, evidenciando seu papel central no desenvolvimento infantil e na formação de sujeitos ativos, críticos e participativos.

JOGOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

No contexto da Educação Física, os jogos não são apenas instrumentos de recreação, mas potentes recursos pedagógicos que favorecem aprendizagens significativas. Quando utilizados de maneira planejada e intencional, eles possibilitam a construção de conhecimentos motores, sociais, afetivos e cognitivos, respeitando as diferentes fases de desenvolvimento dos alunos.

Segundo Freire (1996), ensinar é um ato de criar possibilidades para a produção e construção

do conhecimento, e nesse sentido, o jogo pode ser visto como uma prática educativa que amplia essas possibilidades. Para o autor, “a prática educativa exige a existência de sujeitos que aprendem em comunhão” (FREIRE, 1996, p. 23), o que está intrinsecamente relacionado à dinâmica cooperativa que o jogo promove.

Além disso, os jogos têm o potencial de tornar a aprendizagem mais significativa ao envolver os alunos de maneira ativa e prazerosa. De acordo com Kishimoto (2007), “o jogo, como linguagem da criança, representa uma mediação importante para o acesso a conhecimentos e experiências novas” (KISHIMOTO, 2007, p. 35). Ao jogar, o aluno aprende não apenas conteúdos específicos, mas também habilidades de organização, planejamento e adaptação às mudanças.

Os jogos também favorecem a inclusão e o respeito às diferenças. Como afirma Darido (2003), “o professor de Educação Física deve utilizar os jogos como meio para a formação de valores como cooperação, solidariedade e respeito à diversidade” (DARIDO, 2003, p. 112). Ao propor jogos adaptados às necessidades do grupo, o docente amplia as oportunidades de participação de todos, valorizando o esforço e a evolução individual de cada aluno.

Outro aspecto importante é o estímulo à autonomia e à criatividade. Ao criar regras, adaptar materiais e inventar novas formas de jogar, os alunos exercitam a capacidade de resolver problemas e de atuar de maneira crítica e criativa diante das situações propostas. Segundo Santos (2004), “o jogo educativo propicia um ambiente de liberdade controlada, onde a criatividade floresce e a responsabilidade é construída” (SANTOS, 2004, p. 78).

Portanto, utilizar o jogo como ferramenta pedagógica na Educação Física implica compreender seu valor educativo e planejar atividades que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos, respeitando suas características individuais e promovendo aprendizagens significativas e transformadoras.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PARA A SOCIALIZAÇÃO

A prática de jogos no ambiente escolar vai além do desenvolvimento físico e motor; ela exerce um papel central na promoção da socialização entre os alunos. O jogo proporciona oportunidades para que crianças e adolescentes interajam, compartilhem experiências, desenvolvam empatia e aprendam a conviver em sociedade.

Segundo Vygotsky (1984), o jogo é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente no que diz respeito às interações sociais. O autor afirma que “no brincar, a criança se comporta além do comportamento habitual, como se estivesse à frente de seu tempo” (VYGOTSKY, 1984, p. 119), o que reforça o papel dos jogos como facilitadores da aprendizagem de normas sociais e da construção de vínculos afetivos.

Os jogos incentivam a cooperação, a comunicação e a resolução de conflitos de maneira lúdica. Como destaca Brougère (1998), “o jogo constitui um espaço de negociações constantes, onde as regras podem ser discutidas, adaptadas e aceitas coletivamente” (BROUGÈRE, 1998, p. 83). Por meio dessas interações, os alunos desenvolvem competências sociais fundamentais, como o respeito ao outro, a capacidade de ouvir, a aceitação de diferenças e a construção de consensos.

Darido e Rangel (2005) apontam que a prática de jogos na Educação Física contribui para a formação de valores sociais, pois “o ambiente lúdico permite que sentimentos de cooperação, solidariedade e respeito sejam trabalhados de forma natural e espontânea” (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 58). Assim, o jogo é um meio eficaz de promover uma educação voltada não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para a formação ética e cidadã.

Além disso, a prática coletiva dos jogos favorece a inclusão e o senso de pertencimento dos alunos ao grupo. Segundo Santos (2002), “o jogo cria situações em que todos os participantes têm seu espaço garantido, estimulando o sentimento de aceitação e valorização pessoal” (SANTOS, 2002, p. 44), o que é essencial para a construção da autoestima e da identidade social.

Dessa maneira, o jogo na Educação Física não apenas desenvolve habilidades motoras, mas também promove a socialização, fortalecendo laços afetivos e sociais entre os alunos e contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes e participativos na sociedade.

JOGOS E A FORMAÇÃO DE HÁBITOS SAUDÁVEIS

A prática regular de jogos na Educação Física é uma estratégia eficiente para incentivar estilos de vida ativos e saudáveis entre crianças e adolescentes. Ao incorporar o movimento de forma prazerosa e espontânea, o jogo estimula o interesse pela atividade física e contribui para o desenvolvimento de hábitos que podem perdurar ao longo da vida.

De acordo com Bouchard, Blair e Haskell (2012), “há evidências claras de que níveis adequados de atividade física são fundamentais para a manutenção da saúde e a prevenção de doenças crônicas” (BOUCHARD; BLAIR; HASKELL, 2012, p. 6). O envolvimento com jogos durante a infância e adolescência cria uma relação positiva com o exercício físico, afastando a associação entre esforço físico e obrigação, tão comum em práticas esportivas excessivamente competitivas.

Os jogos favorecem também o combate ao sedentarismo, que, segundo Hallal et al. (2012), é considerado um dos principais fatores de risco para o desenvolvimento de problemas de saúde pública no século XXI. Nesse sentido, proporcionar experiências lúdicas de movimento desde cedo contribui não apenas para a saúde física, mas também para a saúde mental dos estudantes, estimulando sentimentos de bem-estar, autonomia e autoestima.

Darido (2004) destaca que “o ambiente de prazer proporcionado pelos jogos na Educação Física escolar é um fator determinante para que os alunos valorizem o movimento e a prática de atividades físicas como parte de seu cotidiano” (DARIDO, 2004, p. 77). Essa valorização é fundamental para que o aluno construa uma relação duradoura com práticas que envolvam o corpo e o movimento, seja no âmbito recreativo, esportivo ou da saúde.

Além disso, os jogos possibilitam que as crianças experimentem diferentes formas de movimentar-se, ampliando seu repertório motor e favorecendo a escolha de atividades físicas adequadas às suas preferências e capacidades. Para Gallahue e Donnelly (2008), “a exposição a uma variedade de movimentos e experiências motoras desde a infância aumenta a probabilidade de adoção de estilos de vida fisicamente ativos” (GALLAHUE; DONNELLY, 2008, p. 45).

Portanto, ao integrar os jogos de maneira sistemática e planejada nas aulas de Educação Física, o professor contribui não apenas para o desenvolvimento motor dos alunos, mas também para a formação de cidadãos mais conscientes da importância da atividade física para a saúde e qualidade de vida.

O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O sucesso do uso dos jogos como instrumento educativo na Educação Física depende fundamentalmente do papel desempenhado pelo professor. Mais do que simples aplicador de atividades, o docente atua como mediador das interações, facilitador da aprendizagem e organizador de um ambiente que estimule o desenvolvimento integral dos alunos.

Segundo Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Nessa perspectiva, o professor de Educação Física deve planejar situações de jogo que não apenas movimentem o corpo, mas que também instiguem o raciocínio, a criatividade, a colaboração e o respeito mútuo.

O planejamento pedagógico é essencial para garantir que os jogos cumpram sua função educativa. De acordo com Darido (2003), “o professor precisa selecionar, adaptar e criar jogos que estejam de acordo com os objetivos da aula, respeitando as características do grupo e proporcionando desafios adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos” (DARIDO, 2003, p. 91). Dessa forma, o jogo deixa de ser uma atividade apenas recreativa e passa a ser uma ferramenta potente para a aprendizagem.

Outro aspecto relevante é a adaptação dos jogos para garantir a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas, cognitivas ou emocionais. Como ressalta Santos (2004), “o professor deve ser sensível às necessidades individuais, promovendo adaptações que permitam a participação de todos e favoreçam o sentimento de pertencimento ao grupo” (SANTOS, 2004, p. 82).

Além disso, o professor é responsável por orientar os alunos na compreensão e no respeito às regras, no desenvolvimento da autonomia e na resolução de conflitos que surgem naturalmente nas situações de jogo. Para Oliveira (2001), “o professor de Educação Física, ao mediar o jogo, ensina valores sociais e éticos fundamentais para a convivência cidadã” (OLIVEIRA, 2001, p. 55).

Assim, o papel do professor vai muito além da aplicação de atividades; ele é o principal responsável por transformar o jogo em uma prática educativa, que promove não apenas o desenvolvimento motor, mas também a formação de sujeitos críticos, éticos e socialmente responsáveis.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Apesar dos inúmeros benefícios que os jogos oferecem à Educação Física escolar, sua utilização como ferramenta pedagógica enfrenta diversos desafios. Dentre eles, destaca-se a dificuldade de alguns professores em planejar atividades que transcendam a dimensão meramente recreativa, utilizando o jogo como um verdadeiro instrumento educativo.

Segundo Darido e Rangel (2005), “muitos docentes ainda reproduzem práticas tradicionais, priorizando atividades competitivas e excludentes, o que pode comprometer a função social e pedagógica dos jogos” (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 62). Essa realidade evidencia a necessidade de formação continuada dos professores, para que possam compreender o potencial do jogo e utilizar metodologias adequadas para o desenvolvimento integral dos alunos.

Outro desafio é a adaptação dos jogos para contemplar a diversidade presente nas turmas escolares. A inclusão de alunos com deficiências ou diferentes níveis de habilidade requer sensibilidade e criatividade por parte do professor. De acordo com Ferreira (2010), “o jogo adaptado, ao permitir a participação de todos, constitui um poderoso recurso para promover a inclusão e o respeito às diferenças” (FERREIRA, 2010, p. 130).

As condições materiais das escolas também podem representar um obstáculo à prática de jogos. Espaços reduzidos, falta de equipamentos adequados e turmas superlotadas são fatores que exigem do professor ainda mais criatividade e planejamento para viabilizar atividades significativas. Contudo, como aponta Neira e Nunes (2006), “as limitações estruturais podem ser superadas com propostas pedagógicas que valorizem o lúdico, a cooperação e a construção coletiva do conhecimento” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 71).

Por outro lado, os jogos oferecem possibilidades riquíssimas para inovar a prática pedagógica na Educação Física. Eles permitem a interdisciplinaridade, ao integrar conteúdos de outras áreas do conhecimento, e favorecem a formação de sujeitos críticos e autônomos. Além disso, ao estimular a participação ativa dos alunos na criação, adaptação e organização das atividades, os jogos

contribuem para a democratização do ambiente escolar e para o fortalecimento dos valores de solidariedade e respeito mútuo.

Assim, embora existam desafios, as possibilidades de utilizar os jogos como instrumento educativo na Educação Física são amplas e promissoras, desde que haja uma prática pedagógica consciente, crítica e comprometida com a formação integral dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização dos jogos na Educação Física escolar revela-se como uma prática pedagógica potente, capaz de promover o desenvolvimento integral dos alunos em suas dimensões motora, cognitiva, afetiva e social. Ao jogar, as crianças e adolescentes constroem conhecimentos, experimentam emoções, aprendem a respeitar regras, a cooperar com os colegas e a enfrentar desafios de maneira criativa e ética.

Como afirmam Darido e Rangel (2005), “o jogo, ao integrar o movimento com a dimensão social e afetiva, propicia uma aprendizagem mais significativa e prazerosa” (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 64). Dessa forma, o jogo não pode ser visto apenas como diversão, mas como um instrumento educativo que contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente responsáveis.

O papel do professor é fundamental nesse processo. Cabe a ele planejar, adaptar e mediar as atividades de forma a garantir a participação de todos, respeitando as diferenças e potencializando as capacidades de cada aluno. Como ressalta Freire (1996), “educar é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem” (FREIRE, 1996, p. 42), reforçando que a prática pedagógica com jogos deve ser pautada pelo compromisso ético e pela valorização do ser humano em sua totalidade.

Apesar dos desafios enfrentados, como limitações materiais e a necessidade de uma formação contínua, as possibilidades oferecidas pelos jogos são amplas e transformadoras. Com criatividade, sensibilidade e intencionalidade pedagógica, os jogos podem ser uma ponte poderosa entre o conhecimento escolar e a vida, contribuindo para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e significativa para os alunos.

Assim, reconhecer e valorizar o papel dos jogos na Educação Física é fundamental para fortalecer práticas educativas que respeitem a diversidade, promovam hábitos saudáveis e favoreçam a formação cidadã das novas gerações.

REFERÊNCIAS

BOUCHARD, Claude; BLAIR, Steven N.; HASKELL, William L. **Physical activity and health.** Champaign: Human Kinetics, 2012.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1998.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física escolar: conhecimento e especificidade.** São Paulo: Cortez, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FERREIRA, Aparecida Maria. **Educação Física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais.** São Paulo: Manole, 2010.

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

GALLAHUE, David L.; DONNELLY, Frances Cleland. **Developmental physical education for all children.** Champaign: Human Kinetics, 2008.

HALLAL, Pedro C. et al. **Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects.** The Lancet, London, v. 380, n. 9838, p. 247–257, July 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo e educação.** São Paulo: Cortez, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Luís Eduardo Batista. **A Educação Física na escola e as possibilidades de mudança.** Campinas: Papirus, 2006.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Educação Física e cidadania.** Campinas: Papirus, 2001.

SANTOS, Silvio Ricardo. **Jogos, brinquedos e brincadeiras na Educação Física escolar.** Campinas: Papirus, 2002.

SANTOS, Silvio Ricardo. **Jogos e Educação Física: possibilidades para a prática pedagógica.** São Paulo: Phorte, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPORTÂNCIA DOS JOGOS LÚDICOS E COM REGRAS

PHYSICAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: IMPORTANCE OF PLAYFUL GAMES WITH RULES

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 FACONNECT – Faculdade Conectada; Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Camillo Ashcar, Prof.

RESUMO

A Educação Física na Educação Infantil constitui-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, considerando suas dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais. Este artigo tem por objetivo refletir sobre a importância dos jogos lúdicos e com regras nesse contexto, compreendendo-os como instrumentos pedagógicos que favorecem a construção de conhecimentos, o respeito às diferenças e a ampliação das interações sociais. Fundamentado em autores como Kishimoto (2011), Freire (2003) e Vygotsky (1998), o estudo discute a relevância das práticas corporais na infância e a intencionalidade do professor na mediação dos jogos, articulando-as aos campos de experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente “O corpo, gestos e movimentos” e “O eu, o outro e o nós”. Assim, entende-se que o brincar é uma linguagem da infância e, quando inserido nas práticas da Educação Física, contribui significativamente para o processo de aprendizagem, autonomia e socialização das crianças.

Palavras-chave: Educação Física; Educação Infantil; Jogos lúdicos; BNCC; Desenvolvimento integral.

ABSTRACT

Physical Education in Early Childhood Education constitutes a privileged space for the comprehensive development of children, considering their cognitive, affective, motor, and social dimensions. This

article aims to reflect on the importance of playful and rule-based games in this context, understanding them as pedagogical tools that foster knowledge construction, respect for differences, and the expansion of social interactions. Based on authors such as Kishimoto (2011), Freire (2003), and Vygotsky (1998), the study discusses the relevance of physical practices in childhood and the intentionality of the teacher in mediating games, linking them to the fields of experience proposed by the National Common Curricular Base (BNCC), especially "The Body, Gestures, and Movements" and "The Self, the Other, and the Us." Thus, it is understood that play is a language of childhood and, when integrated into Physical Education practices, contributes significantly to the learning process, autonomy, and socialization of children.
Keywords: Physical Education; Early Childhood Education; Playful games; BNCC; Comprehensive development.

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma reflexão sobre os fundamentos da educação e suas diferentes abordagens ao longo do tempo, com foco nas concepções que influenciaram a formação e o papel da Educação Física na escola, especialmente na Educação Infantil. Parte-se do entendimento de que a educação é um direito social e um bem público, capaz de promover o desenvolvimento integral do ser humano e contribuir para a transformação da realidade. Nesse sentido, ela ultrapassa a mera transmissão de conteúdo ou o treinamento técnico do corpo, assumindo uma função emancipadora e humanizadora.

Ao longo da história, a Educação Física no Brasil foi marcada por distintas concepções. No início do século XX, predominavam as visões higienistas e militaristas, centradas na disciplina, na ordem e na preparação física. Com o passar das décadas, especialmente a partir dos anos 1980 e 1990, esse olhar começou a se transformar, influenciado por autores como Freire (2003), Vygotsky (1998) e Santin (2001). A área passou a ser compreendida não apenas como um campo voltado ao rendimento ou à aptidão física, mas como um espaço de formação integral, no qual o corpo é reconhecido como linguagem, expressão e forma de conhecimento.

Na Educação Infantil, essa mudança ganha ainda mais relevância. O corpo e o movimento tornam-se meios fundamentais pelos quais a criança descobre o mundo, constrói sua identidade e se relaciona com o outro. Documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), reconhecem o brincar e as experiências corporais como eixos centrais das práticas pedagógicas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reafirma essa concepção, ao tratar o brincar e o movimento como direitos da criança e meios para o seu desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo.

Assim, a Educação Física na Educação Infantil assume um papel que vai muito além da recreação: ela se constitui como espaço de descoberta, de construção de significados e de ampliação

das experiências. A reflexão aqui proposta se contrapõe a uma visão meramente instrucional, centrada na repetição e no controle, e aproxima-se de uma perspectiva crítica, que valoriza o diálogo, a autonomia e a articulação dos saberes. Busca-se, portanto, uma prática pedagógica que supere a fragmentação do conhecimento e promova a integração entre diferentes áreas, respeitando a diversidade cultural, social e étnica presente nas escolas.

Essa discussão também se ancora na Pedagogia Histórico-Crítica, de Saviani (2008), que compreende a escola como um espaço de emancipação e transformação social. Nessa perspectiva, o professor é mediador do conhecimento, e seu trabalho deve ser planejado de forma intencional e reflexiva, articulando teoria e prática em um contexto democrático e plural. A Educação Física, sob essa ótica, não se restringe ao movimento corporal, mas se afirmar como prática social que produz cultura, valores e sentidos.

Por fim, o presente estudo adota uma abordagem qualitativa e bibliográfica, com o objetivo de contribuir para a reflexão de professores e profissionais da educação acerca da importância dos jogos lúdicos e com regras na Educação Infantil. Tais jogos são compreendidos aqui como instrumentos pedagógicos que potencializam o desenvolvimento infantil, fortalecem as relações sociais e favorecem o respeito às diferenças, promovendo uma aprendizagem mais viva, significativa e inclusiva.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ludicidade é parte essencial da infância e constitui uma das formas mais ricas de aprendizagem. De acordo com Kishimoto (2011), o brincar é um fenômeno cultural e social que expressa a maneira como a criança compreende e se relaciona com o mundo — é um modo próprio de atribuir significado à realidade. Na Educação Infantil, o jogo e a brincadeira ocupam papel central no desenvolvimento integral, pois envolvem aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais de forma integrada e prazerosa.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas para crianças de 0 a 5 anos. Mais do que um momento de descontração, o brincar é entendido como uma linguagem pela qual as crianças expressam sentimentos, elaboram hipóteses, constroem saberes e se relacionam com o outro. É, portanto, uma experiência cultural e educativa que dá forma à própria infância.

Vygotsky (1998) entende o jogo como o espaço simbólico em que a criança representa papéis sociais, experimenta situações imaginárias e internaliza regras, valores e comportamentos. Ao brincar, ela exercita a imaginação, regula emoções e amplia sua capacidade de interação com o mundo. O autor destaca que o brincar ocorre na chamada “zona de desenvolvimento proximal” — o espaço entre o que a criança já é capaz de fazer sozinha e o que pode realizar com a mediação do outro.

A ludicidade, portanto, não deve ser vista como algo secundário ou “menos sério” dentro do trabalho pedagógico. Ela é, na verdade, o modo mais autêntico pelo qual a criança aprende, cria e

se comunica. Quando planejado com intencionalidade, o brincar torna-se um ambiente fértil para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da imaginação e da capacidade de resolver problemas. Freire (2003) reforça essa ideia ao afirmar que o corpo e o movimento são dimensões inseparáveis do pensamento e da emoção, devendo ser valorizados como caminhos para o conhecimento.

Huizinga (2014), em Homo Ludens, argumenta que o jogo é anterior à própria cultura e constitui uma das bases da experiência humana. Brincar, segundo o autor, é uma atividade voluntária, dotada de regras e significados próprios, que expressa a liberdade criadora do ser humano. Essa perspectiva mostra que o brincar, mesmo quando espontâneo, carrega elementos simbólicos, culturais e afetivos que o tornam profundamente educativo.

Brougère (1998) amplia essa compreensão ao afirmar que o brincar é uma prática social, aprendida e compartilhada em um contexto cultural. A criança não brinca isoladamente: ela reflete e transforma as experiências que observa no cotidiano. Por isso, a escola tem o papel de oferecer ambientes ricos, seguros e desafiadores, que estimulem o jogo simbólico, o faz de conta, os jogos de construção, os jogos de regras e as brincadeiras tradicionais.

A ludicidade também se manifesta na relação da criança com o espaço, os objetos e os pares. Brincadeiras de correr, pular, construir, dramatizar e criar narrativas corporais permitem explorar o mundo e compreender limites e possibilidades. Fortuna (2013) lembra que o lúdico é um direito humano e pedagógico, que possibilita viver emoções, expressar sentimentos e construir sentidos sobre o mundo.

As brincadeiras tradicionais — como cantigas de roda, amarelinha, esconde-esconde, entre outras — também têm papel importante. Elas preservam a cultura infantil, fortalecem vínculos afetivos e conectam as crianças às suas raízes, estimulando a socialização e a valorização das identidades culturais e regionais.

Nesse contexto, o grande desafio do educador é compreender que brincar não significa ausência de intencionalidade pedagógica. A ação docente precisa ser planejada, observando os interesses e necessidades do grupo, para que as experiências lúdicas se tornem aprendizagens significativas. O brincar é, ao mesmo tempo, livre e orientado — e é nessa tensão entre liberdade e intencionalidade que se encontra sua potência educativa.

Assim, a ludicidade na Educação Infantil é o alicerce das experiências que permitem à criança descobrir, criar, se expressar e aprender com o corpo e com o outro. Ao brincar, a criança constrói significados, amplia repertórios e desenvolve habilidades fundamentais para a vida em sociedade, reafirmando o papel da Educação Física como mediadora dessas vivências corporais e simbólicas.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O CORPO COMO LINGUAGEM

A Educação Física na Educação Infantil vai muito além da execução de movimentos ou da repetição de gestos. Ela se fundamenta em uma visão ampliada de corpo — um corpo que sente,

pensa, comunica e aprende. Desde cedo, é por meio dele que a criança explora o espaço, estabelece vínculos e compreende o mundo.

Para Santin (2001), o corpo não é apenas biológico, mas também histórico e cultural: um corpo que cria, sente e expressa. Nesse sentido, a Educação Física deve possibilitar experiências em que a criança reconheça o próprio corpo como portador de cultura e linguagem, capaz de produzir conhecimento e significado. Essa concepção rompe com visões tradicionais de corpo como objeto de controle e disciplina e o compreende como território de expressão e liberdade.

A BNCC (BRASIL, 2018) reforça essa visão ao apresentar o campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, que propõe o desenvolvimento da consciência corporal, da coordenação, do equilíbrio, da lateralidade e da expressão motora. A criança é convidada a experimentar e descobrir as potencialidades do próprio corpo, reconhecendo-se como sujeito ativo que age, sente e aprende com o movimento.

Nessa perspectiva, a Educação Física assume papel educativo e cultural. Jogos, danças, circuitos, dramatizações e brincadeiras devem ser planejados de modo intencional, respeitando a singularidade de cada criança e promovendo empatia, cooperação e autonomia. O movimento e a ludicidade tornam-se, assim, meios de aprendizado que unem o saber corporal, o emocional, o social e o cognitivo.

Wallon (2007) aponta o movimento como base da inteligência e da afetividade, pois o corpo é o primeiro mediador entre a criança e o mundo. O movimento é pensamento em ação, é linguagem viva. Essa ideia se aproxima da de Vygotsky (1998), para quem o corpo é o meio pelo qual a criança internaliza a cultura e constrói significados compartilhados.

Merleau-Ponty (1999) amplia essa compreensão ao defender que o corpo é sujeito da experiência e não mero instrumento. Toda aprendizagem envolve o corpo, pois é por meio dele que sentimos, percebemos e nós projetamos no mundo. Assim, na Educação Infantil, é fundamental permitir que as crianças experimentem, toquem, brinquem, rolem, corram e expressem emoções — ações que são, ao mesmo tempo, cognitivas, afetivas e expressivas.

A Educação Física deve, portanto, promover a diversidade corporal, valorizando diferentes ritmos, expressões e habilidades. Cada corpo é único e carrega suas próprias histórias e formas de estar no mundo. Essa abordagem inclusiva cria um ambiente escolar mais acolhedor, onde o corpo é motivo de reconhecimento e não de comparação.

O corpo é texto e contexto: conta histórias, revela culturas e cria novas possibilidades de leitura do mundo. Brincando, dançando ou jogando, a criança comunica-se e aprende. Cabe ao professor interpretar essas manifestações como formas legítimas de pensamento e expressão. O gesto antecede a fala, e a ação física prepara o terreno para o desenvolvimento simbólico e intelectual.

Compreender o corpo como linguagem é compreender que a Educação Física na Educação Infantil não ensina apenas movimentos, mas favorece experiências que integram emoção, imaginação, cooperação e criatividade. O corpo sensível e brincante é um dos pilares do aprender na

infância, e a Educação Física deve ser o espaço onde esse corpo encontra liberdade para existir e se expressar.

OS JOGOS COM REGRAS E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Os jogos com regras representam um marco no desenvolvimento infantil e possuem grande potencial formativo. Piaget (1971) destaca que o jogo de regras surge quando a criança atinge um estágio em que é capaz de compreender normas e de agir de forma cooperativa. Nesse momento, o brincar deixa de ser apenas individual e passa a envolver o outro — o diálogo, o respeito e a negociação.

Nos primeiros anos, predominam os jogos de exercício e os jogos simbólicos, guiados pela imaginação. Com o amadurecimento, a criança começa a interessar-se por atividades que envolvem regras compartilhadas. Essa transição marca a passagem de uma moral heterônoma — na qual as regras são impostas — para uma moral autônoma, na qual a criança as compreende e internaliza (PIAGET, 1971).

Para Vygotsky (1998), o jogo cria um espaço imaginário em que a criança se submete voluntariamente a regras que ela mesma ajudou a construir, exercitando a autorregulação e o controle emocional. Assim, os jogos com regras são muito mais que recreação: são espaços de aprendizagem social e cognitiva que desenvolvem atenção, memória, planejamento e empatia.

Ao jogar, a criança aprende a lidar com vitórias e derrotas, a respeitar o tempo do outro e a cooperar. Essas experiências fortalecem o senso de justiça, o diálogo e a convivência democrática. Freire (2003) lembra que o aprendizado corporal é também aprendizado ético, pois envolve o cuidado e o respeito mútuo.

Os jogos com regras também favorecem a resolução de conflitos e o desenvolvimento moral. Quando há discordâncias sobre uma regra ou um resultado, as crianças precisam conversar, negociar e decidir juntas. Nesse processo, o papel do professor é o de mediador, orientando as interações para que se mantenham respeitosas e educativas.

Jogos como amarelinha, pega-pega, corridas de revezamento, danças de roda e brincadeiras cooperativas são exemplos que podem ser adaptados para trabalhar coordenação, equilíbrio, noção espacial, cooperação e respeito. Para Brougère (1998), os jogos com regras também são expressões culturais — formas de viver e de aprender com o outro.

Em síntese, os jogos com regras na Educação Infantil ensinam mais do que técnicas motoras. Eles ensinam a viver em grupo, a respeitar limites, a agir com empatia e criatividade. Quando orientados de forma sensível, tornam-se instrumentos potentes de desenvolvimento humano, integrando corpo, emoção e pensamento.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DO BRINCAR

O professor de Educação Física na Educação Infantil tem papel fundamental como mediador das experiências corporais e lúdicas. É ele quem cria contextos de aprendizagem significativos, respeitando o tempo, o interesse e o ritmo de cada criança. Essa mediação exige observação, escuta

e intencionalidade, pois é a intervenção pedagógica que transforma o brincar espontâneo em experiência educativa.

Kishimoto (2011) destaca que o educador deve compreender o brincar como um direito da criança, assegurando espaços ricos em movimento, imaginação e interação. O professor não deve controlar rigidamente o jogo, mas criar situações desafiadoras que estimulem autonomia e cooperação. Assim, ele dá sentido pedagógico ao brincar.

Para Vygotsky (1998), o educador é mediador entre a criança e a cultura, e sua função é potencializar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O professor propõe desafios, amplia possibilidades e guia o brincar com sensibilidade e respeito. Freire (2003) acrescenta que ensinar é um ato de diálogo — o professor aprende enquanto ensina e ensina enquanto aprende.

O professor também é um facilitador das relações sociais. Ele ajuda as crianças a lidar com conflitos, a compreender regras e a construir soluções coletivas. Isso contribui para o desenvolvimento moral, emocional e social.

Além disso, deve considerar a diversidade cultural e corporal, valorizando brincadeiras regionais, populares e cooperativas, para que todas as crianças se sintam incluídas e representadas. Como lembra Schön (1992), o educador é um profissional reflexivo — aprende continuamente com sua própria prática e a aperfeiçoa a partir das necessidades do grupo.

Ser mediador do brincar é, portanto, promover experiências que despertem curiosidade, alegria e convivência. O professor de Educação Física é agente cultural e formador de vínculos: ensina com o corpo, com o movimento e com a escuta.

OS JOGOS LÚDICOS, A BNCC E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) entende a criança como sujeito ativo, criador e participante, que aprende nas interações e nas brincadeiras. Ao reconhecer o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, o documento reforça que o jogo é uma linguagem essencial da infância — um modo de viver e aprender.

Os jogos lúdicos e com regras mobilizam as dimensões física, afetiva, cognitiva e social, promovendo o desenvolvimento integral. Eles estão alinhados aos direitos de aprendizagem da BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que mostram a aprendizagem como experiência viva e integrada.

Nos campos de experiência “Corpo, gestos e movimentos” e “O eu, o outro e o nós”, o corpo é o principal mediador da aprendizagem. O jogo une esses campos: ao brincar, a criança explora o espaço, expressa emoções, cria estratégias e constrói vínculos. O jogo é ponte entre o corpo e o pensamento, o individual e o coletivo.

A intencionalidade pedagógica é o que transforma o brincar em aprendizado. Cada jogo deve ter um propósito: desenvolver habilidades motoras, estimular a cooperação ou valorizar a cultura do movimento. Brincadeiras como “estátua”, “dança das cadeiras” ou “corrida do saco” podem trabalhar ritmo, coordenação e equilíbrio, sem perder o caráter lúdico.

Fortuna (2013) lembra que o lúdico é uma linguagem educativa, e o prazer de brincar é o motor da aprendizagem. Brincar não é pausa, é parte do processo de aprender com o corpo e com a emoção.

O desenvolvimento integral, previsto também nas DCNEI (2010), envolve a união entre movimento, pensamento, emoção e imaginação. Os jogos permitem vivenciar essa integração: neles, a criança aprende a cooperar, negociar e respeitar o outro, desenvolvendo autonomia e consciência social.

Os jogos populares e tradicionais — como pular corda, peteca, ciranda, queimada — expressam a diversidade cultural e fortalecem o sentimento de pertencimento. Adaptar brincadeiras para incluir todas as crianças, com diferentes habilidades e necessidades, é uma forma de praticar a inclusão e a equidade.

Por fim, a BNCC deve ser vista como referência, não como imposição. Cabe ao professor interpretar seus princípios de forma sensível e contextualizada. Os jogos lúdicos, nesse sentido, concretizam os valores da BNCC: curiosidade, convivência, liberdade e expressão.

O brincar é, assim, muito mais do que lazer — é uma experiência estética, cognitiva e cultural que dá forma à aprendizagem e à vida. Ao reconhecer o jogo como linguagem e prática humana, a escola reafirma seu papel como espaço de formação integral, democrática e sensível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos lúdicos e com regras constituem um dos pilares da Educação Física na Educação Infantil, pois permitem à criança viver experiências significativas que integram corpo, pensamento, imaginação e relações sociais. Ao brincar, a criança expressa sua visão de mundo, experimenta papéis, explora limites e constrói novos conhecimentos. Dessa forma, o jogo ultrapassa a dimensão do entretenimento e assume uma função pedagógica e formativa, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o brincar é muito mais do que uma atividade espontânea: é uma linguagem própria da infância e um direito assegurado pela BNCC (BRASIL, 2018) e pelas DCNEI (2010). Na Educação Física, essa linguagem manifesta-se por meio do movimento e das interações corporais, tornando-se, ao mesmo tempo, meio e finalidade do processo educativo. Quando o corpo é reconhecido como expressão, memória e cultura, transforma-se em um território de aprendizagem e criação, onde cada gesto carrega significado.

Também se evidenciou que os jogos com regras representam momentos privilegiados de socialização. Neles, as crianças aprendem a respeitar normas, lidar com frustrações, negociar e cooperar. Essas vivências promovem valores morais e éticos, estimulam a autonomia e fortalecem o senso de justiça. O jogo, nesse sentido, pode ser visto como uma metáfora da vida em sociedade — um espaço onde prazer e desafio coexistem, exigindo empatia, diálogo e respeito ao outro.

A mediação pedagógica do professor aparece como elemento central para que essas experiências adquiram sentido e intencionalidade. O educador, ao planejar e observar o brincar, atua

como facilitador das aprendizagens, propondo desafios adequados à faixa etária e respeitando o ritmo de cada criança. Ele é o elo entre o brincar e o aprender, entre o corpo e o conhecimento, entre o individual e o coletivo. Sua atuação sensível e reflexiva transforma o espaço da Educação Física em um ambiente de descobertas, expressão e convivência.

A BNCC, ao destacar os campos de experiência “O corpo, gestos e movimentos” e “O eu, o outro e o nós”, reforça o papel da Educação Física na Educação Infantil e reconhece que o desenvolvimento integral se constrói a partir das experiências corporais, emocionais, cognitivas e sociais. Assim, os jogos e as brincadeiras deixam de ser simples estratégias didáticas e passam a ser experiências de vida — caminhos que formam sujeitos autônomos, criativos e críticos.

Outro ponto importante é o reconhecimento da diversidade cultural e corporal nas práticas lúdicas. Valorizar diferentes formas de brincar, incorporar brincadeiras tradicionais e cooperativas, e respeitar as singularidades de cada corpo e cultura são ações que fortalecem o compromisso ético e social da escola. O brincar é, portanto, também um ato político e cultural — uma forma de afirmar o direito das crianças de viverem plenamente sua infância, com liberdade, imaginação e alegria.

Refletir sobre a Educação Física na Educação Infantil é reafirmar a importância de uma prática pedagógica humanizadora, que veja o corpo como portador de sentidos e potencialidades. A ludicidade, quando mediada com intencionalidade, transforma o ambiente escolar em um espaço de encantamento, onde aprender e brincar se entrelaçam naturalmente.

Conclui-se que o jogo, pensado pedagogicamente, ultrapassa a função recreativa e se consolida como um instrumento potente de formação humana. Ele promove aprendizagens que envolvem o corpo, a emoção, o pensamento e a convivência, tornando-se um caminho para a construção de uma escola mais sensível, democrática e inclusiva — uma escola que ensina com o corpo, com o afeto e com o movimento.

REFERÊNCIAS

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

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.

FORTUNA, Tânia Ramos. Ludicidade e Educação: o jogo como mediação do saber. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2003.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SANTIN, Silvino. Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 2007.

CIÊNCIAS NO TERRITÓRIO ESTUDANTIL

SCIENCES IN THE STUDENT TERRITORY

WAGNER MORELLI
Graduado e Licenciado pelas Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos – SP; Professor de Ensino Fundamental II e Médio na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre o papel do ensino de Ciências no território estudantil, entendendo-o como espaço de construção de saberes, práticas e significados. O ensino de Ciências, quando contextualizado com a realidade dos alunos, favorece a formação crítica, a curiosidade investigativa e o entendimento do mundo natural e social. O estudo discute a importância do professor como mediador, as metodologias ativas e a valorização do território escolar como um ambiente plural de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Território escolar; Mediação docente; Educação básica; Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

This article seeks to reflect on the role of science teaching in student life, understanding it as a space for the construction of knowledge, practices, and meanings. Science teaching, when contextualized within students' realities, fosters critical thinking, investigative curiosity, and an understanding of the natural and social world. The study discusses the importance of the teacher as a mediator, active methodologies, and the appreciation of the school environment as a plural learning environment.

Keywords: Science Teaching; School Environment; Teacher Mediation; Basic Education; Meaningful Learning.

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências na educação básica representa um campo essencial para a formação integral dos estudantes. Trata-se de uma área que vai além da simples transmissão de conteúdos, envolvendo a compreensão crítica do mundo, o desenvolvimento do pensamento científico e a valorização da curiosidade natural das crianças e jovens.

Com o intuito de satisfazer necessidades e anseios, o ser humano tem aumentado, cada vez mais, sua capacidade de intervenção na natureza e no meio em que vive, resultando, em diversas instâncias e situações, conflitos quanto ao uso racional e sustentável do espaço e dos recursos existentes. Frente a isso, a Educação Ambiental torna-se uma significativa aliada na conscientização humana no que se refere à corresponsabilidade, assim como participação e equidade na maneira de ver o mundo. Além disso, ela demonstra a necessidade do trabalho que se vincula aos princípios da dignidade, sobretudo nas inter-relações e interdependência dos mais variados elementos da natureza, onde a postura dos indivíduos liga-se à constituição e à manutenção da vida de toda a sociedade.

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 que a educação ambiental seja compreendida como uma ferramenta de conscientização e de mudança, se faz necessário a união do ensino e da aprendizagem, ou seja, é preciso que não apenas o aluno seja conscientizado da importância de se preservar e conservar o meio ambiente/natureza, mas é necessário que o professor em sua prática, também tenha consciência de que é um ser humano, um cidadão que está inserido no ambiente, para que em sua prática diária, seja um dos principais agentes transformadores e que possa permitir que seus alunos reflitam sobre os problemas que afligem a sociedade e procurem soluções para resolvê-los. Dessa forma, professor e aluno são, conjuntamente, agentes responsáveis, pertencentes e transformadores do ambiente em que vivem.

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.

Nesse contexto, o território estudantil se apresenta como espaço vivo e dinâmico, no qual o conhecimento científico pode ser explorado de maneira significativa.

Segundo Paulo Freire (1996), ensinar exige compreender que o ato educativo é um ato político, e que o conhecimento deve estar a serviço da libertação e da leitura crítica da realidade. Assim, o ensino de Ciências deve promover a reflexão e o diálogo entre o saber escolar e o saber cotidiano, reconhecendo o estudante como sujeito ativo do processo educativo.

O ENSINO DE CIÊNCIAS E O CONTEXTO ESCOLAR

O ensino de Ciências nas escolas públicas brasileiras enfrenta desafios que vão desde a falta de recursos laboratoriais até a necessidade de formação continuada dos professores. Ainda assim, o território escolar apresenta-se como um espaço fértil para o desenvolvimento de práticas inovadoras que aproximem a ciência do cotidiano dos estudantes.

Conforme destaca Vygotsky (1987), o aprendizado humano é um processo social e interativo, que se dá nas relações entre indivíduos e seu meio. Assim, o território estudantil, com suas particularidades culturais e sociais, constitui um ambiente propício para a construção coletiva do conhecimento científico.

O TERRITÓRIO ESTUDANTIL COMO ESPAÇO DE SABERES

A noção de território estudantil envolve reconhecer a escola como espaço de experiências, convivências e descobertas. Para Edgar Morin (2000), o conhecimento precisa ser contextualizado e multidimensional, articulando as partes e o todo. Nesse sentido, o ensino de Ciências deve dialogar com as realidades locais, integrando temas como meio ambiente, saúde, tecnologia e sustentabilidade.

Ao explorar o território como campo de aprendizagem, o professor amplia as possibilidades de ensino, tornando o conhecimento mais próximo e relevante para o estudante. Projetos que envolvem a comunidade e o entorno da escola fortalecem o vínculo entre teoria e prática, ciência e vida.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MEDIAÇÃO DOCENTE

O professor de Ciências atua como mediador entre o conhecimento científico e o universo cultural do aluno. Essa mediação exige sensibilidade, escuta e planejamento pedagógico que valorize a autonomia e a curiosidade.

Segundo Delors (1998), a educação deve se basear em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O ensino de Ciências, quando bem mediado, favorece o desenvolvimento desses pilares de forma integrada.

As metodologias ativas, como experimentos, projetos interdisciplinares e uso de tecnologias, permitem que o aluno participe ativamente do processo, tornando-se protagonista da própria aprendizagem.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES CONTEMPORÂNEAS

Os desafios contemporâneos no ensino de Ciências envolvem a rápida evolução tecnológica, as desigualdades sociais e a necessidade de promover uma educação inclusiva e transformadora.

A escola deve se adaptar a essas mudanças, mantendo-se como espaço de reflexão crítica e construção de saberes significativos.

Freire (1996) destaca que a prática educativa requer esperança e compromisso com a transformação social. O professor, nesse contexto, é agente de mudança e deve buscar estratégias que tornem o ensino de Ciências mais acessível, lúdico e conectado à realidade dos estudantes.

As Ciências Naturais constituem ferramentas que fomentam a compreensão da natureza de forma coerente e possibilita o entendimento de fatos comuns do dia-a-dia, afastando do indivíduo concepções errôneas. Logo, devem ser trabalhadas a partir dos anos iniciais da Educação Básica (Nicola; Paniz, 2016).

Assim, o que é a Ciência, afinal? A palavra Ciência vem do latim *Scientia*, que significa conhecimento.

Diremos, para nossos propósitos, que ciência é um conhecimento crítico generalizante, expresso implícita ou explicitamente em termos causais, que busca entender o mundo em que vivemos (incluindo o próprio homem), ou seja, a realidade, em qualquer nível (Santos Filho, 2005, p. 88).

Rosa (2012) afirma que o pensamento científico teve seu início na Grécia Antiga, com o surgimento da Filosofia. Dois principais fatores corroboram para a afirmação: a prática do debate e o início de uma separação entre o natural e o sobrenatural.

Entretanto, o pensamento crítico proposto na Grécia permaneceu em estado latente durante séculos, ressurgindo no período denominado Renascimento Científico, quando grandes nomes trouxeram ideias revolucionárias, como Mikolaj Kopernik, que adotou o nome latinizado de Nicolau Copérnico (Mosley; Lynch, 2011).

No Iluminismo, época quando o pensamento científico ganha ainda mais força com pesquisas como as de Carl von Linné, criador do sistema de classificação dos seres vivos (utilizado até os dias atuais), a eletricidade começa a ser caracterizada pelas observações de William Gilbert e James Watt inventa o motor a vapor, que contribui para a primeira fase da Revolução Industrial ocorrida entre 1760 e 1860, na Inglaterra (Mosley; Lynch, 2011). A partir desses e muitos outros feitos, a curiosidade acerca da natureza ganhou força e a Ciência realizou grandes avanços.

No Brasil, a educação inicialmente foi confiada aos jesuítas, que tinham como objetivo principal a alfabetização e a catequização (Silva-Batista; Morais, 2019). Em 1837, o ensino de Ciências passou

a fazer parte do currículo de alunos do Ensino Secundário do Colégio Pedro II. Entretanto, o acesso à escola era restrito a uma pequena parte da sociedade (Silva-Batista; Morais, 2019). No início do século XX, temos o primeiro sinal de ampliação do Ensino Básico, devido às altas taxas de analfabetismo no país. Com isso, mais cidadãos passam a ter acesso ao ensino, entretanto, de forma ainda restrita (Souza et al., 2018).

Em 1946 foi criado o IBECC (Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura), na Universidade de São Paulo, um dos maiores núcleos de divulgação científica (Silva-Batista; Moraes, 2019) e em 1961 foi promulgada a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), garantindo a educação como um direito de todos. A partir de 1997 são construídos os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), cujo objetivo é nortear os conteúdos a serem trabalhados em variadas disciplinas (Brasil, 1998).

O século XXI é profícuo de políticas educacionais, tais como, o PNE (Plano Nacional de Educação), lançado em 2014, e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), em 2018 (Brasil, 2017).

Dessa forma, o ensino de Ciências consolidou-se na Educação Básica, vencendo muitas barreiras políticas, sociais e religiosas. Os desafios foram, são e serão enormes e para vencê-los dependemos da cooperação mútua entre governantes, alunos, responsáveis e profissionais da educação. Entretanto, o docente exerce papel de extrema importância neste processo.

O ENSINO DE CIÊNCIAS E A 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 extra sala de aula e que também reforçam a ideia de as crianças serem apenas aprendizes, como, por exemplo: quando vão à merenda, não lhes é dada a possibilidade de virem a servir-se, o que estaria contribuindo para o exercício de construção moral da criança, quanto à conquista de autonomia.

A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seu modo formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.

Pensamento crítico e inovador requerem espaço para se manifestar, oportunidade de expressão. Numa sala de aula, com certeza, o que se vê, igualmente nas escolas públicas e 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 estarão estimulando a sensibilidade que envolve essa competência, e podem ser incorporados a um projeto naturalista desenvolvido por professores. O aluno ao descobrir a natureza, acaba por comparar, relacionar, deduzir, classificar, analisar, sintetizar.

Cidadania ambiental e a cultura de sustentabilidade serão necessariamente o resultado do fazer pedagógico que conjugue aprendizagem a partir da vida cotidiana, espaço privilegiado de aprendizagem. Mediar espaços para promover a aprendizagem significa envolver-nos no processo de compreensão e expressão do mundo através de práticas cotidianas que, de forma permanente e intencionada, torna possível o desenvolvimento de nossas próprias capacidades.

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 e 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 observa-los e explica-los e tenham acesso a modos variados de compreendê-los e representa-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

Conclui-se que o ensino de Ciências no território estudantil é fundamental para o desenvolvimento de competências críticas e investigativas nos alunos. Ao reconhecer o território como espaço de aprendizagem, a escola amplia suas possibilidades pedagógicas e fortalece o vínculo entre conhecimento e vida.

Cabe ao professor atuar como mediador e incentivador do pensamento científico, promovendo a curiosidade, o questionamento e o diálogo entre ciência e sociedade. Dessa forma, o ensino de Ciências torna-se instrumento de transformação social e emancipação humana.

O ensino de ciências 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.

A construção de um ensino de ciências de qualidade pressupõe urgentemente romper com o modelo de formação docente que prevalece na maior parte das universidades brasileiras, no qual são ensinados os produtos da ciência e oferecidas possibilidades didáticas para o ensino dos mesmos nas escolas.

A universidade não pode continuar formando professores de educação básica como uma espécie de tarifa que paga para poder fazer ciência. É imprescindível que assuma essa formação como uma de suas tarefas centrais.

Na formação do professor de ciências defende-se a articulação entre teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didática. No entanto, a separação explícita entre ensino e pesquisa nas universidades e a valorização da pesquisa em detrimento das atividades de ensino ainda trazem enormes prejuízos a essa formação.

A formação do professor inicia-se antes mesmo de seu ingresso no curso de licenciatura, prosseguindo ao longo de toda sua carreira profissional. O futuro professor de ciências chega ao curso de formação carregando imagens a respeito da ciência, do ensino de ciências, da função da escola e da atividade docente. Sua formação deve estar fundamentada na reflexão crítica sobre as práticas educativas e na (re)construção permanente de sua identidade, daí a importância do investimento na pessoa do professor e nos saberes advindos de sua experiência.

As mudanças nos processos de formação de professores de ciências deverão ocorrer tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito institucional. Apesar de, historicamente, as propostas de mudanças na educação escolar não terem sido acompanhadas de melhorias nas condições subjetivas e objetivas de trabalho dos docentes, melhorias significativas no ensino de ciências pressupõem não apenas mudanças na formação dos professores, mas também nos contextos nos quais desenvolvem suas práticas educativas.

No atual contexto sociopolítico econômico brasileiro estão surgindo muitas modificações no espaço-tempo social, que representam uma diversificação das formas de pensar a construção da cidadania e pressupõem a possibilidade de construção de uma sociedade onde

não existam sujeitos privilegiados, ou seja, de uma utopia ecológica e democrática cujos protagonistas poderão ser todos aqueles que constituem as práticas sociais.

Nesse contexto, aprender a ser professor não significa meramente apropriar-se de conteúdos e técnicas de ensino. Trata-se de uma aprendizagem que deve ocorrer por meio de situações práticas efetivamente problemáticas, o que exige a construção de uma prática educativa reflexiva e crítica. Ensinar ciências no cenário atual requer que os professores compreendam as origens das inovações científicas e tecnológicas; lutem contra as desigualdades impostas pelo capital e pelo exercício do poder; e abram novos horizontes aos estudantes no sentido de se desenvolverem humana e integralmente.

A eficácia do trabalho do professor de ciências está diretamente relacionada à capacidade de articular práticas educativas às práticas sociais, ou seja, o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização e reconstrução da sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Quem de-forma o profissional do ensino? Revista de Educação AEC, Brasília, 14(58): 16-21, outubro/dezembro, 1985.

BASSO, I. S. As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história. Campinas: FE-UNICAMP, 1994 (tese de doutorado).

BRASIL. Ministério da Educação. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior. Brasília, DF: MEC, 2001.

CANAVARRO, J. Ciência e sociedade. Coimbra: Quarteto, 1999.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R. e MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: Ed. UFSCar, 1996, p. 139-152.

CARVALHO, A. M. P. e GIL-PÉREZ, D. Construção do conhecimento e ensino de ciências. Em Aberto. Brasília, 55, 61-67, 1992.

CHASSOT, A. Ensino de ciências no começo da segunda metade do século da tecnologia. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.). Currículo de ciências em debate. Campinas: Papirus, 2004, p. 13-44.

DELIZOICOV, D. e ANGOTTI, J. A. Metodologia do ensino de ciências. São Paulo: Cortez, 1990.

DEMO, P. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, A. e MACIEL, L. S. B. (orgs.). Reflexões sobre a formação de professores. Campinas: Papirus, 2002, p. 71-88.

FROTA PESSOA, O. et alii. Como ensinar ciências. São Paulo: Nacional, 1987.

GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. (orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1987.

GONÇALVES, M. E. Cultura científica e participação pública. Oieiras: Celta Ed, 2000.
HENNIG, G. J. Metodologia do ensino de ciências. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

IRWIN, A. Ciência cidadã. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

JOULLIÉ, V. & MAFRA, W. Didática de ciências através de módulos instrucionais. Petrópolis: Vozes, 1980.

KRASILCHIK, M. O professor e o currículo das ciências. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.

KRASILCHIK, M. Formação de professores e ensino de ciências: tendências nos anos 90. In: MENEZES, L. C. (Org.). Formação continuada de professores no contexto ibero-americano. São Paulo: NUPES, 1996, p.135-140.

KRASILCHIK, M. Prática de ensino de biologia. São Paulo: Harbra, 1998.

LÜDKE, M. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). Cadernos CRUB, v.1, n.4, Brasília, 1994.

MACEDO, E. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.). Currículo de ciências em debate. Campinas: Papirus, 2004, p. 119-153.

MARTINS, M. A. V. Reflexões acerca do formar professores. In: RIVERO, C. M. L. e GALLO, S. (orgs.). A formação de professores na sociedade do conhecimento. Bauru: Edusc, 2004, p. 55-77.

MENEZES, L. C. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, B. et alii. (Orgs.). Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 115-125.

MENEZES, L. C. Características convergentes no ensino de ciências nos países ibero - americanos e na formação de seus professores. In: MENEZES, L. C. (Org.). Formação continuada de professores no contexto ibero-americano. São Paulo: NUPES, 1996, p. 45-58.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R. e MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: UFSCar, 1996, p. 59-91.

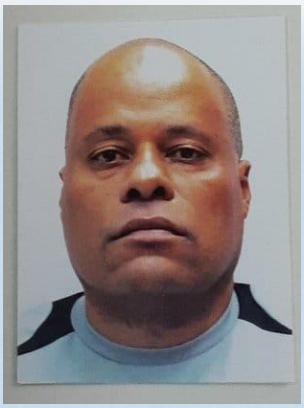
MIZUKAMI, M. G. N. et alii. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NASCIMENTO, F. Pressupostos para a formação crítico-reflexiva de professores de ciências na sociedade do conhecimento. In: MIZUKAMI, M. G.. N. e REALI, A. M. M. R. (orgs.). Teorização de práticas pedagógicas: escola, universidade, pesquisa. São Carlos: UdUFSCar, 2009, p. 35-72.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores: pesquisas, representações e poder. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOTRICIDADE HUMANA E FORMAÇÃO HOLÍSTICA: ARTICULAÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM INTEGRAL NA CONTEMPORANEIDADE



HUMAN MOTOR SKILLS AND HOLISTIC TRAINING: ARTICULATIONS FOR INTEGRAL LEARNING IN CONTEMPORANEITY

WEBER FERREIRA CANDIDO
Graduação Em Educação Fisica – Faculdades Integradas De Ribeirão Pires (2004).

RESUMO

A motricidade humana, enquanto conceito que transcende a dimensão física do movimento, emerge como pilar fundamental para a compreensão da aprendizagem integral. Este artigo explora a teoria da motricidade humana, proposta por Manuel Sérgio, e sua relevância na educação contemporânea, enfatizando a integração entre corpo, mente e dimensões socioemocionais. Por meio de uma análise bibliográfica, discute-se como práticas motoras intencionais promovem o desenvolvimento holístico, desafiando visões dualistas que separam o físico do intelectual. A educação física é apresentada como um campo estratégico para articular competências cognitivas, afetivas e sociais, respondendo aos desafios da sociedade atual, como o sedentarismo, a alienação corporal e a fragmentação do conhecimento. A análise destaca exemplos práticos, como jogos cooperativos, atividades interdisciplinares e práticas inclusivas, que fortalecem a formação integral. Conclui-se pela necessidade de reestruturar currículos educacionais, incorporando a motricidade como eixo central, para formar indivíduos autônomos, reflexivos e engajados socialmente. O texto, escrito na terceira pessoa, baseia-se em referências consolidadas, reforçando a indissociabilidade entre movimento e processos educativos.

Palavras-chave: Motricidade Humana; Aprendizagem Integral; Educação Física; Desenvolvimento Holístico; Manuel Sérgio.

ABSTRACT

Human motor skills, as a concept that transcends the physical dimension of movement, emerges as a fundamental pillar for understanding comprehensive learning. This article explores the theory of human motor skills, proposed by Manuel Sérgio, and its relevance in contemporary education, emphasizing the integration of body, mind, and socio-emotional dimensions. Through a bibliographic analysis, the article discusses how intentional motor practices promote holistic development, challenging dualistic views that separate the physical from the intellectual. Physical education is presented as a strategic field for articulating cognitive, affective, and social skills, responding to the challenges of today's society, such as a sedentary lifestyle, bodily alienation, and the fragmentation of knowledge. The analysis highlights practical examples, such as cooperative games, interdisciplinary activities, and inclusive practices, which strengthen comprehensive learning. The article concludes that it is necessary to restructure educational curricula, incorporating motor skills as a central axis, to develop autonomous, reflective, and socially engaged individuals. The text, written in the third person, is based on established references, reinforcing the inseparability of movement and educational processes.

Keywords: Human Motor Skills; Integral Learning; Physical Education; Holistic Development; Manuel Sérgio.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de promover uma formação que contemple a complexidade do ser humano, integrando dimensões físicas, cognitivas, afetivas e sociais. Nesse contexto, a motricidade humana, conceituada por Manuel Sérgio como uma ciência que estuda o movimento intencional, emerge como um paradigma que transcende a visão biomecânica tradicional da educação física (SÉRGIO, 1995, p. 23). Essa perspectiva propõe que o corpo em movimento é um meio essencial de produção de sentido, conectando o indivíduo ao mundo e à sua própria existência. Assim, a motricidade não se limita ao desenvolvimento motor, mas atua como veículo para a construção do conhecimento e da identidade.

Sendo assim, historicamente, a educação física foi marcada por abordagens dualistas, influenciadas pelo cartesianismo, que separavam corpo e mente, relegando o movimento a uma função secundária. No entanto, avanços nas neurociências e na fenomenologia, como os estudos de Merleau-Ponty, demonstram que a percepção e a cognição são indissociáveis da corporeidade (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 147). A motricidade humana, ao integrar essas dimensões, oferece uma alternativa para superar essa dicotomia, promovendo uma educação que valorize o indivíduo em sua totalidade. Na sociedade atual, caracterizada pelo sedentarismo, pela influência da tecnologia e pela fragmentação do conhecimento, essa integração é crucial para combater déficits motores que impactam o desempenho cognitivo e socioemocional.

Desta forma, a relevância do tema reside na capacidade da motricidade de articular práticas educativas que promovam uma aprendizagem significativa e inclusiva. Pesquisas indicam que o movimento intencional estimula áreas cerebrais responsáveis pela memória, atenção e resolução de problemas, potencializando o aprendizado (KOLYNIAK FILHO, 2002, p. 56). Nesse sentido, a educação física deixa de ser um apêndice curricular para tornar-se um eixo articulador, capaz de integrar conteúdos interdisciplinares e fomentar competências transversais. Além disso, a motricidade reflete valores culturais e sociais, permitindo que o movimento seja um espelho das identidades coletivas (FONSECA, 1998, p. 89).

Contudo, no Brasil, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhecem a importância do movimento na formação integral, mas sua implementação enfrenta desafios, como a falta de formação docente e infraestrutura inadequada (BRASIL, 1997, P. 112; BRASIL, 2017, p. 210). Este artigo, por meio de uma abordagem bibliográfica, busca elucidar como a motricidade humana pode transformar a educação, promovendo indivíduos autônomos e conscientes de seu papel no mundo. A análise enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o movimento como expressão de intencionalidade, contribuindo para uma educação que responda aos desafios da contemporaneidade.

DESENVOLVIMENTO

A teoria da motricidade humana, proposta por Manuel Sérgio, redefine o movimento como um ato intencional que integra dimensões físicas, cognitivas, afetivas e sociais. Diferentemente das abordagens tradicionais, que priorizam o desempenho físico, essa teoria vê o corpo como um “corpo vivido”, onde o movimento reflete a subjetividade e o contexto sociocultural do indivíduo (SÉRGIO, 1987, p. 45). Essa concepção desafia a educação a repensar o papel do movimento, posicionando-o como fundamento da aprendizagem integral, capaz de conectar o indivíduo a si mesmo e à coletividade.

Contudo, na educação física, a motricidade humana traduz-se em práticas que vão além do condicionamento físico, promovendo o desenvolvimento cognitivo por meio de experiências sensoriais. Jogos cooperativos, por exemplo, estimulam o raciocínio estratégico e a memória operacional, ao mesmo tempo que desenvolvem habilidades motoras grossas (LURIA, 1981, p. 203). Essas atividades posicionam o professor como mediador, guiando os alunos na exploração de movimentos que expressem intenções individuais e coletivas, promovendo uma aprendizagem autêntica e contextualizada.

Vale denotar que, a infância é um período crítico para a integração da motricidade à aprendizagem, pois o desenvolvimento motor estabelece bases para aquisições cognitivas. Estudos mostram que habilidades como equilíbrio e coordenação estão diretamente ligadas à capacidade de atenção e planejamento, fundamentais para o sucesso escolar (FONSECA, 1995, p. 67). Atividades que combinam movimento com desafios intelectuais, como resolver problemas matemáticos durante jogos motores, amplificam o repertório cognitivo, transformando a sala de aula em um espaço de experimentação holística.

Ademais, a dimensão afetiva da motricidade também é significativa, pois o movimento facilita a autoexpressão e a regulação emocional. Atividades rítmicas, como danças ou práticas de relaxamento, liberam endorfinas, reduzindo o estresse e criando um ambiente propício à aprendizagem (KOLYNIAK FILHO, 2002, p. 78). Em um contexto em que o sedentarismo compromete o bem-estar, essas práticas são essenciais para combater a alienação corporal e promover a saúde mental, especialmente em crianças e adolescentes expostos a pressões acadêmicas.

Considera-se que, no âmbito social, a motricidade humana fomenta competências como cooperação, empatia e resolução de conflitos, por meio de práticas coletivas que demandam interação. Esportes em equipe, por exemplo, ensinam a negociar papéis e a respeitar diferenças, alinhando-se à visão de Sérgio de que o movimento é dialógico (SÉRGIO, 1995, p. 34). Essas práticas socializam o indivíduo, preparando-o para uma cidadania ativa, onde o corpo coletivo se expressa em manifestações culturais, políticas e comunitárias.

Nesta lógica, um dos desafios para a implementação da motricidade na educação é a formação docente. Muitos professores, formados em paradigmas biomecânicos, tendem a priorizar o desempenho físico, negligenciando a intencionalidade do movimento (TOJAL, 2005, p. 112). Para superar essa limitação, é necessário investir em programas de capacitação que incorporem a fenomenologia do movimento, inspirada em Merleau-Ponty, que entende o corpo como um agente de percepção e ação (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 165). Essa abordagem permite que os educadores planejem atividades que integrem corpo e mente de maneira significativa.

Vale elencar que, pesquisas empíricas reforçam os benefícios da motricidade para a aprendizagem integral. Intervenções que enfatizam a motricidade fina, como atividades de manipulação e desenho, demonstram melhorias no desempenho em leitura e matemática, ao refinar a coordenação óculo-manual (ROSA NETO, 2002, p. 98). Esses achados sugerem que o movimento é um componente essencial para a maturação neural, influenciando diretamente o desenvolvimento cognitivo.

Já, na educação inclusiva, a motricidade humana oferece ferramentas poderosas para atender a diversidades, como deficiências motoras ou neurodivergências. Atividades adaptadas, como jogos sensoriais ou práticas motoras individualizadas, promovem a inclusão ao valorizar as capacidades únicas de cada aluno, alinhando-se à ideia de que todo movimento é intencional e significativo (GONÇALVES, 1994, p. 56). Essa perspectiva humaniza a educação, combatendo estigmas e promovendo equidade.

> “A motricidade humana, enquanto ciência, propõe uma compreensão do movimento como expressão da totalidade do ser, integrando dimensões biológicas, psicológicas e sociais em um processo dialógico" (GONÇALVES, 1994, p. 18).

Necessariamente, a contemporaneidade, marcada pela prevalência da tecnologia, impõe reflexões sobre como a motricidade pode contrabalançar o imobilismo digital. Aplicações virtuais, como jogos educativos que integram movimento, expandem as possibilidades da aprendizagem, mas é crucial equilibrar o virtual com o presencial para preservar a essência tátil da motricidade (ANDERÁOS, 2005, p. 89). Por exemplo, atividades que combinam realidade aumentada com movimentos físicos podem enriquecer a experiência educativa, desde que planejadas com intencionalidade pedagógica.

Nesta lógica, a teoria de Sérgio também enfatiza a transcendência na motricidade, onde o movimento projeta o indivíduo para além de si, em busca de valores éticos e estéticos (SÉRGIO, 2010, p. 123). Na aprendizagem integral, isso se traduz em práticas que incentivam a reflexão sobre o movimento, como diários corporais, que conectam experiências motoras a insights cognitivos e emocionais. Essas estratégias estimulam a metacognição, permitindo que os alunos compreendam o impacto do movimento em sua formação.

Concomitantemente, a psicomotricidade, como campo complementar, reforça a relevância da motricidade na educação. Estudos indicam que déficits motores, como os observados em casos de dislexia, podem comprometer a aprendizagem escolar, mas intervenções precoces baseadas na

motricidade mitigam esses impactos (FONSECA, 1998, p. 134). Atividades que estimulam a motricidade fina, como traçado de letras ou manipulação de objetos, fortalecem habilidades linguísticas, evidenciando a interdependência entre corpo e mente.

Denota-se que, no contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorpora elementos da motricidade, mas sua implementação enfrenta barreiras, como a superficialidade na abordagem do movimento em muitas escolas (BRASIL, 2017, p. 210). Para superar isso, é necessário adotar metodologias ativas, como o ensino por projetos motores, que articulam disciplinas como história, matemática e artes por meio de atividades corporais. Por exemplo, projetos que exploram danças tradicionais podem conectar os alunos à história cultural, promovendo empatia e consciência histórica (FEITOSA, 1993, p. 67).

De fato, a motricidade também dialoga com teorias da complexidade, como as de Edgar Morin, que enxergam o ser humano como um sistema aberto, em constante interação com o ambiente (MORIN, 2000, p. 45). Nesse sentido, o movimento é um fenômeno emergente, gerando padrões imprevisíveis de aprendizagem que enriquecem o repertório individual e coletivo. Essa visão reforça a importância de práticas educativas que valorizem a diversidade de movimentos e contextos culturais.

> "O conhecimento pertinente é aquele que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita" (MORIN, 2000, p. 16).

Já, na prática, escolas que adotam a motricidade como eixo curricular observam benefícios concretos. Por exemplo, programas que integram dança e narrativas históricas ampliam a memória e a empatia cultural, enquanto atividades de motricidade fina, como modelagem com argila, fortalecem a concentração e a expressão criativa (GALLAHUE & OZMUN, 2005, p. 156). Essas experiências demonstram como o movimento pode ser um catalisador para aprendizagens interdisciplinares.

Em contrapartida, a motricidade fina, em particular, desempenha um papel crucial no desenvolvimento linguístico, especialmente na alfabetização. A precisão motora exigida para a escrita está diretamente ligada à capacidade de articular ideias, destacando a importância de atividades que refinem a coordenação óculo-manual desde a educação infantil (ROSA NETO, 2002, p. 101). Programas que enfatizam essas habilidades desde cedo previnem dificuldades acadêmicas futuras, promovendo trajetórias educativas mais fluidas.

Vale elucidar que, no ensino médio, a motricidade apoia a transição para a autonomia, por meio de práticas que exigem estratégia e resiliência, como esportes coletivos ou atividades de aventura. Essas experiências preparam os jovens para desafios profissionais, ao mesmo tempo que cultivam valores como solidariedade e responsabilidade (TOJAL, 2006, p. 89). Além disso, a

motricidade pode ser integrada a conteúdos éticos, incentivando reflexões sobre o impacto do movimento na sociedade.

Ademais, os desafios para a implementação da motricidade na educação incluem a falta de infraestrutura em escolas públicas, que limita o acesso a espaços adequados para práticas motoras (GONÇALVES JR., 2007, p. 112). Soluções envolvem parcerias com comunidades locais para utilizar espaços alternativos, como praças e ginásios, garantindo equidade no acesso à motricidade. Além disso, a formação continuada de professores é essencial para alinhar a prática pedagógica à teoria da motricidade humana.

Há de se considerar que, a pandemia de COVID-19 evidenciou a relevância da motricidade, ao expor os impactos do isolamento no desenvolvimento integral. Aulas remotas que incorporaram exercícios motores, como sequências de alongamento, mantiveram a conexão entre alunos e professores, mas reforçaram a necessidade de práticas presenciais para garantir a autenticidade do movimento (BATAGLIA, 2021, p. 34). Esse cenário destaca a urgência de políticas públicas que priorizem a motricidade como ferramenta de resiliência.

Necessariamente, a integração da motricidade à aprendizagem também exige uma abordagem interdisciplinar, que conecte a educação física a outras áreas do conhecimento. Por exemplo, atividades que combinam movimento com ciências, como experimentos que envolvem medições durante jogos motores, estimulam o pensamento científico e a curiosidade (FEITOSA, 1993, p. 70). Essa abordagem fortalece a aprendizagem integral, ao romper barreiras entre disciplinas.

Outro aspecto relevante é o papel da motricidade na promoção da saúde. Práticas motoras regulares, como caminhadas ou exercícios aeróbicos, melhoram a capacidade cardiovascular e reduzem o risco de doenças crônicas, contribuindo para o bem-estar geral (GALLAHUE & OZMUN, 2005, p. 160). Na educação, isso se traduz em programas que incentivam hábitos saudáveis, integrando movimento ao cotidiano escolar.

Contudo, a motricidade também desempenha um papel crucial na construção da autoestima. Atividades que permitem aos alunos explorarem suas capacidades motoras, como danças ou jogos recreativos, fortalecem a confiança e a identidade pessoal (FONSECA, 1998, P. 92). Esse aspecto é particularmente importante para crianças em contextos de vulnerabilidade, onde o movimento pode ser uma ferramenta de empoderamento.

Além disso, a motricidade humana dialoga com a sustentabilidade, ao promover práticas que conectam o indivíduo ao ambiente. Atividades ao ar livre, como caminhadas ecológicas, incentivam a consciência ambiental, alinhando-se à ideia de uma educação para a cidadania global (MORIN, 2000, p. 48). Essas práticas reforçam a conexão entre movimento, natureza e responsabilidade social.

Sendo assim, no contexto cultural, a motricidade humana valoriza expressões tradicionais, como danças folclóricas, que preservam a memória coletiva e fortalecem a identidade cultural (SÉRGIO, 2010, p. 130). Na educação, essas práticas podem ser integradas a projetos que explorem a história e a diversidade, promovendo uma aprendizagem que respeite as raízes culturais dos alunos.

Por fim, a motricidade humana oferece um caminho para enfrentar os desafios da educação contemporânea, como a desmotivação dos alunos e a desconexão com o aprendizado. Ao tornar o movimento um protagonista do processo educativo, cria-se um ambiente dinâmico, onde os alunos são agentes ativos de sua formação (TOJAL, 2006, p. 95). Essa abordagem transforma a educação em uma experiência viva, capaz de preparar indivíduos para uma sociedade complexa e em constante transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motricidade humana, ao integrar corpo, mente e sociedade, revela-se um pilar essencial para a aprendizagem integral. Sua adoção como eixo curricular desafia paradigmas tradicionais, promovendo uma educação que valorize a totalidade do ser humano. Para que isso se concretize, é necessário investir em formação docente, infraestrutura e políticas públicas que reconheçam o movimento como fundamento do desenvolvimento holístico. A motricidade não é apenas uma prática educativa, mas uma filosofia que projeta o indivíduo para além de si, em direção a uma existência consciente e engajada. Assim, a educação do futuro deve abraçar a motricidade como um caminho para formar cidadãos resilientes, criativos e comprometidos com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ANDERÁOS, C. **Motricidade humana: contribuições para um paradigma emergente**. São Paulo: Editora Phorte, 2005.

BATAGLIA, R. (Org.). **Contemplando horizontes: linguagem do professor de educação física**. São Paulo: SciELO Books, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

FEITOSA, W. L. **Motricidade humana: da educação física para a educação motora**. Londrina: UEL, 1993.

FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 1995.

_____. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** São Paulo: Phorte, 2005.

GONÇALVES, M. A. S. **Motricidade humana: o itinerário de um conceito**. Revista Motricidades, v. 6, n. 1, p. 15-25, 1994.

GONÇALVES JR., L. **Ciência da motricidade humana e educação física: um breve histórico**. Revista Brasileira de Ciências do Movimento, v. 15, n. 2, p. 45-60, 2007.

KOLYNIAK FILHO, C. **Motricidade e aprendizagem: implicações educacionais**. Revista Psicologia e Educação, v. 18, n. 2, p. 45-62, 2002.

LURIA, A. R. **Curso superior de psicologia experimental**. São Paulo: Editora Nacional, 1981.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

ROSA NETO, F**. Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÉRGIO, M. **Para uma epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 1987.

_____. **Educação física ou ciência da motricidade humana?** Lisboa: Instituto Piaget, 1989.

_____. **Motricidade humana: um paradigma emergente**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

_____. **Um corte epistemológico: da educação física à motricidade humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

TOJAL, J. B. A. G. **Motricidade humana: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2005.

_____. **Novos programas de educação física: motricidade humana**. Revista Motricidades, v. 4, n. 3, p. 78-95, 2006.

A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DOS ESTUDANTES

THE CONTRIBUTION OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION TO THE SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS

WESLEY CLAUDINO MARCELINO
Graduação em Educação Física pela universidade CRUZEIRO DO SUL (2017); Professor de Educação Física na EMEF JOSÉ KAUFFMANN, DR., na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

RESUMO

Este estudo aborda o papel da Educação Física escolar no desenvolvimento socioemocional dos estudantes, destacando sua importância para a formação de sujeitos mais autônomos, empáticos e resilientes. Com base em uma revisão bibliográfica, investiga-se como as práticas corporais, quando conduzidas com intencionalidade pedagógica, podem promover habilidades como cooperação, autorregulação emocional e respeito às diferenças. Os resultados indicam que a Educação Física, integrada ao projeto político-pedagógico da escola, é um espaço privilegiado para o fortalecimento de vínculos e o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: Educação Física; Habilidades Socioemocionais; Escola; Desenvolvimento Integral; Práticas Corporais.

ABSTRACT

This study addresses the role of school physical education in the social-emotional development of students, highlighting its importance in shaping more autonomous, empathetic, and resilient

individuals. Based on a literature review, it investigates how physical activities, when conducted with pedagogical intent, can promote skills such as cooperation, emotional self-regulation, and respect for differences. The results indicate that Physical Education, integrated into the school's political-pedagogical project, is a privileged space for strengthening bonds and the integral development of students.

Keywords: Physical Education; Socioemotional Skills; School; Integral Development; Physical Activities.

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea tem como missão formar cidadãos completos, capazes de lidar com os desafios cognitivos, físicos, emocionais e sociais do mundo atual. Com as rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas, cresce a necessidade de um modelo educacional que vá além da simples transmissão de conteúdos, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade. Nesse cenário, ganha destaque a valorização das chamadas habilidades socioemocionais, consideradas fundamentais para a construção de vínculos saudáveis, o enfrentamento de adversidades e a atuação ética e responsável no convívio coletivo.

Essas habilidades compreendem um conjunto de capacidades que incluem a empatia, a persistência, a cooperação, o pensamento crítico, a resolução de conflitos, a gestão das emoções, a autonomia e a resiliência. Desenvolvê-las desde os primeiros anos escolares é uma condição indispensável para o crescimento integral do indivíduo. Reconhecendo isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insere a dimensão socioemocional como um dos pilares da formação humana, estabelecendo-a como competência geral da educação básica e atribuindo-lhe a mesma importância das competências cognitivas e técnicas.

A Educação Física escolar, nesse contexto, precisa ser (re)significada. Frequentemente limitada a uma abordagem biologicista, centrada apenas na técnica ou vista como um espaço de simples recreação, ela possui um potencial formativo muito mais amplo. Quando compreendida como prática pedagógica intencional, a Educação Física transforma-se em um campo privilegiado para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. O corpo, em movimento e em relação com os outros, torna-se mediador de aprendizagens afetivas, sociais e culturais.

Durante as aulas de Educação Física, os alunos são constantemente expostos a situações que demandam o controle das emoções, a superação de frustrações, a empatia com os colegas, a colaboração em grupo e o respeito às regras coletivas. Jogos, esportes, danças, brincadeiras e outras

práticas corporais deixam de ser apenas atividades motoras para se tornarem experiências significativas de convivência, reflexão e construção de valores. Tais vivências favorecem o fortalecimento da autoestima, o reconhecimento do próprio corpo, a valorização das diferenças e a aprendizagem de comportamentos éticos e inclusivos.

Assim, é necessário reconhecer que a Educação Física vai além do desenvolvimento motor e da promoção da saúde: ela atua diretamente na formação de sujeitos críticos, éticos e emocionalmente preparados para os desafios do mundo contemporâneo. Quando planejada com intencionalidade pedagógica, sensibilidade e escuta ativa, a disciplina contribui de forma decisiva para a formação de cidadãos capazes de cuidar de si, do outro e do ambiente em que vivem.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a contribuição da Educação Física no desenvolvimento socioemocional dos estudantes da educação básica. A partir da análise de referenciais teóricos e práticas pedagógicas concretas, busca-se evidenciar como a disciplina pode ser um espaço potente de aprendizagem emocional e de construção de vínculos afetivos, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e fortalecendo a função social da escola.

COMPREENDENDO AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

As habilidades socioemocionais dizem respeito ao conjunto de competências que envolvem o reconhecimento e a gestão das próprias emoções, o desenvolvimento da empatia, a construção de relações sociais saudáveis e a tomada de decisões conscientes e responsáveis (CASEL, 2020). Essas habilidades são fundamentais para o bem-estar individual e coletivo e não se desenvolvem de forma espontânea, mas por meio de processos educativos contínuos, especialmente em ambientes de socialização como a escola.

O avanço das pesquisas em neurociência e psicologia do desenvolvimento reforça a compreensão de que as experiências emocionais vividas durante a infância e a adolescência impactam diretamente o funcionamento cerebral. De acordo com Damásio (2012), as emoções exercem papel essencial na construção do raciocínio, da memória e da tomada de decisões. Quando a criança está inserida em um ambiente seguro, afetivo e desafiador, há estímulo ao desenvolvimento das regiões cerebrais ligadas à autorregulação, à empatia e à motivação para a aprendizagem.

A escola, nesse sentido, deve ser reconhecida como um espaço privilegiado de aprendizagem emocional. Não basta formar apenas no campo do conhecimento técnico-científico; é necessário oferecer condições para que os alunos desenvolvam sua inteligência emocional e suas habilidades sociais. A Educação Física, por sua característica vivencial e interativa, ocupa lugar estratégico nesse processo, pois promove situações concretas de convivência, cooperação, enfrentamento de desafios e resolução de conflitos.

Durante as aulas, os estudantes são frequentemente desafiados a lidar com vitórias e frustrações, a respeitar colegas com diferentes níveis de desempenho, a se expressar corporalmente e a colaborar com os demais para alcançar objetivos comuns. Essas experiências favorecem o autoconhecimento e o exercício da empatia, da escuta ativa e do senso de coletividade — aspectos centrais das habilidades socioemocionais (ZINS et al., 2004).

Além disso, o corpo em movimento oferece uma via privilegiada de expressão emocional, especialmente para crianças que ainda estão em processo de construção da linguagem verbal. Como afirma Wallon (2007), a motricidade está diretamente ligada à afetividade e ao desenvolvimento da personalidade. Dessa forma, a prática corporal proporciona não apenas benefícios físicos, mas também oportunidades de desenvolvimento psicoemocional e social.

Portanto, compreender as habilidades socioemocionais e sua relação com o corpo e o movimento é essencial para que a Educação Física seja planejada de maneira intencional e alinhada aos objetivos formativos da escola. Mais do que apenas exercitar o corpo, trata-se de educar o sujeito em sua totalidade — promovendo o equilíbrio entre razão, emoção e ação.

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

A Educação Física escolar configura-se como um território fértil para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, uma vez que promove experiências corporais que extrapolam o domínio motor e alcançam as dimensões afetiva, social e ética do ser humano. Ao participar de práticas corporais em grupo, os estudantes vivenciam situações que exigem empatia, escuta ativa, solidariedade, resiliência, cooperação e respeito às diferenças.

Durante as aulas, dinâmicas como jogos, esportes, brincadeiras e danças oportunizam momentos de interação nos quais os alunos enfrentam desafios, frustrações, conquistas e conflitos. Nesses contextos, são instigados a exercer o autocontrole emocional, lidar com a adversidade e compreender a importância do trabalho coletivo. De acordo com autores como Kunz (2010), é por meio da vivência do corpo em movimento que o estudante constrói significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo ao seu redor.

Os jogos cooperativos, por exemplo, constituem estratégias pedagógicas eficazes para fortalecer o senso de pertencimento, a comunicação não violenta e a construção de metas compartilhadas. Já os jogos competitivos, quando organizados de maneira crítica e com intencionalidade educativa, também podem contribuir para a internalização de valores como a superação pessoal, o respeito às regras, a ética esportiva e a valorização do esforço, e não apenas do resultado.

As práticas expressivas, como as danças, dramatizações e criações corporais livres, favorecem o autoconhecimento e a autoestima, pois permitem que os alunos expressem emoções, sentimentos e identidades por meio do movimento. Essas vivências são especialmente importantes para estudantes que enfrentam dificuldades de expressão verbal, uma vez que o corpo torna-se canal legítimo de comunicação e autoafirmação. Segundo Wallon (2007), a motricidade está diretamente relacionada à afetividade e ao desenvolvimento da personalidade, o que reforça a importância dessas práticas no ambiente escolar.

Além disso, atividades como alongamento, respiração consciente, yoga infantil ou relaxamento orientado podem ser incorporadas ao cotidiano das aulas com o objetivo de contribuir para o equilíbrio emocional dos alunos. Tais práticas, quando conduzidas com sensibilidade, ajudam a reduzir estados de ansiedade, promovem a concentração e estimulam a consciência corporal e a autorregulação.

O papel do professor de Educação Física é fundamental nesse processo. É ele quem organiza o ambiente pedagógico, media as relações interpessoais, adapta as propostas às necessidades do grupo e assegura que todos se sintam acolhidos e respeitados. Criar um espaço seguro, livre de julgamentos e que valorize o processo mais do que o desempenho técnico é uma das chaves para que a aula se transforme em um momento significativo de aprendizagem emocional e social.

Especialmente em contextos de vulnerabilidade social, a Educação Física pode ser um importante instrumento de transformação. Ao promover vivências corporais positivas e inclusivas, a disciplina fortalece a autoestima dos alunos, amplia suas possibilidades de expressão e contribui para a construção de uma identidade mais segura e confiante. Por isso, mais do que ensinar técnicas, a missão do professor é possibilitar experiências que formem sujeitos mais humanos, críticos e afetivamente desenvolvidos.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EFETIVAS

Para que a Educação Física cumpra seu papel na formação integral dos estudantes e contribua efetivamente para o desenvolvimento das competências socioemocionais, é necessário que as práticas pedagógicas sejam planejadas com intencionalidade, clareza de objetivos e sensibilidade às realidades do grupo. A aula não pode ser conduzida apenas de forma mecânica ou repetitiva, mas precisa proporcionar experiências que mobilizem a cognição, a emoção e a relação interpessoal.

Nesse sentido, o professor deve atuar como mediador de situações de aprendizagem que incentivem o autoconhecimento, a empatia, a cooperação e a resiliência. Entre as estratégias mais eficazes, destacam-se:

- **Jogos cooperativos e colaborativos**: ao priorizarem a coletividade em vez da competição, favorecem o fortalecimento de vínculos, a empatia e o senso de pertencimento. Essas práticas estimulam os alunos a pensarem em soluções conjuntas, promovendo a solidariedade e o espírito de equipe.
- **Atividades em duplas ou grupos heterogêneos**: ao promoverem o contato com diferentes perfis, níveis de habilidade e ritmos de aprendizagem, essas dinâmicas possibilitam o reconhecimento das diferenças como valor, fomentando o respeito mútuo e a valorização da diversidade presente no ambiente escolar.
- **Rodas de conversa antes ou após as atividades**: momentos de diálogo, escuta e reflexão são essenciais para que os estudantes consigam elaborar suas experiências corporais de maneira crítica e consciente. Esses espaços favorecem a expressão de sentimentos, o entendimento de atitudes e a construção coletiva de normas e valores.
- **Vivências voltadas à expressão emocional**: práticas como danças livres, dramatizações, criação de coreografias e atividades de relaxamento estimulam a conexão entre corpo e emoção. Elas permitem que os alunos expressem o que sentem de maneira não verbal, facilitando o desenvolvimento da consciência emocional e o fortalecimento da autoestima.
- **Avaliação formativa e processual**: em vez de focar apenas no desempenho técnico ou em metas padronizadas, a avaliação deve considerar o engajamento, o esforço pessoal, a capacidade de cooperação e a evolução individual de cada aluno. Esse tipo de acompanhamento valoriza o percurso de aprendizagem e estimula a autonomia e a autorreflexão.

Essas práticas não apenas contribuem para o desenvolvimento físico, mas também criam oportunidades de formação ética, social e emocional. Conforme defendido por autores como Darido e Nascimento (2005), o papel da Educação Física vai além da técnica: ela é um campo educativo que deve ser humanizador, inclusivo e significativo para os alunos.

Ao considerar as experiências e necessidades dos estudantes, o professor de Educação Física amplia o alcance pedagógico da disciplina e a conecta com a vida real dos sujeitos em formação. A construção de um ambiente positivo, participativo e respeitoso é, portanto, uma das condições indispensáveis para o desenvolvimento de práticas socioemocionais efetivas na escola.

O PAPEL DO PROFESSOR E A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CUIDADO

No processo de formação socioemocional dos estudantes, o professor de Educação Física exerce um papel central. Sua atuação vai além da mediação do conhecimento técnico e motor: ele é também um agente de cuidado, escuta, acolhimento e transformação. A maneira como se relaciona com os

alunos, organiza o ambiente da aula e conduz as práticas corporais influencia diretamente no desenvolvimento emocional e social do grupo.

Uma postura ética, sensível e afetiva por parte do docente contribui para a criação de um clima relacional positivo, no qual os alunos se sentem seguros para participar, expressar suas emoções, lidar com erros e experimentar novos desafios. De acordo com Vygotsky (2001), as interações sociais têm papel determinante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, a presença de um professor que atua com empatia e respeito amplia as possibilidades de aprendizagem integral.

É essencial, portanto, que o trabalho do professor de Educação Física esteja articulado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, com o objetivo de integrar a dimensão corporal às demais áreas do conhecimento. Quando a Educação Física é compreendida como parte ativa do processo educativo, torna-se possível construir uma cultura escolar mais empática, cooperativa e participativa, pautada na valorização das diferenças e na promoção do bem-estar coletivo.

No entanto, para que essa atuação aconteça de forma plena, é imprescindível que o professor tenha condições adequadas de trabalho. Isso inclui acesso a espaços apropriados, materiais pedagógicos de qualidade, número reduzido de alunos por turma e uma carga horária que permita planejamento, execução e avaliação de suas ações. Além disso, a formação continuada é um elemento estratégico: cursos, grupos de estudo, oficinas e momentos de reflexão coletiva contribuem para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o fortalecimento da identidade profissional.

A escola, como espaço coletivo, também precisa assumir seu papel como promotora de saúde e cuidado integral. Ações interdisciplinares, parcerias com unidades de saúde, eventos que envolvam as famílias e a comunidade, bem como projetos voltados ao desenvolvimento emocional e à convivência, são caminhos possíveis para ampliar o alcance das práticas educativas. Tais iniciativas devem ser planejadas de maneira colaborativa, reconhecendo a importância de todos os profissionais da equipe escolar no processo formativo dos estudantes.

Promover o cuidado na escola é, acima de tudo, adotar uma postura ética e humanizadora frente à diversidade de realidades, ritmos e histórias que cada aluno carrega consigo. Nesse sentido, o professor de Educação Física, por meio de sua prática cotidiana, tem a oportunidade de cultivar vínculos, fortalecer a autoestima dos estudantes, criar espaços seguros de expressão e contribuir para a construção de uma escola mais acolhedora, justa e transformadora.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE

Embora a Educação Física escolar seja reconhecida como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o cotidiano da prática docente ainda é marcado por diversos obstáculos que dificultam a efetivação desse potencial. Entre os principais desafios, destacam-se a falta de infraestrutura adequada, o número excessivo de alunos por turma, a escassez de materiais, a limitação de tempo na grade curricular e, muitas vezes, a desvalorização da disciplina dentro da própria escola.

É comum que professores atuem em quadras danificadas, sem cobertura, com ausência de vestiários e com poucos recursos para desenvolver atividades diversificadas. Essa precarização do espaço físico compromete a qualidade das vivências e, consequentemente, os objetivos pedagógicos voltados ao aspecto emocional e relacional dos estudantes. Além disso, o acúmulo de turmas e a sobrecarga de trabalho reduzem o tempo disponível para planejamento, escuta individualizada e mediação de conflitos com a atenção que eles demandam.

Outro desafio relevante é a visão equivocada de que a Educação Física serve apenas para “gastar energia” ou “ocupar os alunos”. Tal entendimento reduz o papel pedagógico da disciplina e enfraquece sua integração com os demais componentes curriculares e com os projetos de formação cidadã da escola. Superar essa visão requer um esforço institucional de valorização do trabalho docente e de inclusão da Educação Física nos debates pedagógicos mais amplos.

Apesar dessas dificuldades, há também muitas possibilidades de atuação criativa, crítica e transformadora. Professores que desenvolvem projetos de cooperação, jogos de integração entre turmas, oficinas temáticas, práticas de mediação de conflitos e rodas de conversa demonstram que, mesmo diante de limitações, é possível construir espaços de escuta, afeto e desenvolvimento pessoal.

A incorporação das tecnologias educacionais também pode ser aliada nesse processo. O uso de vídeos interativos, registros de evolução dos alunos, desafios motores gravados e plataformas digitais pode ampliar o engajamento dos estudantes e possibilitar novas formas de expressão e socialização, sobretudo no contexto pós-pandêmico.

Portanto, reconhecer os desafios da prática docente não significa aceitar a precariedade como norma, mas sim evidenciar a urgência de políticas públicas que garantam estrutura, valorização e formação contínua aos profissionais da área. Ao mesmo tempo, é preciso fortalecer as experiências que já acontecem com sucesso nas escolas, dando visibilidade a práticas pedagógicas que promovem o cuidado, a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes por meio da Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física escolar ocupa um lugar estratégico na formação integral dos estudantes, especialmente quando compreendida como uma prática pedagógica que integra corpo, mente e emoção. Ao proporcionar vivências que envolvem movimento, afeto, cooperação e reflexão, essa disciplina vai muito além do desenvolvimento físico: ela se torna um espaço potente de construção de habilidades essenciais para a vida em sociedade.

O desenvolvimento socioemocional, por sua vez, não acontece de forma abstrata, mas se concretiza em situações do cotidiano escolar. É no momento em que uma criança aprende a lidar com a frustração após perder um jogo, ou quando um grupo reorganiza suas estratégias para incluir um colega com menos habilidade, que se consolidam aprendizagens profundas sobre empatia, resiliência e respeito. Quando o professor, ao invés de repreender, acolhe um aluno agitado e o ajuda a nomear suas emoções, há ali um gesto formativo tão importante quanto ensinar um fundamento técnico. Esses exemplos, presentes no dia a dia das escolas, ilustram como a Educação Física pode ser um instrumento transformador da realidade educativa.

Contudo, para que esse potencial se realize plenamente, é necessário garantir condições estruturais e humanas que favoreçam uma prática pedagógica intencional e de qualidade. O fortalecimento da Educação Física escolar exige planejamento cuidadoso, sensibilidade do professor, apoio institucional e diálogo constante com a comunidade escolar. É fundamental que haja reconhecimento do valor da disciplina nos espaços de decisão da escola, bem como investimento em formação continuada, infraestrutura e materiais adequados.

Além disso, é preciso cultivar uma cultura escolar que valorize o cuidado, o vínculo e a escuta. Isso implica olhar para os estudantes em sua totalidade — considerando suas histórias, emoções, medos, potências e necessidades. A articulação da Educação Física com outras áreas do conhecimento, com os projetos interdisciplinares e com os valores humanos amplia ainda mais seu alcance e significado.

Investir na dimensão socioemocional por meio da Educação Física é, portanto, apostar em uma educação mais humana, mais inclusiva e mais preparada para os desafios do mundo contemporâneo. Trata-se de formar não apenas corpos ativos, mas sujeitos sensíveis, críticos e capazes de conviver de forma ética e solidária. Somente assim a escola poderá cumprir, de fato, seu papel como espaço de desenvolvimento integral, cidadania e transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec. Acesso em: 08 ago. 2025.

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **What is SEL?** 2020. Disponível em: https://casel.org. Acesso em: 08 ago. 2025.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DARIDO, S. C.; NASCIMENTO, J. V. **A Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte: uma proposta crítica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

TANI, G. et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

ZINS, J. E. et al. **Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?** New York: Teachers College Press, 2004.

INCLUSÃO ESCOLAR: SUPERANDO ADVERSIDADES

SCHOOL INCLUSION: OVERCOMING ADVERSITIES

WILSON MONTEIRO
Licenciatura em Educação Especial pelo Centro Universitário Cidade Verde – UniCV (2025); Licenciatura em Letras pela Universidade Santo Amaro – Unisa (2021); Mestre em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (2012); Formação pedagógica em Educação Matemática pela Universidade Bandeirantes de São Paulo (2007); Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Matemática – na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

RESUMO

Este artigo discorre sobre o conceito de inclusão escolar a partir da nossa necessidade de refletirmos mais cuidadosamente sobre o tema. Para isto, recorremos à obra de Maria Teresa Eglér Mantoan (2003). A autora critica as ações educacionais estruturada na perspectiva da integração escolar por não promover a formação integral do estudante e defende ações educacionais estruturadas na perspectiva da inclusão, pois este modelo flexibiliza o sistema educacional como um todo para atender às especificidades de cada estudante, sem exceções e sem discriminações. Mantoan (2003) enfatiza, ainda, que são necessárias uma metodologia educacional ativa, uma formação contínua de professores, um currículo flexível, um engajamento de todos os atores da comunidade escolar para construir um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo. As nossas reflexões apontam que tal perspectiva é essencial para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária, o que exige esforço conjunto de toda a sociedade para a sua concretização.

Palavras-chave: Formação de professores; Inclusão Escolar; Integração Escolar

ABSTRACT

This article discusses the concept of school inclusion based on our need to reflect more carefully on the topic. To this end, we draw on the work of Maria Teresa Eglér Mantoan (2003). The author criticizes educational actions structured from the perspective of school integration for failing to promote the comprehensive development of students and advocates for educational actions structured from the perspective of inclusion, as this model makes the educational system as a whole more flexible to meet the specific needs of each student, without exception or discrimination. Mantoan (2003) also emphasizes the need for an active educational methodology, ongoing teacher training, a flexible curriculum, and the engagement of all stakeholders in the school community to build a collaborative and inclusive learning environment. Our reflections indicate that such a perspective is essential for building a more democratic and egalitarian society, which requires a joint effort from the entire society to achieve.

Keywords: Teacher Training; School Inclusion; School Integration

INTRODUÇÃO

Sabemos que a Constituição da República Federativa do Brasil estabelece que os direitos sociais fundamentais dos cidadãos são a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância (BRASIL, 1988). Em relação à educação, a partir da emenda constitucional nº 14 de 1996, o Estado passou a garantir que o ensino fundamental seja gratuito, inclusive para os bebês, as crianças, os adolescentes e os adultos com deficiência, os quais devem ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino.

Além disto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) vêm reafirmar o posicionamento da Constituição da República Federativa do Brasil, estabelecendo que um dos principais objetivos da educação é propiciar condições para que o educando possa se desenvolver integralmente, exercer a sua cidadania, progredir em seus estudos e qualificar-se para o trabalho. Resumidamente, todos os bebês, crianças, adolescentes e adultos, sem exceções, devem ter o direito de acesso e de permanência na escola em igualdade de condições.

Sobre tal cenário e levando em consideração nossa experiência de professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, notamos a necessidade de refletirmos mais cuidadosamente sobre a inclusão escolar, visto que há muitos desafios a serem superados para alcançarmos os objetivos apontados nas legislações vigentes, principalmente quando levamos em consideração os bebês, as crianças, os adolescentes e os adultos com deficiência e com problemas de aprendizagem.

Diante desta realidade, indagamos como podemos tornar o ambiente escolar um local verdadeiramente acolhedor e inclusivo, garantindo equidade de aprendizagem a todos os estudantes?

Para refletirmos sobre tal inquietação, recorremos ao livro “Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?” da Maria Teresa Eglér Mantoan, o qual parece trazer algumas contribuições para discorrermos criticamente sobre o tema. Acreditamos que tal obra enriquecerá nossa reflexão a partir do momento em que a autora defende a tese de que as ações pedagógicas devem ser estruturadas a partir da inclusão escolar, paradigma que contribui para a formação integral de todos os estudantes, sem discriminações e sem exceções. Ela aponta a necessidade de superar a perspectiva da educação tradicional de ensino, baseada na integração escolar. Desta maneira, os educadores e os demais agentes envolvidos devem se esforçar para gerar a mudança de tal modelo educacional para um modelo que valoriza a diversidade e promova a inclusão de todos os bebês, crianças, adolescentes e adultos, independentemente de suas diferenças, no processo de ensino e de aprendizagem, propiciando condições para atender os seus direitos fundamentais, entre eles, a educação de qualidade.

Assim, vale ressaltar que este pequeno trabalho, no formato de um resumo expandido, busca expor algumas ideias tratadas na obra em questão, sob o olhar da indagação que propusemos.

INTEGRAÇÃO ESCOLAR: O QUE É?

Ao abordar o tema inclusão escolar, Mantoan (2003) estrutura sua apresentação em três capítulos, (i) o que é inclusão, (ii) o porquê da inclusão, (iii) como fazer a inclusão. No primeiro capítulo, a autora discorre sobre o conceito de inclusão escolar, destacando e denunciando as ações que ocorrem na educação brasileira que vão de encontro com sua verdadeira efetivação. No segundo, é exposto o porquê da necessidade de incorporar a inclusão no processo de ensino e de aprendizagem, quais seus benefícios e as barreiras de implementação. Por último, são discutidos alguns caminhos para que a inclusão escolar seja verdadeiramente desenvolvida nas escolas, em que a autora destaca a importância do processo de ensino e de aprendizagem se adaptar aos estudantes ao invés dos estudantes se adaptarem ao processo de ensino e de aprendizagem.

Um termo importante a ser inserido em nossa discussão e apontada na obra de Mantoan (2003) é a integração escolar. Ao depararmos com o seu posicionamento sobre esta expressão, percebemos que a autora utiliza com o propósito didático de reflexão e, ao mesmo tempo, com tom de denúncia.

O termo integração escolar é utilizado para designar um modelo em que a escola se contenta em apenas permitir a entrada de bebês, crianças, adolescentes e adultos com deficiência ou dificuldades de aprendizagens no ensino regular. Com isto, não há mudanças significativas em sua estrutura organizacional e pedagógica para que as reais necessidades de tais estudantes sejam atendidas ou para que suas potencialidades sejam estimuladas. Ao invés disto, são oferecidos

> a individualização de programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências. (MANTOAN, 2003, p. 15-16).

Este posicionamento de Mantoan (2003) nos leva a refletir sobre as nossas práticas pedagógicas, sobre a estrutura do nosso sistema educacional, sobre as nossas expectativas de estudantes ideais e como isto influencia nossas ações dentro da sala de aula.

Tendo em vista a nossa vivência de professor do ensino fundamental, percebemos a nossa tendência de expectar comportamentos modelo de estudantes, baseados em nossas histórias acadêmicas e profissionais. Esta expectativa pode nos levar a eleger uma identidade de “aluno-padrão” para o processo de ensino e de aprendizagem, estabelecendo, assim, seleções, dicotomizações, categorizações e segregações. Por este motivo, a importância de sempre refletirmos e revermos as nossas visões e ações pedagógicas.

Resumidamente, o paradigma da integração escolar parece não criar condições para atender as verdadeiras necessidades dos estudantes. Por este motivo, Mantoan (2003) critica fortemente a mentalidade educacional pautada na exclusão e segmentação, enfatizando que a escola precisa abandonar a perspectiva reducionista da integração escolar. Além disto, a autora nos chama a atenção de que, apesar das leis favoráveis à inclusão, muitas escolas ainda operam sob o paradigma reducionista que não dialoga com a diversidade.

Entendemos que tal mentalidade educacional, pautada na exclusão e segmentação, vai ao encontro do conceito Educação Bancária apresentado por Freire (2005).

As ações pedagógicas permeada pela Educação bancária, segundo Freire (2005), não respeita o educando como um ser integral, não o considera como um sujeito histórico, não leva em consideração os seus saberes, os seus sonhos, os seus desejos, os seus sentimentos, a sua sexualidade, como se relaciona com o mundo, como percebe a realidade, as suas reais necessidades, as suas verdadeiras potencialidades. A principal função da educação, neste contexto, é somente impor a cultura ou saber escolar como a única verdadeira, anulando tudo aquilo que o estudante carrega em si.

Resumidamente, a educação bancária busca somente modelar os educandos, buscando apenas construir uma “massa homogênea e padronizada do modo de produção capitalista, produzindo e reproduzindo as regras e a cultura imposta pelos dominantes e mantendo o status quo”. (BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri, 2016, p. 159, grifo do autor).

Por outro lado, Mantoan apresenta e defende o paradigma inclusivo a fim de superarmos a mentalidade reducionista do paradigma da integração escolar.

INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE É?

O conceito de inclusão escolar é utilizado para designar um modelo no qual a escola passa a reconhecer e a considerar as especificidades de cada estudante, organizando o seu sistema educacional para que

> eliminem as barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações (MANTOAN, 2003, p. 25).

Diante desta afirmação, podemos inferir que o processo de ensino e de aprendizagem estruturada na perspectiva da inclusão escolar procura atender às necessidades dos estudantes e busca estimular as suas potencialidades sem recorrer a práticas pedagógicas discriminatórias, evitando métodos, regras ou ações que segmentam os bebês, crianças, adolescentes e adultos em grupos específicos. As ações educacionais estão voltadas para o questionamento da prática pedagógica, como flexibilizá-la a cada estudante a fim de criar condições para o seu desenvolvimento integral.

Vale ressaltar que o questionamento e reflexões recai nas políticas, na organização da educação especial e da regular, no conceito de integração e de inclusão, no processo de ensino e de aprendizagem, entre outros, buscando sempre adequar todos estes elementos ao atendimento das necessidades e no estímulo das potencialidades dos estudantes, sem quaisquer discriminações.

Entendemos que tal mentalidade educacional, pautada na inclusão escolar, vai ao encontro do conceito Educação Libertadora apresentado por Freire (2005).

As ações pedagógicas permeada pela Educação Libertadora, segundo Freire (2005), propiciam as condições necessárias para que os educandos possam desenvolver a práxis ação e reflexão sobre mundo. Para que isto possa ser concretizado em sala de aula, o educador deve recorrer ao seu corpo consciente com o objetivo de escutar e dar voz à curiosidade, à ingenuidade e à criticidade do educando – “o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de aprender” (FREIRE, 2005, p. 28).

Além disto, a Pedagogia Libertadora sempre cria um diálogo transparente com os estudantes, valorizando e levando em considerações os seus saberes, os seus sonhos, os seus desejos, os seus sentimentos, a sua sexualidade, como se relaciona com o mundo, como percebe a realidade. Neste contexto, a real função da educação é humanizar o sujeito, libertá-lo das verdades opressoras, criar um diálogo entre a cultura escolar e a cultura do educando com o objetivo do estudante se reconhecer como um “indivíduo histórico que pode e deve interferir no rumo de sua história” (BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri, 2016, p. 164), podendo até contribuir para a transformação do nosso mundo para melhor.

Vale ressaltar, ainda, que a Educação Libertadora cria espaços para que os educandos revelem as suas curiosidades e as suas indagações, para que possam refugiar o seu corpo inquieto, problematizar a realidade, desenvolver o pensamento crítico, atuar no mundo com lucidez, a se

reconhecer como um sujeito que transforma e se transforma. Ou seja, a Educação Libertadora auxilia o educando a “passar da consciência ingênua para a consciência crítica” (BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri, 2016, p. 170).

Diante de tal contexto, podemos inferir que a inclusão escolar implica em um esforço conjunto de todos os atores da escola em discutir criticamente as verdadeiras necessidades e potencialidades de cada bebê, criança, adolescente e adultos. Deve-se, neste processo, reconhecer que as dificuldades de aprendizagens não se resumem a responsabilizar os estudantes, mas sim, analisar o modo como as ações pedagógicas são desenvolvidas, como as avaliações são propostas, como a visão de educação é concebida. Em seguida, empenhar-se em identificar como tais ações e concepções afetam o desenvolvimento dos educandos e, finalmente, diante destes dados, refletir sobre as modificações necessárias no sistema de ensino para potencializar a aprendizagem.

Resumidamente, tal mudança exige uma reorganização curricular, uma reformulação da abordagem didática, uma capacitação dos profissionais de educação, entre outas ações imprescindíveis para que a escola se adapte às necessidades dos estudantes, buscando sempre a sua formação integral (MANTOAN, 2003, p. 26). Assim, indagamos como podemos tornar o ambiente escolar um local verdadeiramente acolhedor e inclusivo, garantindo equidade de aprendizagem a todos os estudantes?

INCLUSÃO ESCOLAR: COMO FAZER

Um apontamento destacado por Mantoan (2003) que parece revelar um dos caminhos possíveis para implementar a inclusão no processo de ensino e de aprendizagem na escola é abandonar a lógica de ensino segmentada e migrar para um modelo mais dinâmico. Este modelo sugere que o aprendizado seja um processo integrado que respeite a individualidade, a necessidade e o potencial de cada estudante. Levando em consideração tal afirmação, podemos inferir que não basta a escola garantir o acesso do bebê, criança, adolescente ou adulto na escola, mas inclusive, assegurar que cada estudante possa avançar no processo de ensino e de aprendizagem conforme a sua capacidade, promovendo a sua formação integral.

Mantoan destaca que está inserido na inclusão escolar

> o princípio democrático da educação para todos, e que só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, e não apenas em alguns deles (os com deficiência) (MANTOAN, 2003, p. 31).

Diante desta perspectiva, é importante ressaltar da importância do currículo ser flexível e transdisciplinar, buscando construir a aprendizagem de maneira coletiva e utilizando metodologias ativas, implementando ações pedagógicas baseadas em projetos e no trabalho colaborativo que estimula o envolvimento dos estudantes no processo educativo. Outro ponto importante a se destacar é a necessidade do currículo escolar dialogar com a realidade do estudante, problematizando o seu meio sociocultural de modo a desenvolver a sua reflexão crítica e a autonomia no ato de pensar e de

agir, por isto, devemos propor estudos de conceitos a partir das experiências, conhecimentos e vivências dos estudantes, objetivando chegar à sistematização dos conhecimentos.

Neste sentido, podemos perceber que a perspectiva da organização curricular se altera, “elas passam a ser meios, e não fins em si mesmas” (MANTOAN, 2003, p. 36).

A autora destaca, também, a importância de eliminar “o caráter classificatório de notas e de provas e substituí-lo por uma visão diagnostica da avaliação escolar” (MANTOAN, 2003, p. 39) se desejamos construir uma educação inclusiva. Além disto, o professor deve utilizar a avaliação não apenas para identificar as dificuldades e as potencialidades dos estudantes. Os resultados das avaliações devem ser usados para questionar a prática pedagógica, fazendo uma “análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso escolar” (MANTOAN, 2003, p. 44). Esse conhecimento deve ser aproveitado para planejar ações e meios pedagógicos que criem condições para que o educando possa superar as suas barreiras de aprendizagens e para poder mobilizar suas potencialidades em favor do seu desenvolvimento integral.

Para que isso aconteça, é fundamental investir na formação de professores. A capacitação docente é um dos aspectos mais críticos da inclusão, segundo a autora. Os docentes precisam ser encorajados a desenvolver novas práticas pedagógicas que contemplem a necessidade, a potencialidade e a diversidade dos discentes.

Ao contrário do ensino tradicional, a educação inclusiva requer um professor mediador do conhecimento e, principalmente, promotor da cooperação entre os estudantes, pois é “um hábito extremamente útil e natural, e que tem sido muito pouco promovido nas escolas” (MANTOAN, 2003, p. 37). Assim, é importante que o docente construa um ambiente de aprendizagem em que são valorizadas as diferentes interpretações, pontos de vistas, entendimentos, experiências, histórias individuais e coletivas, promovendo uma cooperação mútua na medida em que os estudantes exploram o tema, formando novas ideias, novos conhecimentos sistematizados a partir da contribuição de todos. Neste processo, são valorizadas as diferenças e a liberdade de expressão das diversas opiniões na construção coletiva do conhecimento, sempre mediado pelo professor.

Desta maneira, o profissional de educação

> não procurará eliminar as diferenças em favor de uma suposta igualdade do alunado, que é tão almejada pelos que apregoam a (falsa) homogeneidade das salas de aula. Antes, estará atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as (MANTOAN, 2003, p. 42).

Outro ponto destacado pela autora que chamou nossa atenção e parece contribuir para a construção de uma educação inclusiva é a descentralização da gestão administrativa, pois cada unidade escolar está inserida num território em que possui ambiente, espaço, recursos, valores, cultura, história, memória, especificidades e necessidades únicas. Desta maneira, é importante criar condições para que a unidade escolar possa promover “maior autonomia pedagógica, administrativa

e financeira de recursos materiais e humanos" (MANTOAN, 2003, p. 37) através da atuação efetiva da comunidade por meio de conselhos, de colegiados e/ou de assembleias.

Vale reforçar que a participação da comunidade escolar como um todo é de fundamental importância. Mantoan (2003) ressalta que, além do corpo docente, a inclusão também envolve gestores, funcionários, familiares e a própria sociedade. A criação de um ambiente favorável ao diálogo entre todos os envolvidos no processo educacional é essencial para fortalecer a cultura da inclusão.

Mantoan (2003) finaliza sua reflexão afirmando que a escola inclusiva exige uma mudança de mentalidade profunda, em que todos os envolvidos compreendam a importância de atender a todos os estudantes sem quaisquer discriminações, levando em consideração suas necessidades e potencialidades, promovendo um ambiente de ensino acolhedor e humanizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro de Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) apresenta um debate essencial para a transformação das práticas educacionais e a consolidação da inclusão escolar. É evidente que a implementar este modelo exige esforços na capacitação docente, na flexibilização curricular, na criação de um ambiente colaborativo de aprendizado e outras ações que levem em consideração as necessidades e potencialidades de cada estudante. Para isso, é essencial mudar a concepção tradicional da escola e promover uma cultura de inclusão.

A escola é um espaço privilegiado para a construção de uma sociedade mais plural e democrática. Adequá-la dentro do paradigma inclusivo é um passo fundamental para a formação de cidadãos mais preparados para lidar com as diferenças e construir um mundo mais igualitário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 fev. 2023.

_____. Lei 8069/90, *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 22 fev. 2025.

_____. Lei 9394/96, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*. Brasília: 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. *Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora*. Proposições, Campinas, SP, v. 27, n. 1, 2016, p. 155-177. Disponível em: http://ref.scielo.org/s4qbvg. Acesso em 25 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?* São Paulo – SP: Moderna, 2003.

O PAPEL DA AVALIAÇÃO DO DESENHO INFANTIL PARA UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE ROLE OF ASSESSING CHILDREN'S DRAWINGS FOR A PEDAGOGICAL INTERVENTION WITH EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDENTS

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. Plinio Caiado de Castro.

RESUMO

O presente artigo foi elaborado com o intuito de compreender de que maneira a avaliação do desenho infantil e suas fases evolutivas, segundo os autores Lowenfeld e Luquet pode favorecer o planejamento do professor na organização de atividades que proponham o avanço nas fases do grafismo infantil. Com o objetivo de conhecer como o desenho infantil é trabalhado nas escolas, compreender a ação do desenhar da criança, desde a garatuja até o desenho, e apresentar intervenções pedagógicas que promovam a avanço nas fases do desenho infantil. Sendo assim, mediante pesquisa bibliográfica constatou-se, a devida importância do desenho como prática artística, zelando pela condição de liberdade de expressão da criança, desta forma, verificou-se a importância do papel do educador infantil como mediador dessa prática, que pode estar intimamente ligada ao fracasso ou sucesso do desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Intervenção; Desenho; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article was developed to understand how assessing children's drawing and its developmental phases, according to authors Lowenfeld and Luquet, can benefit teachers' planning and organizing activities that promote progress through the stages of children's drawing. The goal is to understand how children's drawing is developed in schools, understand the process of children's drawing, from

scribbling to drawing, and present pedagogical interventions that promote progress through the stages of children's drawing. Therefore, through bibliographic research, we determined the importance of drawing as an artistic practice, ensuring the child's freedom of expression. This also highlights the importance of the early childhood educator's role as a mediator of this practice, which can be closely linked to the failure or success of a child's development.

Keywords: Intervention; Drawing; Learning.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema o desenho enquanto intervenção pedagógica na Educação Infantil. A escolha desse tema partiu da convicção de que ele contribui significativamente para a construção do conceito de expressão infantil e para a valorização da linguagem visual como forma de aprendizagem e comunicação.

O universo imaginativo da criança é vasto e particular, sendo inadequado tentar interpretar ou criticar seus desenhos com base em padrões adultos de realidade ou representação. Nessa fase do desenvolvimento, não é aconselhável oferecer modelos prontos para que a criança os reproduza, pois o desenho é uma forma de expressão profundamente pessoal — baseada em experiências vividas ou imaginadas. Rabiscar, por exemplo, é um modo de se comunicar e de se libertar. Por isso, é fundamental que o professor tenha um olhar sensível e abrangente sobre o desenho infantil, compreendendo a importância da autonomia nesse processo. Não existem desenhos “certos” ou “errados”, mas diferentes formas de criatividade.

O desenho também pode ser uma ponte para o diálogo entre a criança e o professor, permitindo a transmissão de conhecimentos culturais e facilitando o processo de ensino-aprendizagem. A interação entre educador e aluno desempenha um papel essencial: cabe ao professor apoiar a criança em sua jornada de aprendizagem, esclarecendo dúvidas e incentivando o pensamento autônomo.

É na relação entre o professor — parceiro mais experiente — e o aluno que se constroem novos conhecimentos, habilidades, competências e significados. O desenvolvimento do desenho infantil deve estar necessariamente vinculado ao lúdico, o que favorece a integração entre o mundo real e o imaginativo. O primeiro contato da criança com o grafismo nos oferece pistas valiosas sobre o que ela deseja expressar.

Diante desses aspectos, surgem questões importantes: Qual é a real importância do desenho na Educação Infantil? O que ele representa para a criança? Qual é a sua utilidade no processo educativo? Observa-se que, infelizmente, o ensino do desenho nem sempre recebe a devida atenção

nos sistemas educacionais. Muitas vezes, as atividades gráficas são tratadas apenas como passatempo, sem estimular a criação própria e sem um olhar pedagógico qualificado.

A pergunta central desta pesquisa é: de que maneira a avaliação do desenho infantil, em crianças de 2 a 5 anos, pode auxiliar o professor no planejamento de atividades que favoreçam o avanço nas fases do grafismo infantil?

O objetivo geral deste trabalho é analisar a importância da avaliação do desenho infantil e propor atividades que promovam o desenvolvimento gráfico de crianças entre 2 e 5 anos. A metodologia adotada será a pesquisa teórico-bibliográfica, buscando compreender a vivência em sala de aula, o papel do planejamento docente e a maneira como o professor interpreta os desenhos ao longo do desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Serão utilizados como principais referenciais teóricos os autores Edith Derdyk e Florence de Méredieu.

Os objetivos específicos são:

- Conhecer o desenvolvimento do desenho infantil e como ele se manifesta nos traços e rabiscos das crianças;
- Avaliar os desenhos infantis, compreendendo como podem ser valorizados e apreciados no contexto educativo;
- Apresentar propostas de intervenção pedagógica no planejamento docente, visando valorizar a análise e a avaliação dos desenhos infantis no processo educativo.

Este estudo se justifica pelo fato de que desenhar é uma atividade espontânea e prazerosa para a criança. Por meio do desenho, ela expressa sentimentos, organiza o pensamento, desenvolve habilidades cognitivas e aprimora a coordenação motora. Além disso, o desenho é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento infantil integral.

A estrutura do trabalho está dividida em três seções. Na primeira, abordaremos a relação entre escola e desenho infantil, analisando como essa prática é conduzida no ambiente escolar. A segunda seção tratará da avaliação do desenho infantil a partir das perspectivas dos autores Luquet e Lowenfeld. Por fim, na terceira seção, apresentaremos propostas de intervenções pedagógicas que favoreçam o avanço nas fases do desenho infantil, destacando o papel do professor como mediador desse processo e propondo atividades alinhadas às ideias dos autores estudados.

A ESCOLA E O DESENHO INFANTIL

Em nosso cotidiano deparamo-nos com inúmeras ilustrações, nesta perspectiva, percebemos, ainda que superficialmente, o desenho está em todos os lugares, seja em um meio de comunicação, na escola ou até mesmo em casa. Neste contexto decidi através deste trabalho analisar a importância da avaliação do desenho como intervenção pedagógica.

A arte e o desenho desenvolvem processos de integração, imaginação, desenvolvimento, criação, expressões e até mesmo de sentimentos. A experiência de desenhar, mostra a particularidade individual de cada um, criando e envolvendo referências, despontando os conhecimentos prévios de cada criança, aguçando a imaginação e a criatividade.

Segundo Edith Derdyk,

> É fundamental que o arte-educador reconheça em si a capacidade de exercer o ato criativo de uma forma natural quanto comer, dormir e sonhar. O arte-educador que vive a linguagem gráfica dificilmente incorrerá em erros grosseiros de interpretação e avaliação de um desenho realizado por alguma criança. (DERDYK, 1989, p.7).

As diferentes linguagens oportunizam as crianças desde cedo, integrando o currículo da Educação Básica, ocupando um lugar relevante na Educação Infantil. A inserção da arte na escola é regularizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais objetivam que as instituições “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL: 2010, p.26).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais vol.6 (2001:19-21) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também abordam a necessidade e a importância das artes no currículo escolar, destacando que a educação em arte favorece o pensamento artístico e a percepção estética, desenvolvendo sensibilidade e imaginação.

De acordo com Edith Derdyk,

> A criança é um ser em contínuo movimento. Este estado de eterna transformação física, perceptiva, psíquica, emocional e cognitiva promove na 5 criança um espírito curioso, atento, experimental. Seu olhar aventureiro espreita o mundo a ser conquistado. Vive em estado de encantamento diante dos objetivos, das pessoas e das situações que a rodeiam. (DERDYK, 1989, p.10)

Dessa forma, o desenho como sendo também uma produção da criança, ganha espaço como interlocutor da voz infantil.

Expressa através das ações e reflexões a ele destinadas, um emaranhado de detalhes, os quais revelam significados e intencionalidades. Ao desenhar, a criança utiliza seu corpo, conhecimentos, sentimentos, vivências, reflexões, comparações e outros elementos que a constituem e que se sobressaem no ato de desenhar. Ela interage com o material de forma subjetiva e momentânea, revela o que pretende para aquele momento e mesmo quando não há pretensões, realiza ações que naquele instante foram possíveis.

> Compreendendo o grafismo como meio de expressão, é viável que este se torne um mediador na investigação das “vozes infantis”. Não significa dizer que o mesmo deva

> ser desenvolvido através deste intuito e muito menos banalizar o grafismo com meras suposições, mas identificá-lo como um meio de diálogo entre a criança consigo mesma, com seus pares e com a sociedade. “O desenho é a manifestação de uma necessidade da criança: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar” (DERDYK, 1989, p.51).

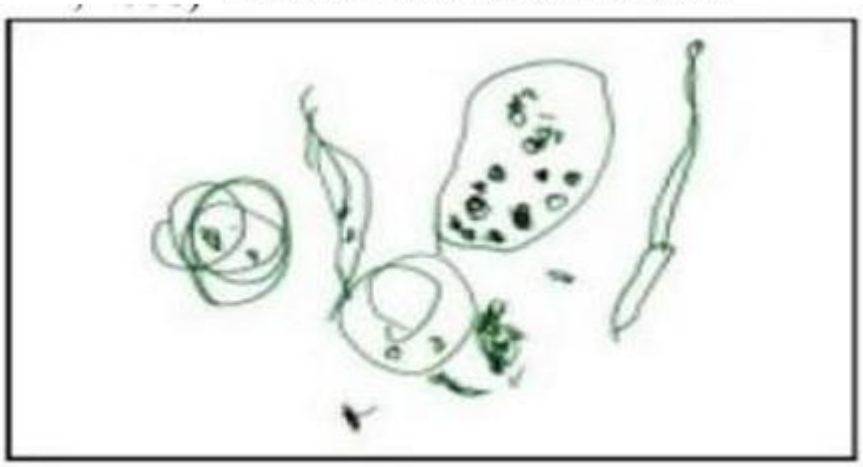
Seguindo o entendimento de Derdyk (1989, p.20) o desenho mostra-se, em várias maneiras, manifestando através de diversas formas, podendo ser representado também através de sinais como impressões de membros humanos em superfícies. Assim como nas brincadeiras, a criança utiliza o desenho para se expressar como artifícios que transformam e fazem parte do seu dia a dia, ou seja, as crianças criam situações, para expor suas vivências e suas expectativas mesmo que involuntariamente.

O DESENHO INFANTIL

Nesta seção vou analisar os desenhos infantis a partir de crianças de 2 a 5 anos de idade, e para mencionar essa análise, busquei dois autores contemporâneos que classificam de diferentes maneiras as fases do desenvolvimento através do desenho que são: Luquet (1969) e Lowenfeld (1976). George-Henri Luquet foi o primeiro teórico a apresentar e ilustrar os desenhos em etapas de desenvolvimento, através de 6 pesquisas iniciadas com sua filha inicia e começa a estabelecer tabulações para a fase dos desenhos.

Realismo Fortuito: Esta é a primeira etapa, fase inicial da produção gráfica, inicia-se por volta dos 2 anos de idade.

FIGURA 1 - REALISMO FORTUITO



FONTE: ALEXANDROFF, 2010, p. 6

O autor afirma que a criança passa a ter prazer nesta e transpõe seus desejos repetidamente a cada ilustração.

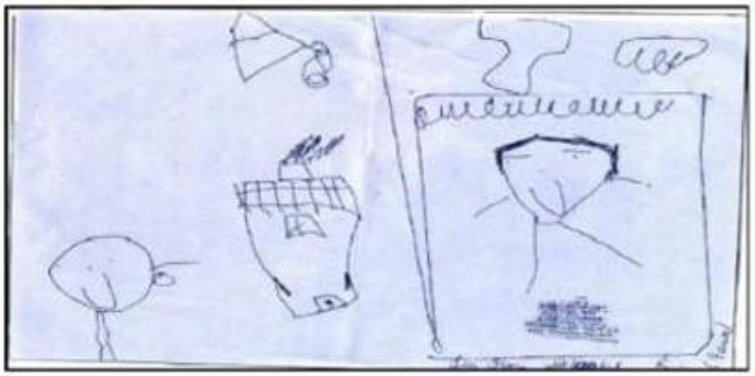
> O Realismo Fortuito é o estágio responsável pelos últimos traços das crianças, ou melhor, pelos rabiscos. A criança nesta fase desenha em desejo e descobre por acaso uma semelhança entre o objeto desenhado e seu próprio traçado, com isto começa a dar nome a estes desenhos (MÈREDIEU, 2006, p.6)

Ele acredita que ela descarrega seu desejo de modo que a faz repetir esta ação novamente.

A segunda fase é caracterizada por ele:

Realismo fracassado: Acontece por volta dos 3 e 4 anos tentando descobrir sua identidade a criança começa a tentar produzir formas que já conhece.

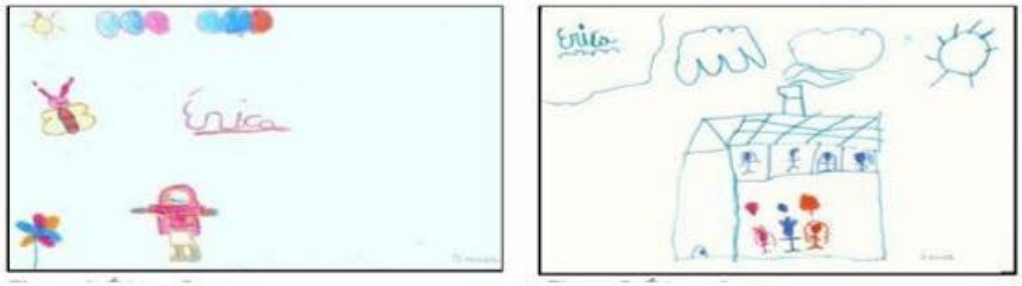
FIGURA 2 - REALISMO FRACASSADO E INCAPACIDADE SINTÉTICA



FONTE: ALEXANDROFF, 2010, P. 6

Outra fase do desenvolvimento do desenho é o Realismo intelectual: que abrange as idades aproximadas dos 4 aos 10-12 anos, caracterizando pelo contexto que a criança desenha o objeto não aquilo que vê, mas o que já sabe.

FIGURA 3: REALISMO INTELECTUAL



FONTE: ALEXANDROFF, 2010, p. 7

E para finalizar as fases do desenho Luquet (1969), está à fase do Realismo Visual, que ocorre por volta dos 12 anos.

FIGURA 4: REALISMO INTELECTUAL – IMAGEM SEMELHANTE A UMA PRODUÇÃO ADULTA

FONTE: ALEXANDROFF, 2010, p. 9

Já outro autor Viktor Lowenfeld (1976), assim como Luquet, também desenvolveu fases para estudos do desenho. Ele também relaciona 4 fases do desenho que ele caracterizou como estágios: O 1° Estágio – Rabiscação Desordenada ou Garatuja, dentro desse mesmo estágio há ainda a Rabiscação Longitudinal e a Rabiscação.

FIGURA 5: RABISCAÇÃO DESORDENADA OU GARATUJA. NOTA-SE A DESPREOCUPAÇÃO DA INTENCIONALIDADE SOBRE O DESENHO. (CRIANÇA DE 2 ANOS)

FONTE:.SOUZA, 2010, p. 20.

Neste desenho existem as duas conotações entre os autores Luquet e Lowenfeld, de acordo com Lowenfeld, o desenho apresenta traços da fase esquemática, pois contém linha de base, rebatimento, exagero e para Luquet, o desenho apresenta traços de realismo intelectual, pois apresenta uma interpretação acerca da realidade.

O 2° Estágio trata-se sobre: Figuração Pré – Esquemática. Neste estágio a figuração está presente, pelo fato da criança fazer relações “entre desenhos, pensamentos e realidade” (SOUZA, 2010, p. 22).

Segundo Lowenfeld,

> Neste estágio as crianças fazem as figuras humanas e de objetos de acordo com seu mundo, ou melhor, elas representam o que está em seu entorno com uma “intenção figurativa simbólica” (SOUZA, 2010, p. 23).

FIGURA 6: INÍCIO DA FASE DA FIGURAÇÃO PRÉ – ESQUEMÁTICA. DESENHO DE UMA CRIANÇA DE 4 ANOS, ONDE OBSERVA-SE A FORMAÇÃO DA FIGURA HUMANA, DE UM CENÁRIO E DA POSSIBILIDADE DE NOMEAÇÃO

FONTE: SOUZA, 2010, p. 23

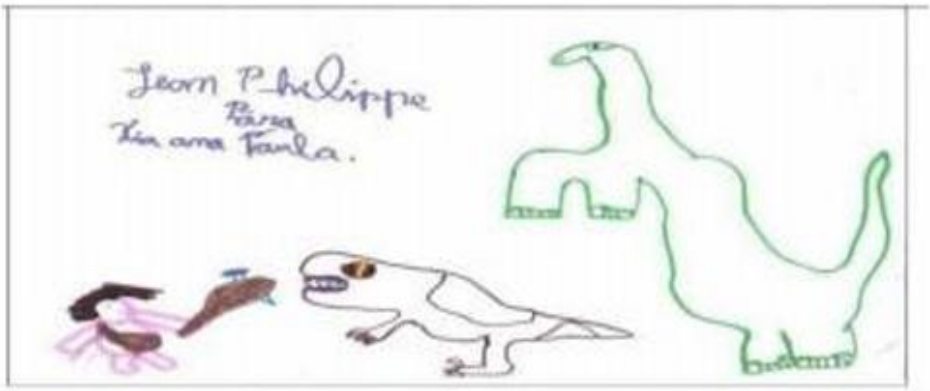
O terceiro estágio é caracterizado como Figuração Esquemática, durante este estágio as crianças identificam e conseguem realizar relações e suas vivências, e já conseguem desenhar casas, pessoas, animais, etc., criando um sentido para as coisas que consegue entender e observar.

FIGURA 7: FIGURAÇÃO ESQUEMÁTICA. DESENHO DE UMA CRIANÇA DE 7 ANOS, QUE DESENHA A LINHA DE BASE, AINDA ORGANIZA EM UMA ORDEM.

FONTE: SOUZA, 2010, p. 25

E a 4ª etapa e última do estágio é a Figuração Realista onde, a criança consegue fazer mais detalhes e consegue desenhar aquilo que ela observa.

FIGURA 8: FIGURAÇÃO REALISTA. CRIANÇA DE 10 ANOS, QUE DESENHOU A PARTE QUE MAIS GOSTAVA DO JOGO DO SEU VÍDEO GAME



FONTE: SOUZA, 2010, p. 29.

Diante dos autores apresentados, acredito no incentivo do professor para o desenvolvimento dessas fases, neste processo de mudança de fases da criança.

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS E O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM RELAÇÃO AO DESENHO

Na interação entre professores e alunos, supõe-se que os professores auxiliem seus alunos nas atividades, visto que esse auxílio logo lhes possibilitará pensar com autonomia.

Para aprender, o aluno precisa ter o professor como seu mediador, acompanhando seu desenvolvimento nos diferentes momentos de sua aprendizagem, esclareça suas dúvidas, ajudando-o a alcançar um nível mais elevado de conhecimento. Por meio da interação estabelecida entre o professor (parceiro mais experiente e sensível) e o aluno, constroem-se novos conhecimentos, habilidades, competências e significações.

Cabe ao professor conhecer seus alunos profundamente, a fim de familiarizar se com os modos por meio dos quais eles raciocinam. Conhecendo bem o pensamento dos alunos, o mestre estará em condições de organizar a situação de aprendizagem e, sobretudo, interagir com eles, ajudando-os a elaborar hipóteses a respeito do conteúdo em pauta, mediante constante questionamento. Desta forma, os estudantes poderão, aos poucos e com os próprios esforços, formularem conceitos e noções da matéria de estudo.

Os comportamentos do professor e dos alunos estão, portanto, dispostos em uma rede de interações que envolvem comunicação e complementação de papéis, onde há expectativas recíprocas. Nessas interações é importante que o professor se coloque no lugar dos alunos para

compreendê-los (empatia), ao mesmo tempo em que os alunos podem conhecer as opiniões, os propósitos e as regras que seu mestre estabelece para o grupo.

Na interação há constantes trocas de influências. O professor, a cada momento, procura entender as motivações e dificuldades dos aprendizes, suas maneiras de sentir e reagir diante de certas situações, fazendo com que as interações em sala de aula continuem de modo produtivo, superando os obstáculos que surgem no processo de construção partilhada de conhecimentos.

Assim, comportamentos como perguntar, expor, incentivar, escutar, coordenar, debater, explicar, ilustrar e outros podem ser expressos pelos alunos e pelo professor numa rede de participações onde as pessoas consideram-se reciprocamente, como interlocutores que constroem o conhecimento pelo diálogo e pelo desenho.

Como vimos no capítulo anterior o docente consegue verificar o desenvolvimento da criança pelo seu desenho, podendo ver se realmente seu desenvolvimento está condizente com sua faixa etária e assim usar da sua intervenção para atingir o desenvolvimento ideal para a idade de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste trabalho possibilitou-me aprofundar-me um pouco mais sobre o ensino e a importância do desenho no desenvolvimento das crianças, me levou a conhecer o assunto e suas especificidades. Conclui-se que o ensino do desenho na educação infantil exige muito conhecimento e dedicação, uma vez que, o professor deverá buscar conhecimentos teóricos para entender melhor a ação da criança no ato de desenhar, valorizando o processo de criação da criança em seu desenvolvimento, segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Os educadores devem procurar sempre incentivar as crianças em seus trabalhos, não deixando que a criança se deixe levar por um modelo ou cópia. Da mesma forma, o professor não pode desenhar dando exemplo para a criança, pois uma vez assimilada em seu pensamento, como deve ser a casinha, ela poderá ter dificuldades para desenhar uma casa de maneira diferente. As produções infantis devem ser valorizadas e não comparadas, porque cada criança estabelece um contato com a psicopedagogia nas mais variadas formas.

Os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que os autores LOWENFELD (1976), LUQUET (1969) e DERDYK (1989) responderam às questões levantadas, mostrando que a expressão infantil é constituída por fases, que estão intrínsecas de elementos cognitivos e afetivos, na visão dos mesmos o professor deve estimular respeitar e valorizar o processo criativo do aluno.

Assim, o desenvolvimento do aluno da educação infantil depende de professores capacitados para despertar nas crianças o seu lado criativo.

Portanto, em hipótese alguma os trabalhos infantis devem ser comparados com os de nenhuma outra criança, pois cada uma aprende no seu limite e no seu tempo.

Sabe-se que muita coisa mudou, mas ainda precisa melhorar, pois há muitos professores que interpretam e ensinam como cópia/mera reprodução impedindo assim a criança de pensar e desenvolver a sua habilidade diante do desenho.

Contudo, a atuação do educador é fundamental no apoio ao processo, cuidando da condição de liberdade de expressão e sustentação da manifestação. Vale ressaltar ainda que as atividades lúdicas são indispensáveis à criança para apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, uma vez que possibilitam o exercício e o desenvolvimento da percepção, da imaginação, das fantasias e de sentimentos.

Portanto, conclui-se que o papel dos educadores é de valorizar cada vez mais o ensino e mostrar o quanto é importante a dedicação e compromisso com as crianças nas suas fases iniciais.

REFERÊNCIAS

ALEXANDROFF, Marlene Coelho. **Construção Psicopedagógica: Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita.** São Paulo, n. 17, vol. 18. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** [online]. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso 09 set. 2025.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione,1989.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1976.

LUQUET, Georges-Henri. **O desenho infantil.** Barcelona, Porto Civilização, 1969.

MEREDIEU, Florence de. **O desenho Infantil**. Ed. 10ª São Paulo: Cultrix; 1997.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SOUZA, Ana Paula Bellot de. **Evolução do Grafismo na educação Infantil**. Pós-graduação – Universidade Candido Mendes Instituto a Vez do Mestre, Rio de Janeiro, 2010. 50 p.

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